



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

Η κοινωνικοπολιτική στροφή στη Διδακτική των Μαθηματικών

Μιχελάκου Σταυρούλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Πόταρη Δέσποινα

Αθήνα, 2014

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία  
εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών  
για την απόκτηση του  
**Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης**  
που απονέμει το  
**Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών  
Σπουδών**  
**«Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»**

Εγκρίθηκε την .....από Εξεταστική Επιτροπή αποτελούμενη  
από τους :

Όνοματεπώνυμο	Βαθμίδα	Υπογραφή
1).....(επιβλέπων Καθηγητής)	.....	.....
2).....	.....	.....
3).....	.....	.....

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΕΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τη Δέσποινα Πόταρη για την έμπρακτη υποστήριξη αυτής της προσπάθειας και την εμπιστοσύνη με την οποία παρακολούθησε μια αναζήτηση που συχνά έδειχνε να χάνει το στόχο της.

Οφείλω πολλά στον Παναγιώτη Σπύρου για το ζωηρό ενδιαφέρον, τη γενναιόδωρη υποστήριξη, τις ιδέες αλλά και το χιούμορ του.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Άννα Τσατσαρώνη για την ενθάρρυνση και τις στοχευμένες παρεμβάσεις.

Ευχαριστώ τους φίλους Κώστα Αθανασίου και Λίνα Σηπιτάνου για την αμέριστη βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Ο Κώστας έκανε τη διόρθωση του κειμένου και μετέφρασε τα κείμενα των Knijnik και Wanderer από τα πορτογαλικά. Η Λίνα μετέφρασε κείμενα από τα αγγλικά.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>9</b>
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Ο ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΚΕΨΗ.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Δομισμός – μεταδομισμός.....</b>	<b>21</b>
2.1.1 Ο δομισμός.....	19
2.1.2 Ο μεταδομισμός.....	26
2.1.3 Από το γλωσσικό σύστημα στον λόγο.....	26
2.1.4 Η έννοια του λόγου και οι θεωρητικές παραδόσεις που τη διαμόρφωσαν.....	29
❖ Η ερμηνευτική παράδοση.....	30
❖ Η μαρξιστική παράδοση.....	32
Ο Γκράμσι.....	34
Ο Αλτουσέρ.....	35
2.1.5 Η θεωρία του λόγου.....	40
❖ Μια σύντομη γενεαλογία των θεωριών του λόγου.....	42
<b>2.2 Το έργο του Φουκώ.....</b>	<b>48</b>
2.2.1 Η αρχαιολογία.....	48
2.2.2 Η γενεαλογία.....	53
2.2.3 Η πειθαρχική εξουσία: περισσότερο νόρμα παρά νόμος.....	55
2.2.4 Από την κυρίαρχη εξουσία στις σχέσεις εξουσίας – η κυβερνησιμότητα.....	57
2.2.5 Η βιοπολιτική.....	58
2.2.6 Η εξουσία/γνώση.....	60

<b>3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΡΟΦΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1. Μια σύντομη γενεαλογία της Διδακτικής των μαθηματικών.....</b>	<b>63</b>
3.1.1 Διερευνώντας τις απαρχές της Διδακτικής των Μαθηματικών.....	67
3.1.2 Η κοινωνική στροφή στη διδακτική των μαθηματικών.....	70
<b>3.2 Θεωρητικά ρεύματα που συνέβαλαν στην κοινωνικοπολιτική στροφή.....</b>	<b>72</b>
3.2.1 Το κριτικό ρεύμα.....	72
3.2.2 <i>Critical race theory</i> και <i>Latin@ critical theory</i> .....	73
3.2.3 Το μεταδομιστικό ρεύμα.....	74
<b>3.3 Τι είναι η κοινωνικοπολιτική στροφή.....</b>	<b>79</b>
3.3.1 Νέοι θεωρητικοί προσανατολισμοί.....	81
3.3.2 Το νόημα του <i>πλαίσου</i> .....	81
❖ Το διδακτικό τρίγωνο και το πλαίσιο.....	83
❖ Κοινωνικοπολιτική στροφή και πλαίσιο.....	85
3.3.3 Από τη διερώτηση του <i>πώς</i> στη διερώτηση του <i>γιατί</i> .....	91
❖ Αποδομώντας το αυτονόητο.....	93
❖ Νεοφιλελευθερισμός και μαθηματική εκπαίδευση.....	99
<b>4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>106</b>
4.1 Η ανάλυση λόγου και η κριτική έρευνα.....	106
4.2 Η έρευνα και το πολιτικό.....	108
4.3 Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος στη μαθηματική εκπαίδευση.....	112
❖ Η φυσιογνωμία του πεδίου της Διδακτικής των Μαθηματικών.....	112
❖ Η υποβίβαση του μαθητή σε <i>γνωστικό υποκείμενο</i> .....	113
❖ Συνοψίζοντας.....	118

## Περίληψη

Το 2000 ο Lerman κάνει λόγο για την *κοινωνική στροφή* στη Διδακτική των Μαθηματικών, την οποία προσδιορίζει ως «την εμφάνιση, εντός του πλαισίου της Διδακτικής των Μαθηματικών, θεωριών, που αντιμετωπίζουν το [μαθηματικό] νόημα, τη σκέψη και την αιτιολόγηση ως προϊόντα της κοινωνικής δραστηριότητας». Έκτοτε το νόημα του «κοινωνικού» παύει να γίνεται αντιληπτό ως απλώς η διάδραση ανάμεσα στα γνωστικά υποκείμενα ή η ανάπτυξη «κοινωνικών» προσανατολισμών στην έρευνα, στο πλαίσιο ουμανιστικών και δημοκρατικών θεωρήσεων. Νέες θεωρήσεις εμφανίζονται, με ιδιαίτερα σημαντικές τις μεταδομιστικές και τις ψυχαναλυτικές –κυρίως λακανικές–, και συνομιλούν με το κριτικό ρεύμα που από καιρό έχει θέσει το ζήτημα της ισότητας και του αντιρατσισμού στη μαθηματική εκπαίδευση. Η έρευνα πλέον προσδιορίζεται ως εγγενώς πολιτική, δεδομένου ότι καλείται να διερευνήσει και να αποδομήσει τις φυσικοποιημένες αλήθειες που διασχίζουν τη μαθηματική εκπαίδευση, να αναλύσει τις κυρίαρχες πρακτικές που κατασκευάζουν μύθους και συλλογικά φαντασιακά, να επεξεργαστεί νέες ερμηνείες και να επιχειρήσει την επανοηματοδότηση των πραγμάτων. Επιπλέον ο πολιτικός χαρακτήρας της έρευνας συνδέεται με την επιτελεστική της λειτουργία: τα αποτελέσματά της καθορίζουν τις κοινωνικές πρακτικές που σχετίζονται με τη μαθηματική εκπαίδευση την ίδια στιγμή που αποκλείουν άλλες δυνατότητες.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα ζητήματα τα οποία συγκροτούν τη φυσιογνωμία του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος, που πλέον είναι διακριτό στο πλαίσιο της Διδακτικής των Μαθηματικών. Η κρίσιμη εναλλακτική ιδέα για τη μαθηματική εκπαίδευση εδράζεται στη γενικότερη σύλληψη του χώρου της εκπαίδευσης όχι απλώς ως πεδίου μεταβίβασης της γνώσης αλλά, κυρίως, ως πεδίου διακυβέρνησης του παιδιού, του έφηβου, του ενήλικου. 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.

Στο πλαίσιο αυτό ταξινομήσεις και κατηγορίες που αφορούν διδάσκοντες και διδασκόμενους καθώς και αδιαμφισβήτητες «αλήθειες» σχετικά με την ικανότητα, τη νοημοσύνη, την αριστεία, τη σχολική «επιτυχία» και «αποτυχία» τίθενται εκ νέου υπό διερεύνηση. Ούτε καν η «σημαντικότητα» των μαθηματικών και η θέση που αυτά κατέχουν στο σχολικό πρόγραμμα δεν παραμένουν εκτός συζήτησης. Συγχρόνως ιδιαίτερο βάρος αποδίδεται στη μελέτη των επιπτώσεων των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που υπάγουν τη γνώση στην

επιχειρησιακή λογική και μετατρέπουν την εκπαίδευση σε εμπόρευμα. Τα μαθηματικά, σε μια περίοδο που η μέτρηση και η σύγκριση γίνονται σημαντικά πολιτικά εργαλεία διακυβέρνησης, καλούνται να παίξουν έναν ιδιαίτερο ρόλο. Το κοινωνικοπολιτικό ρεύμα στη Διδακτική των Μαθηματικών αξιοποιεί τις σύγχρονες θεωρήσεις για να κατασκευάσει νέες ερευνητικές μεθοδολογίες και να προβάλλει εναλλακτικές ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μεταδομισμός, κυβερνησιμότητα, επιτελεστικότητα, πολιτικό, ανάλυση λόγου, αριστεία, Διδακτική Μαθηματικών, κοινωνικοπολιτική στροφή.

### **Abstract**

In 2000 Lerman speaks about the *social turn* in Mathematics Education which he defines as the “ the emergence into the mathematics education research community of theories that see [mathematical] meaning, thinking and reasoning as products of social activity». Ever since, the concept of “social” is no longer understood as the mere interaction among cognitive objects or the development of “social” research perspectives in the framework of humanistic or democratic views. New views appear, most importantly the poststructural and psychoanalytical –mainly lacanian– that converse with the critical current that already had identified the issue of equity and antiracism in mathematics education. The research now is being identified as an inherently political research, since it is called to look into and deconstruct the physicalized truths found across the mathematics education spectrum, analyze the dominant practices that construct myths and collective phantasies, and work on new interpretations in an attempt to assign new meanings to things. Furthermore, the political nature of this research is connected to its performative function: its findings define the social practices that are linked to mathematics education, while at the same time they exclude other possibilities.

The present paper focuses on issues constituting the profile of the sociopolitical trend of thought that can now be clearly identified in the framework of Mathematics Education. The critical alternative concept of mathematics education is based on a general perception of the education space not as a field where merely knowledge is transmitted but most importantly as a field where children, adolescences and adults are governed. The student does not just “listen” nor does she just participate in educational activities but she mainly *performs*. This means that she repeats and continues to repeat rules and rituals that teach her –along with mathematics– of ways to think and behave, to interpret things and understand the world.

In this framework classifications and categories concerning teachers and students, and undeniable “truths” concerning ability, intelligence, excellence and school “success” are being reexamined. And it should be noted that this reexamination does not exclude the “importance” of mathematics and their position in the curriculum. Simultaneously, there is an intense focus on the effects of neoliberal educational reforms that reduce knowledge to a corporate logic and transform education into a commodity. At a time when metrics and comparisons are turned into important political tools of governing, mathematics are called to play an important role. The sociopolitical trend in the teaching of mathematics brings into play the contemporary views in order to construct new research methodologies and highlight alternative interpretations and meanings.

**Key words:** Poststructural, governmentality, performative function, political, discourse analysis, excellence, Mathematics Education Research, sociopolitical-turn.



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αναζητώντας την αναγκαία βιβλιογραφία για την εκπόνηση μιας εργασίας μου στο πλαίσιο του μαθήματος της Διδακτικής ΙΙ, βρέθηκα μπροστά σε ένα απροσδόκητο – δεν βρίσκω καλύτερη λέξη– κείμενο με θέμα «Mathematics education and differential inclusion: a study about two Brazilian time–space forms of life», των ερευνητριών Gelsa Knijnik και Fernanda Wanderer. Η έρευνα αναφερόταν στη μαθηματική εκπαίδευση που παρέχουν στα παιδιά τους οι χιλιάδες βραζιλιάνοι ακτήμονες οι οποίοι, οργανωμένοι στο Κίνημα των Χωρίς Γη –στα πορτογαλικά Movimento Sem Terra (MST)–, λύνουν το πρόβλημα της στέγης, της εργασίας και της ζωής καταλαμβάνοντας τη γη, στήνοντας οικισμούς και καταυλισμούς.

Η έκπληξή μου ήταν διπλή. Γιατί την ύπαρξη και δράση του βραζιλιάνικου κινήματος ακτημόνων τη γνώριζα ήδη και μάλιστα σχετικά καλά. Μου ήταν επίσης γνωστό ότι το MST διαθέτει το δικό του εκπαιδευτικό δίκτυο με αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών, που εκτεινόταν σε όλες τις βαθμίδες, διαθέτει σχολή επιμόρφωσης δασκάλων και διασφάλιζε –σε συμφωνία με το κράτος– την πρόσβαση στα ΑΕΙ της χώρας. Αυτό που δεν μπορούσα όμως να φανταστώ είναι ότι θα έβρισκα πληροφορίες και υλικό σε έγκυρα περιοδικά της Διδακτικής των Μαθηματικών, όπως το ZDM (Zentralblatt für Didaktik der Mathematik Educational Studies in Mathematics) και το ESM (Educational Studies in Mathematics) και ότι ερευνήτριες όπως η Gelsa Knijnik και οι συνεργάτες της θα παρουσίαζαν τις έρευνές τους για ένα τόσο ιδιαίτερο –περιθωριακό θα μπορούσε βάσιμα να ισχυριστεί κανείς– εκπαιδευτικό σύστημα σε συνέδρια όπως το PME (International Group for the Psychology of Mathematics Education). Το «διπλό» της έκπληξής μου σχετιζόταν με το περιεχόμενο των ερευνών, το θεωρητικό τους πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αιρετικά τους –έτσι τα προσέλαβα εκείνη τη στιγμή– συμπεράσματα. Παραθέτω κάποια αποσπάσματα του αρχικού εκείνου κειμένου:

Στην ύστερη εργασία του ο Βιτγκενστάιν απορρίπτει την ιδέα μιας οντολογικής θεμελίωσης της γλώσσας. Η γλώσσα προσλαμβάνει τον ενδεχομενικό, ιδιαίτερο χαρακτήρα της, αποκτά το νόημά της μέσα από τις διαφορετικές χρήσεις της [...] Από τη στιγμή που το νόημα μιας λέξης παράγεται από τις χρήσεις της, η δυνατότητα της μίας μοναδικής ουσίας ή των προκαθορισμένων εγγυήσεων για τη γλώσσα προβληματοποιείται, οδηγώντας μας κατά αυτόν τον τρόπο και στην αμφισβήτηση της ύπαρξης μίας και μοναδικής μαθηματικής γλώσσας με προκαθορισμένα νοήματα (Βιτγκενστάιν, 1995). Αναδεικνύοντας την παραγωγή των ιδιαίτερων ποικίλων γλωσσών, οι οποίες αντλούν το νόημά τους από τις χρήσεις τους, ο Βιτγκενστάιν εισάγει την έννοια των *γλωσσικών παιχνιδιών* ως την ύπαρξη «του όλου, το οποίο αποτελείται από τη γλώσσα και τις δράσεις μέσα στις οποίες αυτή συντίθεται». Συνεπώς, διαδικασίες όπως ο χαρακτηρισμός αντικειμένων, η περιγραφή γεγονότων, η κατασκευή υποθέσεων και η ανάλυσή τους, η εκτέλεση υπολογισμών και άλλων αποτελούν παραδείγματα από τον Βιτγκενστάιν γλωσσικών παιχνιδιών [...] το νόημα των γλωσσικών παιχνιδιών, τα οποία θεσπίζουν τα διαφορετικά μαθηματικά και τα

ορθολογικά κριτήρια που είναι ενσωματωμένα σε αυτά, συγκροτούνται εντός της υλικότητας των πολιτισμικών μορφών ζωής. Ως εκ τούτου, τα ακαδημαϊκά μαθηματικά, τα σχολικά μαθηματικά, τα αγροτικά μαθηματικά, τα ιθαγενικά μαθηματικά, εν συντομία τα μαθηματικά που δημιουργούνται από τις ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες, μπορούν να γίνουν κατανοητά ως δίκτυα γλωσσικών παιχνιδιών, τα οποία γεννιούνται μέσα στις διαφορετικές μορφές ζωής. Οπωσδήποτε, τα διαφορετικά αυτά γλωσσικά παιχνίδια δεν έχουν μια συμπαγή υπόσταση, η οποία τα καθιστά πλήρως απομονωμένα μεταξύ τους, ή, από την άλλη, μια ιδιότητα κοινή για όλα· αυτό που υπάρχει είναι μόνο κάποιες αναλογίες ή σχέσεις, τις οποίες ο Βιτγκενστάιν αποκαλεί *οικογενειακές ομοιότητες*.

Σε άλλο σημείο αναφέρεται:

Αυτό το επιχείρημα μας οδηγεί στην πρόταση ότι υπάρχουν παραπάνω από ένας και μοναδικός ορθολογισμός, ένα και μοναδικό είδος μαθηματικών και ένα και μοναδικό σύνολο κανόνων με τους οποίους τα άτομα και οι κουλτούρες αντιμετωπίζουν τον χώρο, τον χρόνο και τις διαδικασίες ποσοτικοποίησης που στον δυτικό πολιτισμό συνδέονται με την έννοια των μαθηματικών. Όπως δείξαμε αλλού, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς ένας μεμονωμένος ορθολογισμός μεταξύ άλλων ορθολογισμών με την ευρωκεντρική του προκατάληψη και τους κανόνες που χαρακτηρίζονται από αφαίρεση και φαρμαλισμό εντάσσεται στην τάξη του παιδαγωγικού λόγου ή, με τα λόγια του Φουκώ, τοποθετεί τους άλλους ως «άγριες εξωτερικότητες» (*wild exteriorities*).

Στο ίδιο κείμενο οι Κνijnik και Wanderer αναλύουν τη δημόσια διαμάχη που ακολούθησε την απόφαση της κυβέρνησης να κλείσει τα περιοδεύοντα σχολεία του MST και να εντάξει τους μαθητές τους στα σχολεία των δήμων, στους οποίους έχουν εγκατασταθεί οι καταυλισμοί. Παραθέτουμε την αναφορά των ερευνητριών, στην οποία εξηγείται τι είναι το περιοδεύον σχολείο και, ακολούθως, ένα απόσπασμα από τα δικά τους συμπεράσματα:

Σύμφωνα με τον Camini (2009), τα επίσημα ντοκουμέντα του MST αναφέρουν ότι τα περιοδεύοντα σχολεία πήραν αυτό το όνομα επειδή αυτό σημαίνει «ένα σχολείο που ακολουθεί τον περιοδεύοντα καταυλισμό μέχρι τη στιγμή που οι οικογένειες θα καταφέρουν να αποκτήσουν τη δική τους γη, στον δικό τους οικισμό. Τότε θα βρεθούμε σε ένα άλλο στάδιο της διαδικασίας, η οποία προφανώς συνδέεται με την προηγούμενη. Θα έχει έρθει η στιγμή να πάρουμε τα νόμιμα μέτρα και να ιδρύσουμε το Αγροτικό Σχολείο για εκείνους τους γιούς και τις κόρες μας που, επιστρέφοντας στην αγροτική περιοχή, θα θελήσουν να συνεχίσουν τις σπουδές, τη δουλειά, τη ζωή. Το όνομα «περιοδεύον» καταδεικνύει επίσης την παιδαγωγική στάση να περπατά κανείς μαζί με τους Χωρίς Γη, η οποία αποτελεί ένα μεγάλο βήμα μπροστά όσον αφορά τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις τυπικές σχολικές διαδικασίες και τις μορφωτικές εμπειρίες και πρακτικές ενός οργανωμένου κοινωνικού κινήματος, όπως το MST.

Οι ερευνήτριες τοποθετούνται σε σχέση με την ένταξη των παιδιών στο επίσημο σχολείο και τη μαθηματική δραστηριότητα στη σχολική τάξη.

Κατά συνέπεια, τα σχολικά μαθηματικά θα λειτουργήσουν ως τροχός στον μηχανισμό της διαφορικής συμπερίληψης (differential inclusion): τα «χωρίς γη» παιδιά θα βρίσκονται στο επίσημο σχολείο, θα μαθαίνουν «τη γνώση που προσφέρεται σε όλους» και συγχρόνως η δική τους μαθηματική γνώση θα τοποθετείται ως γνώση χαμηλότερου επιπέδου. Αυτός είναι ο τρόπος που λειτουργεί η διαφορική συμπερίληψη: ελκύει την ετερότητα, ταυτόχρονα όμως υποτάσσει και ιεραρχεί. Έτσι λειτουργεί ο μεταμοντέρνος ρατσισμός που διερευνούν ο Hardt και ο Negri.

Το κείμενο αυτό στάθηκε η αφορμή για έναν μεγάλο κύκλο διερεύνησης από τη μεριά μου. Αρχικά, σκέφτηκα να μελετήσω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις πρακτικές του MST, ως ένα σύστημα μη τυπικό, εναλλακτικό. Ακολουθώντας ωστόσο τη βιβλιογραφία, που παρέθετε στις έρευνές της η Κνίηνικ, ένα νέο τοπίο για τη μαθηματική εκπαίδευση –και όχι μόνο– εμφανίστηκε μπροστά μου. Καινοφανείς θεωρίες, εναλλακτικοί ορισμοί, κριτική και αντιπαραθέσεις, όλα μαζί σε ένα αξεδιάλυτο κουβάρι· αποφάσισα, με όλον τον άτεγκτο λογικομαθηματικό οίστρο που με χαρακτηρίζει, να το ξετυλίξω: να τα καταλάβω όλα, με τάξη και από την αρχή!

Τώρα, λίγο πριν βάλω την τελεία στη διπλωματική μου εργασία και επιστρέφοντας στο αρχικό κείμενο, αναρωτιέμαι αν έκανα λάθος που δεν έμεινα σε αυτό και στις παρόμοιες έρευνες. Ίσως μέσα από μια τέτοια προσέγγιση να έλεγα τα ίδια πράγματα με μεγαλύτερη ευστοχία. Ωστόσο, το ταξίδι είναι που έχει σημασία· από την άποψη αυτή, μάλλον, καλώς το έκανα.

Το πρόβλημα που παραμένει είναι ότι, παρόλο που οι έρευνες της Κνίηνικ και των συνεργατών/τριών της υπήρξαν πολύ σημαντικές όσον αφορά το κίνητρο, το θέμα και το περιεχόμενο της διπλωματικής μου, τελικά δεν μπόρεσα να τις εντάξω στο σώμα της εργασίας μου. Το κείμενο πήρε τον δικό του δρόμο, κινήθηκε και πέρα από τις προθέσεις μου, συχνά σχεδόν αυτονομήθηκε. Ο πρόλογος αυτός λοιπόν έχει διττή για μένα σημασία. Από τη μια, θα ήθελα να μοιραστώ την έκπληξη μαζί και την ανάταση που συνοδεύει την υποψία ότι τα πράγματα μπορεί και να μην είναι ακριβώς έτσι· έτσι όπως μάθαμε να τα «ζούμε», έτσι όπως μάθαμε να τα φανταζόμαστε. Συγχρόνως, είναι ένας τρόπος επανόρθωσης: μου δίνει τη δυνατότητα να τοποθετήσω το κείμενο των Κνίηνικ και Wanderer όχι απλώς στο πλαίσιο της εργασίας αλλά στη θέση που του αξίζει.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα δεν είναι απλώς ότι υπάρχει ένας Λόγος που υποβιβάζει, και δημιουργεί, κάποιες ζωές στην κατάσταση του μη ανθρώπινου, αλλά ότι υπάρχει ένα όριο στον Λόγο, το οποίο εγκαθιδρύει τους περιορισμούς αυτού που είναι διανοητό ως ανθρώπινο.

Judith Butler,

*Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*<sup>1</sup>

Και πρέπει να έχουμε τη σεμνότητα να σκεφτούμε ότι [...] η στιγμή στην οποία ζούμε είναι πολύ ενδιαφέρουσα, ότι μας προκαλεί να την αναλύσουμε, να μελετήσουμε τα στοιχεία της, και ότι πραγματικά οφείλουμε να θέσουμε στον εαυτό μας το ερώτημα: σε τι συνίσταται το σήμερα; [...] Θα ήθελα επίσης να πω αναφορικά με τη λειτουργία του σήμερα ότι δεν αρκείται να χαρακτηρίσει αυτό που είμαστε, αλλά ακολουθώντας τις γραμμές ευθραστότητας του σήμερα, επιδιώκει να συλλάβει από πού και πώς αυτό που υπάρχει θα μπορούσε πλέον να μην υπάρχει. Και με αυτήν ακριβώς την έννοια η περιγραφή πρέπει πάντα να γίνεται σύμφωνα με αυτό το είδος δυνητικού ρήγματος που διανοίγει έναν χώρο ελευθερίας, με την έννοια ενός συγκεκριμένου χώρου ελευθερίας, δηλαδή πιθανού μετασχηματισμού.

Μισέλ Φουκώ

*ΕΤΕΡΟΤΟΠΙΕΣ και άλλα κείμενα*

Το 2000 ο Lerman ισχυρίζεται ότι η Διδακτική των Μαθηματικών (ΔΜ) βρίσκεται σε μια φάση μετασχηματισμού, την οποία συνοψίζει χρησιμοποιώντας τον όρο *κοινωνική στροφή*. Με τον όρο αυτό επιχειρεί να περιγράψει την ισχυρή τάση που αναπτύχθηκε στην ερευνητική κοινότητα για την ένταξη και την αξιοποίηση κοινωνικοπολιτισμικών θεωρήσεων στους τρόπους κατανόησης και διερεύνησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Η εξέλιξη αυτή έλαβε χώρα σε αντίθεση, κατά βάση, προς το θεωρητικό πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας, η οποία έως τότε

---

<sup>1</sup> Αναφορά σε: Αθανασίου Αθηνά (2007), *Ζωή στο όριο*.

αποτελούσε ένα εργαλείο ευρύτατα αποδεκτό στο πεδίο της έρευνας. Οι ερευνητές που υιοθέτησαν την κοινωνικοπολιτισμική οπτική οικειοποιήθηκαν έννοιες και μεθόδους που παρείχαν επιστημονικά πεδία όπως η κοινωνιολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η ανθρωπολογία και οι πολιτισμικές σπουδές και πλέον αντιμετωπίζουν την παραγωγή νοήματος, τη σκέψη, τη γνώση και την αιτιολόγηση περισσότερο ως αποτελέσματα της κοινωνικής δραστηριότητας. Πολύ σύντομα αρκετοί ερευνητές μετατοπίζονται περαιτέρω εκφράζοντας ενδιαφέρον για την πολιτική διάσταση της μαθηματικής εκπαίδευσης και αρθρώνοντας ταυτοχρόνως μια διαφορετική, από την τρέχουσα, νοηματοδότηση της έννοιας του πολιτικού· οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ήδη ασχοληθεί επί μακρόν με τα ζητήματα του αντιρατσισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Σημαντική επίσης είναι η συμβολή εκείνων που υιοθετούν στην εργασία τους το μεταδομιστικό θεωρητικό πλαίσιο. Το 2010 η Roscelle Gutierrez χρησιμοποιεί τον όρο *κοινωνικοπολιτική στροφή στη μαθηματική εκπαίδευση*, που γίνεται αποδεκτός από όσους εργάζονται στο πλαίσιο αυτό και αποτελεί έκτοτε σημείο αναφοράς, πεδίο διερεύνησης και φυσικά αμφισβήτησης και αντιπαράθεσης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην κοινωνικοπολιτική στροφή στη Διδακτική των Μαθηματικών (ΔΜ). Διερευνούμε καταρχάς το νόημα που αποδίδεται στη λέξη *στροφή* σε συνάρτηση με την παρουσία του *πολιτικού* ως επιθετικού προσδιορισμού. Πρόκειται για μια περαιτέρω διεύρυνση του κοινωνικού πλαισίου διερεύνησης μέσω της ενσωμάτωσης της πολιτικής διάστασης; Ή, ίσως, η προσθήκη του πολιτικού προκαλεί μια ριζικότερη αναδιάταξη στο πεδίο της ΔΜ, μια τομή με τα μέχρι στιγμής ισχύοντα, μια ας πούμε *αλλαγή παραδείγματος* με το ριζικό νόημα που αποδίδει στον όρο ο Κουν; Μπορούμε δηλαδή να μιλάμε για την εμφάνιση ενός νέου *λόγου* διακριτού, οριοθετημένου; Και αν ναι, ποιο είναι το ιδιαίτερο νόημα που προσδίδεται στη μαθηματική εκπαίδευση και την έρευνα; Ποια τα κοινά σημεία και κυρίως τα σημεία αντιπαράθεσης με τους άλλους λόγους που αρθρώνονται στη ΔΜ; Και, κατά κύριο λόγο, ποιο είναι το νόημα που επενδύεται στην έννοια του πολιτικού και γιατί θεωρείται κρίσιμης σημασίας; Τέλος, δεδομένης της σχετικά πρόσφατης αλλά ρηξικέλευθης παρουσίας των μεταδομιστικών θεωρήσεων στο πεδίο, ποια από τα στοιχεία τους ενσωματώνονται στον κοινωνικοπολιτικό λόγο της ΔΜ; Υπάρχει επίδραση, σε ποιον βαθμό και με ποια αποτελέσματα στον προσανατολισμό της έρευνας;

Στη βάση αυτού του προβληματισμού επιχειρούμε να διατυπώσουμε κάποια διαχειρίσιμα ερωτήματα σε μια προσπάθεια αξιολόγησης, ταξινόμησης και παρουσίασης του εκτεταμένου και ποικίλου βιβλιογραφικού υλικού.

1. Ποια είναι τα στοιχεία που συγκροτούν το κοινωνικοπολιτικό ρεύμα στη μαθηματική εκπαίδευση; Ποιο είναι το νόημα που αποδίδεται στην έννοια του

πολιτικού; Ιδιαίτερα, ποιες είναι οι απαντήσεις που προσφέρουν στα παραπάνω ερωτήματα οι ερευνητές οι οποίοι εργάζονται στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο;

2. Ποια είναι η κριτική που ασκεί το μεταδομιστικό ρεύμα στις θεωρητικές και εμπειρικές θέσεις που δομούν τους υπάρχοντες λόγους στο πλαίσιο της ΔΜ; Ποια είναι η σχέση του με τα άλλα κριτικά ρεύματα, τα οποία εντάσσονται στην κοινωνικοπολιτική οπτική;

3. Εν τέλει, τι είναι αυτό που έρχεται να προσφέρει η κοινωνικοπολιτική στροφή στη μαθηματική εκπαίδευση;

### **Ο ρόλος της θεωρίας**

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι έρευνες, οι οποίες επιχειρούν να αποτιμήσουν το γεγονός της εμφάνισης των κοινωνικοπολιτικών θεωρήσεων στον χώρο της ΔΜ, προσδιορίζουν ως κύρια αιτία τη συνάντηση των ποικίλων κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, πολιτισμικών και πολιτικών προσεγγίσεων με τις θεωρίες της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα αυτής της ώσμωσης έχουμε την ανάδυση εναλλακτικών θεωρητικών πλαισίων και μεθοδολογιών έρευνας, που συγκροτούν ρηξικέλευθες ερευνητικές οπτικές και κατά συνέπεια διαμορφώνουν μια νέα κατάσταση στο πεδίο. Η γνωστική ψυχολογία μετατοπίζεται από την προνομιακή θέση που κατείχε στην εκπαιδευτική έρευνα και ιδιαίτερα στη ΔΜ, ο ρόλος της θεωρίας αναβαθμίζεται και προβληματίζει, οι νέες θεωρήσεις που παράγονται επιχειρούν εναλλακτικές απαντήσεις στα «παλιά» ερωτήματα και συγχρόνως διευρύνουν τον ερευνητικό φακό έτσι ώστε να χωράει «ολόκληρο» το τοπίο της μαθηματικής εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, οι κοινωνικοπολιτικές θεωρήσεις ανοίγουν διάπλατα την πόρτα της σχολικής τάξης στη διερεύνηση των υποκειμενικότητων που κατασκευάζονται εντός της, θέτουν υπό συζήτηση τη θέση και τον ρόλο των σχολικών μαθηματικών, παρέχουν τα εργαλεία για την ενδεδειγμένη εξέταση του προγράμματος σπουδών, των διδακτικών στόχων και των διδακτικών πρακτικών έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται και λειτουργούν σήμερα – στο εκρηκτικό πλαίσιο που οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές δημιουργούν ανά τον κόσμο. Τέλος, εν μέσω αυτών των μετατοπίσεων, ο αναστοχασμός για τον προσανατολισμό, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύεται, καθιστώντας την έτσι εργαλείο και συγχρόνως αντικείμενο διερεύνησης.

Οι εξελίξεις αυτές αναδεικνύουν τον ρόλο της θεωρίας σε περίοπτη θέση. Τα τελευταία χρόνια πυκνώνουν οι δημοσιεύσεις και οι ανακοινώσεις στα περιοδικά και στα συνέδρια του χώρου. Παρατηρείται, μάλιστα, η συγκρότηση νέων δομών που έρχονται να διευκολύνουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων (δίκτυα, εναλλακτικά περιοδικά, φόρουμ). Στο πλαίσιο αυτό ερευνητές, οι οποίοι

κινούνται στον χώρο των κοινωνικοπολιτικών θεωρήσεων, οργάνωσαν το 2011 στο Μάντσεστερ της Αγγλίας συνέδριο με θέμα *Η μαθηματική εκπαίδευση και η σύγχρονη θεωρία*. Οι ανακοινώσεις του συνεδρίου φιλοξενήθηκαν σε ειδικό τεύχος του *ESM* (Μάιος 2012), ενώ ένα ακόμα τεύχος με τις δημοσιεύσεις του επόμενου συνεδρίου, το 2013, βρίσκεται υπό έκδοση. Στην εισαγωγή του ειδικού τεύχους οι Tony Brown και Margaret Walsh αναφέρουν:

Τα άρθρα αυτής της έκδοσης διερευνούν τα όρια και τις μελλοντικές δυνατότητες της ΔΜ, εξετάζοντας πώς οι υπάρχοντες θεωρητικοί πόροι μπορούν να καταστήσουν εφικτές νέες εναλλακτικές δυνατότητες. Τα κείμενα προσφέρουν ένα σύνολο θεωρητικών, οραματικών, εμπειρικών και πρακτικών χρήσεων των εναλλακτικών εννοιών, που εμφανίζονται στο και περί το πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης. [...] Επί πλέον η θεωρία, ως αντικείμενο στο οποίο στρέφουμε την προσοχή μας, αποτελεί μια ενσυνείδητη επιλογή. Η πρόθεσή μας είναι να δημιουργήσουμε έναν ακόμη χώρο ανταλλαγής απόψεων για το πεδίο της ΔΜ, με τρόπο που να ανταποκρίνεται τόσο στις ποικίλες απαιτήσεις, τις οποίες αυτό αντιμετωπίζει, όσο και στα πολλαπλά περιβάλλοντα που σχηματοποιούν τις πρακτικές του.

Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι εμείς χρησιμοποιούμε τη θεωρία ως όχημα για την παραγωγή νέων δυνατοτήτων στη μαθηματική εκπαίδευση. Επιδίωξη του παρόντος τεύχους αποτελεί η παρέμβαση στον τρόπο χρήσης της θεωρίας, με στόχο την (επ)αναδιαμόρφωση της επιστημολογικής ανταπόκρισης, η οποία συνδέεται στενά με την τρέχουσα εικόνα της μαθηματικής εκπαίδευσης. Η έκδοση παρέχει τα εργαλεία αποκάλυψης των τρόπων διαίρεσης των ανθρώπων σε κατηγορίες και διερεύνησης του ποιος έχει τι είδους πρόσβαση και τι είδους εμπλοκή με τη μαθηματική γνώση. Τα θεωρητικά εργαλεία μάς επιτρέπουν να αντιλαμβανόμαστε τους τρόπους με τους οποίους η μαθηματική εκπαίδευση διευθύνεται και ελέγχεται και επιπλέον να προσδιορίζουμε το σύνολο εκείνων των αξιών, που η επιβολή τους στο πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την πειθάρχηση. Είναι επίσης σημαντικό ότι –στο πλαίσιο του στόχου παραγωγής νέων δυνατοτήτων παρέμβασης– το παρόν τεύχος δεσμεύεται να εμπλακεί στον πολιτικό αγώνα για έναν καλύτερο προσδιορισμό της μαθηματικής εκπαίδευσης καθεαυτής. Φυσικά, έχουμε επίγνωση ότι την ίδια στιγμή, κάνοντας λόγο για έναν «καλύτερο προσδιορισμό», αμφισβητούμε τον πυρήνα των μετασχηματισμών που σήμερα επιχειρούνται.

Πράγματι· η χρήση της θεωρίας στις ποικίλες έρευνες με κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό δημιουργεί ένα νέο τοπίο. Οι δυνατότητες κατανόησης, ερμηνείας και αλλαγής των πραγμάτων πολλαπλασιάζονται και ταυτοχρόνως διασχίζουν τα όρια που οι επί μακρόν κυρίαρχες προσεγγίσεις έχουν εγκαταστήσει. Έννοιες, όροι και ορισμοί χρήζουν επεξηγήσεων ή επαναπροσδιορισμού. Αυτό αφορά τόσο τους νέους που εμφανίζονται όσο και τους εγκαταστημένους, των οποίων η χρήση εντός διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων τροποποιεί την κατανόηση που ιστορικά έχει παγιωθεί και οδηγεί στην επανανοηματοδότησή τους. Η παρουσία των δομιστικών και μεταδομιστικών προσεγγίσεων ενισχύει αυτή την τάση και θέτει διερωτήσεις:

ποιο είναι, για παράδειγμα, το νόημα που πλέον αποδίδεται σε όρους όπως εξουσία, λόγος, γνώση, επιστήμη, πρόοδος, ιστορία, βιοπολιτική αλλά και πρακτική, πειθάρχηση, νόρμα και υλικότητα; Και ποια είναι τα αποτελέσματα, στη θεωρία και την έρευνα, που επιφέρει αυτή η διαφορετική εννοιολόγηση;

Στο πλαίσιο αυτό, το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας δεν έχει το νόημα απλώς του θεωρητικού πλαισίου. Επιχειρούμε, ουσιαστικά, μια σχετικά εκτεταμένη διήγηση των σύγχρονων θεωρητικών ρευμάτων, επικεντρώνοντας στον δομισμό και τον μεταδομισμό, των οποίων η συμβολή στη συγκρότηση των θεωριών του λόγου και των μεθοδολογιών ανάλυσης λόγου υπήρξε καθοριστική. Εστιάζουμε ιδιαίτερα στις νέες ρηξικέλευθες προσεγγίσεις των ζητημάτων του υποκειμένου, του Λόγου, της γνώσης/εξουσίας, της κατασκευής των αληθειών των επιστημονικών πεδίων κ.ά., οι οποίες τροποποιούν ριζικά τα εργαλεία που έχουμε στη διάθεσή μας για να κατανοούμε, να ερμηνεύουμε και να αλλάζουμε τα πράγματα. Οι ερευνητές της ΔΜ, ιδιαίτερα αυτοί που υιοθετούν το μεταδομιστικό θεωρητικό πλαίσιο, αναφέρονται εκτενώς στη χρήση των σχετικών όρων και εννοιών, καθώς αυτές γίνονται μέρος της μεθοδολογίας τους. Συχνά οι θεωρήσεις τους έρχονται να αμφισβητήσουν νοήματα και θέσεις οι οποίες εκλαμβάνονται στον δημόσιο διάλογο ως εκ των προτέρων δεδομένες, με αποτέλεσμα να τίθενται εκτός του πλαισίου συζήτησης. Από την άποψη αυτή η παρουσίαση των συγκεκριμένων προσεγγίσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία, όσον αφορά την παρακολούθηση και κατανόηση της σχετικής δημόσιας αντιπαράθεσης.

Ιδιαίτερη ενότητα αφιερώνουμε στο έργο του γάλλου διανοητή Μισέλ Φουκώ, έναν από τους σημαντικότερους στοχαστές του εικοστού αιώνα. Η αναλυτική αναφορά στο έργο του οφείλεται –εκτός από τον ανατρεπτικό και άκρως παραγωγικό χαρακτήρα του– στο γεγονός της ευρύτατης χρήσης του από τους ερευνητές της ΔΜ. Το θεωρητικό του πλαίσιο αποτελεί τη βάση για τις εναλλακτικές προσεγγίσεις που επιχειρούνται όσον αφορά την εκπαίδευση ως πεδίο διακυβέρνησης και πειθάρχησης, τον ρόλο και τη θέση που κατέχει η μαθηματική εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα, την υποκειμενοποίηση που παράγουν οι πρακτικές στην τάξη των μαθηματικών, τις περιορισμένες συχνά ερμηνείες των πραγμάτων από διδάσκοντες ή/και διδασκόμενους, ως αποτέλεσμα του περιορισμού τους στο πλαίσιο των κυρίαρχων λόγων κ.λπ. Γενικότερα οι θέσεις του για τη γνώση/εξουσία, το ζήτημα της αλήθειας, το νόημα της πειθάρχησης, της βιοπολιτικής και της κυβερνησιμότητας συνέβαλαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της επιστήμης και της θέσης των διανοουμένων και οδήγησαν σε ρηξικέλευθες αναγνώσεις του τοπίου της εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από το γεγονός της αποδοχής, της κριτικής ή της απόρριψής τους, οι θέσεις αυτές αλλάζουν τον ορίζοντα της συζήτησης, αφού η όποια τοποθέτηση –ως ένα βαθμό– είναι αναγκασμένη να διαλέγεται μαζί τους.



## **Η κοινωνικοπολιτική στροφή στη Διδακτική των Μαθηματικών**

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζουμε μια σύντομη γενεαλογία της ΔΜ, συγκλίνοντας στο συμπέρασμα ότι τόσο η γέννηση όσο και η εξέλιξη του πεδίου δεν έχει να κάνει με κάποια «αντικειμενική» ανάγκη, η οποία επέβαλλε «λογικές», «προφανείς» επιλογές και «αυτονόητους» προσανατολισμούς στην εκπαιδευτική πράξη και στην έρευνα. Κυρίως, η διαδρομή και η φυσιολογία της ΔΜ προέκυψαν και επιβλήθηκαν ως αποτέλεσμα των –πολύ συχνά έντονων– αντιπαραθέσεων, οι οποίες συνδέονταν με τα γενικότερα ιδεολογικά και πολιτικά επίδικα της εκάστοτε περιόδου καθώς και με τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ερευνητών/τριών του χώρου. Στη δεύτερη ενότητα ασχολούμαστε με τις συνθήκες ανάδυσης των κοινωνικοπολιτικών θεωρήσεων στο πεδίο. Αναφερόμαστε ιδιαίτερα στη συμβολή συγκεκριμένων θεωρητικών ρευμάτων, που προετοίμασαν το έδαφος με τις θέσεις και τις πρακτικές τους. Εστιάζουμε στις θέσεις του μεταδομιστικού ρεύματος όπως αυτές εκφράζονται στη μαθηματική εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετικά πρόσφατη παρουσία του στο πεδίο, τον «δυσνόητο», συχνά, χαρακτήρα των εννοιών που χρησιμοποιεί και συγχρόνως τη μεγάλη διεισδυτικότητα που παρουσιάζει στις κοινωνικές επιστήμες και στην ίδια τη ΔΜ καθώς επίσης και την ιδιαίτερη δυναμική την οποία φαίνεται να αποκτούν οι θεωρήσεις του. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζουμε έρευνες που επιχειρούν συνολικές αποτιμήσεις σχετικά με το «τι είναι η κοινωνικοπολιτική στροφή»: ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της, οι κύριες διαφοροποιήσεις της από το κυρίαρχο ρεύμα στη ΔΜ, οι αφετηριακές επιστημολογικές τοποθετήσεις της, οι μεθοδολογίες της. Οι απαντήσεις αυτών των ερωτημάτων επιχειρούνται παράλληλα με την ανάδειξη των αντιθέσεων και των αδιεξόδων στη μαθηματική εκπαίδευση και στην έρευνα, οι οποίες δημιούργησαν το έδαφος για τη συγκρότηση εναλλακτικών απαντήσεων. Τέλος, επιλέγουμε δύο χαρακτηριστικές κατά τη γνώμη μας έρευνες, τις οποίες παρουσιάζουμε σχετικά αναλυτικά, ώστε να έχει ο αναγνώστης τη δυνατότητα να παρακολουθήσει με τη μικρότερη –κατά το δυνατόν– διαμεσολάβηση τις θέσεις, την επιχειρηματολογία και τα συμπεράσματα των ερευνητριών.

### **Το υλικό μας**

Στη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας είχα την ευκαιρία να προσεγγίσω πολλά σημαντικά κείμενα, κάποια εκ των οποίων έγιναν «οδηγοί» στην προσπάθειά μου να αναγνωρίσω, να αξιολογήσω, να χειριστώ εν τέλει το βιβλιογραφικό υλικό, που φάνταζε άπειρο στην έκτασή του και δύστροπο στην κατανόηση και την οργάνωση του. Η επιλογή των έργων που παρουσιάζονται εδώ υπήρξε ένα βασικό αρχικό πρόβλημα, το οποίο σχετιζόταν με τη συγκροτημένη ανάδειξη των ζητημάτων που εστιάζω καθώς και με τη ίδια τη διάρθρωση της

εργασίας. Αποφάσισα να μην κινηθώ στην κατεύθυνση της περιληπτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης πολλών κειμένων αλλά να παρουσιάσω εκτενέστερα έναν μικρότερο αριθμό κάποιων χαρακτηριστικών από αυτά. Θεώρησα ότι έτσι από τη μια επιτρέπω στον αναγνώστη να έχει άμεση πρόσβαση στο εμπειρικό υλικό και ταυτοχρόνως έχω την ευχέρεια να παρουσιάσω πιο εμπειριστατωμένα τα εναλλακτικά πλαίσια ανάλυσης των καίριων ζητημάτων της μαθηματικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, ωστόσο, θεωρώ πως η εξαίρεση σημαντικών κειμένων «φτωχαίνει» το αποτέλεσμα. Υπό αυτή την έννοια, η συμπερίληψή τους στη βιβλιογραφία δεν είναι απλώς δεοντολογικά επιβεβλημένη αλλά συγχρόνως συνιστά «ενίσχυση» των προβληματικών που αναπτύσσονται στην παρούσα εργασία – για όποιον/α, τυχόν, θελήσει να καταπιαστεί περαιτέρω με το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, επισημαίνω ότι χωρίς την ύπαρξη της ιδιαίτερα σημαντικής, κατά τη γνώμη μου, ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορά το ζήτημα της θεωρίας η προσέγγιση του εμπειρικού υλικού θα είχε πολλές πρόσθετες δυσκολίες και διαφορετική έκβαση.

Το τελευταίο σχόλιο αφορά τη μετάφραση και τον τρόπο χρήσης ορισμένων θεωρητικών όρων.

Καταρχάς, θέλω να σταθώ στη διάκριση που υπάρχει ανάμεσα στα θεωρητικά ρεύματα του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού. Οπωσδήποτε ένα τέτοιο ζήτημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο μιας εισαγωγής· η αναφορά στο σημείο αυτό γίνεται για να αποσαφηνίσω ότι ενώ στο θεωρητικό μέρος της εργασίας στέκομαι αναλυτικά στον μεταδομισμό, στο δεύτερο μέρος η χρήση των δύο όρων εξαρτάται από την επιλογή του ίδιου του ερευνητή/τριας, του οποίου τη μελέτη παρουσιάζω. Παρεμπιπτόντως αναφέρω ότι τα δύο θεωρητικά ρεύματα εμπρικλείουν πολλά σημαντικά κοινά στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, την κριτική της νεωτερικότητας και την καχυποψία απέναντι στην επιστήμη, την ανάδειξη του κομβικού χαρακτήρα των κειμένων και γενικότερα του λόγου στη δημιουργία του κοινωνικού, την εστίαση στον τοπικό χαρακτήρα και τη συνεχή διερώτηση των γενικών εννοιολογικών κατηγοριών, την ανάδειξη της καίριας θέσης των πολιτικών, ηθικών και αξιακών ζητημάτων στη θεωρητική έρευνα, την αναγνώριση των απόψεων των περιθωριακών ομάδων κ.λπ. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι διανοητές οι οποίοι απαντώντας στην κριτική που ασκείται στον μεταμοντερνισμό, προχωρούν στη διάκρισή του από το μεταδομιστικό θεωρητικό ρεύμα. Παραθέτω μια χαρακτηριστική τοποθέτηση του Saul Newman (2010):

Η αντίδρασή μου σε αυτό που λένε (οι Bookchin και Zeman) είναι μερικώς σύμφωνη με την κριτική τους στον μεταμοντερνισμό – που μπορεί να ειπωθεί ως πολιτισμικός κατάλογος του παγκόσμιου καπιταλισμού. Ωστόσο, θα επέμενα εδώ στη διάκριση ανάμεσα στον μεταμοντερνισμό και τον μεταδομισμό. Ο πρώτος είναι η γενική πολιτισμική συνθήκη που έχει συνέπειες σε όλα, από την ποπ-αρτ μέχρι τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό των εμπορικών κέντρων, και ως

τέτοια δεν είναι ανατρεπτική – στην πραγματικότητα, τα μοτίβα της διαφοράς, της ροής, της επιφανειακότητας, της ενδεχομενικότητας, της κυβερνησιμότητας κ.λπ. φαίνεται να αντανakλούν τις δυναμικές του καπιταλισμού σήμερα, που η δομή του έχουν γίνει μεταμοντέρνα. Ο μεταδομισμός από την άλλη είναι πολύ περισσότερο θεωρητικά άκαμπος και πολιτικά και ηθικά εμπλεκόμενος. Η ανάλυση των δικτύων εξουσίας/γνώσης/λόγου που μας περιβάλλουν έχουν καθαρά πολιτικές και ηθικές συνέπειες και το γεγονός της μη ύπαρξης ενός αυτόνομου, ουσιοκρατικού υποκειμένου, το οποίο με κάποιο τρόπο μαγικό βρίσκεται έξω από τα δίκτυα αυτά, δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραιτηθούμε από την αντίσταση· μάλλον οφείλουμε να ανακαλύψουμε διαφορετικούς τρόπους να αντισταθούμε. Δεύτερον, οι Bookchin και Zermean τείνουν, μάλλον, να κάνουν μια απλοϊκή ανάγνωση της μεταδομιστικής κριτικής του Διαφωτισμού, που είναι περισσότερο περίπλοκη από αυτή που αναφέρουν. Για παράδειγμα ο Φουκώ στα ύστερα κείμενά του για τον Καντ βρίσκεται πολύ μακριά από την απόρριψη του Διαφωτισμού· μάλλον θεωρεί ότι περιέχει ένα κριτικό και απελευθερωτικό δυναμικό, το οποίο σχετίζεται με τους αγώνες του σήμερα. Ο Ντερντά, από την άλλη, καλεί στην υπεράσπιση της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, ισχυριζόμενος ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συνεχίζει να στηρίζει τους ριζοσπαστικούς πολιτικούς αγώνες. Ο μεταδομισμός, λοιπόν, δεν απορρίπτει τον Διαφωτισμό διά μιας· μάλλον επιζητά να τον τονώσει στρεφόμενος εναντίον του. Για παράδειγμα, ο Φουκώ θεωρούσε ότι η λογική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ενάντια στον λόγο της ορθολογικότητας προκειμένου να ξεμασκαρέψει τα παράδοξα, τα όρια και τις αντιφάσεις του. Τρίτον, θα ισχυριζόμαστε ότι δεν μπορούμε απλά «να γυρίσουμε πίσω το ρολόι», όπως επιχειρούν να κάνουν οι Bookchin και Zermean, και να αγνοήσουμε τις επιπτώσεις της μεταδομιστικής θεωρίας· ούτε οφείλουμε απλά να ασπαστούμε τον μεταμοντέρνο μηδενισμό. Οφείλουμε να βρούμε ένα είδος ενδιάμεσου εδάφους, να γίνουμε ικανοί να εργαζόμαστε πάνω σε όλα αυτά, να ασκήσουμε ριζοσπαστικές πολιτικές χωρίς να βασιζόμαστε σε ουσιοκρατικές έννοιες. Για παράδειγμα, η ιδέα της ύπαρξης ενός είδους ορθολογικής ουσίας στα θεμέλια της κοινωνίας ή αυτή του αυτόνομου από τις γλωσσολογικές δομές υποκειμένου –δομές που συγκροτούν τον κόσμο του– δεν είναι πλέον βιώσιμες. Οφείλουμε, λοιπόν, να εργαστούμε μέσα σε αυτά τα επιστημολογικά όρια.

Η δεύτερη και τελευταία παρατήρηση αφορά τη μετάφραση του όρου *discursive*. Προέρχεται από τη λέξη *discourse* –λόγος στα ελληνικά– και αρχικά μεταφράστηκε ως *ρηματικός*. Όπως επισημαίνεται στην αντίστοιχη ενότητα της παρούσας εργασίας, «με τον όρο *ρηματικό* εννοούμε ότι όλα τα αντικείμενα είναι αντικείμενα λόγου· αυτό καθόλου δεν σημαίνει ότι όλα ανάγονται στη γλώσσα, αλλά ότι η νοηματοδότηση ενός γεγονότος γίνεται εντός του πλαισίου ενός συστήματος κανόνων και συγχρόνως σημαντικών διαφορών, το οποίο είναι κοινωνικά κατασκευασμένο». Ωστόσο, η συγκεκριμένη μετάφραση του όρου παραπέμπει στην ομιλία και το λεκτικό ενώ το νόημα του *discourse* συμπεριλαμβάνει τόσο το γλωσσικό όσο και το μη γλωσσικό πεδίο, αγκαλιάζοντας έτσι όλες τις κοινωνικές πρακτικές και σχέσεις. Στη βάση αυτή, το *discursive* έχει μεταφραστεί και ως *λογοθετικό*, σε μια προσπάθεια να αποδοθεί πληρέστερα το νόημα που

εμπερικλείει η έννοια του λόγου. Στην παρούσα εργασία διατηρώ τη μετάφραση που έχει χρησιμοποιηθεί στο εκάστοτε κείμενο, από το οποίο αντλώ ή παραθέτω, ενώ όπου αναφέρω τα δικά μου σχόλια και απόψεις χρησιμοποιώ τον όρο *λογοθετικό*.

## **2. Ο ΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΚΕΨΗ**

### **2.1 Δομισμός - μεταδομισμός**

Οι εργασίες των περισσότερων ερευνητών της ΔΜ, στις οποίες στηρίζεται η παρούσα εργασία, έχουν αφετηριακό σημείο, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, το ιδιαίτερο θεωρητικό ρεύμα που ονομάστηκε μεταδομισμός. Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις βασικές έννοιες και προσεγγίσεις του μεταδομισμού, ο οποίος, όπως ο ίδιος ο όρος εξάλλου δηλώνει, εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε σε συνέχεια και ταυτοχρόνως σε αντίθεση προς τον δομισμό. Επιπλέον, κορυφαίοι διανοητές, όπως ο Φουκώ, ο Λακάν και άλλοι, στο έργο των οποίων θα σταθούμε αναλυτικά, κινήθηκαν με τον δικό του μοναδικό τρόπο ο καθένας, από το δομιστικό στο μεταδομιστικό πλαίσιο. Θεωρούμε, λοιπόν, αναγκαίο να αναφερθούμε στον δομισμό και τα βασικά στοιχεία που τον συγκροτούν, καθώς και στη συνεισφορά του στην ανάπτυξη των θεωριών λόγου.

#### **2.1.1 Ο δομισμός**

Ο δομισμός εμφανίστηκε στη γαλλική θεωρητική παράδοση τη δεκαετία του 1950 και αποτέλεσε τον κεντρικό κορμό αυτού που ονομάστηκε «γλωσσολογική στροφή», εξέλιξη η οποία επέδρασε καταλυτικά στις φιλοσοφικές θεωρήσεις και στους τρόπους ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Στην πραγματικότητα, ήδη κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα είχαν γίνει σημαντικές θεωρητικές προεργασίες.

Ο Φουκώ, αναφερόμενος στις συνθήκες ανάδυσης του δομιστικού κινήματος, περιγράφει την περίοδο μεταξύ 1945 και 1955 ως τη δεκαετία κατά την οποία οι κορυφαίοι της γαλλικής διανόησης, όπως ο Μωρίς Μερλώ-Ποντύ, ο Ζαν-Πωλ Σαρτρ κ.ά., μετατοπίζονταν από τη φαινομενολογία στον μαρξισμό και εργάζονταν στην κατεύθυνση του συνδυασμού αυτών των θεωριών. Αυτή την περίοδο κάνουν την εμφάνισή τους «ορισμένες μορφές δομικής σκέψης, δομικής μεθόδου», οι οποίες αργότερα θα εκτοπίσουν τη φαινομενολογία, προκειμένου να συνδυαστεί ο δομισμός με τον μαρξισμό. Σύμφωνα με τον Φουκώ (2012), «η μετάβαση συντελέστηκε από τη φαινομενολογία προς τον δομισμό και κατ' ουσίαν αφορούσε το πρόβλημα της γλώσσας», αφού «φάνηκε καθαρά ότι η φαινομενολογία δεν ήταν σε θέση να εξηγήσει, εξίσου καλά με μια δομική ανάλυση, τα νοηματικά αποτελέσματα που μπορούσαν να παραχθούν από μια δομή γλωσσικού τύπου, όπου το υποκείμενο (με τη φαινομενολογική έννοια του όρου) δεν παρενέβαινε ως χορηγός νοήματος». Ταυτοχρόνως με τις ενστάσεις που κατατίθενται από τους γλωσσολόγους για το φαινομενολογικό υποκείμενο, ένα ανάλογο πρόβλημα

ανακύπτει από τον χώρο της ψυχανάλυσης, ο οποίος εργάζεται πλέον υπό την ισχυρή επιρροή του Λακάν: το ασυνείδητο δεν μπορεί να ενταχθεί σε μια ανάλυση φαινομενολογικού τύπου. Ο ίδιος ο Λακάν κατηγορηματικά αναφέρει: «Ό,τι και να κάνετε, το ασυνείδητο έτσι όπως λειτουργεί δεν μπορεί να αναχθεί σε αποτελέσματα νοσηματοδότησης για τα οποία είναι ικανό το φαινομενολογικό υποκείμενο» (Φουκώ (2012)). Η φράση του Λακάν ότι το ασυνείδητο είναι δομημένο σαν γλώσσα δίνει το μέτρο της αναλογίας των ζητημάτων που έχουν τεθεί τόσο από τον χώρο της γλωσσολογίας όσο και από αυτόν της ψυχανάλυσης, και τα οποία δημιουργούν το έδαφος για την ορμητική στροφή της γαλλικής διανόησης προς τον δομισμό.

Ως θεμελιωτής του δομισμού αναγνωρίζεται ο Ελβετός γλωσσολόγος Φερντινάν ντε Σωσσύρ, ο οποίος έθετε τις βάσεις της δομιστικής προσέγγισης της γλώσσας, πενήντα περίπου χρόνια πριν την περίοδο στην οποία αναφερθήκαμε. Σύμφωνα με τον Σωσσύρ η γλώσσα αποτελεί μια συστηματική δομή, «ένα σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες», το οποίο όμως δεν αντλεί το νόημά του από τον εξωτερικό κόσμο που περιγράφει, αλλά από το ίδιο το σύστημα της γλώσσας. Το νόημα είναι εφικτό ακριβώς γιατί υποστηρίζεται από ένα γλωσσολογικό σύστημα το οποίο προϋπάρχει της πράξης της ομιλίας, τη δομή.

Κατά τον Σωσσύρ βασική μονάδα του γλωσσικού συστήματος είναι το γλωσσικό σημείο [signe]. Η γλώσσα φτιάχνεται από τα σημεία, τα οποία δεν είναι άλλα παρά οι ήχοι που παράγονται όταν αρθρώνουμε μια λέξη ή τα γράμματα που ενώνονται στον γραπτό λόγο για να σχηματίσουν λέξεις και έπειτα προτάσεις. Αλλά το ίδιο το σημείο είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού δύο στοιχείων: του σημαίνοντος [signifiant], της υλικής πλευράς του σημείου, δηλαδή της λεκτικής ή γραπτής μορφής του ή της ακουστικής εικόνας του, και του σημαινόμενου [signifie], δηλαδή του περιεχομένου, της ιδέας με την οποία συνδέεται το σημαίνον. Ο Saussure τόνισε ότι το σημείο είναι τόσο ασαφές όσο και η σύνδεση λέξης και αντικειμένου. Η σύνδεση, δηλαδή, ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο δεν είναι ούτε αναγκαία ούτε φυσική, ούτε έχει απευθείας σύνδεση με την πραγματικότητα. Είναι αυθαίρετη, που σημαίνει ότι ο λόγος που μια λέξη διατηρεί την ίδια σημασία στο πέρασμα του χρόνου και γίνεται κατανοητή από όλους μας δεν οφείλεται σε καμία εγγενή σχέση μεταξύ της λέξης και του αντικειμένου. Σχετίζεται με τη δομή και τη συμβατικότητα της χρήσης της μέσα στην κοινωνία. Εν ολίγοις, το γλωσσικό σημείο λαμβάνει κάποιο ουσιαστικό νόημα μόνο εντός του συστήματος, ως αποτέλεσμα της διαφοροποίησής του από τα άλλα γλωσσικά σημεία. Για παράδειγμα η λέξη «μητέρα» λαμβάνει το νόημά της όχι χάρη στην αναφορά της σε έναν τύπο αντικειμένου, αλλά επειδή διαφοροποιείται από τις λέξεις «πατέρας», «γιαγιά», «κόρη» και άλλους συγγενείς όρους. Ο Σωσσύρ διέκρινε δύο επίπεδα στη γλώσσα: langue (γλώσσα) και parole (ομιλία). Η γλώσσα αναφέρεται στη δομή του δικτύου των σημείων, εντός του οποίου καθορίζεται η σημασία του κάθε σημείου· είναι

καθορισμένη και αναλλοίωτη. Η ομιλία, από την άλλη είναι η πράξη της χρήσης αυτού του συστήματος της γλώσσας από τον εκάστοτε ομιλητή, εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου. Θεωρείται τυχαία, ακανόνιστη και συχνά παραμορφωμένη, αναλόγως προς την ιδιοσυγκρασία του χρήστη, και κατ'επέκταση, από την ίδια της τη φύση, δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας.

Συμπερασματικά, όπως ο Σωσσύρ αναφέρει στο έργο του *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, η γλώσσα είναι μορφή κι όχι ουσία. Είναι ένα σύστημα που δομείται από αυθαιρεσία και άρνηση ή διαφορά, που σημαίνει ότι το νόημα μπορεί να λειτουργήσει επακριβώς εξαιτίας του διαχωρισμού του από ένα άλλο νόημα.

Η σημασία της θέσης αυτής για τη γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Στην πιο ριζοσπαστική μορφή της, η αυθαίρετη φύση του σημείου έχει επαναστατικές συνέπειες. Ο Σωσσύρ δεν ισχυρίζεται μόνον ότι είναι αυθαίρετο το ποιο σημαίνουν συνδέεται με ποιο σημαινόμοιο· θεωρεί επίσης ότι δεν υπάρχει πραγματικά υπαρκτή ιδιότητα που να σταθεροποιεί το σημαινόμοιο. Και τα δύο καθλώνονται μόνο χάρη στη σχέση τους με άλλα σημαίνοντα και σημαίνόμενα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. Η κορύφωση αυτής της ιδέας ενέχει μια σχεσιακή και διαφορική αντίληψη για τη γλώσσα, αντί μιας ρεαλιστικής ή ουσιοκρατικής οπτικής (Howarth, 2000), ή με άλλα λόγια η γλώσσα αποτελεί ένα «*sui generis* φαινόμενο, που δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως μια απλή αντανάκλαση της πραγματικότητας ή ως ένας ιδεολογικός μηχανισμός» (Philip Smith, 2006).

Η επέκταση της δομιστικής θεωρίας στο πεδίο της κοινωνίας τέθηκε με προφητικό τρόπο από τον ίδιο τον Σωσσύρ, ο οποίος στα *Course in General Linguistics* υποστήριξε ότι είναι δυνατόν «να συλλάβουμε μια επιστήμη που θα μελετά τον ρόλο των σημείων ως τμήμα της κοινωνικής ζωής. [...] Θα την αποκαλέσουμε σημειολογία. Θα ερευνά τη φύση των σημείων και τους νόμους που τα διέπουν [...] η γλωσσολογία είναι μόνον ένας κλάδος της γενικής αυτής επιστήμης». Έτσι, λίγες δεκαετίες αργότερα, ο δομισμός, ο οποίος αναδείχθηκε στο πιο σημαντικό θεωρητικό ρεύμα της περιόδου, θα ισχυριστεί ότι υπάρχει μια καθαρή αναλογία μεταξύ της γλώσσας και των κοινωνικών σχέσεων. Τόσο οι γλώσσες όσο και οι κοινωνίες διαθέτουν τις ίδιες λογικές δομές και παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά. Κατά αναλογία προς το γλωσσικό σύστημα τα επιμέρους χαρακτηριστικά ενός οποιουδήποτε συστήματος «έχουν σημασία μόνον όταν αντιμετωπίζονται σε σχέση με τη δομή ως όλον, και οι δομές πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως αυτόνομες, αυτορυθμιζόμενες και αυτομετασχηματιζόμενες οντότητες. Έτσι, είναι η ίδια η δομή που καθορίζει το πόση σημασία, τι νόημα και τι λειτουργία θα έχουν τα ιδιαίτερα στοιχεία ενός συστήματος» (Howarth, 2000). Η θέση αυτή σημαίνει ότι φαινόμενα διαφορετικά μεταξύ τους, όπως οι κοινωνικοί σχηματισμοί, οι πολιτικές ιδεολογίες, οι μύθοι, οι οικογενειακές σχέσεις και οι

αγώνες πάλης μπορούν να γίνουν όλα κατανοητά ως συστήματα σχετιζόμενων στοιχείων (Barthes 1979).

Παραθέτουμε μια συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δομισμού, όπως αυτά αναφέρονται στο έργο του Philip Smith, *Πολιτισμική θεωρία*.

- *Το βάθος εξηγεί την επιφάνεια*: Οι δομιστές πιστεύουν ότι η κοινωνική ζωή μόνο κατ'επίφαση είναι χαοτική, απρόβλεπτη και πολύτροπη. Κάτω από την επιφάνεια των γεγονότων υπάρχουν κρυμμένοι γενεσιουργοί μηχανισμοί. Για να κατανοήσουμε, λοιπόν, αυτά που συμβαίνουν στην επιφάνεια, πρέπει να ερευνήσουμε το βάθος.
- *Το βάθος είναι δομημένο*. Οι κρυμμένοι γενεσιουργοί μηχανισμοί δεν είναι απλά σημαντικοί, αλλά και οργανωμένοι βάσει ενός συγκεκριμένου μοντέλου. Οι δομιστές θεωρούν ότι οι βαθιές αυτές δομές είναι κατασκευασμένες από έναν περιορισμένο αριθμό στοιχείων, ο πολύπλοκος συνδυασμός των οποίων εξηγεί την ποικιλία που επικρατεί στην επιφάνεια.
- *Ο αναλυτής είναι αντικειμενικός*. Οι δομιστές πιστεύουν ότι ο παρατηρητής είναι αποστασιοποιημένος και έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει την πραγματική αλήθεια.
- *Η κουλτούρα είναι δομημένη ως γλώσσα*. Ο τρόπος που προσεγγίζεται η κουλτούρα είναι ανάλογος προς τις μεθόδους της δομιστικής γλωσσολογίας. Επικεντρώνεται στην προσπάθεια εντοπισμού σημείων και εννοιών, καθώς επίσης και στην εξέταση των μοντέλων οργάνωσής τους για να μεταφέρουν μηνύματα. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει ένα είδος σημειωτικής διεργασίας, η οποία συχνά αποκαλείται «αποκωδικοποίηση».
- *Πέραν του ουμανισμού*: Οι δομιστικές προσεγγίσεις έχουν την τάση να μειώνουν, να αγνοούν ή ακόμα και να απορρίπτουν πλήρως τον ρόλο του υποκειμένου. Βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με εκείνες των υπαρξιστών και των φαινομενολόγων. Αφετηρία της δομιστικής ανάλυσης είναι η «επιστημονική» διερεύνηση ενός αντικειμενικού συστήματος ιδεών και σημείων, και όχι κάποιων ενδόμυχων σκέψεων και εμπειριών του υποκειμένου. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του Λεβί-Στρως: «Πιστεύω ότι έσχατος στόχος της επιστήμης δεν είναι η ανασυγκρότηση του ανθρώπου, αλλά η διάλυσή του». Με άλλα λόγια, σκοπός του είναι να απομακρύνει το ανθρώπινο υποκείμενο από το κέντρο της ανάλυσης.

Στη βάση αυτών των θεωρήσεων, οι δομιστές δεν επιχειρούν να αναγάγουν τα κοινωνικά φαινόμενα σε μια βαθύτερη αιτία ή ουσία που τα καθορίζει αλλά ούτε τα αντιμετωπίζουν ως τυχαία, ανομοιογενή και ειδικές περιπτώσεις. Θεωρούν ότι διαδικασίες και συμβάντα που, εκ πρώτης όψεως, δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους και δείχνουν ανεξήγητα βρίσκουν το νόημά τους όταν τα τοποθετήσουμε εντός ενός τυπικού συστήματος σχέσεων. Η ανακάλυψη αυτού του συστήματος σχέσεων



στηρίζεται σε μια μέθοδο ανάλυσης, που προέρχεται από τη μελέτη της γλώσσας και των μαθηματικών και συνοπτικά «ενέχει την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων ως σχέσεων μεταξύ στοιχείων, την κατασκευή μιας πιθανής σειράς μεταθέσεων μεταξύ τους και την ανάλυση των υπαρκτών σχέσεών τους» (Levi-Strauss, 1972).

Η συνεισφορά του δομισμού στην κατανόηση της γλώσσας και των κοινωνικών συστημάτων είναι σημαντική. Ο Ρολάν Μπαρτ με το έργο του *Μυθολογίες – Μύθημα* (1979) άνοιξε νέους δρόμους συνδυάζοντας τη σημειωτική με την κριτική θεωρία. Στηριζόμενος στα *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα* του Καρλ Μαρξ εισήγαγε νέες έννοιες στη νεομαρξιστική πολιτισμική θεωρία και επηρέασε σημαντικά τις σύγχρονες κριτικές σπουδές. Εστιάζοντας στη μελέτη της λεγόμενης δημοφιλούς κουλτούρας (π.χ. στους αγώνες πάλης, στην αγορά καθημερινών εμπορευμάτων κ.λπ.), άνοιξε τον δρόμο για την ανάλυση της διαφήμισης, των ειδήσεων και του Τύπου. Έτσι το έργο του, από κοινού με αυτό του Λεβί-Στρώς, θεωρείται ότι συνέβαλε αποφασιστικά στην κατανόηση της κοινωνίας ως συμβολικό σύστημα. Στο ίδιο πνεύμα, δομιστές μαρξιστές διανοητές, όπως ο Λουί Αλτουσέρ, ο Αντόνιο Γκράμσι, ο Νίκος Πουλαντζάς και άλλοι επανεξέτασαν το κλασικό μαρξιστικό μοντέλο της κοινωνίας, το οποίο απέδιδε την προτεραιότητα στην οικονομική παραγωγή σε βάρος των πολιτικών και πολιτισμικών διαδικασιών, και ανέπτυξαν «μια αντίληψη της κοινωνίας ως σχεσιακού συνόλου στοιχείων ή στιγμών» (Howarth, 2000). Η κοινωνία δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως το προϊόν ατομικών αλληλεπιδράσεων, ή ως η τελεολογική εξέλιξη του ανθρώπινου πνεύματος, ή το νομοτελειακό αποτέλεσμα της οικονομικής παραγωγής, και η εστίαση στη μελέτη των σημείων και των κωδίκων, τα οποία καθιστούν δυνατές διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές, αποκτά νόημα.

Η δομιστική ανάλυση δημιούργησε νέες δυνατότητες αντιπαράθεσης με τις ουσιολογικές, θετικιστικές και νατουραλιστικές περιγραφές της πραγματικότητας και υπέδειξε καινοτόμες μεθόδους στην κοινωνική και πολιτική ανάλυση. Ωστόσο, το δομιστικό μοντέλο παρουσιάζει αρκετά προβλήματα και αντιφάσεις· ενώ τα στοιχεία που συγκροτούν τόσο τη γλώσσα όσο και την κοινωνία θεωρούνται σχετικά και εξαρτώμενα το ένα από το άλλο, το γεγονός ότι αποκτούν το νόημά τους από τη θέση που κατέχουν σε μια πλήρη και στατική δομή οδηγεί σε μια νέα μορφή δομιστικής ουσιολογίας, στην οποία το σύστημα των διαφορικών στοιχείων αντιμετωπίζεται ως ένα εντελώς συγκροτημένο αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό η περιγραφή της ιστορικότητας των κοινωνικών συστημάτων καθίσταται δύσκολη, όπως και η ερμηνεία του ρόλου των δρώντων υποκειμένων στη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής. Ο Φουκώ αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «πίσω από ό,τι ονομάστηκε δομισμός υπάρχει ένα πρόβλημα που ήταν σχηματικά το πρόβλημα του υποκειμένου και της ανασύστασης του υποκειμένου» (Φουκώ, 2012). Βρισκόμαστε στο σημείο που ο δομισμός συναντά τα όριά του και ταυτοχρόνως στο σημείο ανάδυσης του μεταδομιστικού κινήματος.

### **2.1.2 Ο μεταδομισμός**

Ο μεταδομισμός αναγνωρίζεται ως ένα από τα πιο προκλητικά θεωρητικά κινήματα της εποχής μας· συχνά δυσνόητος αλλά και άκρως παραγωγικός. Οι νέες ιδέες που εισήγαγε σχετικά με τους λόγους, την εξουσία και τη γνώση, την απόλαυση και την αποδόμηση, οδήγησαν στην υιοθέτησή του από ποικίλα πεδία και επιστήμες, όπως η κοινωνιολογία και η ιστορία, αλλά και η λογοτεχνική κριτική, η θεωρία του κινηματογράφου, η αρχιτεκτονική και η μελέτη των ΜΜΕ. Η κριτική που δέχεται είναι συχνά αιχμηρή αλλά δεν είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν τα έργα των βασικών εκπροσώπων του ρεύματος ρηξικέλευθα και συναρπαστικά. Τα αμφιλεγόμενα όρια του με τον μεταμοντερνισμό αυξάνουν τις ενστάσεις αλλά ταυτοχρόνως υπογραμμίζουν έναν δυναμισμό, ο οποίος δεν εμφανίζει σημάδια κόπωσης.

Ο μεταδομισμός δεν συνιστά ενιαία θεωρία αλλά, όπως αναφέρει ο Ερνέστο Λακλάου, «θεωρούνταν πάντα μια ευρύχωρη εκκλησία, ένας χαρακτηρισμός που καλύπτει μια ποικιλία από πνευματικές τάσεις, που (δια)κυμαίνονται από τη φουκωική ανάλυση των ρηματικών σχηματισμών μέχρι τη λακανική ψυχανάλυση, την αποδόμηση του Ντερντά και τη σημειολογία του Μπαρτ» (Howarth, Norval, Stavrakakis, 2000). Κοινό τόπο, ωστόσο, αποτελεί η εστίαση στη γλώσσα και τον λόγο, στο ζήτημα της εξουσίας, την παραδοχή του σχετικού χαρακτήρα όλων των ολοτήτων και στην τάση αποκέντρωσης του ανθρώπινου υποκειμένου.

Ο μεταδομισμός διερευνάται από τους μελετητές του πάντοτε σε σχέση με τον δομισμό –μια σχέση που κατηγορηματικά δηλώνεται στον ίδιο τον όρο– είτε επιλέγουν την αντιδιαστολή των δύο ρευμάτων, είτε επιχειρούν μια αποδομητική κριτική του δομισμού, είτε προσεγγίζουν τον μεταδομισμό ως «μια εκλέπτυνση ή εξέλιξη του δομισμού παρά ως μια αντίθετη σχολή σκέψης» (Philip Smith, 2001).

### **2.1.3 Από το γλωσσικό σύστημα στον λόγο**

Αφετηριακή θέση τόσο για τον δομισμό όσο και για τον μεταδομισμό είναι ότι η πρόσβασή μας στην πραγματικότητα διαμεσολαβείται πάντοτε από τη γλώσσα (Phillips και Jorgensen, 2009). Αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι η γλώσσα δεν αντανakλά μια πραγματικότητα που προϋπάρχει, αντιθέτως είναι αυτή η ίδια που συγκροτεί την πραγματικότητα. Ο ισχυρισμός δεν είναι ότι η πραγματικότητα δεν υφίσταται καθεαυτή, ότι τα φυσικά αντικείμενα δεν υπάρχουν· αντλούν όμως το νόημά τους μόνο μέσα από τον λόγο. Για παράδειγμα, η καταστροφή που προκάλεσε η φωτιά στα δάση και τα χωριά μιας περιοχής μπορεί να εκληφθεί ως φυσικό φαινόμενο, ως ανθρώπινη αμέλεια, ως οργή Θεού για τον αμαρτωλό τρόπο ζωής των ανθρώπων, ως το αποτέλεσμα της ανικανότητας του κρατικού μηχανισμού ή ως η κατάληξη των παγκόσμιων περιβαλλοντικών πολιτικών· προφανώς η υιοθέτηση της όποιας θέσης οδηγεί σε διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης του

φαινομένου. Η θέση ότι η γλώσσα δεν περιγράφει απλώς τα πράγματα, τις ιδέες ή τα συναισθήματα αλλά παράγει νοήματα τα οποία συγκροτούν τον κοινωνικό κόσμο είναι η βασική ιδέα που θα οδηγήσει στην έννοια του λόγου. Μέσω της θεωρίας του λόγου, ο μεταδομισμός επιχειρεί την επίλυση του καιρίου προβλήματος του δομισμού, του *προβλήματος της αλλαγής*. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους διαφορετικούς λόγους που αρθρώνονται, επηρεάζουν τις κοινωνικές ταυτότητες και συνεπώς τις κοινωνικές σχέσεις και συντελούν είτε στην αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας είτε στην αλλαγή της.

Η αντίληψη ότι η γλώσσα δεν καθορίζεται από την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται, στηρίζεται στις πρωτοπόμενες ιδέες του Σωσσύρ, τις οποίες επιχειρήσαμε να περιγράψουμε σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο ο Σωσσύρ δέχτηκε σημαντική κριτική, η οποία στην εξέλιξή της οδήγησε στη μεταδομιστική θεώρηση για τον λόγο και την οποία ο David Howarth στο βιβλίο του *Η έννοια του λόγου* συνοψίζει με τον εξής τρόπο: «ο Σωσσύρ παρουσιάζει μια ομόλογη σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου, τα οποία μαζί συνιστούν το σημείο· καθηλώνει το νόημα των σημείων σε ένα πλαίσιο αναγκαιότητας· διατηρεί την αίσθηση ότι η γλώσσα προϋποθέτει ένα αυτόνομο υποκείμενο· ενώ δεν είναι σε θέση να αναπτύξει μια βιώσιμη αντίληψη περί λόγου». Ας προσπαθήσουμε να ασχοληθούμε λίγο περισσότερο με την ουσία αυτής της κριτικής .

Καταρχάς η κριτική εστιάζεται στο ζήτημα του σημείου. Ο Σωσσύρ θεωρεί ότι το σημείο προσλαμβάνει την ιδιαίτερη σημασία του στη βάση της διαφοράς του από τα άλλα σημεία, αντλεί ωστόσο την ταυτότητά του από την ιδιαίτερη θέση την οποία κατέχει στο ευρύτερο δίκτυο που αυτά συγκροτούν· συνεπώς οι σχέσεις των σημείων είναι καθορισμένες και το νόημα του καθενός από αυτά σταθερό. Έχουμε, δηλαδή, να κάνουμε με ένα γλωσσικό σύστημα που είναι μεν διαφορετικό, ταυτοχρόνως όμως εντελώς συγκροτημένο και κλειστό. Ο μεταδομισμός άσκησε κριτική στη θέση αυτή ισχυριζόμενος ότι η σημασία του σημείου καθορίζεται από τη σχέση του με τα άλλα σημεία, αλλά ότι επίσης τα σημεία μπορεί να αλλάζουν ανάλογα προς το περιβάλλον. Φυσικά, οι λέξεις δεν είναι ανοιχτές σε οποιαδήποτε σημασιολόγηση, δεν είναι ωστόσο απόλυτα καθορισμένες και δεν έχουν μία ή περισσότερες οριστικές σημασίες (Phillips και Jorgensen, 2009).

Μέσω αυτής της προσέγγισης οι μεταδομιστές επιχειρούν να επιλύσουν το μεγάλο πρόβλημα του δομισμού, το ζήτημα της αλλαγής. Γιατί αν οι υποκείμενες δομές είναι σταθερές και παγιωμένες, τότε τι είναι αυτό που προκαλεί τις αλλαγές; Ο μεταδομισμός θεωρεί ότι η δομή δεν παραμένει αναλλοίωτη, αλλάζει, και ότι το σημείο μπορεί να διαφοροποιεί τη σημασία του σε σχέση με τη σημασία των άλλων σημείων. Και πάλι, όμως, τι είναι αυτό που προκαλεί την αλλαγή της σημασίας των σημείων;

Εκκινώντας από αυτό το ερώτημα, το μεταδομιστικό ρεύμα άσκησε κριτική στον παραδοσιακό δομισμό σχετικά με τον απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ γλώσσας και ομιλίας, που αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα. Ο Σωσσύρ αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως το ολικό σύστημα των σημείων, τη δομή, στην οποία πρέπει να εστιάζεται η έρευνα. Από την άλλη, η ομιλία αποτελεί το προϊόν της «ατομικής ελευθερίας» του κάθε χρήστη και άρα είναι επιρρεπής στο τυχαίο και το αυθαίρετο· συνεπώς δεν μπορεί να μας αποκαλύψει τίποτα σχετικό με τη δομή και ως εκ τούτου η μελέτη της δεν παρουσιάζει κανένα ενδιαφέρον. Αντιθέτως, οι θεωρητικοί του μεταδομισμού θεωρούν ότι η γλώσσα δημιουργείται, αναπαράγεται και αλλάζει μέσα από τις συγκεκριμένες χρήσεις της (Phillips και Jorgensen, 2009)· η γλώσσα αποτελεί διαδικασία παραγωγής και όχι προϊόν. Τόσο η ομιλία όσο και η γραφή βασίζονται στη δομή –χωρίς αυτήν η ομιλία θα ήταν ακατανόητη– αλλά ταυτοχρόνως τα άτομα μπορούν να την αμφισβητούν και να αποδίδουν στα σημεία διαφορετικό νόημα. Η καινοτομία του μεταδομισμού βρίσκεται ακριβώς στην απόδοση ενεργητικού ρόλου στην ομιλία των ανθρώπων· τα σχήματα του λόγου αναπαράγονται και μετασχηματίζονται από τις πρακτικές του λόγου. Τα σημεία επαναλαμβάνονται ακατάπαυστα σε νέα συγκείμενα, τα νέα συγκείμενα παράγουν διαφορετικό νόημα· έτσι η σημασία του σημείου αλλάζει, ανάλογα προς το συγκεκριμένο πλαίσιο και τον ιστορικό χρόνο. Κατ’αυτόν τον τρόπο η μελέτη της αντιφατικότητας, της μεταβλητότητας και της ιστορικότητας των δομών αποκτά νόημα. Η γλώσσα παύει να είναι ένα σύστημα ολοποιητικό και αναλλοίωτο και προβάλλει ως μια κατασκευή ανοιχτή και ταυτόχρονα ατελής, ως μια ατέρμονη διαδικασία παραγωγής νοήματος.

Κατά δεύτερο λόγο, η κριτική στον Σωσσύρ αναδεικνύει τις σημαντικές αμφισημίες που διαπερνούν το έργο του. Η θέση του ότι τόσο το σημείο όσο και το ανθρώπινο υποκείμενο αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα πλήρως συγκροτημένα υπονομεύει την προσπάθειά του να αναπτύξει μια σχεσιακή και μη ουσιοκρατική θεωρία της γλώσσας. Επιπλέον, «ο Σωσσύρ διατηρεί την ιδέα ενός αυτόνομου υποκειμένου της γλώσσας, το οποίο στέκεται έξω από το γλωσσικό σύστημα» (Howarth, 2000). Μέσα από τις συχνές του αναφορές στο «ανθρώπινο μυαλό» και την «ψυχολογική κατάσταση των ομιλητών» εμφανίζει τον ομιλητή ως εκείνον τον καθοριστικό παράγοντα που συνδέει το σημείο με τις ιδέες και εν τέλει με την πραγματικότητα· για να μάθουμε σε ποιον βαθμό κάτι είναι πραγματικότητα, είναι αναγκαίο και επαρκές να καθορίσουμε σε ποιον βαθμό υφίσταται στο μυαλό των ομιλητών (Σωσσύρ 1979). Εδώ παρατηρούμε μια περιγραφή που βραχυκυκλώνει τη θέση για σαφή διαχωρισμό της γλώσσας (langue) και της ομιλίας (parole) και επομένως αρκετά από τα συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει ο Σωσσύρ. Ο Ντερντά θα αποδώσει τις αντιφάσεις που διαπερνούν και οριοθετούν τη θεωρία του Σωσσύρ, ως την «αδυναμία του να απεμπλακεί από την παράδοση του δυτικού στοχασμού, ο οποίος ευνοεί τον ρόλο της ανθρώπινης λογικής και σκέψης πέρα και πάνω από τις

ενδεχομενικότητες της χρήσης της γλώσσας και του τόπου που αυτή χρησιμοποιείται» (Howarth, 2000).

Το γλωσσικό δομικό μοντέλο χρησιμοποιήθηκε από τους ύστερους θεωρητικούς του δομισμού, όπως ο Λεβί-Στρως, ο Αλτουσέρ, ο Μπαρτ και ο Λακάν, για να μελετήσουν μια ευρύτατη γκάμα κοινωνικών φαινομένων, όπως τον ρόλο των μύθων στην κοινωνία, τη διαμόρφωση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας μέσα στη γλώσσα, τη διερεύνηση των κωδίκων, της αφήγησης και των συμβολικών στοιχείων· ένα πλούσιο εννοιολογικό οπλοστάσιο για τη διερεύνηση της πολιτισμικής ζωής κάνει την εμφάνισή του. Αυτή η εξέλιξη σύντομα θα αναδείξει τα όρια του δομιστικού στοχασμού και θα θέσει υπό αμφισβήτηση αρκετές από τις κύριες υποθέσεις του. Η προβληματοποίηση θα εστιάσει σε ζητήματα, όπως η ιστορική κατασκευή των κοινωνικών συστημάτων, οι παγιωμένες σχέσεις των στοιχείων που συγκροτούν ένα σύστημα και ο αποκλεισμός της ανθρώπινης υποκειμενικότητας και δράσης από τον κοινωνικό κόσμο.

Ο μεταδομισμός θα δώσει απαντήσεις στα καιρία αυτά ζητήματα, αρνούμενος να αντιμετωπίσει τη γλώσσα, τα δρώντα υποκείμενα και γενικότερα την οποιαδήποτε δομή ως στατική, κλειστή και οριστικά προσδιορισμένη. Ο μεταδομιστικός στοχασμός αμφισβητεί τη σταθερότητα και το αναλλοίωτο όλων των δεδομένων και κλειστών ενοτήτων, είτε πρόκειται για δομές είτε για σημεία, για υποκείμενα ή επιστημονικούς λόγους. Η έμφαση αποδίδεται στο παιχνίδι του νοήματος στο εσωτερικό των αποκεντρωμένων δομών, γεγονός που οδηγεί στην εμφάνιση της ιδέας του λόγου και στη θεωρητική επεξεργασία της.

#### **2.1.4 Η έννοια του λόγου και οι θεωρητικές παραδόσεις που τη διαμόρφωσαν**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έκρηξη ενδιαφέροντος για την έννοια του λόγου και την ανάλυση λόγου στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Οι αναλυτές αποδίδουν –κατά κύριο λόγο– το φαινόμενο στην αποδυνάμωση της ηγεμονίας των θετικιστικών αντιλήψεων και μεθόδων στην κοινωνιολογία και την πολιτική επιστήμη και την παρατηρούμενη στροφή προς τα μαρξιστικά και κονστρουξιονιστικά ερευνητικά μοντέλα. Η θεωρία του λόγου αποτελεί προϊόν της φιλοσοφίας της γλώσσας του Λούντβιχ Βιτγκενστάιν και της *γλωσσολογικής στροφής* του 20<sup>ού</sup> αιώνα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς και της εμφάνισης νέων θεωρητικών ρευμάτων, όπως η ερμηνευτική, η κριτική θεωρία και ο μεταδομισμός. Σημαντική εξάλλου είναι η επίδραση που ασκεί η αναβίωση της μαρξιστικής θεωρίας στη Δύση και η εμφάνιση μεταμαρξιστικών προσεγγίσεων, καθώς επίσης και η ευρύτερη διάδοση του ψυχαναλυτικού λόγου στις κοινωνικές επιστήμες. Έχουμε να κάνουμε, δηλαδή, με ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο οδηγεί στην ταχεία μετατόπιση της έννοιας του λόγου και στη διευρυνόμενη συζήτηση

αλλά και αντιπαράθεση για την εφαρμογή ερευνητικών στρατηγικών που στηρίζονται στη θεωρία του λόγου.

Είναι αδύνατον να παραθέσουμε έναν μοναδικό ορισμό της έννοιας του λόγου. Το κάθε ξεχωριστό θεωρητικό σύστημα αποδίδει στον λόγο εκείνο το νόημα που τον καθιστά συμβατό με το ιδιαίτερο θεωρητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει. Διαφορετική είναι, παραδείγματος χάριν, η θετικιστική και η εμπειρική από τη ρεαλιστική και τη μαρξιστική προσέγγιση για τους λόγους. Το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο ενδιαφέρει την παρούσα εργασία σχετίζεται με τις μεταδομιστικές και μεταμαρξιστικές προσεγγίσεις, που περιγράφονται από διανοητές όπως ο Ζακ Ντεριντά, ο Μισέλ Φουκώ, η Σαντάλ Μουφ και ο Ερνέστο Λακλάου. Ο όρος *θεωρία του λόγου* χρησιμοποιείται από κάποιους μελετητές για να περιγράψουν το θεωρητικό σύστημα των Λακλάου και Μουφ· εμείς, στο κείμενο, όποτε κάνουμε χρήση του όρου, θα αναφερόμαστε στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο των μεταδομιστών, μεταμαρξιστών διανοητών, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ανάλυση λόγου και τις στρατηγικές έρευνας που εντάσσονται στο πλαίσιο αυτό.

Η θεωρία του λόγου επηρεάστηκε σημαντικά από τις τρεις σημαντικές θεωρητικές σχολές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τη δομιστική, την ερμηνευτική και τον μαρξισμό. Στις προηγούμενες παραγράφους αναφερθήκαμε σχετικά αναλυτικά στην ουσιώδη σχέση του δομισμού με τους μεταδομιστικούς τρόπους σκέψης και στη μετατόπιση που επήλθε από τη γλωσσολογική θεωρία στην έννοια του λόγου.

### *Η ερμηνευτική παράδοση*

Η δεύτερη σημαντική επιρροή προέρχεται από τον χώρο της ερμηνευτικής παράδοσης. Ο μεταδομισμός ασπάζεται την κάθετη κριτική που η ερμηνευτική ασκεί στις θετικιστικές και νατουραλιστικές απόψεις για την κοινωνική επιστήμη. Η αναμφίβολη επιτυχία των φυσικών επιστημών να εξηγήσουν και να προβλέψουν τα φυσικά φαινόμενα δημιούργησε τους όρους της ηγεμονίας του θετικισμού στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών· το καθήκον των επιστημόνων – ουδέτερων παρατηρητών είναι η εξήγηση μιας ανεξάρτητα υπάρχουσας πραγματικότητας και η διατύπωση καθολικών νόμων και θεωριών. Αντίθετα, οι ερμηνευτικοί απορρίπτουν τη θέση του εξωτερικού παρατηρητή της αντικειμενικής πραγματικότητας και υιοθετούν τη στάση του εκ των έσω μελετητή ενός κόσμου κοινωνικά κατασκευασμένων νοημάτων και πρακτικών. Αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών είναι κάθε κοινωνική συμπεριφορά μεστή νοήματος, η οποία διέπεται από κανόνες. Κρίσιμο ζήτημα για την έρευνα αποτελεί η δυνατότητα της κατανόησης των υπό διερεύνηση αντικειμένων, με στόχο οι ερμηνείες οι οποίες παρέχονται να καθιστούν τον κόσμο περισσότερο σαφή.

Οι θεωρητικοί του λόγου αντλούν στοιχεία από την προβληματική της ερμηνευτικής και εστιάζουν στην κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικά συγκεκριμένων κανόνων και συμβάσεων που δομούν την παραγωγή των νοημάτων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η έρευνα εξετάζει το πώς, με τι μορφές, και για ποιους λόγους, οι κοινωνικοί δρώντες καταλήγουν να ταυτίζουν τους εαυτούς τους με συγκεκριμένα συστήματα νοήματος, καθώς και τη συγκρότηση, τη λειτουργία και το μετασχηματισμό συστημάτων ρηματικής πρακτικής.

Ωστόσο, η θεωρία του λόγου προχωρά πέρα από την ερμηνευτική παράδοση· δεν επιχειρεί, δηλαδή, να αποκαταστήσει την ενότητα του νοήματος που έχει διαρραγεί ή να αποκαλύψει ατελή νοήματα που υποφώσκουν είτε διαφεύγουν της προσοχής του ερμηνευτή. Σε αυτή την περίπτωση, η ανάκτηση του νοήματος θα σήμαινε ότι είναι πλέον εφικτή η ομαλή του μετάδοση από το ένα υποκείμενο στο άλλο, γεγονός που αποκαθιστά την αλήθεια και οδηγεί την κοινότητα στην κοινή δράση και την χειραφέτηση.

Ο Φουκώ (2011), στο άρθρο του «Νίτσε, Φρόντ, Μαρξ», δίνει τη δική του θεώρηση στο ζήτημα της ερμηνείας με τρόπο που ανατρέπει τις κλασικές αναγνώσεις και ο οποίος δίνει –σε ένα βαθμό– το περίγραμμα των σχετικών μεταδομιστικών προσεγγίσεων. Αναφερόμενος στον «ανοικτό, χασματικό χαρακτήρα της ερμηνείας» εξηγεί: «Πρώτα απ’ όλα, η ερμηνεία δεν δύναται ποτέ να ολοκληρωθεί, διότι πολύ απλά δεν υπάρχει τίποτα να ερμηνεύσουμε. Δεν υπάρχει κάτι το απολύτως πρωταρχικό που να χρήζει ερμηνείας. Και αυτό γιατί, κατά βάθος, ήδη τα πάντα είναι ερμηνεία. Το σημείο δεν είναι καθεαυτό πράγμα που προσφέρεται στην ερμηνεία, αλλά μια ερμηνεία άλλων σημείων. Για να το πούμε διαφορετικά δεν υπάρχει ένα ερμηνευόμενο που να μην είναι ήδη ερμηνεύον. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, στους κόλπους της ερμηνείας καθιδρύεται μάλλον μια σχέση βίας παρά διαλεύκανσης. Στην πραγματικότητα, η ερμηνεία δεν φωτίζει κάποιο πρωταρχικό υλικό προορισμένο να ερμηνευθεί, κάποιο υλικό που θα παραδινόταν παθητικά σε αυτήν. Αντιθέτως, οικειοποιείται και καθυποτάσσει μία άλλη, ήδη υπάρχουσα, ερμηνεία, την οποία οφείλει να ανατρέψει, σφυροκοπήσει, έως ότου τη συντρίψει. [...] Ο ερμηνευτής (στον Νίτσε) είναι “αληθής”, όχι επειδή αδράχνει μία αλήθεια που παρέμενε εν υπνώσει για να την προφέρει, αλλά επειδή αρθρώνει την ερμηνεία ότι κάθε αλήθεια λειτουργεί συγκαλύπτοντας».

Στη βάση αυτή, η θεωρία του λόγου δεν ασχολείται με την αποκάλυψη των υποκείμενων ερμηνειών, ούτε με την ανακατασκευή των νοημάτων των κοινωνικών υποκειμένων. Δεν διακατέχεται από την αγωνία της ολοκληρωμένης και οριστικής ερμηνείας. Επιχειρεί να αναλύσει το πλαίσιο και τις δομές μέσα στις οποίες αναπτύσσουν τον λόγο τους οι πολιτικές δυνάμεις και οι κοινωνικοί δρώντες και τον τρόπο με τον οποίο συναρθρώνουν ηγεμονικά προτάγματα και ρηματικούς σχηματισμούς. Επιπλέον, οι θεωρητικοί του λόγου επιχειρούν να θέσουν αυτές τις

ερευνούμενες πρακτικές και λογικές στα ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικά τους συμφραζόμενα έτσι ώστε να αποκτήσουν ενδεχόμενες διαφορετικές σημασίες και να προσφέρουν τη βάση για μια πιθανή κριτική και μετασχηματισμό των υπαρχουσών πρακτικών και κοινωνικών νοημάτων.

### *Η μαρξιστική παράδοση*

Ο μαρξισμός αποτέλεσε την τρίτη σημαντική επιρροή στην εμφάνιση της θεωρίας του λόγου. Η αποδομητική ανάγνωση της μαρξιστικής θεωρίας της ιδεολογίας από διανοητές όπως ο Φουκώ, ο Ντεριντά και ο Λακάν συνέβαλε στην ανάπτυξη των μεταδομιστικών εννοιών, οι οποίες στην εξέλιξή τους οδήγησαν στην αντικατάσταση της θεωρίας της ιδεολογίας από την έννοια του λόγου. Στη συνέχεια, οι Ερνέστο Λακλάου και Σαντάλ Μουφ αντλούν με κριτικό τρόπο από τη μαρξιστική παράδοση και επιχειρούν να αρθρώσουν μια μεταμαρξιστική πολιτική θεωρία του λόγου.

Για να παρουσιάσουμε τη συνεισφορά του μαρξισμού στην ανάδυση των θεωριών του λόγου αναγκαζόμαστε να προχωρήσουμε σε μια ομολογουμένως σχηματική παρουσίαση των βασικών θέσεων του ιστορικού υλισμού, που ανέπτυξε ο Μαρξ. Η μαρξιστική οικονομική θεωρία διερευνά τις αντιθέσεις που διαπερνούν το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής, οι οποίες το οδηγούν στην κρίση και στην αναπόφευκτη πτώση του· το εκμεταλλευτικό σύστημα θα αντικατασταθεί από έναν νέο, ορθολογικό τρόπο παραγωγής, ο οποίος ως κεντρικό χαρακτηριστικό του θα έχει την κοινή ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής. Αναγκαία προϋπόθεση για την κοινωνική ανατροπή αποτελεί ο μετασχηματισμός του προλεταριάτου από «τάξη καθ'εαυτή» σε τάξη «δί'εαυτή», δηλαδή η συνειδητοποίηση από τη μεριά του της θέσης του ως εκείνης της κοινωνικής τάξης που δέχεται τη μεγαλύτερη εκμετάλλευση και η ανάληψη του ιστορικού του ρόλου να ηγηθεί της επαναστατικής διαδικασίας. Στην αντίπαλη όχθη η αστική τάξη αντιπαραθέτει την οργανωμένη βία αλλά και την ιδεολογική ρύθμιση· το μέσον του εξαναγκασμού είναι το κράτος, η ανάπτυξη όμως των πεποιθήσεων, που επιτρέπουν την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος, οφείλεται στην ιδεολογία. Ο Μαρξ αναπτύσσει την έννοια της ιδεολογίας ως καλλιέργειας «ψευδούς συνείδησης» για να εξηγήσει με ποιον τρόπο οι άνθρωποι δημιουργούν αυταπάτες σχετικά με τα αίτια των προβλημάτων τους, για το πώς καταλήγουν να εκλαμβάνουν ως κάτι το φυσικό μορφές μιας συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο (όπως για παράδειγμα η ατομική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής). Είναι η κυρίαρχη ιδεολογία που νομιμοποιεί το σύστημα· μέσω της επίδρασής της οι άνθρωποι δημιουργούν λανθασμένες πεποιθήσεις, εξαπατώνται συστηματικά σε ό,τι αφορά τα πραγματικά τους συμφέροντα, αντιλαμβάνονται τα γεγονότα χωρίς να κατανοούν τις αιτίες που τα προκαλούν, δηλαδή τις παραγωγικές



εκμεταλλευτικές σχέσεις· εν ολίγοις συγκροτούν «ψευδή συνείδηση». Εδώ έχουμε να κάνουμε με την εμφάνιση του μοντέλου «βάση-εποικοδόμημα», σύμφωνα με το οποίο τα πολιτικά και ιδεολογικά φαινόμενα ανάγονται στις «απαρχές» τους, δηλαδή στην αντίθεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις παραγωγικές σχέσεις και τις παραγωγικές δυνάμεις,

Οι στοχασμοί των Μαρξ και Ένγκελς βρέθηκαν στο κέντρο παθιασμένων συζητήσεων μεταξύ των διανοητών του 20ού αιώνα. Η βασική κριτική που δέχτηκαν –ιδιαιτέρα από τους μεταδομιστές– είναι ότι έννοια της ιδεολογίας που ανέπτυξαν είναι αναγωγιστική και σε κάποιο βαθμό ντετερμινιστική. Ο Howarth (2000), επιχειρώντας μια σύνοψη, χαρακτηρίζει την κληρονομιά που άφησαν σχετικά με το ζήτημα της ιδεολογίας διφορούμενη: «Από τη μία πλευρά, συνδέουν τις ιδέες, τη συνείδηση και τον λόγο με διαρκείς κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες, διαχωρίζοντας έτσι τη θέση τους από ιδεαλιστικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του κοινωνικού νοήματος, οι οποίες εστιάζουν με υπερβολικά αφηρημένο τρόπο σε έννοιες και ιδέες που έχουν διαχωριστεί από τις κοινωνικές σχέσεις. Από την άλλη, τείνουν να θεωρούν τις ιδεολογίες και τους λόγους δευτερεύοντα στοιχεία σε σχέση με ουσιοκρατικά φαινόμενα, όπως οι νόμοι της οικονομικής ανάπτυξης και της ταξικής σύγκρουσης, παραμελώντας έτσι τη δική τους αυτονομία και υλικότητα».

Εν ολίγοις, ο ισχυρισμός είναι ότι η κλασική μαρξιστική θεώρηση διαπερνάται από έναν θεμελιώδη δυϊσμό ανάμεσα στην προεξάρχουσα σημασία των υλικών όρων της παραγωγής και αναπαραγωγής και των δευτερευουσών ιδεολογικών και πολιτικών διαδικασιών από την άλλη. Μεταδομιστές θεωρητικοί, όπως ο Ντεριντά, ο Λακλάου και η Μουφ αποδίδουν την αντίθεση αυτή στην αζεπέραστη ένταση που ενυπάρχει στη μαρξιστική θεωρία ανάμεσα στη «λογική της αναγκαιότητας» και τη «λογική της ενδεχομενικότητας». Η πρώτη αναδύεται από τη θέση για το αναπότρεπτο της κοινωνικής επανάστασης ως νομοτελειακού αποτελέσματος της αντίθεσης μεταξύ των παραγωγικών δυνάμεων και των σχέσεων παραγωγής, ενώ η δεύτερη εμφανίζεται στη θεωρία της πάλης των τάξεων ως του μέσου επιβολής κάθε ιστορικού μετασχηματισμού. Ωστόσο, ενώ και οι δύο λογικές είναι παρούσες στη μαρξιστική θεωρία, δεν κατέχουν ισοδύναμη θέση· η προτεραιότητα τελικά αποδίδεται στη λογική της αναγκαιότητας. Έτσι, η ενδεχομενικότητα, η οποία συνδέεται με τα πολιτικά ζητήματα, όπως η υποκειμενικότητα, η στρατηγική, το κράτος και η ιδεολογία, παραμελείται συστηματικά.

Αν όμως η συνείδηση της εργατικής τάξης καθορίζεται πλήρως από την καπιταλιστική ιδεολογία, ποιος είναι ο δρόμος που οδηγεί στη χειραφέτησή της; Και κατά ποιον τρόπο η θέση αυτή συνδυάζεται με το αναπόφευκτο της επανάστασης; Μήπως υπάρχουν πολιτικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να ενισχύσουν ή να ανακόψουν την επαναστατική αλλαγή; Ίσως η βάση να μην καθορίζει σε τέτοιο βαθμό το εποικοδόμημα, ίσως, μέσω των πολιτικών αγώνων, η

υπερδομή να μπορεί να επηρεάσει τις συνειδήσεις των ανθρώπων σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Οι ύστεροι μαρξιστές διανοητές, όπως ο Αντόνιο Γκράμσι, ο Λουί Αλτουσέρ, αλλά και όσοι εργάστηκαν στο πλαίσιο της σχολής της Φρανκφούρτης, προσπάθησαν να εισαγάγουν πολιτικά στοιχεία στο αιτιοκρατικό μαρξιστικό μοντέλο, να συνδυάσουν την πολιτική με την κουλτούρα και τη σοσιαλιστική στρατηγική, να σκεφθούν εκ νέου το ζήτημα της ιδεολογίας και την έννοια του λόγου. Μέσα από τις θεωρίες τους η μαρξιστική σκέψη αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία. Όπως αναφέρουν οι Louise Phillips και Marianne Jorgenesen (2009), με την εισαγωγή του πολιτικού στοιχείου στο μοντέλο βάση-εποικοδόμημα, «ο αιτιώδης καθορισμός παύει πλέον να είναι μονόπλευρος: η οικονομία δεν είναι πια ο μόνος παράγοντας που καθορίζει όλες τις κοινωνικές δομές. Ότι συμβαίνει στην υπερδομή μπορεί να επηρεάσει και να μεταβάλει τη βάση».

### *Ο Γκράμσι*

Ο Ιταλός μαρξιστής Αντόνιο Γκράμσι αναμετρήθηκε με τα προβλήματα αυτά και διατύπωσε τη θεωρία του, η οποία επηρέασε τη Νέα Αριστερά τη δεκαετία του '60, αξιοποιήθηκε από το βρετανικό κίνημα των πολιτισμικών σπουδών τη δεκαετία του '70, αλλά συνεχίζει να αποτελεί πηγή έμπνευσης και στις μέρες μας. Ιδιαίτερα εμφανής είναι η επίδρασή του στη μεταμαρξιστική θεωρία του λόγου των Λακλάου και Μουφ, οι οποίοι ριζοσπαστικοποιούν περαιτέρω τις γκραμσιανές επεξεργασίες για την πολιτική πράξη και την έννοια της ηγεμονίας.

Ο Γκράμσι πήρε τις αποστάσεις του από τον οικονομικό ντετερμινισμό, αφού θεώρησε ότι η –σε τέτοιο βαθμό– οικονομικά προσδιορισμένη έννοια της ιδεολογίας αδυνατεί να δώσει μια πειστική ερμηνεία της κυριαρχίας της άρχουσας τάξης και παράλληλα να φωτίσει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται η κοινωνική αντίσταση. Εστίασε σε εκείνες τις λειτουργίες του εποικοδομήματος μέσω των οποίων οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις διασφαλίζουν τη συναίνεση των πολιτών στις επιλογές τους και ως εκ τούτου η προσφυγή στους μηχανισμούς καταστολής περιορίζεται. Η έννοια-κλειδί εδώ είναι η ηγεμονία:

Η ηγεμονία ερμηνεύεται καλύτερα ως η οργάνωση της συναίνεσης – ως οι διαδικασίες με τις οποίες συγκροτούνται οι υποτελείς μορφές συνείδησης χωρίς προσφυγή στη βία ή τον καταναγκασμό (Barrett 1991).

Σύμφωνα με τους Phillips και Jorgenesen (2009), «ο μηχανισμός-κλειδί για τη σταθεροποίηση των σχέσεων εξουσίας είναι και η παραγωγή νοήματος. Μέσω αυτής είναι δυνατόν να επέλθει μια φυσικοποίηση των εξουσιαστικών σχέσεων, που γίνονται έτσι αναπόσπαστο στοιχείο του κοινού νου και δεν μπορούν πια να αμφισβητηθούν». Ο Γκράμσι τοποθετεί τις ηγεμονικές διαδικασίες στην υπερδομή, της οποίας αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία από τη δομή της οικονομικής βάσης.

Θεωρεί ότι τα ζητήματα του πολιτισμού και της παραγωγής νοήματος επηρεάζουν αποφασιστικά την πολιτική στάση των ανθρώπων. Αναζητά τους μηχανισμούς που παράγουν τη συναίνεση όχι μόνο στους, με τη στενή έννοια, πολιτικούς θεσμούς και το κράτος, αλλά ιδιαιτέρως στην «κοινωνία των πολιτών», την οποία συγκροτούν θεσμοί, όπως η εκκλησία, το σχολείο και η οικογένεια, αλλά εξίσου το δίκαιο, οι τέχνες και οτιδήποτε θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο πεδίο της κουλτούρας. Καθιστά έτσι σαφές ότι οι κυρίαρχες ελίτ, αν θέλουν να διασφαλίσουν την εξουσία τους, θα πρέπει να μπορούν να επιτύχουν όχι απλώς την «πολιτική» αλλά και τη «διανοητική και ηθική ηγεσία».

Κατά τον Γκράμσι ο ρόλος των διανοουμένων στη διάδοση των ηγεμονικών απόψεων είναι καθοριστικός. Δάσκαλοι, ιερείς, πανεπιστημιακοί και δημοσιογράφοι –μεταξύ άλλων– εκλαϊκεύουν και καθιστούν κοινό τόπο τα προτάγματα της ηγεμονικής ιδεολογίας. Κατέχουν, έτσι, ιδιαίτερη θέση ως «οργανικοί διανοούμενοι» στο «ηγεμονικό μπλοκ», το οποίο συγκροτούν μαζί με τις άλλες κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες. Η μεταστροφή τους, μαζί με τη δημιουργία σοσιαλιστών διανοουμένων, είναι αναγκαίος όρος για τη συγκρότηση ενός «μετώπου αλληλεγγύης», που θα συμβάλει στην ανάδυση των κοινωνικών αντιστάσεων και την αλλαγή των συσχετισμών. Σε αντίθεση με τη λενινιστική άποψη των προσωρινών συμμαχιών υπό τον καθοδηγητικό ρόλο της εργατικής τάξης, ο Γκράμσι επιχειρηματολογεί υπέρ του ξεπεράσματος των στενών ταξικών συμφερόντων των υποτελών τάξεων, που καλούνται να αναπτύξουν μια κοινή «συλλογική θέληση» και να συγκροτήσουν τον αντίπαλο ηγεμονικό σχηματισμό. Έτσι, παρουσιάζει ένα εναλλακτικό πολιτικό σχέδιο –σε σχέση με τη λενινιστική στρατηγική της άμεσης κατάληψης της εξουσίας– που το ονομάζει «πόλεμο θέσεων» και το οποίο ορίζει την αυτονομία και τον έλεγχο των διάφορων κοινωνικών οργανώσεων και υποδομών ως προαπαιτούμενο για την κατάκτηση της κρατικής εξουσίας. Πρόκειται για ένα πολιτικό σχέδιο όπου η ετεροβαρής σχέση μεταξύ αναγκαιότητας και ενδεχομενικότητας οπωσδήποτε υπονομεύεται και μετατοπίζεται σε βάρος της αναγκαιότητας.

### *Ο Αλτουσέρ*

Σημαντικές εξάλλου είναι οι θεωρητικές επεξεργασίες του Λουί Αλτουσέρ σχετικά με το ζήτημα της ιδεολογίας και της υποκειμενικότητας. Ο γάλλος μαρξιστής κινήθηκε στην κατεύθυνση της αμφισβήτησης της οικονομικής αιτιοκρατίας και όμοια με τον Γκράμσι εισηγήθηκε τη διάκριση ανάμεσα στους καταναγκαστικούς και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. Κατά τον Αλτουσέρ οι ιδεολογικοί μηχανισμοί είναι θεσμοί (ΜΜΕ, Εκκλησία, σχολείο κ.ά.), που διοικούνται και χρηματοδοτούνται από το κράτος και οι οποίοι δημιουργούν συστηματικά στους ανθρώπους ψευδαισθήσεις για τη φύση της κοινωνίας και τις πραγματικές

κοινωνικές σχέσεις. Συνδεόμενη, έτσι, η ιδεολογία με συγκεκριμένους μηχανισμούς και υποκείμενα δράσης, παύει να αποτελεί ένα σύνολο «πιστεύω», τα οποία με αυτόνομο τρόπο γεννιούνται στα μυαλά των ανθρώπων, και προσδιορίζεται ως μια δύναμη υλική, μια σχέση που βιώνεται μέσα σε κοινωνικούς τόπους, όπως είναι η εκκλησία, η οικογένεια, το σχολείο, οι πολιτικοί σύνδεσμοι. Οι άνθρωποι μέσα από το «βίωμα», δηλαδή τη συμμετοχή τους σε καθημερινές πρακτικές, επιτελέσεις και τελετουργίες, αποκτούν πεποιθήσεις και συνείδηση, συγκροτούν την κοινωνική και πολιτική τους ταυτότητα. Για παράδειγμα, η θρησκευτική πίστη «βιώνεται» μέσα από τη συμμετοχή του πιστού στο τελετουργικό της εκκλησίας, όπως είναι η προσευχή, η εξομολόγηση, η παρακολούθηση της λειτουργίας. Ή, από την άλλη, ιδέες όπως «ο ανταγωνισμός», η «επιτυχία», η «πειθαρχία», η «ιεραρχία», αποκτούν υλική υπόσταση καθώς ενσωματώνονται στην καθημερινή σχολική πρακτική και νόρμα. Ο Αλτουσέρ θα καταδείξει το εκπαιδευτικό σύστημα ως τον κύριο ιδεολογικό μηχανισμό στη σύγχρονη εποχή, σε αντιδιαστολή με τις προκαπιταλιστικές κοινωνίες, στις οποίες τον ρόλο αυτόν έπαιζε η εκκλησία. Η ιδεολογία, εν τέλει, είναι ένα σύστημα αναπαραστάσεων, το οποίο λειτουργεί ψευδαισθητικά, καθώς οι άνθρωποι «διδάσκονται» πώς να συμπεριφέρονται στο πλαίσιο της αστικής κοσμοαντίληψης και συνεπώς αδυνατούν να σχηματίσουν μια πλήρη και επιστημονική γνώση για την πραγματικότητα που βιώνουν.

Η θέση του Αλτουσέρ για την ιδεολογία δέχτηκε μεγάλη κριτική από τους μεταδομιστές, απορρίφθηκε από τον Φουκώ, αντικαταστάθηκε από τις θεωρίες του λόγου και της εξουσίας. Ωστόσο, στην αφετηρία των μεταδομιστικών προσεγγίσεων διακρίνουμε ολοκάθαρα τις επεξεργασίες του γάλλου διανοητή –δεν είναι τυχαίο που ο Αλτουσέρ αναφέρεται ως δάσκαλος του Φουκώ– γι' αυτό θεωρούμε αναγκαίο να σταθούμε στη συνεισφορά του στον μεταδομιστικό λόγο, ιδιαίτερα όσον αφορά τη σύνδεση της θεωρίας της ιδεολογίας με την έννοια της υποκειμενικότητας.

Παρότι η έννοια της υποκειμενικότητας δεν καταλαμβάνει ιδιαίτερη έκταση στο έργο του Αλτουσέρ, η συμβολή του θεωρείται σημαντική· ακόμα και σήμερα η θεωρία του για την έγκληση εξακολουθεί να δομεί, όπως αναφέρει η Μπάτλερ (2009), τη σύγχρονη συζήτηση περί της διαμόρφωσης του υποκειμένου. Ο Αλτουσέρ, επηρεασμένος από τον δομισμό αλλά και τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις του Λακάν, απορρίπτει την ηγεμονική δυτική αντίληψη περί του αυτόνομου και κυρίαρχου υποκειμένου. Υπονομεύοντας τον οντολογικό δυϊσμό, που προϋποθέτει ο κλασικός μαρξισμός, ανάμεσα στην υλική βάση και το εποικοδόμημα, εγκαθιστά την ιδεολογία στη σφαίρα του υλικού και της προσδίδει πλέον παραγωγική ικανότητα: μέσα από τις πρακτικές και τις τελετουργίες των ποικίλων θεσμών και μηχανισμών αυτό που αναδύεται είναι το υποκείμενο.

Η θεωρία της έγκλησης προσφέρει μια εξήγηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα μετασχηματίζει το άτομο σε υποκείμενο.

Η ιδεολογία «δρα» ή «λειτουργεί» έτσι που να «στρατολογεί» τα υποκείμενα ανάμεσα στα άτομα (και στρατολογεί τους πάντες) ή να μεταμορφώνει τα άτομα σε υποκείμενα (και μεταμορφώνει τους πάντες). Τούτο επιτυγχάνεται χάρη σε εκείνη την πολύ συγκεκριμένη επιχείρηση που θα ονομάσουμε *έγκληση* και που θα μπορούσαμε να παραστήσουμε με την εικόνα της κοινότητας καθημερινής αστυνομικής κλήσης. «Ε, σεις εκεί κάτω!».

Αν υποθεθεί πως αυτό το φανταστικό επεισόδιο συμβαίνει στο δρόμο, το εγκαλούμενο άτομο θα γυρίσει το κεφάλι του. Χάρη σ' αυτή την απλή στροφή του κεφαλιού του κατά 180° το άτομο γίνεται *υποκείμενο*. Γιατί; Επειδή αναγνώρισε ότι η κλήση απευθυνόταν σ' αυτό «οπωσδήποτε», και ότι οπωσδήποτε αυτό ήταν ο «εγκαλούμενος» και όχι κάποιος άλλος.

Η σκηνή αυτή έχει απασχολήσει πολλούς διανοητές, έχει γίνει αντικείμενο σφοδρής κριτικής αλλά και περαιτέρω επεξεργασίας. Ο Howarth (2000) εντοπίζει τις ρίζες του επεισοδίου στο διάσημο «στάδιο του καθρέπτη», το οποίο πραγματεύεται ο Λακάν, και αναλύει: «Η έγκληση είναι, λοιπόν, μια υποθετική ή κατοπτρική διαδικασία, κατά την οποία ένα υποκείμενο μπορεί να αναγνωρίσει τον εαυτό του μόνον σε μια εξωτερική εικόνα η οποία είναι δεδομένη και απόλυτη, και είναι αυτή η ιδεολογική εικόνα που μπορεί με τη σειρά της να αποδώσει μια ταυτότητα στο υποκείμενο». Η Μπάτλερ θεωρεί ότι η κλήση περιγράφεται από τον Αλτουσέρ ως απαίτηση ευθυγράμμισης με τον νόμο και ότι η στροφή του υποκειμένου προς τον νόμο σημαίνει την αποδοχή των όρων προσφώνησής του/της. Οι Phillips και Jorgensen (2009) προσάπτουν στον Αλτουσέρ την πεποίθηση «ότι κατά κανόνα αποδεχόμαστε τις υποκειμενικές θέσεις που μας αποδίδονται και γινόμαστε έτσι υποκείμενα της ιδεολογίας· δεν υπάρχει δυνατότητα αντίστασης». Στο σημείο αυτό εμφανίζεται η πρώτη σημαντική ένσταση των θεωρητικών του λόγου που σχετίζεται με τη δυνατότητα αντίστασης και δράσης του υποκειμένου. Θεωρούν ότι η θέση της κυρίαρχης ιδεολογίας υποτιμά τη δυνατότητα των ατόμων να αντιστέκονται στις ιδεολογίες και να προσδίδουν το δικό τους νόημα στα πράγματα μέσα από περισσότερο σύνθετες διαδικασίες. Ο Στιούαρτ Χωλ, για παράδειγμα, επεξεργάστηκε μια θεωρία σχετικά με την πρόσληψη της πληροφορίας από τα ΜΜΕ, με βάση την οποία ένα άτομο μπορεί να κωδικοποιήσει και να αποκωδικοποιήσει ένα μήνυμα χρησιμοποιώντας διαφορετικούς κώδικες από αυτόν με τον οποίο κωδικοποιήθηκε αρχικά το μήνυμα. Βασίστηκε στην γκραμισιανή θεωρία, που τη θεωρούσε ανώτερη της αλτουσεριανής σε ό,τι αφορά τα εργαλεία της κοινωνικής ανάλυσης, και η οποία αναγνωρίζει στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες τη δυνατότητα της δικής τους ιδιαίτερης συμμετοχής στην παραγωγή νοήματος.

Κατά δεύτερον, οι θεωρητικοί του λόγου απορρίπτουν την ιδέα ενός ομοιογενούς υποκειμένου, με σταθερή ταυτότητα που προσδιορίζεται από τα συγκεκριμένα

συμφέροντα της κοινωνικής ομάδας της οποίας είναι μέλος. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι, παρά τις διαφορές τους, όλες οι θεωρήσεις δέχονται ότι το υποκείμενο συγκροτείται διά των λόγων, που ενώ θέτουν όρια στη δυνατότητά του να καινοτομεί, του προσφέρουν, επίσης, πληθώρα διαφορετικών θέσεων με τις οποίες μπορεί να ταυτιστεί· ένα άτομο μπορεί ταυτόχρονα να είναι «γυναίκα», «μαύρη», «εργάτρια» και «χριστιανή». Οι ταυτότητες έτσι είναι πολλαπλές, η συνάρθρωση που προκύπτει ενδεχομενική, οι λόγοι που εκφέρονται νέοι και υβριδικοί.

Πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι στη θεωρία του Αλτουσέρ για τη διαμόρφωση της συνείδησης και της ταυτότητας του υποκειμένου υπάρχει ένα αδύνατο σημείο: δεν εστιάζει στον τρόπο που οι κοινωνικές δομές καθορίζουν τη θέση των υποκειμένων πριν ακόμα αυτά εγκληθούν (Hirst 1979). Η Τζούντιθ Μπάτλερ, στο έργο της *Η ψυχική ζωή της εξουσίας* (2009α), καταθέτει μια ενδιαφέρουσα απάντηση στο ερώτημα αυτό, αξιοποιώντας τις επεξεργασίες του Αλτουσέρ και ταυτοχρόνως παραθέτοντας τις δικές της ερμηνείες. Επιστρέφει στη σκηνή της έγκλησης και θέτει το ερώτημα: Πώς και γιατί το υποκείμενο στρέφεται προς τον εκπρόσωπο του νόμου, που το εγκαλεί; Γιατί αποδέχεται την ενοχή που του προσάπτεται, ταυτιζόμενο με εκείνον που έχει παραβιάσει τον νόμο; «Με ποιον τρόπο το ανακλαστικό της συνείδησης παραλύει την κριτική αμφισβήτηση του νόμου, την ίδια στιγμή που παρουσιάζει τη μη κριτική σχέση του υποκειμένου με τον νόμο ως προϋπόθεση υποκειμενοποίησης;».

Κατά την Μπάτλερ το άτομο, που υποτάσσεται στον νόμο με αντάλλαγμα την αναγνώρισή του από αυτόν, επιδεικνύει μια ετοιμότητα για υπακοή, μια ιδρυτική υπακοή που προηγείται της συγκρότησής του σε υποκείμενο. Από πού, όμως, προέκυψε η ετοιμότητα αυτή; Ο Αλτουσέρ ισχυρίζεται ότι η υπακοή διδάσκεται, και μάλιστα μαθαίνεται από το άτομο ταυτόχρονα με την εξάσκησή του για την απόκτηση δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν είναι πρωτίστως γλωσσικές, διδάσκονται κατά πρώτο λόγο στο σχολείο και δευτερευόντως στον χώρο εργασίας και συγκροτούν τους κανόνες και τις διαγωγές που τηρούνται «από κάθε φορέα στον καταμερισμό εργασίας»· ο εργάτης μαθαίνει την τέχνη τού «ομιλείν καταλλήλως», αποδίδοντας έτσι στη διεύθυνση τον σεβασμό που της οφείλει, και οι διευθύνοντες μαθαίνουν να δίνουν στους εργάτες τις κατάλληλες εντολές. Το να επιτελεί κανείς ευσυνείδητα τα καθήκοντά του σημαίνει να τα επιτελεί ξανά και ξανά, αναπαράγοντας τις δεξιότητες· και η αναπαραγωγή των δεξιοτήτων, σχολιάζει η Μπάτλερ, «δεν σημαίνει ότι απλώς δρω με βάση τους κανόνες, αλλά ότι ενσαρκώνω αυτούς τους κανόνες κατά τη διάρκεια της δράσης και ότι τους αναπαράγω μέσω ενσαρκωμένων τελετουργικών δράσης. [...] Η έννοια του τελετουργικού υποδηλώνει ότι πρόκειται για κάτι που επιτελείται και κατά την επανάληψη της επιτέλεσης γεννιέται μια πεποίθηση, η οποία ακολουθώντας ενσωματώνεται στην επιτέλεση και τις ενέργειες που τη συνοδεύουν. [...] Η έννοια

του τελετουργικού επιδιώκει να καταστήσει αδιαχώριστες την πεποίθηση και την πρακτική».

Η Μπάτλερ αναδεικνύει το γεγονός ότι ο Αλτουσέρ δανείζεται διαρκώς παραδείγματα από το εκκλησιαστικό εθιμοτυπικό για να περιγράψει την παραγωγική ικανότητα των τελετουργικών. Ο ισχυρισμός του μαρξιστή διανοητή ότι «η κίνηση με την οποία γονατίζει κανείς γεννά ακολούθως την πίστη» αποτελεί αναφορά στη σκανδαλώδη δήλωση του Πασκάλ ότι ο καλύτερος τρόπος για να πιστέψει κανείς είναι να τηρήσει τα θρησκευτικά τελετουργικά. Φυσικά, ο Αλτουσέρ, μέσω των θρησκευτικών αναφορών –ισχυρίζεται η Μπάτλερ– αποδίδει στην έγκληση που απευθύνει ο κρατικός λειτουργός στον περαστικό την ισχύ της θεϊκής φωνής, η οποία δίνει «ζωή» κατονομάζοντας τα δημιουργήματά της· ο νόμος φωνάζει «Ε, εσύ, εκεί!» και εσύ αποκτάς όνομα και άρα ταυτότητα, με λίγα λόγια ύπαρξη. Ίσως αυτό να εξηγεί την παθιασμένη προσκόλληση του υποκειμένου στον νόμο, αφού η διαρκής υποταγή του σε αυτόν αποτελεί τον όρο για τη συνέχιση της ύπαρξής του. Ο νόμος, ανάλογα προς τη θεϊκή φωνή, απευθύνεται επικριτικά στο άτομο, το οποίο αποδέχεται την ενοχή του, περιορίζοντας κατ'αυτό τον τρόπο τη «βιωσιμότητα μιας κριτικής αντιμετώπισης του νόμου. Κανείς δεν μπορεί να ωθήσει πολύ μακριά την κριτική των όρων που διασφαλίζουν την ύπαρξή του». Στο σημείο αυτό η Μπάτλερ επιχειρεί μια ενδιαφέρουσα σύνδεση της ανάληψης της ενοχής από το υποκείμενο με την «ευσυνείδητη» επιτέλεση των καθηκόντων του. Το ένοχο υποκείμενο δεν έχει παρά έναν τρόπο για να αποδείξει την αθωότητά του: να επιτελεί ξανά και ξανά, να αναπαράγει τις δεξιότητές του, «να γίνεται παράδειγμα υπακοής στον νόμο, ένας σεβάσμιος πολίτης, για τον οποίο όμως αυτό το καθεστώς γίνεται εύθραυστο, καθώς έχει γνωρίσει –κάπως, κάπου– τι σημαίνει να μην έχεις αυτήν την υπόληψη και συνεπώς να διώκεσαι ως ένοχος. Ωστόσο, επειδή η ενοχή καθορίζει το υποκείμενο, αποτελεί την προϊστορία της καθυπόταξης στον νόμο μέσω της οποίας παράγεται το υποκείμενο».

Η Μπάτλερ ερμηνεύει ευφάνταστα τον Αλτουσέρ χωρίς να ασπάζεται, όπως και άλλοι μεταδομιστές διανοητές, τη θέση του για την «κυρίαρχη ιδεολογία», η οποία δεν αφήνει κανένα ουσιαστικό περιθώριο αντίστασης και δυνατότητας για κάποιον διαφορετικό τρόπο ύπαρξης. Θα αξιοποιήσει τις ιδέες του για την υλικότητα της ιδεολογίας, αλλά θα αναθεωρήσει τα όρια της εμπρόθετης δράσης του υποκειμένου. Χωρίς να διολισθαίνει σε αναφορές σχετικά με την αυτόνομη ορθολογική βούληση του ατόμου που κείται εκτός νόμου και λόγου, επιχειρεί να επανερμηνεύσει το «είναι» ως μια «δυσνητικότητα που καμία επιμέρους έγκληση δεν μπορεί να εξαντλήσει». Σε επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε τους όρους μιας τέτοιας δυνατότητας και θα αναφερθούμε στη θεωρία της επιτελεστικότητας της Τζούντιθ Μπάτλερ περισσότερο αναλυτικά.

Τέλος, από τους θεωρητικούς του λόγου ασκείται κριτική στην ίδια την έννοια της ιδεολογίας, ιδιαίτερα επειδή σχετίζεται με το ζήτημα του ψεύδους και της αλήθειας. Η θεωρία της κυρίαρχης ιδεολογίας του Αλτουσέρ φαίνεται να προϋποθέτει τη δυνατότητα πρόσβασης στην απόλυτη αλήθεια. Η ιδεολογία συσκοτίζει τα πράγματα, δημιουργεί ψευδή συνείδηση· από την άλλη «η γνώση είναι αφαίρεση στην κυριολεξία, δηλαδή διαχωρισμός και εξαγωγή της ουσίας από το πραγματικό που την περιέχει και την κλείνει μέσα του κρύβοντάς την» (Αλτουσέρ και Μπαλιμπάρ 2003). Η ιδέα αυτή απορρίπτεται από τον Φουκώ, ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα θεωρητικά αντικείμενα, τα υποκείμενα και οι σχέσεις των υποκειμένων δημιουργούνται στο πεδίο του λόγου· είναι αδύνατον να γνωρίσουμε την απόλυτη αλήθεια γιατί είναι αδύνατον να μιλήσουμε από μια θέση εκτός του λόγου. Στην ίδια βάση απορρίπτεται και ο οξύς και αδικαιολόγητος διαχωρισμός μεταξύ της ιδεολογίας και της επιστήμης· ο μαρξισμός ως επιστήμη αναλαμβάνει να αποκαλύψει την αλήθεια που συσκοτίζει η ιδεολογία. Τις προσεγγίσεις αυτές ενστερνίζονται –στον ένα ή τον άλλο βαθμό– και άλλοι μεταδομιστές διανοητές. Σε επόμενες ενότητες της παρούσας εργασίας θα επανέλθουμε στο ζήτημα της αλήθειας και του ψεύδους, αφού αυτό σχετίζεται με τη μεταδομιστική αντίληψη για την εξουσία και τη γνώση και επηρεάζει τις επιστημολογικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες.

### **2.1.5 Η θεωρία του λόγου**

Η θεωρία του λόγου έχει σημείο εκκίνησης τη θέση ότι ο λόγος κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο διά του νοήματος. Όλα τα αντικείμενα και οι πράξεις είναι πλήρεις νοήματος, το δε νόημα, σύμφωνα με τον Φουκώ, διαμορφώνεται μέσα στις *ρηματικές* (ή *λογοθετικές*) *πρακτικές* που υπακούουν σε κανόνες ιστορικά διαμορφωμένους. Ο Φουκώ θεωρεί ότι οι λόγοι έχουν άμεση σχέση με τις εξουσιαστικές δομές και ότι δεν πρέπει να εκλαμβάνονται –όπως υποστηρίζει η ουμανιστική παράδοση– ως προϊόντα του κυρίαρχου και δημιουργικού ανθρώπινου νου. Οι Λακλάου και Μουφ διευρύνουν την έννοια του λόγου, θεωρώντας τους λόγους νοηματικές ολότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται τόσο το γλωσσικό όσο και το μη γλωσσικό πεδίο· επεκτείνουν δηλαδή το εύρος της θεωρίας λόγου, ώστε να αγκαλιάζει όλες τις κοινωνικές πρακτικές και σχέσεις.

Εκτός από την έννοια του λόγου, λέξεις-κλειδιά στη θεωρία του λόγου αποτελούν οι έννοιες του *ρηματικού* (ή *λογοθετικού*) και της *ανάλυσης λόγου*. Με τον όρο *ρηματικό* (ή *λογοθετικό*) εννοούμε ότι όλα τα αντικείμενα είναι αντικείμενα λόγου· αυτό καθόλου δεν σημαίνει ότι όλα ανάγονται στη γλώσσα, αλλά ότι η νοηματοδότηση ενός γεγονότος γίνεται εντός του πλαισίου ενός συστήματος κανόνων αλλά και σημαντικών διαφορών, το οποίο είναι κοινωνικά κατασκευασμένο. Για παράδειγμα, η κατασκευή μιας σιδηροδρομικής γραμμής



υψηλής ταχύτητας σε ορεινή δασώδη περιοχή μπορεί να θεωρηθεί επίτευγμα της υψηλής τεχνολογίας, που συμβάλλει στην αποσυμφόρηση των αυτοκινητοδρόμων και την οικονομικότερη μεταφορά εμπορευμάτων, αλλά και καταστροφή ενός μοναδικού οικοσυστήματος και παράγοντας υποβάθμισης των όρων ζωής των κατοίκων της περιοχής. Σημαντικό είναι ότι ο κάθε διαφορετικός λόγος υποδεικνύει και διαφορετικούς τρόπους δράσης. Η συγκεκριμένη νοηματοδότηση του γεγονότος συμβάλλει, δηλαδή, στη συγκρότηση και την αλλαγή του κόσμου. Διαμορφώνει τις κοινωνικές ταυτότητες και τις κοινωνικές σχέσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Howarth, «χρησιμοποιώντας την ορολογία του Χάιντεγκερ, τα ανθρώπινα όντα “ρίχνονται μέσα σε” έναν κόσμο νοηματικών λόγων και πρακτικών, και είναι αυτός ο κόσμος ο οποίος τους επιτρέπει να οριοθετούν τα αντικείμενα που συναντούν και να εμπλέκονται με αυτά».

Δεδομένης της θεμελιώδους αμφισημίας της γλώσσας, το νόημα δεν μπορεί ποτέ να παγιωθεί απόλυτα. Κανένας λόγος δεν αποτελεί κλειστή οντότητα: απεναντίας μεταμορφώνεται διαρκώς μέσα από την επαφή του με τους άλλους λόγους. Οι Λακλάου και Μουφ περιγράφουν αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιώντας τον όρο «πάλη των λόγων». Λόγοι που διαφέρουν μεταξύ τους –γιατί ο καθένας τους αντιπροσωπεύει έναν ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και κατανόησης του κοινωνικού κόσμου– συγκρούονται συνεχώς για να επιβάλουν την ηγεμονία τους, για να καθορίσουν, δηλαδή, τα νοήματα της γλώσσας με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Η ηγεμονία μπορεί προσωρινά, λοιπόν, να οριστεί ως η επικράτηση μιας ιδιαίτερης οπτικής (Phillips και Jorgenesen, 2009). Η κατασκευή ανταγωνισμών και η χάραξη πολιτικών συνόρων ανάμεσα στους «δικούς μας» και τους «άλλους» καθιστά τους λόγους συστήματα εγγενώς πολιτικά, ταυτοχρόνως όμως εύθραστα και ενδεχομενικά, στον βαθμό που πάντοτε υπονομεύονται από τα νοήματα που αποκλείστηκαν, από τις πολιτικές δυνάμεις που εξαιρέθηκαν κατά την παραγωγή τους.

Η *ανάλυση λόγου*, εξετάζοντας μια ευρεία γκάμα γλωσσολογικού και μη γλωσσολογικού υλικού –κείμενα, ομιλίες, συνεντεύξεις, ιστορικά γεγονότα, πολιτικές θέσεις, οργανισμούς και θεσμούς– αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές δυνάμεις και οι κοινωνικοί δρώντες κατασκευάζουν νοήματα, λαμβάνουν αποφάσεις, συναρθρώνουν ηγεμονικά προτάγματα και ρηματικούς σχηματισμούς εντός των κοινωνικών δομών. Η θεωρία του λόγου ενδιαφέρεται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της κατασκευής και της αλλαγής της δομής. Λειτουργώντας εντός του μεταδομιστικού πλαισίου, θεωρεί ότι «η δομή δεν παγιώνεται ποτέ, και ότι οι σημασίες καθορίζονται μόνο προσωρινά και μόνο εν μέρει· η δομή εξαρτάται διαρκώς από τη συγκεκριμένη πραγμάτωσή της» (Phillips και Jorgenesen, 2009). Έτσι αμφισβητεί τη δομιστική αντίληψη ότι η δομή αποτελεί μια βαθύτερη οντότητα και θεωρεί ότι υφίσταται μόνον μέσα από τις πρακτικές του λόγου που την αναπαράγουν ή τη μετασχηματίζουν.

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις στην ανάλυση λόγου· όλες δέχονται ότι σε κάθε ρηματική πρακτική, για να γίνει κατανοητό αυτό που λέμε, στηριζόμαστε κατ'ανάγκη σε προγενέστερους καθορισμούς του νοήματος. Μπορούμε όμως να συναρθρώσουμε διαφορετικά τα επιμέρους στοιχεία και να επιφέρουμε αλλαγές στις δομές του λόγου. Οι Λακλάου και Μουφ χρησιμοποιούν τον όρο συνάρθρωση για να περιγράψουν τη διαδικασία μιας νέας σύνθεσης διακριτών στοιχείων, η οποία τους προσδίδει μια διαφορετική ταυτότητα. Άλλες προσεγγίσεις χρησιμοποιούν ανάλογους όρους, για παράδειγμα η έννοια της διακειμενικότητας του Fairclough. Οι νέες συνθέσεις προκύπτουν μέσα από την επανάληψη των πρακτικών του λόγου, αφού καμία πρακτική δεν επαναλαμβάνει επακριβώς τις προγενέστερες δομές. Κάθε αναπαραγωγή εμπεριέχει, έστω και ελάχιστα, στοιχεία αλλαγής. Επιπλέον οι θεωρητικοί του λόγου επιχειρούν να θέσουν τις ερευνοούμενες πρακτικές και λογικές στο ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, γεγονός που διευκολύνει νέες ερμηνείες, απόδοση διαφορετικών σημασιών, ίσως και διαμόρφωση της βάσης για μετασχηματισμό των υπαρχουσών πρακτικών και των κοινωνικών νοημάτων.

### *Μια σύντομη γενεαλογία των θεωριών του λόγου*

Μιλώντας σχηματικά, οι θεωρίες για τον λόγο υπέστησαν τρεις σημαντικούς μετασχηματισμούς (Howarth, 2000) . Αρχικά, η ανάλυση λόγου επικεντρώνεται στη μελέτη της γλώσσας τη στιγμή της χρήσης και στην ανάλυση της ομιλίας και των κειμένων εντός του περιβάλλοντος στο οποίο αυτά συμβαίνουν. Σημαντική, στο πλαίσιο αυτό, είναι η θεωρία των ομιλιακών ενεργημάτων (speech act theory), όπως τη διατύπωσε ο Τζ. Λ. Όστιν στο *Πώς να κάνουμε τα πράγματα με τις λέξεις*. Η βασική ιδέα του Όστιν είναι ότι την ίδια στιγμή που κάποιος εκφέρει μια δήλωση, ταυτοχρόνως επιτελεί και μια πράξη, δηλαδή επιτελεί ομιλιακό ενέργημα (για παράδειγμα το «δέχομαι» κατά τη γαμήλια τελετή συνιστά εκφώνημα και πράξη μαζί). Στην παρούσα εργασία δεν θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία, που ανέπτυξαν οι μελετητές αυτής της θεωρητικής παράδοσης· παρουσιάζει, όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αναπλαισίωση της θεωρίας του Όστιν, αρκετά χρόνια αργότερα, από τη Τζούντιθ Μπάτλερ, η οποία διετύπωσε τη μεταδομιστική φεμινιστική θεωρία της επιτελεστικότητας.

Η Μπάτλερ κινείται στο πλαίσιο της φουκωϊκής έννοιας της παραγωγικής εξουσίας, εκείνης δηλαδή της ιδιαίτερης μορφής της που ασκείται στην καθημερινή ζωή και η οποία μέσα από τους θεσμούς και τους λόγους «...ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατονομάζει διά της ίδιας τους της ατομικότητας, τα προσκολλά στην ταυτότητά τους, τους επιβάλλει έναν νόμο αλήθειας. [...] Είναι μια μορφή εξουσίας που μετασχηματίζει τα άτομα σε υποκείμενα» (Φουκώ, 1991). Επισημαίνει ότι η επιτελεστικότητα δεν αφορά μόνο τις ρητές λεκτικές πράξεις, αλλά, επίσης, την

αναπαραγωγή των κανόνων, την επαναλαμβανόμενη επενέργεια της νόρμας επί του ατόμου. «Η επιτελεστικότητα δεν πρέπει να κατανοηθεί ως μεμονωμένη ή εσκεμμένη πράξη αλλά ως η πρακτική της επανάληψης και της παράθεσης με την οποία ο λόγος παράγει τα αποτελέσματα που ονομάζει». (Μπάτλερ, 2008)

Εδώ, η Μπάτλερ αξιοποιεί την ιδέα της επαναληψιμότητας, την οποία ο Ντερντά διετύπωσε ως κριτική στην θεωρία των ομιλιακών ενεργημάτων των Τζων Σηρλ και Τζ. Λ. Όστιν. Με τον όρο αυτόν ο Ντερντά αναφέρεται στη δυνατότητα του σημείου, μέσα από τη επαναλαμβανόμενη παράθεσή του, να αλλάζει: η παράθεση, σε πλαίσιο διαφοροποιημένο του αρχικού, ενδέχεται να τροποποιήσει τα σημεία και τα νοήματα που επαναλαμβάνονται, να οδηγήσει, με τρόπο συχνά απρόσμενο και ρηξικέλευθο, σε νέες σημασιοδοτήσεις, να στρέψει την αναπαραγόμενη σύμβαση ενάντια στον εαυτό της. Ο Ντερντά απαντά, έτσι, στον ισχυρισμό του Όστιν ότι «προκειμένου η εκφώνηση να έχει επιτελεστική ισχύ, πρέπει να παραμείνει προσκολλημένη στο αρχικό της πλαίσιο – στις εξουσιοδοτημένες συμβάσεις και προθέσεις». Τόσο ο Ντερντά όσο και η Μπάτλερ αποδίδουν τη δυναμική της επιτελεστικότητας να «παράγει» συμβάντα στη δυνατότητά της, μέσα από την επανάληψη, να αποσυναρμολογεί τη σύμβαση. «Η ισχύς του επιτελεστικού ενεργήματος έγκειται ακριβώς στην αποσυγκειμενοποίησή του [decontextualization], δηλαδή στο διαχωρισμό από το πρωτογενές, αρμόζον συμφραζόμενο και στη δυνατότητα παραγωγής νέων» (Αθανασίου, 2008).

Η πολιτική σημασία της θεωρίας της επιτελεστικότητας διαφαίνεται στην παρατήρηση της Αθανασίου. Η επανάληψη της κοινωνικής νόρμας «υλοποιεί τα σώματα», διαμορφώνει το υποκείμενο, αλλά, ωστόσο, «τούτη η επανάληψη σημαίνει ότι η υλοποίηση δεν ολοκληρώνεται ποτέ απολύτως, ότι τα σώματα ποτέ δεν συμμορφώνονται ολότελα με τις νόρμες που κινούν την υλοποίησή τους» (Μπάτλερ, 2009α). Αναδύεται, έτσι, το υποκείμενο ως το ατελές και ασταθές αποτέλεσμα της τελετουργικής επανάληψης της νόρμας και της επιτελεστικής υλοποίησης τού –εκάστοτε– ρυθμιστικού ιδεώδους, από την οποία εξαρτάται η κοινωνική αναγνωρισιμότητα και βιωσιμότητά του. Παραδόξως, κατά την Μπάτλερ, είναι ακριβώς ετούτη η εμπλοκή του υποκειμένου με την περιοριστική νόρμα που δημιουργεί τις συνθήκες άσκησης μιας εμπρόθετης δράσης. «Αν διαμορφώνομαι και προσδιορίζομαι από τις νόρμες που προϋπήρχαν της δικής μου ύπαρξης και αν αυτή η “διαμόρφωση” και αυτός ο “προσδιορισμός” συμβαίνουν συνεχώς, εγκαθιστώντας μια επαναληπτική πρακτική του παρόντος, τότε το “εγώ” αναδύεται από τα διάκενα αυτής της επαναληπτικής άσκησης. “Εγώ” είμαι το διάνυσμα αυτού που διαμορφώνεται και διαμορφώνει και, επομένως, η αυτονομία μου, αν μπορούμε να την αποκαλέσουμε έτσι, διαμορφώνεται πάντοτε από την ετερονομία» (Μπάτλερ, 2011). Με αυτόν τον τρόπο η Μπάτλερ αντιπαρατίθεται στη μυθοπλασία του προϋπάρχοντος – βουλευτικού υποκειμένου και της «ελεύθερης επιλογής» και περιγράφει τη δυνατότητα του υποκειμένου να αποδομεί και να

ανασημασιοδοτεί τη νόρμα και τον ηγεμονικό λόγο την ίδια στιγμή που κινείται εντός των περιορισμών τους: γιατί την ώρα που υφίσταται την καθημερινή βία των «κατηγοριών» και έρχεται αντιμέτωπο με την αδήριτη απαίτηση προσαρμογής στο «φυσικό» και το «κανονικό», είναι οι ίδιοι οι ασφυκτικοί περιορισμοί, το ίδιο το «αδύνατον της επιλογής», εκείνο που δημιουργεί τους όρους της εναλλακτικής νοηματοδότησης και πρακτικής. «Γιατί τα υποκείμενα αγωνίζονται πάντοτε με τις συνθήκες της ίδιας τους της ζωής, τις οποίες δεν μπορούν να επιλέξουν [...] Αυτός ο αγώνας με τις μη επιλεγμένες συνθήκες της ζωής –ως εκφορά της εμπρόθετης δράσης– καθίσταται δυνατός, παραδόξως, και από την επιμονή αυτής της πρωτογενούς συνθήκης ανελευθερίας» (Μπάτλερ, 2009β).

Η δεύτερη φάση στην ανάλυση του λόγου σημαδεύεται από το ριζοσπαστικό έργο του Μισέλ Φουκώ· ο γάλλος στοχαστής δημοσιεύει τον κύριο όγκο των έργων του τις δεκαετίες του '60 και του '70 και ενσωματώνει σε αυτά πολλές από τις ρηξικέλευθες ιδέες που προέκυψαν από τη συνάντηση και την αναμέτρηση των ρευμάτων του δομισμού, του μεταδομισμού, του μαρξισμού και της ερμηνευτικής. Ο Φουκώ αναδεικνύεται σε μια μορφή, τις επεξεργασίες της οποίας δεν μπορεί κανείς εύκολα να αγνοήσει· στο εξής, όλες σχεδόν οι λογοαναλυτικές προσεγγίσεις οφείλουν να διαλέγονται με αυτές, να τις παραθέτουν, να τις σχολιάζουν και φυσικά να τις αναθεωρούν.

Στα γραπτά του αναπτύσσει, με ανατρεπτικό τρόπο, τα ζητήματα της εξουσίας, της υποκειμενικότητας και της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα παρέχει σημαντικές μεθοδολογικές οδηγίες για τη διεξαγωγή της ανάλυσης λόγου. Το έργο του, που διαφοροποιείται και εξελίσσεται διαρκώς, διαιρείται από τους μελετητές του σε δύο φάσεις: την πρώιμη «αρχαιολογική» και την ύστερη «γενεαλογική». Η έννοια του λόγου αποτελεί, ενδεχομένως, το βασικό μοτίβο της σκέψης του, ωστόσο η αντίληψή του για αυτήν μεταβάλλεται σημαντικά από τη μία φάση στην άλλη. Στην *Αρχαιολογία της γνώσης* (1987), ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι τους λόγους δεν πρέπει πλέον να τους αντιμετωπίζουμε «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». Στον ορισμό αυτόν, παρατηρούμε μιαν αντιστροφή του έως τότε αυτονόητου: ενάντια στις θετικιστικές και ρεαλιστικές προσεγγίσεις, που θεωρούν ότι ο λόγος περιγράφει μια πραγματικότητα που προϋπάρχει, ο Φουκώ ισχυρίζεται ότι, αντιθέτως, οι λόγοι είναι εκείνοι που συγκροτούν τα αντικείμενα. Έχοντας, ταυτοχρόνως, απορρίψει τις ουμανιστικές περιγραφές, που εκλαμβάνουν το ανθρώπινο υποκείμενο ως την απαρχή του λόγου, επιλέγει «μια μέθοδο ιστορικής ανάλυσης που θα είναι απαλλαγμένη από το ανθρωπολογικό θέμα» και καθορίζει με σαφήνεια τα ερευνητικά του ερωτήματα: ποιοι είναι εκείνοι οι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους σχηματίζονται τα ρηματικά αντικείμενα; Ποιοι είναι οι κανόνες συγκρότησης που δομούν τους λόγους και που καθορίζουν ποιες αποφάνσεις

γίνονται δεκτές ως αληθείς από συγκεκριμένες κοινωνίες και κοινότητες, σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο; Πώς διαμορφώνεται η επιστημονική απόφαση και με ποια εργαλεία μπορούμε να αναλύσουμε τον πολιτικό λόγο;

Στη γενεαλογική του περίοδο διακρίνουμε μια σαφή αλλαγή στην αντίληψή του για τον λόγο, τους οποίους παύει να θεωρεί αυτόνομα συστήματα επιστημονικών αποφάνσεων και πλέον τους συνδέει στενά με το ζήτημα της γνώσης/εξουσίας. Η σημασία της στροφής αυτής ενέχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική και πολιτική ανάλυση. Κατά τον Howarth σηματοδοτεί μια σημαντική μετάβαση προς την ενσωμάτωση μη ρηματικών παραγόντων στην εξήγηση της ιστορικής αλλαγής. Ο Smith (2006) επισημαίνει ότι δημιουργεί τις δυνατότητες υπέρβασης της διχοτομίας αλήθεια/ψεύδος και συνεπώς επιφέρει τον αποκλεισμό της μαρξιστικής αντίληψης για την ιδεολογία. Οι Phillips και Jorgensen (2009) θεωρούν ότι η γενεαλογική οπτική του Φουκώ για τον λόγο έχει ως αποτέλεσμα την επανατοποθέτησή του στο ζήτημα του υποκειμένου· η θέση του ότι οι λόγοι συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητάς μας καθώς και των αντικειμένων που μπορούμε να γνωρίσουμε (μεταξύ των οποίων και ο ίδιος μας ο εαυτός), θα καταστεί η αφετηριακή αντίληψη περί του υποκειμένου στο πεδίο της ανάλυσης λόγου.

Οι θεωρητικές επεξεργασίες και μεθοδολογίες που ανέπτυξε ο Φουκώ αποτελούν αντικείμενο συζήτησης, διερεύνησης, εφαρμογής αλλά και αντιπαράθεσης στον χώρο της κοινωνικής έρευνας. Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι ερευνητές που εργάζονται στο πλαίσιο της Διδακτικής των Μαθηματικών και χρησιμοποιούν τις προσεγγίσεις και τα ερευνητικά εργαλεία του γάλλου στοχαστή. Στη βάση αυτή θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα πλευρές του έργου του στο επόμενο κεφάλαιο.

Η τρίτη φάση αφορά την οικειοποίηση των προσεγγίσεων του Λακάν από τη θεωρία του λόγου, ιδιαίτερα από τους στοχαστές Ερνέστο Λακλάου και Σαντάλ Μουφ. Το έργο τους, σημαντικό και πολυσχιδές, δεν είναι δυνατόν, έστω σχηματικά, να παρουσιαστεί και να αποτιμηθεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Εξ άλλου, οι αναφορές που υπάρχουν σε αυτό από τους ερευνητές της ΔΜ είναι ακόμα λίγες. Αντιθέτως, οι έρευνες που κάνουν χρήση των λακανικών προσεγγίσεων είναι πολλές και βαίνουν αυξανόμενες τα τελευταία χρόνια. Θα περιοριστούμε, λοιπόν, στη συνοπτική παράθεση κάποιων χαρακτηριστικών πτυχών του έργου των Λακλάου και Μουφ, αξιοποιώντας ως πηγή το έργο του Γιάννη Σταυρακάκη *Η Λακανική Αριστερά: Ψυχανάλυση, Θεωρία, Πολιτική* (2012).

Εργαζόμενος στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, ο Λακλάου θεωρεί ότι το ζήτημα της ταυτότητας δεν έγκειται στην ανακάλυψη ή στην αναγνώριση της αληθινής, αυθεντικής, και ουσιώδους ταυτότητας των ανθρώπων αλλά στην *κατασκευή* της. Ο κατασκευασμένος κοινωνικά και πολιτικά χαρακτήρας της κάθε είδους ταυτότητας γίνεται μάλιστα πιο φανερός στη μετανεωτερική εποχή, που τη

χαρακτηρίζει η αυξημένη επίγνωση της ενδεχομενικότητας. Ο Σταυρακάκης (2012) επισημαίνει ότι σε αντίθεση με όσους εμμένουν σε μια μεταμοντέρνα προσέγγιση, η οποία απλώς τονίζει το στοιχείο της ρευστότητας των ταυτοτήτων, οι Λακλάου και Μουφ επιχειρούν επίμονα «να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες, οι ομάδες και τα υποκείμενα προσπαθούν να επιτύχουν ένα είδος (σχετικής) παγίωσης των ταυτιστικών/ταυτοτικών κατασκευών τους». Να συλλάβουν το πώς ο λόγος μπορεί να κατασκευάζει ένα κέντρο –το κομβικό σημείο– όπου το νόημα θα καθηλώνεται (μερικώς)· αυτή η καθήλωση του νοήματος είναι αναγκαία για τη συγκρότηση οποιουδήποτε λόγου, προσωπικού, κοινωνικού και πολιτικού, αφού αλλιώς ο λόγος καταρρέει, εκφυλιζόμενος σε ψυχωτικό παραλήρημα.

Ταυτόχρονα, οι Λακλάου και Μουφ προβάλλουν την κρίσιμη ιδέα ότι η ανθρώπινη δημιουργικότητα και κατασκευή έχουν συγκεκριμένα όρια· και μάλιστα όρια που δεν λειτουργούν απλώς απαγορευτικά και ευνουχιστικά αλλά ανοίγουν νέες δυνατότητες, μέσα από τη διαρκή (ανα)κατασκευή των κοινωνικών και πολιτικών ταυτοτήτων. Ο χαρακτήρας που αποδίδεται στο όριο και στην έλλειψη δεν είναι απλώς αρνητικός, είναι συγχρόνως παραγωγικός: «Έχουμε την ανάγκη να ταυτιστούμε με κάτι, γιατί υπάρχει μια πρωταρχική [...] έλλειψη ταυτότητας» (Λακλάου 1994). Αυτή η αποδοχή της (παραγωγικής) αρνητικής οντολογίας, σχολιάζει ο Σταυρακάκης (2012), φέρνει τον Λακλάου πολύ κοντά στη λακανική προβληματική, σε μια από τις πιο ουσιώδεις και πλέον αποκαλυπτικές διαστάσεις της:

Γιατί στη λακανική θεωρία ο «λόγος» του Λακλάου –που ισοδυναμεί χονδρικά με το συμβολικό του Λακάν, με την τάξη του σημαίνοντος– αποδεικνύεται ομοίως ελλειπτικός: επιχειρεί το αδύνατο, δηλαδή την αναπαράσταση ενός πράγματος που δεν είναι εν τέλει αναπαραστάσιμο. Τόσο στο υποκειμενικό όσο και στο αντικειμενικό επίπεδο υπάρχει πάντα ένα πραγματικό που ξεφεύγει από τις προσπάθειές μας να το ελέγξουμε, να το αναπαραστήσουμε, να το συμβολίσουμε. Η αδυνατότητα ελέγχου αυτού του πραγματικού, το οποίο διχάζει την υποκειμενική και την αντικειμενική πραγματικότητα, είναι εκείνη που δημιουργεί και συντηρεί την επιθυμία.

Με απλά λόγια, η έλλειψη δεν σημαδεύει μόνο το λακανικό υποκείμενο, αλλά διχάζει επίσης το μεγάλο Άλλο, την κοινωνικοσυμβολική μας πραγματικότητα. (Ζίζεκ, 2006) [...] Από την άποψη αυτή, η λακανική ψυχανάλυση καθίσταται απαραίτητη στη θεωρία του λόγου στο βαθμό που φανερώνει ότι «κατανοώ την πραγματικότητα» δεν σημαίνει κατανοώ τι σημαίνει η κοινωνία, αλλά πρωτίστως τι την εμποδίζει να είναι (Λακλάου, 1997), αναδεικνύοντας έτσι την (ανα)δημιουργία της σε πρωταρχικό αντικείμενο της πολιτικοκοινωνικής επιθυμίας. Κατά τη στιγμή αυτής της παρεμπόδισης, που γεννά ταυτόχρονα νέες προσπάθειες κατασκευής αυτού του αδύνατου αντικείμενου –της κοινωνίας–, έρχεται και ξανάρχεται διαρκώς στην επιφάνεια «η στιγμή του πολιτικού». Μια στιγμή που παίρνει τη μορφή της ρήξης, της κρίσης, της εξάρθρωσης και οδηγεί σε νέες προσπάθειες ρηματικής σταθεροποίησης, σε

νέες ρηματικές κατασκευές, ιδεολογίες, πολιτικούς λόγους, κοινωνικά κινήματα και πρακτικές.

Θεωρούμε ότι η προσέγγιση του πολιτικού, με τον τρόπο που περιγράφει το παραπάνω απόσπασμα, συνιστά μια ριζοσπαστική συμβολή, που διαφοροποιεί το πολιτικό από την πολιτική πραγματικότητα, τουλάχιστον με την τρέχουσα κατανόησή της.

Το πολιτικό δεν μπορεί να αναχθεί σε ένα συγκεκριμένο τύπο θεσμών, ή να θεωρηθεί μια ξεχωριστή σφαίρα ή ένα ιδιαίτερο επίπεδο της κοινωνίας. Θα πρέπει να ερμηνευτεί ως μια διάσταση που ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία και η οποία καθορίζει την ίδια μας την οντολογική συνθήκη (Μουφ, αναφορά σε Σταυρακάκης 2008).

Αυτή η τοποθέτηση των Λακλάου και Μουφ στηρίζεται στις επεξεργασίες τους για το νόημα του κοινωνικού και την έννοια της πραγματικότητας. Καταρχάς, για τους δύο διανοητές η έννοια του λόγου δεν παραπέμπει μόνο στη γλώσσα αλλά στο σύνολο των κοινωνικών φαινομένων. Αντιτίθενται στη συνήθη πεποίθηση ότι η «πραγματικότητα» έχει σαφή και δεδομένη δομή και ότι η κοινωνία και οι ταυτότητες των ανθρώπων αποτελούν αντικειμενικώς δεδομένα γεγονότα. Θεωρούν ότι όπως ακριβώς η δομή της γλώσσας έτσι και η κοινωνία και η ταυτότητα αποτελούν εύπλαστες και μεταβαλλόμενες οντότητες που δεν μπορούν ποτέ να παγιωθούν οριστικά. Χρησιμοποιούν την εμφαντική έκφραση ότι «η κοινωνία είναι αδύνατη» για να δηλώσουν ότι η κοινωνία δεν συνιστά μια αντικειμενική ολότητα· παρόλο που οι άνθρωποι αρεσκόμαστε να χρησιμοποιούμε όρους ολιστικούς, όπως για παράδειγμα «η χώρα» ή «ο λαός», αυτή η προσέγγιση είναι φανταστική. Η απόλυτη δομή που αποδίδουμε στην κοινωνία είναι κάτι που φανταζόμαστε εμείς οι ίδιοι για να προσδώσουμε νόημα στις πράξεις μας. Δημιουργούμε «μύθους», οι οποίοι αποτελούν μια στρεβλή αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά αυτή η στρέβλωση είναι αναπόφευκτη και συστατική, γιατί θεμελιώνει τον ορίζοντα των πράξεών μας (Phillips και Jorgenesen, 2009).

Οι Λακλάου και Μουφ δεν αμφισβητούν, βεβαίως, την ύπαρξη των φυσικών και κοινωνικών αντικειμένων, αλλά η πρόσβασή μας σε αυτά διαμεσολαβείται πάντοτε από τα συστήματα νοήματος που έχουν τη μορφή λόγων. Οι κοινωνικές πρακτικές επιχειρούν να αναπαραγάγουν ή να μεταβάλουν τις κοινές νοηματοδοτήσεις· εδώ ακριβώς εδράζεται το πολιτικό.

Η αναπαραγωγή και η αλλαγή των νοηματοδοτήσεων συνιστούν πολιτικές πράξεις. Η πολιτική στην ανάλυση του λόγου δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή με τη στενή έννοια του όρου. Δεν ταυτίζεται, λόγου χάρη, με την πολιτική των κομμάτων· είναι μια ευρύτερη έννοια που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε αδιάκοπα το κοινωνικό μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές που αποκλείουν άλλες πρακτικές. Οι πράξεις μας είναι ενδεχομενικές συναρθρώσεις, δηλαδή, προσωρινές καθηλώσεις του νοήματος σε ένα αναποκρίσιμο πεδίο που αναπαράγει ή μεταβάλλει τους υπάρχοντες λόγους

και, κατά συνέπεια, την οργάνωση της κοινωνίας. Με τον όρο πολιτική ο Λακλάου και η Μουφ εννοούν τη διάρθρωση της κοινωνίας με έναν ιδιαίτερο τρόπο που αποκλείει άλλες δυνατότητες. Η πολιτική, συνεπώς, δεν είναι μια απλή επιφάνεια που αντανάκλα μια βαθύτερη κοινωνική πραγματικότητα· η ίδια η οργάνωση της κοινωνίας ρυθμίζεται από διαρκείς πολιτικές διεργασίες (Phillips και Jorgensen, 2009).

Κλείνουμε τη σύντομη αναφορά μας στο έργο των δύο διανοητών σημειώνοντας, απλώς, ένα ακόμη ιδιαίτερο στοιχείο της θεωρητικής τους παραγωγής, το ζήτημα της απόλαυσης, το οποίο φαίνεται να ενσωματώνουν στην προβληματική τους ολοένα και περισσότεροι ερευνητές στον χώρο των κοινωνικών επιστημών και της εκπαίδευσης και ειδικά στο πεδίο της ΔΜ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σταυρακάκης (2012), η ενσωμάτωση της λακανικής προβληματικής της απόλαυσης (*jouissance*) από τους δύο διανοητές –ως καθοριστικής για την κατανόηση της συναισθηματικής διάστασης των διαδικασιών ταύτισης– αποτελεί μια σημαντική συνεισφορά, «σε μια κατεύθυνση αντιμετώπισης της παραγνώρισης της συναισθηματικής διάστασης της ταυτότητας από τις δομιστικές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις».

## **2.2 Το έργο του Φουκώ**

### **2.2.1 Η αρχαιολογία**

Με τον όρο «αρχαιολογία» ο Φουκώ (2012) περιγράφει μια μέθοδο έρευνας και ανάλυσης των λόγων, οι οποίοι «συναρθρώνουν ό,τι σκεφτόμαστε, λέμε και πράττουμε». Η αρχαιολογία δεν συνιστά «εντελώς ιστορία», αλλά «ούτε επιστημολογία, δηλαδή εσωτερική ανάλυση της δομής μιας επιστήμης. [...] Αρχαιολογία σημαίνει το εξής: περιγραφή του αρχείου. Με τον όρο αρχείο εννοώ το σύνολο των λόγων που έχουν πραγματικά αρθρωθεί. Και τούτο το σύνολο λόγων εξετάζεται όχι μόνο ως ένα σύνολο συμβάντων που θα είχαν λάβει χώρα άπαξ διά παντός, παραμένοντας σε μετέωρη κατάσταση, στις παρυφές ή στο καθαρτήριο της ιστορίας, αλλά επίσης ως ένα σύνολο που εξακολουθεί να λειτουργεί, να μετασχηματίζεται μέσω της ιστορίας, να ανοίγει δρόμο ώστε να εμφανιστούν και άλλοι λόγοι».

Στην *Αρχαιολογία της γνώσης* (1987α) ο Φουκώ διευκρινίζει ότι, κατά πρώτο λόγο, η αρχαιολογία συνιστά «μια μέθοδο ιστορικής ανάλυσης απαλλαγμένη από το ανθρωπολογικό θέμα». Καταφέρεται, έτσι, εναντίον του ουμανισμού, ο οποίος κατά τη γνώμη του συνιστά έναν τρόπο «να επιλυθούν με όρους ηθικής, αξιών, συμφιλίωσης, προβλήματα τα οποία δεν μπορούν ούτε κατ'ελάχιστον να επιλυθούν» και υπογραμμίζει ότι «το σημερινό καθήκον μας είναι να απαλλαγούμε οριστικά από τον ανθρωπισμό και, με αυτήν την έννοια, η εργασία μας είναι μια



πολιτική εργασία» (Φουκώ, 2012). Θεωρεί ότι «δεν χρειάζεται να περάσουμε από τον άνθρωπο ως υποκείμενο για να μελετήσουμε τους λόγους και να αναλύσουμε την ιστορία της γνώσης» και επιχειρεί να αποδείξει τον ισχυρισμό του περιγράφοντας τα εργαλεία ανάλυσης που ο ίδιος χρησιμοποίησε στην *Ιστορία της Τρέλας* (1961) και την *Γέννηση της Κλινικής* (1963). Ο Φουκώ, δηλαδή, εργάζεται εντός του δομιστικού και μεταδομιστικού πλαισίου, το οποίο αφετηριακά θεωρεί ότι ο άνθρωπος –σε αντίθεση με αυτό που ισχυριζόταν η υπερβατολογική φιλοσοφία από τον Ντεκάρτ και εφεξής– δεν λειτουργεί ως η αρχή του λόγου και άρα δεν συνιστά το κέντρο της ανάλυσης· η θέση αυτή περιγράφεται στα κείμενα με τον όρο *αποκέντρωση του υποκειμένου* (decentering the subject) ή και *θάνατος του ανθρώπου*.

Κατά δεύτερον, ο Φουκώ τοποθετείται αποφασιστικά κατά του αναγωγισμού, αρνούμενος «να εξουδετερώσει τον λόγο, να τον κάνει σημείο κάποιου άλλου πράγματος» (Φουκώ, 1987). Χρειάζεται, αναφέρει, να απαλλαγούμε «από τη μεγάλη αλληγορική δυσπιστία», δηλαδή από τη διαρκή αναζήτηση αυτού που κρύβεται πίσω από το κείμενο, αυτού που *αληθινά* λέγεται κάτω από αυτό που *πραγματικά* λέγεται.

Δεν θέλω να αναζητήσω τη σκέψη των ανθρώπων κάτω από τον λόγο, αλλά προσπαθώ να καταπιαστώ με τον λόγο ως έχει, στην έκδηλη ύπαρξή του, με την έννοια μιας πρακτικής που διέπεται από κανόνες. Πρόκειται για κανόνες σχηματισμού, ύπαρξης, συνύπαρξης, για συστήματα λειτουργίας κ.λπ. Αυτή ακριβώς την πρακτική περιγράφω, στη συνεκτικότητά της και σχεδόν στην υλικότητά της (Φουκώ, 2012).

Στόχος, λοιπόν, της αρχαιολογίας είναι η περιγραφή των κανόνων συγκρότησης που δομούν την παραγωγή των λόγων· πρόκειται για κανόνες ενδεχομενικούς, οι οποίοι δεν είναι κατ' ανάγκη γνωστοί σε εκείνους που τους διατυπώνουν.

Κάτω από όλα αυτά που γνωρίζει για τον εαυτό της η επιστήμη, υπάρχει κάτι που δεν γνωρίζει, και του οποίου η ιστορία, το γίνεσθαι, τα περιστατικά και τα συμβάντα υπακούουν σε κάποιους νόμους και καθορισμούς (Φουκώ, 2012).

Και επίσης:

Θα ήθελα να ξέρω εάν τα υποκείμενα που ευθύνονται για τον επιστημονικό λόγο δεν καθορίζονται όσον αφορά την κατάστασή τους, την προοπτική των ικανοτήτων τους και τις πρακτικές δυνατότητές τους από συνθήκες που τα κυριαρχούν και ακόμη τα κατακλύζουν. Εν ολίγοις [...] διερευνώ τον επιστημονικό λόγο, όχι από την άποψη των ατόμων που μιλούν, ούτε από την άποψη των τυπικών δομών όσων λένε, αλλά από την άποψη των κανόνων που παίζουν σε λειτουργία κατά την ίδια την ύπαρξη ενός τέτοιου λόγου (Φουκώ, 1986α).

Η αρχαιολογία εστιάζει τον ερευνητικό της φακό στον μετασχηματισμό των λόγων και στο ασυνεχές, δηλαδή στο «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» (Φουκώ, 1987α). Ο Φουκώ επιτίθεται στην «παραδοσιακή» αντίληψη για την ιστορία, ως αφήγηση μιας μακράς ακολουθίας συμβάντων, «ως ατομικό σχέδιο και συγχρόνως ως ολότητα», και αντιτίθεται στην ιστορική έρευνα για «ιδανικές σημασιοδοτήσεις και αόριστες τελεολογίες». Αντί να υποθέτει την ύπαρξη μιας υποφώσκουσας συνοχής, έναντι της οποίας «βαθιές» αντιφάσεις και ασυνέπειες μπορούν να «επιλυθούν», επιλέγει να διερευνήσει και να δείξει

με βάση ποιο εύτακτο σύστημα μπορούν να συμβούν ανακαλύψεις, εφευρέσεις, αλλαγές προοπτικής και θεωρητικές ανατροπές. Για παράδειγμα, μπορούμε να επισημάνουμε στην πρακτική του λόγου της φυσικής ιστορίας τι κατέστησε δυνατή την εμφάνιση της ιδέας της εξέλιξης από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, τι κατέστησε δυνατή την ανάδυση μιας θεωρίας του οργανισμού την οποία αγνοούσαν οι πρώτοι φυσιοκράτες» (Φουκώ, 2012).

Συνοψίζοντας, ο Φουκώ διερευνά το πώς και υπό ποιες συνθήκες οι λόγοι κατασκευάζονται, αμφισβητούνται και αλλάζουν. Δημιουργεί ένα πλούσιο εννοιολογικό οπλοστάσιο για να μελετήσει τους κανόνες που δομούν τη συγκρότηση των *αντικειμένων* μέσα στον λόγο, που σχετίζονται με τη σύσταση *αποφαντικών τρόπων*, ρυθμίζουν την παραγωγή *εννοιών* και διαμορφώνουν *στρατηγικές*, δηλαδή θεωρίες ή θεματικές που εμφανίζονται μέσα στους λόγους. Κεντρική θέση σε αυτό το εννοιολογικό οπλοστάσιο κατέχει η έννοια της απόφασης, την οποία ο Φουκώ διαχωρίζει ριζικά από τη γραμματική φράση ή τη λογική πρόταση αλλά και από το συνηθισμένο ομιλιακό ενέργημα, όπως οι διαταγές ή οι προειδοποιήσεις. Ο γάλλος στοχαστής ενδιαφέρεται, κυρίως, «για αυτές τις γλωσσικές επιτελέσεις, κατά τις οποίες τα υποκείμενα εξουσιοδοτούνται να εκφέρουν σημαντικούς ισχυρισμούς αλήθειας εξαιτίας της εκπαίδευσής τους, της θεσμικής τους θέσης και του τρόπου με τον οποίο αρθρώνεται ο λόγος. Έτσι, οι διαβεβαιώσεις γύρω από τις πιθανότητες ανόδου της θερμοκρασίας στον πλανήτη γίνονται αποφάνσεις όταν εκφέρονται από επιστήμονες οι οποίοι έχουν τα κατάλληλα διαπιστευτήρια και από ειδικούς επί του κλίματος που παρουσιάζουν δόκιμες θεωρίες και στοιχεία για να δικαιώσουν τα επιχειρήματά τους» (Φουκώ, χ.χ.).

Ο Φουκώ υπογραμμίζει το γεγονός ότι, ενώ οι αποφάνσεις πολλαπλασιάζονται κατά τη νεωτερική περίοδο, ωστόσο, ουσιαστικά, παραμένουν σπάνιες, και το αποδίδει στην ύπαρξη ενός σύνθετου συστήματος κανόνων σχηματισμού:

Σε κάθε κοινωνία η παραγωγή του λόγου ελέγχεται, επιλέγεται, οργανώνεται και αναδιανέμεται ταυτόχρονα, από έναν ορισμένο αριθμό διαδικασιών που έχουν σα ρόλο να αποτρέψουν τις εξουσίες και τους κινδύνους, να κυριαρχήσουν πάνω στο τυχαίο, να αποφύγουν τη βαριά, την τρομερή υλικότητα (Φουκώ, χ.χ.).

Ως πρώτο τρόπο ελέγχου αναφέρει τις κοινωνικές και πολιτικές μορφές αποκλεισμού: την άμεση απαγόρευση και καταστολή κάποιων λόγων, τη διαίρεσή άλλων σε «λογικούς» και «παράλογους» και τον διαχωρισμό των συστατικών τους στοιχείων σε «αληθή» και «ψευδή».

Ταυτόχρονα με αυτούς τους εξωτερικούς περιορισμούς καταγράφει και μια σειρά από εσωτερικούς περιορισμούς: τις λειτουργίες των πανεπιστημιακών κλάδων, τον σχολιασμό και τον ρόλο του συγγραφέα. Ως αποτέλεσμα αυτών των περιορισμών, ορισμένες μόνον αποφάνσεις *υπολογίζονται* ως σοβαροί υποψήφιοι για την αλήθεια και το ψεύδος εντός ενός επιστημονικού πεδίου, γενικότερα μιας τάξης του λόγου, ενώ άλλες αποκλείονται μέσω των κανόνων συγκρότησης που ρυθμίζουν έναν κλάδο.

Μέσα στα όριά του, κάθε κλάδος γνώσης αναγνωρίζει αληθινές και ψεύτικες προτάσεις αλλά αποπέμπει έξω από τα περιθώριά του μίαν ολόκληρη τερατολογία της γνώσης [...] αλλά ενδεχόμενα δεν υπάρχουν λάθη με τη στενή έννοια του όρου, γιατί το λάθος δεν μπορεί να γεννηθεί και να γίνει αποδεκτό παρά μόνο στο εσωτερικό μιας ορισμένης πρακτικής... Με λίγα λόγια, για να μπορέσει μια πρόταση να καταταχτεί μέσα στο σύνολο ενός κλάδου γνώσης είναι υποχρεωμένη να απαντά σε περίπλοκες κι ογκώδεις απαιτήσεις: πριν καν μπορέσει να κριθεί σαν αληθινή ή ψεύτικη πρέπει να βρίσκεται [...] μέσα στο αληθινό (Φουκώ, x.x).

Ο Φουκώ αναφέρει το παράδειγμα του διάσημου, σήμερα, βιολόγου Μέντελ, ο οποίος εισήγαγε στη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα κληρονομικά χαρακτηριστικά ως ένα νέο αντικείμενο στο πεδίο της βιολογίας. Η καίρια όμως αυτή θεωρία, όπως και οι νέες σχετικές έννοιες και μέθοδοι που τη συνόδευαν, όχι απλώς δεν έτυχαν της αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα, αλλά ούτε καν τέθηκαν εντός του βιολογικού λόγου της εποχής. Χρειάστηκε πολύς χρόνος, στη διάρκεια του οποίου συντελέστηκαν αλλαγές μεγάλης κλίμακας μέσα στη βιολογία, για να τεθεί η θεωρία του Μέντελ εντός του «αληθινού» της επιστήμης του.

Είναι πάντα δυνατό να εκφράζει κάποιος μίαν αλήθεια μέσα στο χώρο ενός παρθένου εδάφους· αλλά δεν μπορεί να βρεθεί μέσα στο αληθινό παρά μόνο αν υπακούει στους νόμους μιας αστυνόμευσης του συλλογισμού, που πρέπει να ασκεί σε κάθε του λόγο (Φουκώ, x.x).

Επιπλέον, ρηματικοί μηχανισμοί, όπως ο σχολιασμός και η αρχή του δημιουργού (ή ο ρόλος του συγγραφέα), αναλαμβάνουν να ενισχύσουν εκείνους του λόγους οι οποίοι στο πλαίσιο ενός κλάδου γνώσης έχουν λάβει το χρίσμα του «αληθούς». Το σχόλιο επαναλαμβάνει ακούραστα, ακόμα και όταν έχει τη μορφή της κριτικής, το αρχικό κείμενο· επαναφέρει σταθερά και ολοκληρώνει, ακόμα και όταν διαφοροποιείται, την ίδια αφήγηση. Έτσι, αποδυναμώνοντας «το τυχαίο και την ανοιχτή πολυπλοκότητα» ενισχύει και σταθεροποιεί τη συγκεκριμένη απόφαση και απομακρύνει την ενδεχομενικότητα του λόγου. Η αρχή του δημιουργού περιορίζει

επίσης την απρόβλεπτη έκβαση του λόγου και το στοιχείο του «τυχαίου»: κάθε ανακάλυψη αποδίδεται σχεδόν πάντοτε στο ενοποιημένο (ευφυές) υποκείμενο, που με το κύρος του έρχεται να ενισχύσει την αλήθεια της απόφασης. Την ίδια στιγμή συλλογικά φαινόμενα, τα οποία είναι δύσκολο να αποδοθούν σε κάποιον, υποτιμούνται μέσα από τη χρήση όρων, όπως «μόδα», «παράδοση», «νοοτροπία», «προκατάληψη». Ο Φουκώ στέκεται δύσπιστος απέναντι σε αυτήν την πρακτική της ιστορίας της γνώσης και θέτει ερωτήματα για τη μέθοδο διερεύνησης γεγονότων και δεδομένων. Αναρωτιέται: πώς μπορούμε, για παράδειγμα, να εξηγήσουμε το γεγονός ότι μετά από κάποιες χιλιάδες χρόνια δυτικής ιατρικής, στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα, οι άνθρωποι «ξαφνικά» είχαν την ιδέα να αναζητήσουν στο εσωτερικό των πτωμάτων τα αίτια της ασθένειας που οδήγησε στον θάνατο; Η απόδοση της ιδέας στον ανατομοπαθολόγο Μπισά θα συνιστούσε απλούστευση και σίγουρα θα ήταν μια απάντηση που θα «έκλεινε τη συζήτηση». Αντιθέτως ο ισχυρισμός ότι πρόκειται για έναν συλλογικό και σύνθετο μετασχηματισμό στην ιατρική αντίληψη και πρακτική ανοίγει ένα ενδιαφέρον πεδίο συζήτησης γύρω από την εξάλειψη των εμποδίων, την εξαφάνιση των προκαταλήψεων, την εγκατάλειψη των παλιών μύθων, την υποχώρηση των ανορθολογικών πίστευων, την ελεύθερη τελικά πρόσβαση στην εμπειρία και τον λόγο. Ο μετασχηματισμός αυτός

αντιπροσωπεύει την εφαρμογή ενός εντελώς καινούριου πλέγματος, με τις επιλογές και τους αποκλεισμούς του· ένα καινούριο παιχνίδι με τους δικούς του κανόνες, τις αποφάσεις και τους περιορισμούς του, με την εσώτερη λογική του, τις παραμέτρους και τα αδιέξοδά του, που όλα μαζί οδηγούν στην τροποποίηση της αρχικής άποψης (Φουκώ, 1991).

Ο Φουκώ επιχειρεί, έτσι, σημαντικές μετατοπίσεις: από τη μια, την υποκατάσταση της ιστορίας των ανακαλύψεων από τη μελέτη των μετασχηματισμών του λόγου· και από την άλλη, την αποκαθάρωση του ατόμου από τη θέση του παραγωγού αποτελεσμάτων αλήθειας και τη θετική προβολή μιας διάστασης που η ιστορία της επιστήμης αρνητικοποίησε:

να αναλύσει (κανείς) την παραγωγική ικανότητα της γνώσης ως μια συλλογική πρακτική· και κατά συνέπεια να επανατοποθετήσει τα άτομα και τη “γνώση” τους στην πορεία της ανάπτυξης μιας γνώσης που σε μια δεδομένη στιγμή λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένους κανόνες, τους οποίους μπορεί (κανείς) να καταγράψει και να περιγράψει» (Φουκώ, 1991).

Τέλος, ο Φουκώ αναφέρεται σε μια σειρά πολύπλοκων συστημάτων περιορισμού του λόγου, που δεν αφορούν το περιεχόμενό του καθαυτό, αλλά τους όρους χρήσης του. Πρόκειται για τις σύνθετες εκείνες απαιτήσεις που το ομιλούν υποκείμενο πρέπει να πληροί, ώστε, εφόσον λάβει το χρίσμα του ομιλητή, να μπορεί ο λόγος του να ληφθεί σοβαρά υπόψη από την «κοινότητα του λόγου» στην οποία ανήκει. Στις απαιτήσεις αυτές συμπεριλαμβάνει «τις χειρονομίες, τις συμπεριφορές, τις περιστάσεις κι όλο το σύνολο των σημείων που οφείλουν να

περιβάλλουν τον λόγο» (Φουκώ, 1991). Το «τελετουργικό» αυτό, που κάποιος θα μπορούσε να χαρακτηρίσει ασήμαντο, κατά τον Φουκώ αποτελεί προαπαιτούμενο, για να τύχει κάποιος της αποδοχής και του σεβασμού από την κοινότητα στην οποία συμμετέχει. Ο Howarth (2000) συσχετίζει την άποψη αυτή με τη θέση του Τόμας Κουν, ο οποίος, «στη μνημειώδη προσέγγισή του στην ιστορία της επιστήμης, δείχνει πώς κοινωνικοί παράγοντες που είναι σε λειτουργία μέσα σε επιστημονικές κοινότητες, όπως η προσωπική εξουσία, η επαγγελματική πειθαρχία, η συμμόρφωση και η άτυπη κοινωνικοποίηση, είναι απαραίτητοι για την εδραίωση και τη νομιμοποίηση της “φυσιολογικής” λειτουργίας της επιστήμης».

### 2.2.2 Η γενεαλογία

Αρκετοί είναι αυτοί που διαχωρίζουν σαφώς τη γενεαλογία από την αρχαιολογία και θεωρούν ότι η γενεαλογική μέθοδος, που ανέπτυξε ο Φουκώ, αποτελεί ένδειξη αποτυχίας ή αδιεξόδου της αρχαιολογικής του μεθόδου· ωστόσο σημαντικοί μελετητές του έργου του θεωρούν μια τέτοια προσέγγιση απλουστευτική και ισχυρίζονται ότι ο γάλλος στοχαστής ουδέποτε εγκατέλειψε την αρχαιολογική του προοπτική, μάλλον την κατέστησε εσωτερική στιγμή της γενεαλογικής του θεώρησης. Ο ίδιος ο Φουκώ, περιγράφοντας την εξέλιξη των ερευνών του, αναφέρει ότι το καίριο αρχικό του ερώτημα σχετιζόταν με εκείνες τις «ξαφνικές απογειώσεις» και τους απρόσμενους μετασχηματισμούς που, κάποιες στιγμές, παρατηρούνται σε ορισμένες τάξεις της γνώσης: δεν πρόκειται απλώς για νέες ανακαλύψεις, αλλά για ένα καινούριο «καθεστώς» λόγου, για νέες μορφές γνώσης, που μαρτυρούν την αλλαγή η οποία έχει επέλθει στους κανόνες σχηματισμού των αποφάνσεων. Αναγνωρίζει ότι στις *Λέξεις και τα πράγματα* προσπάθησε να περιγράψει τις συνολικές αυτές τροποποιήσεις στην πολιτική της επιστημονικής απόφασης, αναβάλλοντας, ωστόσο, για αργότερα την εξήγηση του φαινομένου. «Εκείνο που έλειπε όμως ήταν αυτό το πρόβλημα του “καθεστώτος του λόγου”, των αποτελεσμάτων εξουσίας που χαρακτηρίζουν ειδικά το παιχνίδι των αποφάνσεων [...] το ίδιο το κεντρικό πρόβλημα της εξουσίας, το οποίο εκείνη την εποχή δεν το είχα απομονώσει ακόμα» (Φουκώ, 1987β). Το ζήτημα της εξουσίας έχει πλέον τεθεί, εγκαινιάζοντας έτσι τη γενεαλογική περίοδο: οι λόγοι στο εξής δεν θα αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα συστήματα επιστημονικών αποφάνσεων, αλλά θα διερευνώνται ως προϊόντα-αποτελέσματα των «σχέσεων γνώσης/εξουσίας».

Παρουσιάζοντας τη γενεαλογική μέθοδο, ο Φουκώ αναφέρεται, στην ίδια γραμμή με την αρχαιολογία, στον ρόλο του υποκειμένου:

Πρέπει να απαλλαγούμε από το συγκροτητικό υποκείμενο, από το ίδιο το υποκείμενο, δηλαδή να φτάσουμε σε μια ανάλυση που θα μπορεί να εξηγήσει τη συγκρότηση του υποκειμένου μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Κι αυτό θα το ονόμαζα εγώ γενεαλογία, δηλαδή μια μορφή ιστορίας που μπορεί να εξηγήσει

τη συγκρότηση των γνώσεων, των λόγων, των περιοχών αντικειμένων κ.λπ., χωρίς να είναι υποχρεωμένη να αναφερθεί σε ένα υποκείμενο που είναι είτε υπερβατικό σε σχέση με το πεδίο συμβάντων είτε διατρέχει με την κενή του ομοιότητα με τον εαυτό του, όλο το φάσμα της ιστορίας (Φουκώ, 1991).

Αναλύοντας τη μέθοδό του, η οποία είναι μια *μέθοδος κριτικής*, εστιάζει σε δύο χαρακτηριστικά. Καταρχάς στον εντοπισμένο χαρακτήρα που κατά τη γνώμη του πρέπει να έχει η κριτική· αξιολογώντας τα αποτελέσματα των «ασυνεχών και μεμονωμένων, εντοπισμένων κριτικών θεωρήσεων», που αναπτύχθηκαν στη Γαλλία την τρικυμιώδη περίοδο με κέντρο τον Μάη του '68, επισημαίνει το ανασταλτικό αποτέλεσμα των ολοποιητικών, σφαιρικών θεωριών, οι οποίες απαιτούν την αναγωγή οποιουδήποτε ερευνητικού αποτελέσματος στο θεωρητικό όλον. Επισημαίνει ότι η εντοπισμένη αυτή κριτική ασκήθηκε διά μέσου της διερεύνησης των λόγων που «ξεχάστηκαν», των ιστορικών περιεχομένων που «θάφτηκαν, καλύφθηκαν μέσα σε λειτουργικές συνοχές ή επίσημες συστηματοποιήσεις»· με την ανάδειξη των απαξιωμένων γνώσεων, που υποτιμήθηκαν ως μη εννοιολογικές γνώσεις, ως γνώσεις ανεπαρκώς επεξεργασμένες, που θεωρήθηκαν υποδεέστερες ιεραρχικά, κάτω από το επίπεδο της απαιτούμενης παιδείας και επιστημοσύνης. Σκοπός των γενεαλογικών ερευνών είναι η εκ νέου ανακάλυψη, η κινητοποίηση της λόγιας γνώσης μαζί και της απαξιωμένης γνώσης των ανθρώπων, «υπό μία προϋπόθεση: της άρσης της τυραννίας των καθολικών λόγων, με τη συνακόλουθη ιεραρχία και τα προνόμια που τους χαρακτήριζαν ως θεωρητικές πρωτοπορίες». Η γενεαλογία, χωρίς να στρέφεται κυρίως κατά των περιεχομένων, των μεθόδων και των εννοιών μιας επιστήμης, «οφείλει να δώσει τη μάχη ενάντια στις συνέπειες εξουσίας που χαρακτηρίζουν έναν λόγο θεωρούμενο επιστημονικό» (Φουκώ, 2002).

Ο Φουκώ συνεχίζει τη δριμεία κριτική του στην «παραδοσιακή» ιστορία, στην οποία αντιπαρατάσσει τη γενεαλογική μέθοδο. Θεωρεί ότι η ιστορική έρευνα που εισάγει ένα πρίσμα υπερϊστορικό και αναλύει τα πάντα υπό το φώς «μιας αιώνιας αλήθειας, μιας αθάνατης ψυχής, μιας συνείδησης πάντα ταυτόσημης με τον εαυτό της» είναι εύκολα ιδιοποιήσιμη από τη μεταφυσική και υπερασπίζεται μια ιστορική θεώρηση που «θα πάψει να ερείδεται επί του οποιουδήποτε απόλυτου».

Η «πραγματική» ιστορία διακρίνεται από εκείνη των ιστορικών ως προς το ότι δεν βασίζεται σε καμία σταθερά: τίποτα στον άνθρωπο –ούτε καν το ίδιο του το σώμα– δεν είναι τόσο αμετάβλητο, ώστε να είμαστε σε θέση να κατανοούμε τους άλλους και να αναγνωρίζουμε τους εαυτούς μας σε αυτούς (Φουκώ, 2011).

Καθήκον της γενεαλογίας είναι να στραφεί στη μελέτη του ασυνεχούς, να εστιάσει στο συμβάν· και αυτό, ενάντια σε «μια παράδοση (θεολογική ή ορθολογική) η οποία τείνει να διαλύσει το ενικό συμβάν εντός μιας ιδεώδους συνέχειας – τελεολογικής κίνησης ή φυσικής αλληλουχίας».

Η «πραγματική ιστορία» επιτρέπει την επάνοδο του συμβάντος με όλη τη μοναδικότητα και την οξύτητα που το χαρακτηρίζει. Με τη λέξη συμβάν δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να εννοήσουμε μία απόφαση, μία συνθήκη, μία ηγεμονία ή μία μάχη, αλλά μια σχέση δυνάμεων η οποία ανατρέπεται, μια καταληφθείσα εξουσία, ένα λεξιλόγιο χρησιμοποιημένο εκ νέου και στραμμένο κατά των πρώην χρηστών του, μια κυριαρχία που εξασθενεί, που είναι σε ύφεση, που αυτοδηλητηριάζεται, μια άλλη κυριαρχία που εισελαύνει προσωπιδοφόρος. Οι διακυβευόμενες εντός της ιστορίας δυνάμεις δεν υπακούουν ούτε σε έναν προορισμό ούτε σε κάποια μηχανική αρχή, αλλά αποκλειστικά και μόνο στο τυχαίο της πάλης» (Φουκώ, 2011).

Η έκβαση των πραγμάτων, λοιπόν, δεν υπακούει σε κάποια αναγκαιότητα, αλλά είναι ενδεχομενική και εξαρτάται από την έκβαση της αντιπαράθεσης αντιμαχόμενων πολιτικών δυνάμεων, που λαμβάνει χώρα σε κρίσιμες ιστορικές στιγμές. Ο γενεαλόγος δεν είναι απλώς ο αντικειμενικός, εξωτερικός παρατηρητής: « [...] αφ' ης στιγμής θέλεις να γράψεις μια ιστορία με νόημα, με χρησιμότητα, με πολιτική αποτελεσματικότητα, ο καταλληλότερος τρόπος για να το κάνεις είναι να εμπλακείς κάπως στις διαμάχες που διεξάγονται σε αυτόν τον τομέα» (Φουκώ, 2008). Ο γενεαλόγος έτσι δεσμεύεται να κρίνει τους λόγους και τα φαινόμενα που μελετά, επιθυμεί να αποκαλύψει το παιχνίδι των κυριαρχιών που παρήγαγαν το συμβάν, καθώς και να φέρει στο φως εκείνες «τις δυνατότητες οι οποίες αποκλείστηκαν από τις κυρίαρχες λογικές της ιστορικής ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο ο γενεαλόγος αποκαλύπτει νέες δυνατότητες τις οποίες αποκλείουν οι υπάρχουσες ερμηνείες» (Howarth, 2000).

### **2.2.3 Η πειθαρχική εξουσία: περισσότερο νόρμα παρά νόμος**

Παρουσιάζοντας τα πορίσματα των μελετών του, ο Φουκώ, επισημαίνει ότι το κίνητρο των ερευνών του εδράζεται στα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στον παρόντα χρόνο και όχι σε μια ανάγκη, γενικά, ιστορικής αναδίφησης. Αυτό δεν σημαίνει ότι καταφεύγει σε αυθαίρετες κατασκευές ή ολοποιητικές θεωρήσεις, αντιθέτως αντλεί τα συμπεράσματά του από την ιστορική έρευνα που διεξάγει. Η επισήμανσή του αποσαφηνίζει την οπτική γωνία και τη μεθοδολογία των μελετών του. Κάθε εργασία ανάλυσης, υποστηρίζει, δεν μπορεί να γίνει χωρίς εννοιοποίηση των προβλημάτων που πραγματεύεται. Η εννοιοποίηση, όμως, «δεν πρέπει να θεμελιώνεται σε μια θεωρία του αντικειμένου: το εννοιοποιημένο αντικείμενο δεν είναι το μόνο κριτήριο εγκυρότητας της εννοιοποίησης. Πρέπει να γνωρίσουμε τις ιστορικές συνθήκες που προκαλούν αυτόν ή εκείνο τον τύπο εννοιοποίησης. Πρέπει να έχουμε την ιστορική συνείδηση της κατάστασης στην οποία ζούμε» (Φουκώ, 1991).

Στα μέσα περίπου της δεκαετίας του '70 καταθέτει τα αποτελέσματα της έρευνάς του σχετικά με το ζήτημα της εξουσίας ανατρέποντας την κυρίαρχη –από τον

Μεσαίωνα και μετά– άποψη, που ανάγει το θέμα στο πρόβλημα της Υπέρτατης εξουσίας. Παρουσιάζει έναν νέο τύπο εξουσίας, την πειθαρχική, που εμφανίζεται τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα και η οποία έχει να κάνει περισσότερο με τα σώματα και τις ενέργειές τους παρά με τη γη και τα προϊόντα της· που «επιτρέπει να αποσπών από τα σώματα χρόνο και εργασία παρά πλούτο και εμπορεύματα. Ασκείται αδιαλείπτως μέσω της επιτήρησης, και όχι ασυνεχώς, μέσω του συστήματος των φόρων ή άλλων υποχρεώσεων» (Φουκώ, 1991). Η εξουσία αυτή είναι ξένη προς το σχήμα της κυριαρχίας, το οποίο καταρχάς συνδέεται με τη φυσική ύπαρξη του ηγεμόνα, αλλά συνεχίζει να υφίσταται και μετέπειτα, στη νεωτερική κοινωνία, ως η ιδεολογία του δικαίου. Οι πειθαρχίες έχουν τον δικό τους λόγο, που είναι διάφορος του λόγου του δικαίου· δεν λειτουργούν με βάση τον νόμο, που αποτρέπει, απαγορεύει και καταστέλλει, αλλά με βάση τη νόρμα, που κανονικοποιεί, μέσω της διαχείρισης κατηγοριών, επιθυμιών και ταυτίσεων.

Αυτή η μορφή εξουσίας ασκείται στην άμεση καθημερινή ζωή, που ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατονομάζει διά της ίδιας τους της ατομικότητας, τα προσκολλά στην ταυτότητά τους, τους επιβάλλει έναν 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 (Φουκώ, 2002).

Κατά αυτήν την έννοια, οι πειθαρχίες συνιστούν μια εξουσία παραγωγική. Ο Φουκώ αντιμετωπίζει ως πρόβλημα την τάση, που επί μακρόν επικράτησε στη Δύση, να προσεγγίζεται η εξουσία αποκλειστικά μέσω της έννοιας της καταστολής.

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 (Φουκώ, 1987β).

Η πειθαρχική εξουσία ασκείται μέσω της κοινωνικής παραγωγής και της κοινωνικής υπηρεσίας. Δεδομένου ότι τα άτομα καλούνται να προσφέρουν παραγωγική υπηρεσία στη διάρκεια της ζωής τους, απαιτείται η πρόσβαση της εξουσίας στο σώμα, στις πράξεις, τις συνήθειες, τους τρόπους συμπεριφοράς. Το άτομο εκπαιδεύεται στο σχολείο, μαθαίνει τεχνικές διαχείρισης του οίκου και της οικογένειας, αποκτά τεχνικές αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης.



Παρατηρούμε, λοιπόν, μια σημαντική μετατόπιση: το νομικό μοντέλο της εξουσίας, που επικεντρώνεται στη μορφή της κυριαρχίας και το ζήτημα της νομιμότητας, παύει να αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος και της έρευνας και παραχωρεί τη θέση του στην προσέγγιση της εξουσίας ως πρακτικής συγκρότησης των ανθρώπινων όντων ως υποκειμένων. Η σημασία του εγχειρήματος αυτού είναι καίρια: δεν πρόκειται για μια απλή ιστορικοποίηση των μοντέλων εξουσίας, αλλά για μια νέα προβληματοποίηση του ζητήματος της εξουσίας (Κουβελάκης, 2006).

#### **2.2.4 Από την κυρίαρχη εξουσία στις σχέσεις εξουσίας – Η κυβερνησιμότητα**

Η εξουσία, υποστηρίζει ο Φουκώ, δεν είναι μια υπόσταση που μπορεί κάποιος να την κατέχει, να την κατακτήσει, να την ανταλλάξει ή να τη μεταβιβάσει· «δεν αποτελεί ιδιοκτησία, δεν είναι δύναμη· η εξουσία είναι πάντα μια σχέση και δεν πρέπει να εξετάζεται παρά μόνο σε συνάρτηση με τους όρους που περιλαμβάνει η σχέση αυτή» (Φουκώ, 1987β). Στη θέση, λοιπόν, της εξουσίας έχουμε σχέσεις εξουσίας:

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 είναι πάντα ένας τρόπος δραση πάνω σε ένα ή πολλά δρώντα υποκείμενα κι αυτό στον βαθμό που αυτά δρουν ή είναι επιδεκτικά δράσης (Φουκώ, 1991).

Ο Φουκώ επιλέγει τη λέξη «διαγωγή» για να περιγράψει καλύτερα το νόημα που αποδίδει στις σχέσεις εξουσίας: η «διαγωγή» εμπεριέχει τον όρο του «άγω», δηλαδή οδηγώ, και συγχρόνως την κίνηση, τη δράση εντός ενός λίγο πολύ ανοιχτού πεδίου δυνατοτήτων. «Η άσκηση της εξουσίας συνίσταται στην καθοδήγηση των διαγωγών και στη διευθέτηση της πιθανότητας» (Φουκώ, 1991). Η διαχείριση της κοινωνίας δεν απαιτεί αποκλειστικά μηχανισμούς επιβολής αλλά και τεχνολογίες υποβολής, οι οποίες καθιστούν τις ιδέες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τελικά την προσωπική ή συλλογική «επιλογή» αντικείμενο διαχείρισης. «Τα άτομα γίνονται κυβερνήσιμα μέσα από την εσωτερίκευση των κωδίκων και των συμπεριφορών που συνεπάγεται η διακυβέρνηση. Ανάμεσα στην πειθώ και τη βία η δοσολογία αλλάζει. Στους κώδικες αυτής της τεχνολογίας διακυβέρνησης –η οποία περιλαμβάνει και την εσωτερίκευση των κανόνων διακυβέρνησης– υπάρχουν φιλοσοφικές θεωρήσεις για την κοινωνία, το άτομο, τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, στα άτομα και τις συλλογικότητες, στην κοινωνία και τη γνώση, στη σχέση με το φυσικό περιβάλλον και τους φυσικούς πόρους» (Λιάκος, 2013). Στο απόσπασμα αυτό διαφαίνεται η

συνάρθρωση της εξουσίας με τον λόγο, γεγονός που η Αθανασίου (2012) διατυπώνει ρητά, επιλέγοντας να αποδώσει τον όρο *governmentality* ως «κυβερνο-λογική» αντί του «κυβερνησιμότητα»: «ο όρος «κυβερνο-λογική» υπαινίσσεται αφενός την ιδιαίτερη σημασία της διακυβέρνησης αντί της κυριαρχίας και αφετέρου τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η “λογική” (ως λόγος [discourse]) στις διαδικασίες της διακυβέρνησης, σύμφωνα με τη συνάρθρωση εξουσίας και λόγου». Με αυτήν την έννοια, συνοψίζοντας, το να κυβερνάς δεν μπορεί απλώς να ταυτίζεται με το νομικό πλαίσιο, τη νομιμότητα, την καταστολή· προϋποθέτει ποικίλους τρόπους δράσης πάνω στις δυνατότητες των άλλων· σημαίνει, χρησιμοποιώντας τα λόγια του Φουκώ, «να δομείς το ενδεχόμενο πεδίο δράσης των άλλων» (Φουκώ, 1991).

### 2.2.5 Η βιοπολιτική

Η θεματική της βιοπολιτικής ή βιοεξουσίας κατέχει κεντρική θέση στο ύστερο έργο του Φουκώ. Πρόκειται για μια τεχνολογία της εξουσίας που κάνει την εμφάνισή της τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα, σε συνθήκες εκβιομηχάνισης των οικονομιών αφενός και δημογραφικής έκρηξης αφετέρου. Την περίοδο αυτή αναπτύσσεται ζωηρό ενδιαφέρον για τα ζητήματα της γεννητικότητας, της θνησιμότητας, της νοσηρότητας, της μακροβιότητας, που διερευνώνται σε σχέση με τη θετική ή αρνητική τους επίδραση στην ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, στην έκταση του εργασιμου χρόνου, στο οικονομικό κόστος της περίθαλψης κ.λπ. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να αντιμετωπιστούν τα ατυχήματα, οι αναπηρίες, οι επιδημίες, γενικά διάφορες ανωμαλίες – φαινόμενα που τα χαρακτηρίζει το τυχαίο της εμφάνισής τους και το μαζικό του χαρακτήρα τους και τα οποία θέτουν τα άτομα εκτός του πεδίου ικανότητας, εκτός δραστηριότητας. Αυτά τα φαινόμενα θα αποτελέσουν τα αντικείμενα έρευνας και τους στόχους ελέγχου της βιοπολιτικής εξουσίας. Εμφανίζονται οι πρώτες δημογραφικές μετρήσεις, οι πρώτες στατιστικές έρευνες. Η ιατρική θέτει στο κέντρο της τη δημόσια υγιεινή και θεσπίζει οργανισμούς που καταπιάνονται με το έργο της συγκέντρωσης της πληροφόρησης και της τυποποίησης της γνώσης. Στη βάση αυτών των δεδομένων θα οργανωθεί η εκστρατεία εκμάθησης της υγιεινής στον πληθυσμό, η παροχή ιατρικής περίθαλψης, η ορθολογική αναδιοργάνωση της πρόνοιας, που έως τότε αποτελούσε έργο της εκκλησίας. Θα δημιουργηθούν νέοι ευέλικτοι οργανισμοί κοινωνικής ασφάλισης, ατομικής και συλλογικής αποταμίευσης και επιπλέον για πρώτη φορά θα τεθεί το ζήτημα της διαχείρισης του περιβάλλοντος όχι στη φυσική του διάσταση αλλά ως του οργανωμένου τρόπου ζωής του πληθυσμού, δηλαδή κυρίως ως πρόβλημα της πόλης.

Η βιοπολιτική διαφοροποιείται τόσο από τη θεωρία του δικαίου όσο και από τις πειθαρχικές πρακτικές. Η μεν πρώτη εστιάζει στο δίπολο άτομο – κοινωνία, και άρα

ατομικό εκούσιο συμβόλαιο – κοινωνικό συμβόλαιο, η δε πειθαρχική εξουσία ασχολείται με την ατομική «εκγύμναση» του σώματος του ατόμου. Η νέα τεχνολογία εξουσίας δεν έχει να κάνει με το κοινωνικό σώμα ή με το άτομο-σώμα, αλλά «με ένα νέο σώμα: ένα πολλαπλό σώμα, ένα πολυκέφαλο σώμα, το οποίο δεν είναι βεβαίως άπειρο, δεν είναι όμως και μετρήσιμο. Αυτή είναι η έννοια του “πληθυσμού”» (Φουκώ, 2002). Ο πληθυσμός στο εξής συνιστά ένα νέο αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας: νέοι μηχανισμοί ασχολούνται με την πρόβλεψη και τις στατιστικές εκτιμήσεις, αναλαμβάνουν τη διοίκηση, τον έλεγχο και τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη συσσώρευση των ανθρώπων. Ο πληθυσμός πλέον αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα πολιτικό, αφού η βιοεξουσία εμπλέκει τη ζωή στη σφαίρα του πολιτικού.

Ο Φουκώ στο έργο του παραθέτει τους διαφορετικούς τύπους εξουσίας, αλλά επιχειρηματολογεί εναντίον της πρόσληψής τους με όρους χρονολογικής διαδοχής. Αντιθέτως, οι τεχνολογίες της πειθάρχησης του σώματος συναρθρώνονται με τις τεχνολογίες βιοπολιτικής ρύθμισης και το κοινό στοιχείο που «κινείται μεταξύ των δύο», το σημείο συνάρθρωσης, είναι το «πρότυπο», η νόρμα. Ο Newman (2010) κάνει λόγο για εμμονή με τη νόρμα στη σύγχρονη κοινωνία, μια εμμονή που «δυναμώνει ακόμα περισσότερο στις μέρες μας, ιδιαίτερα στη Δύση, όπου όλοι σαγηνευόμαστε με τις συστάσεις για τον τρόπο με τον οποίο οφείλουμε να συμπεριφερόμαστε, να φαινόμαστε, να διασκεδάζουμε, να αισθανόμαστε. Ζούμε εντός αυτού που μπορεί να αποκληθεί “βιοκουλτούρα”, όπου οι παραβιάσεις της νόρμας θεωρείται ότι έχουν βιολογικά αίτια και επιστρατεύονται η ιατρική, η ψυχιατρική και τα φάρμακα για την κατάθλιψη, το άγχος, την υπερδραστηριότητα, την υποαπόδοση».

Ταυτόχρονα, ο Φουκώ, διερευνώντας την υποχώρηση της εξουσίας ως κυριαρχίας έναντι της πειθαρχικής ή της ρυθμιστικής εξουσίας, αναπτύσσει μια ενδιαφέρουσα συλλογιστική για τη σχέση της εξουσίας με τη ζωή και τον θάνατο:

Πέραν της μεγάλης, απόλυτης, δραματικής, σκοτεινής εξουσίας της κυριαρχίας και της οποίας η ουσία ήταν η δυνατότητα θανάτωσης, εμφανίζεται λοιπόν τώρα, με την τεχνολογία της βιοπολιτικής, η τεχνολογία της εξουσίας επί «του» πληθυσμού αυτού καθαυτόν, επί του ανθρώπου ως έμβιου όντος, μια εξουσία συνεχής, λόγια, η εξουσία του «διδόναι ζωή» (Φουκώ, 2002).

Η βιοπολιτική, λοιπόν, δίνει τη ζωή γιατί θεσπίζει την ιατρική περίθαλψη και πρόληψη, αναλαμβάνει εκστρατείες για την εκμάθηση της υγιεινής, οργανώνει τη διάδοση της πληροφορίας, την τυποποίηση της γνώσης, το σύστημα εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά ο Φουκώ κάνει λόγο για την εγκαθίδρυση ενός νέου δικαίου: «το δικαίωμα να χαρίσει κανείς τη ζωή σε κάποιον και να τον αφήσει να πεθάνει» (Φουκώ, 2002). Διαχειρίζεται το φαινομενικά παράδοξο (κατά ποιον τρόπο μια εξουσία που ενισχύει τη ζωή μπορεί να δίνει τον θάνατο;) εισάγοντας στην προβληματική του την έννοια του ρατσισμού. Τι είναι, όμως, ο ρατσισμός;

Κατ' αρχάς, είναι ένας τρόπος για να εισαχθεί, επί τέλους, στο πεδίο της ζωής την οποία έχει αναδεχτεί η εξουσία, μια τομή: η τομή ανάμεσα στα στοιχεία που πρέπει να ζήσουν και σε εκείνα που πρέπει να πεθάνουν [...] Με τον όρο θανάτωση, δεν εννοώ φυσικά μόνο την άμεση δολοφονία, αλλά και όλες τις μορφές έμμεσης δολοφονίας: την έκθεση σε θανάσιμο κίνδυνο, τον πολλαπλασιασμό των θανάσιμων κινδύνων ή πολύ απλά, τον πολιτικό θάνατο, τον εξοστρακισμό, την απόρριψη κ.λπ. (Φουκώ, 2002).

Με την ανάδυση της βιοεξουσίας ο ρατσισμός εντάσσεται στους μηχανισμούς του κράτους και εγγράφεται ως θεμελιώδης μηχανισμός της εξουσίας. Ο ρατσισμός εγκαθιστά

μια τομή ανάμεσα στον αξιοβίωτο και τον μη-αξιοβίωτο βίο. Η εξόντωση, η οποία περιλαμβάνει πρακτικές όχι μόνο άμεσης θανάτωσης αλλά και έμμεσης καταδίκης ή έκθεσης σε θάνατο (όπως κοινωνικός θάνατος, στιγματισμός, εξοστρακισμός, εκμετάλλευση, συστολή δικαιωμάτων, στέρξη των μέσων διαβίωσης και καταστροφή των συνθηκών ζωής), διεξάγεται με όρους φυσικής επιλογής: όσοι/ες δεν έχουν αρκετές ικανότητες, δεν προσπαθούν επαρκώς ή δεν προγραμματίζουν επιτυχώς, δεν προσαρμόζονται, δεν μεγιστοποιούν ή δεν επιβιώνουν της μεγιστοποίησης, τείνουν να εξαφανίζονται και να αποβάλλονται ως παρείσακτοι/ες (Αθανασίου, 2012).

Αποβάλλοντας τον παρείσακτο, τον «άλλο», αποβάλλεται η απειλή· έτσι το έθνος, η φυλή, η ανθρωπότητα μπορούν να κοιμούνται ήσυχα. Ο Αγκάμπεν περιγράφει την αποπομπή του «Εβραίου», του μετανάστη, του έγκλειστου, του «άλλου» ως την πολιτική πράξη εξαιρέσεως από το πολιτικό και συμπυκνώνει το νόημα αυτό στον όρο «γυμνή ζωή», αφού πρόκειται για μια ζωή απογυμνωμένη από κάθε πολιτική αξία. Η Μπάτλερ ωστόσο διευρύνει την έννοια του πολιτικού, αντιστεκόμενη στην ιδέα ότι «είτε θα έχει κανείς πλήρη πολιτικά δικαιώματα και έτσι θα φέρει πολιτική αξία, είτε δεν θα έχει πολιτικά δικαιώματα και άρα δεν θα έχει καμία πολιτική αξία». Αναφέρεται στις συνθήκες ζωής και τις καθημερινές πρακτικές των ανθρώπων, οι οποίες δεν αφορούν «απλώς και μόνο» το επίπεδο ζωής, αλλά είναι πλήρεις πολιτικού νοήματος. Εστιάζει στις νόρμες με βάση τις οποίες οι ζωές λογίζονται αξιοβίωτες ή όχι· γιατί είναι οι νόρμες που παράγουν την εξαίρεση και τον αποκλεισμό μα ταυτοχρόνως παράγουν τις δυνατότητες αντίστασης και εμπρόθετης δράσης (Αθανασίου, 2012).

### 2.2.6 Η εξουσία/γνώση

Στην πλειονότητά της η προοδευτική κριτική της εξουσίας στοχεύει στην κατάδειξη της αρνητικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ της εξουσίας και της γνώσης. Από την κριτική του ουμανισμού και κατόπιν του Διαφωτισμού ενάντια στον δογματισμό και τον σκοταδισμό της εκκλησιαστικής εξουσίας, έως και τον αλτουσεριανό διαχωρισμό μεταξύ ιδεολογίας και επιστήμης, συμπεριλαμβανομένων και των κριτικών που συντελούνται επί τη βάση των

εννοιολογιών της αυτοκαταστροφικότητας του Διαφωτισμού και της εργαλειοποίησης του ορθού λόγου, η κριτική στοχεύει να ξεσκεπάσει είτε την πλήρη απαξίωση της γνώσης από την πλευρά της εξουσίας είτε τη διαστρεβλωμένη ή αλλοτριωτική χρησιμοποίηση της πρώτης από τη δεύτερη (Δοξιάδης, 2011).

Η αρνητική σχέση μεταξύ γνώσης-εξουσίας εδράζεται στη «δικανικο-ρηματική σύλληψη» της εξουσίας, που παραμένει ο κυρίαρχος τρόπος κατανόησης της εξουσίας στις δυτικές κοινωνίες και η οποία έχει σημαντικές συνέπειες: αφού η εξουσία καταπιέζει, διώκει, διαστρεβλώνει, χρησιμοποιεί, τότε η παραγωγή της γνώσης και της αλήθειας είναι καθεαυτή μορφή αντίστασης και ελευθερίας. «Αυτό το μοντέλο είναι ελκυστικό διότι ευνοεί όσους διανοούμενους και διαμαρτυρούμενους μιλούν καθαρά ενάντια στην εξουσία και την κυριαρχία στο όνομα της οικουμενικής αλήθειας ή του λόγου, αλλά υποστηρίζει τους κυρίαρχους τρόπους κατανόησης της εξουσίας σε καθεστώτα φιλελεύθερα και δημοκρατικά» (Howarth, 2000).

Ο Φουκώ αντιστρέφει πλήρως μια τέτοια θεώρηση της σχέσης γνώσης-εξουσίας και τη συλλαμβάνει ως εξ ολοκλήρου θετική. Μπορούμε να αντιληφθούμε καλύτερα το νόημα αυτής της θετικότητας στη βάση της κατανόησης της εξουσίας, όχι μόνον ως δύναμης καταστολής, αλλά κυρίως ως δύναμης παραγωγικής: η εξουσία παράγει πράγματα στον βαθμό που συναρθρώνεται με τους λόγους και τις πρακτικές γνώσης. «Η εξουσία και η γνώση σπονδυλώνονται μέσα στον λόγο», υπογραμμίζει ο Φουκώ: παράγουν «αποτελέσματα αλήθειας, πολλαπλές ταυτότητες, κοινωνικές ταξινομήσεις, ιεραρχήσεις και πειθαρχήσεις, αλλά και ηδονές, σωματικές και νοητικές ευεξίες και δεξιότητες, νέους τρόπους ζωής» (Δοξιάδης, 2011). Πρόκειται για μια θεώρηση που έχει σημαντικές συνέπειες: εφόσον η εξουσία διαπλεκόμενη με τη γνώση παράγει πράγματα, τότε η γνώση δεν μπορεί γενικώς να χειραφετεί, ούτε η επιστήμη να είναι απλά ουδέτερη.

Στη βάση αυτή η κριτική που ασκείται στην επιστήμη αποκτά ουσιώδη χαρακτηριστικά· επικεντρώνεται στο «ότι τα ερωτήματα που θέτουν οι επιστήμονες έχουν άμεση σχέση με τα προβλήματα που απασχολούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, με τις ιδεολογικές και κοινωνικές διαμάχες και το αξιακό σύστημα των επιστημόνων, αλλά και τις κανονιστικές αξίες που σχετίζονται με το αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται» (Γαβρόγλου, 2013). Αυτό σημαίνει «δύο πράγματα: για το μεν πεδίο των φυσικών επιστημών, ότι η πολιτική εξουσία ξεκινάει μέσα στο εργαστήριο και όχι μετά, όταν οι κυβερνήσεις ή οι επιχειρήσεις θα υφαρπάξουν τα πολιτικά ουδέτερα πορίσματα των επιστημόνων και θα τα οικειοποιηθούν για τους δικούς τους σκοπούς. Και όσο για το χώρο των κοινωνικών επιστημών ή των επιστημών του ανθρώπου, ότι κανενός είδους διαχωρισμός μεταξύ επιστήμης και ιδεολογίας ή οποιαδήποτε παραλλαγή αυτού δεν αρκεί να απαλλάξει κάποια θεωρία ή ερευνητική δραστηριότητα από τη ρετσινιά της εξαρχής εμπλοκής σε

κοινωνικοπολιτικά διακυβεύματα» (Δοξιάδης, 2011). Ενδεικτικά ο Γαβρόγλου στο άρθρο του αναφέρει δύο παραδείγματα: από τη μια έχουμε τις παρεμβάσεις στη γεωργία και την τροφή, με τη δημιουργία των εντομοκτόνων, τους μεταλλαγμένους σπόρους, τη γονιδιακή παρέμβαση στα τρόφιμα, και από την άλλη, στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, τη ρατσιστική προβληματική για το γονίδιο της εγκληματικότητας, που αναπτύχθηκε μετά τις εξεγέρσεις των μαύρων, κυρίως στο Watts και το Ντητρόιτ, οι οποίες έτυχαν κατάλληλης χρηματοδότησης και οδήγησαν στη λοβοτομή πολλών μαύρων γυναικών.

Εξ άλλου παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι η κριτική απέναντι στην ηγεμονική άποψη για την ουδετερότητα της επιστήμης αποκτά συνοχή, όχι ως αποτέλεσμα μιας καθαρά θεωρητικής συζήτησης αλλά μέσω των πρακτικών αντίστασης που εμφανίστηκαν μετά τον Μάη του '68, στο πεδίο της έρευνας. Σε σχέση για παράδειγμα με την περίπτωση των εντομοκτόνων, οι σχετικές μελέτες για τις ολέθριες επιπτώσεις τους, μαζί με πολλές ακόμα ανάλογες, ανέδειξαν το περιβαλλοντικό πρόβλημα, επηρέασαν πολλούς επιστήμονες και οδήγησαν στη σύσταση και τη νομιμοποίηση των επιστημών περιβάλλοντος, οι οποίες συγκρότησαν σημαντικές εναλλακτικές προτάσεις στην τεχνοκρατία. Σήμερα πλέον, μέσα στην επιστημονική κοινότητα οι αντιρρήσεις και οι αντιστάσεις στην κυρίαρχη κουλτούρα της έρευνας είναι ορατές· έχουν καταφέρει να συγκροτήσουν έναν κριτικό λόγο, να δημιουργήσουν νέα αντικείμενα, να διαμορφώσουν εναλλακτικές πρακτικές στην άσκηση της επιστημονικής έρευνας και διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων (Γαβρόγλου, 2013).

### 3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΡΟΦΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε την εικόνα που σήμερα διαμορφώνεται στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης και στο πεδίο της ΔΜ, αναδεικνύοντας την οπτική εκείνων κυρίως των ερευνητών οι οποίοι υιοθετούν τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις ή/και εργάζονται στο πλαίσιο των θεωριών του λόγου. Προσπαθώντας να απαντήσουμε σε ερωτήματα όπως «ποιοι είμαστε σήμερα» ή «σε τι συνίσταται το σήμερα» –ερωτήματα που ο Φουκώ θεωρούσε ότι η απάντησή τους αποτελεί, ίσως, μια από τις βασικές λειτουργίες του φιλοσοφικού στοχασμού– δεν έχουμε παρά να χρησιμοποιήσουμε, για μια ακόμη φορά, τα λόγια του:

Η κριτική οντολογία του εαυτού μας σίγουρα πρέπει να θεωρηθεί όχι ως μια θεωρία, ένα δόγμα, ούτε ακόμα ως ένα σταθερό σώμα γνώσεως που συσσωρεύεται· πρέπει να συλληφθεί ως μια τάση, ένα ήθος, ένας φιλοσοφικός βίος στον οποίο η κριτική αυτού που είμαστε είναι συγχρόνως η ιστορική ανάλυση των ορίων που έχουν επιβληθεί πάνω μας και ένας πειραματισμός με την πιθανότητα να τα υπερβούμε (Φουκώ, 1988).

#### 3.1 Μια σύντομη γενεαλογία της Διδακτικής των Μαθηματικών

Ο όρος κοινωνικοπολιτική στροφή στη ΔΜ καθιερώνεται τα τελευταία χρόνια ως αποτέλεσμα της κριτικής που έχει ασκηθεί στον προσανατολισμό και τις προβληματικές του πεδίου την περίοδο αυτή, καθώς και της συστηματικής πλέον δημοσίευσης ερευνών, οι οποίες ενσωματώνουν το ζήτημα του πολιτικού στις θεωρήσεις τους. Την οριοθέτηση αυτή και τη συγκεκριμένη προσέγγιση της περιοδολόγησης του πεδίου την αντλούμε από τα παρακάτω, εμβληματικά θα λέγαμε, άρθρα που εγκαινίασαν τη χρήση του όρου και επιχείρησαν τη συγκροτημένη παρουσίαση των χαρακτηριστικών του ρεύματος.

α. «Socio-political perspectives on mathematics education» (2004), της P. Valero.

β. «The sociopolitical turn in mathematics education» (2010), της R. Gutierrez.

γ. «Critical Postmodern Methodology in Mathematics Education Research: A Praxis of Uncertainty» (2012), του D. Stinson και της E. Bullock.

δ. «Methodology in Mathematics Education Research: Opening Up Previously Unseen Vistas for Data Collection Analysis and Representation» (2013), του D. Stinson και της E. Bullock.

Στον τίτλο της παραγράφου χρησιμοποιούμε τον όρο γενεαλογία για να επισημάνουμε ότι οι διακριτοί λόγοι που οριοθέτησαν τα στάδια ή στιγμές ή στροφές ή παραδείγματα, μέσω των οποίων μπορεί να γίνεται αντιληπτή η ΔΜ, αποτελούν –όπως οι ίδιοι οι παραπάνω ερευνητές με τον έναν ή τον άλλο τρόπο

ισχυρίζονται– προϊόντα των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στον χώρο, γεγονός που, μεταξύ άλλων, υπογραμμίζει τον ενδεχομενικό τους χαρακτήρα.

Οι Stinson και Bullock (2013), στην εισαγωγή του άρθρου τους, θεωρούν ότι οι περίοδοι, στις οποίες αναφέρονται, διαθέτουν διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια και παρουσιάζουν διαφορετικές μεθοδολογικές δυνατότητες. Παρόλο που τα όρια μεταξύ των διακριτών λόγων που καθορίζουν τις περιόδους δεν είναι πάντοτε σαφή, η αντιπαράθεση συχνά είναι πολύ έντονη, αφού το διακύβευμα είναι ουσιώδες. Ο St. Pierre (αναφορά σε Stinson και Bullock, 2013) υπογραμμίζει τη βαρύνουσα σημασία της σύγχρονης δημόσιας συζήτησης, ισχυριζόμενος ότι

το στοίχημα είναι μεγάλο επειδή η φύση τόσο της επιστήμης όσο και της επιστημονικής απόδειξης και επομένως η φύση της γνώσης καθεαυτής αποτελεί πεδίο αμφισβήτησης, τόσο από τους ακαδημαϊκούς και τους ερευνητές που υιοθετούν διαφορετικές επιστημολογικές, οντολογικές και μεθοδολογικές θέσεις όσο και από τους μεταμοντέρνους, που αμφισβητούν το μεταφυσικό πρόγραμμα στο σύνολό του. Αν κάποιος πιστεύει ότι τα διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια βασίζονται και δομούνται από διαφορετικές και, ίσως, ασύμμετρες υποθέσεις σχετικά με τη φύση της γνώσης, της αλήθειας, της πραγματικότητας, της αιτιολόγησης, της εξουσίας, της επιστήμης, της απόδειξης κ.ο.κ., τότε μπορεί να αντιληφθεί γιατί οι εκπαιδευτικοί παίρνουν θέση σε αυτή τη δημόσια διαμάχη, η οποία ήδη συγκροτεί τα όρια και τις δυνατότητες αυτού που μπορούμε να σκεφτούμε και να γνωρίσουμε και επομένως του τρόπου που μπορούμε να ζούμε στον σύνθετο και περίπλοκο κόσμο της θεωρίας της εκπαίδευσης, της έρευνας, της πολιτικής και της πρακτικής.

Συχνά η αντιπαράθεση αυτή παίρνει τον χαρακτήρα της ανοιχτής σύγκρουσης· οι Stinson και Bullock αναφέρουν παραδειγματικά στο άρθρο τους ότι στις ΗΠΑ η έκθεση «Scientific Research in Education» που εκδίδει το National Research Council και η οποία ανέλαβε την επισκόπηση της τριαντάχρονης δημόσιας συζήτησης που διεξήχθη στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της εκπαίδευσης απέρριψε στο σύνολό του τον μεταμοντερνισμό (St.Pierre, 2002), το δε «Final Report of the National Mathematics Advisory Panel» διέγραψε τη «φυλή» από τη συζήτηση για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών (Martin, 2008).

Η Valero (2004), από τη μεριά της, προτού καταπιαστεί με την επισκόπηση των θεωριών και των μεθοδολογιών που διαμόρφωσαν το τοπίο στον χώρο της ΔΜ, επισημαίνει ότι τα αντικείμενα μελέτης του σχετικά νέου πεδίου κατασκευάστηκαν μέσα από τη συνάντηση ποικίλων θεωρήσεων και διαφορετικών οπτικών· η πολλαπλότητα αυτή τροφοδότησε διαμάχες όπως η συζήτηση σχετικά με το αν η ΔΜ είναι επιστήμη ή όχι (Sierpiska και Kilpatrick, 1998), αν γίνεται έρευνα για την ταυτότητα του πεδίου (Sierpiska και Kilpatrick, 1998) ή αν στην πραγματικότητα το πεδίο έχει πολλαπλές διάχυτες ταυτότητες (π.χ. Vithal και Valero, 2003), καθώς και αν οι πολλαπλές προσεγγίσεις συνιστούν αξιόλογη συνεισφορά στις πρακτικές και θεωρητικές στοχεύσεις του πεδίου (π.χ. Lesh, 2002). Οι αντιπαραθέσεις αυτές



συνέβαλαν στη σταθερή δημιουργία λόγων σχετικά με το τι είναι η ΔΜ, όπως επίσης και με το ποιος πρέπει να είναι ο χαρακτήρας των πρακτικών της μαθηματικής εκπαίδευσης στο σχολείο και αλλού. Η Valero συμπεραίνει ότι τα αντικείμενα έρευνας του πεδίου δεν εμφανίστηκαν ως αποτέλεσμα κάποιων «αντικειμενικών» αιτιών, αλλά ότι αποτελούν κατασκευή των ίδιων των ερευνητών· μια κατασκευή που δεν έγινε άπαξ, αλλά σταθερά συνεχίζεται μέσα από το ερευνητικό τους έργο, και η οποία έχει ενδεχομενικό χαρακτήρα – εφόσον μένει πάντοτε ανοικτή η δυνατότητα καθορισμού τόσο των αντικειμένων της έρευνας όσο και του εν γένει νοήματος, μέσα από τη διαφορετική συνάρθρωση των επιμέρους στοιχείων των λόγων που κατατίθενται. Εξάλλου, προσθέτει, πρέπει κανείς να συνυπολογίσει τη συμβολή των ποικίλων κοινωνικών, οικονομικών και ιστορικών δεδομένων για να παρακολουθήσει και να κατανοήσει την ανάπτυξη του πεδίου της ΔΜ.

Οι David W. Stinson και Erika C. Bullock (2013) θεωρούν ότι η έρευνα στη μαθηματική εκπαίδευση τα τελευταία πενήντα χρόνια μπορεί να ταξινομηθεί σε τέσσερις διακριτές περιόδους. Η ταξινόμηση ακολουθεί τη χρονολογική σειρά, ωστόσο τις περιόδους δεν τις διακρίνει η γραμμική εξέλιξη, τα όριά τους αλληλοεπικαλύπτονται και επιπλέον στοιχεία των λόγων και των πρακτικών που τις χαρακτηρίζουν συνυπάρχουν.

Παραθέτουμε την περιοδολόγηση των ερευνητών:

- Διαδικασιο-Παραγωγική Στιγμή (1970 – ) → Πρόβλεψη  
[Process–Product Moment → *Predict* ]
- Ερμηνευτική-Κοστρουκτιβιστική Στιγμή (1980 – ) Κατανόηση  
[Interpretivist–Constructivist Moment → *Understand* ]
- Στιγμή Κοινωνικής στροφής (μέσα 1980 – ) → Κατανόηση (μολονότι πλαισιοθετημένη) ή Χειραφέτηση (ή κάτι ενδιάμεσο)  
[Social-turn Moment → *Understand (albeit, contextualized understanding) or Emancipate (or osculate between the two)* ]
- Στιγμή της Κοινωνικοπολιτικής Στροφής (δεκαετία 2000 – ) → Χειραφέτηση ή Αποδόμηση (ή κάτι ενδιάμεσο)  
[Sociopolitical-turn) → *Emancipate or Deconstruct (or osculate between the two)*]



Αυτή η περιοδολόγηση φαίνεται να γίνεται αποδεκτή και από άλλους ερευνητές. Η Valero και η Gutierrez στα άρθρα τους «Socio-political perspectives on mathematics education» (2004) και «The sociopolitical turn in mathematics education» (2010), στα οποία αναφέρονται για πρώτη φορά οι όροι *πολιτικό ρεύμα*, στο πρώτο άρθρο, και *κοινωνικοπολιτική στροφή*, στο δεύτερο, προβαίνουν σε μια γενεαλογία της ΔΜ, η οποία ουσιαστικά συμφωνεί με την περιοδολόγηση των Stinson και Bullock και τα ποιοτικά στοιχεία του Πίνακα 1. Θα παρακολουθήσουμε τα άρθρα τους με στόχο την ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών των περιόδων και των κρίσιμων παραγόντων που οδήγησαν στην ανάδυση του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος.

### **3.1.1 Διερευνώντας τις απαρχές της Διδακτικής των Μαθηματικών**

Υπάρχει συμφωνία, μεταξύ των διαφορετικών θεωρήσεων του πεδίου, ότι οι απαρχές της ΔΜ προκύπτουν μέσα από τη σύζευξη των μαθηματικών και της ψυχολογίας. Το αποτέλεσμα της συνάντησης αυτής συμπυκνώνεται στον ορισμό της ΔΜ ως εκείνου του πεδίου μελέτης που διερευνά και αναπτύσσει τη διδασκαλία των μαθηματικών σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των προκείμενων, των στόχων και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα μαθηματικά, ως ένα αυθεντικό και φυσικό στοιχείο της ανθρώπινης νόησης, αποτελούν την αφετηρία και τη βάση αυτής της προσπάθειας συγκρότησης του πεδίου (Wittman 1998, αναφορά σε Valero, 2004). Οι προσεγγίσεις που υιοθέτησαν παρεμφερείς ορισμούς εστίασαν –με τη βοήθεια των ψυχολογικών εργαλείων– στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν μαθηματικά, μελέτησαν και προώθησαν στη σχολική τάξη εκείνες τις πρακτικές οι οποίες προάγουν την ικανότητα μαθηματικής σκέψης. Παρήγαγαν ένα αξιόλογο σώμα γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση των σχολικών μαθηματικών και εδραίωσαν αυτή την κατεύθυνση ως το κύριο αντικείμενο της ΔΜ. Η τάση αυτή, όπως καταγράφεται στα σχετικά συνέδρια, τις δημοσιευμένες έρευνες, τα περιοδικά και τις εκδόσεις, είναι κυρίαρχη στο πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Η Valero διερευνά τους λόγους για τους οποίους η σύνδεση των μαθηματικών με τις διάφορες μορφές ψυχολογίας (Gestalt ψυχολογία, συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός) οδήγησε σε ένα αποτέλεσμα τόσο κυρίαρχο. Θεωρεί ότι, κατ' αρχάς, υπήρξαν μια σειρά «εσωτερικοί» ως προς το πεδίο λόγοι και αξιοποιεί έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ για να τους προσδιορίσει. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι τυχαίο που η συνάντηση των μαθηματικών με την ψυχολογία λαμβάνει χώρα στα μέσα περίπου του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μια περίοδο κατά την οποία η ψυχολογία βρίσκεται σε μια φάση ραγδαίας ανάπτυξης και όπου η εστίαση στην κατανόηση και ενίσχυση της ατομικής μάθησης και των ατομικών επιτευγμάτων αποτελεί την κύρια στόχευση της ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από το 1960 και μετά (Schoenfeld, 2002 και Lieberman, 1992). Επίσης, ισχυρίζεται ο Lerman (2000), τόσο τα μαθηματικά όσο και η ψυχολογία

κατέχουν υψηλή θέση στα πανεπιστήμια και η μεταξύ τους σύζευξη εκτιμήθηκε –σε κάποιες χώρες– ως ζωτικής σημασίας ζήτημα, αφού η περαιτέρω ενίσχυση της θέσης τους σήμαινε άμεση πρόσβαση στη χρηματοδότηση και φυσικά εδραίωση της εκτίμησης για τα πεδία αυτά.

Διερευνώντας τη γονιμότητα αυτής της συμμαχίας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η Valero παραθέτει την προσέγγιση του Popkewitz (2002) ότι η επικράτηση του ιδιαίτερου αυτού τύπου σχολικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και η αναβάθμιση των επιστημών της εκπαίδευσης –συμπεριλαμβανομένων των μελετών για τα προγράμματα σπουδών και των κλάδων της διδακτικής–, χρειάζεται να κατανοηθεί σε σχέση με την εδραίωση του μοντέρνου κράτους, του οποίου ένα από τα κεντρικά ενδιαφέροντα αποτελεί η διοίκηση των πολιτών του:

Αντικείμενο της σχολικής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση ακαδημαϊκών επιστημονικών πεδίων, όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γεωγραφία, η μουσική ή οι τέχνες, σε σχήματα τέτοια που να μπορούν να διδαχτούν στα παιδιά. Αν κάποιος μελετήσει τα σχολικά μαθήματα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, παρατηρεί ότι εγκατέστησαν πρότυπα τέτοια, που να καθιστούν τη διεύθυνση του παιδιού αναγνωρίσιμη, εύκολα διαχειρίσιμη και ίση. Η λογική που υποστήριζε τη διδασκαλία των μαθηματικών και των άλλων μαθημάτων αφορούσε λιγότερο τη σύνδεση της σχολικής ύλης με τα αντίστοιχα ακαδημαϊκά περιεχόμενα και περισσότερο την καλλιέργεια μιας ρομαντικής, πνευματικής ελπίδας για το μέλλον της φιλελεύθερης δημοκρατίας, μαζί βεβαίως με τον φόβο για την τυχόν παρέκκλιση, εκείνον τον φόβο που πάντοτε γεννά η ελπίδα.

Ο ρόλος της ψυχολογίας, περισσότερο από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, υπήρξε ουσιώδης στο να καταστήσει το παιδί διαχειρίσιμο μέσω της μαθηματικής εκπαίδευσης, γιατί παρείχε τα εργαλεία ορισμού, περιγραφής και μέτρησης των τρόπων με τους οποίους ο μαθητής αναμενόταν να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται. Μέρος της διαχείρισης του παιδιού κατέστη η υποβίβαση του μαθητή από παιδί με πλήρη κοινωνική υπόσταση σε *γνωστικό υποκείμενο*, του οποίου η σχέση με τα μαθηματικά περιορίζεται στην ανάπτυξη της διαδικαστικής μαθηματικής σκέψης – “schizomathematicslearner” το ονομάζει η Valero. Τα μαθηματικά, έτσι, εξελίσσονται σε αξιολογητή της «γενικής διανοητικής ικανότητας» του ατόμου, κατακτώντας εκείνη τη συμβολική εξουσία που τους επιτρέπει να συντηρούν τον έμφυλο, ευρωκεντρικό τους χαρακτήρα, μέσα από την κατασκευή και την κυριαρχία της λογικομαθηματικής νόρμας σκέψης και επιχειρηματολογίας (Walkerdine, 1988). Είναι αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό στο οποίο οφείλεται η συμπερίληψη των μαθηματικών μεταξύ εκείνων των συστημάτων λόγου που υποστηρίζουν τις θεμελιώδεις αρχές του μοντερνισμού, όπως είναι το πρωτείο της επιστημονικής ορθολογικότητας, η αντικειμενικότητα, ο ωφελιμισμός, η πρόοδος, ακόμη και η δημοκρατία. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Popkewitz (2004):

Τα μαθηματικά είναι ένας από τους αρχιερείς του μοντερνισμού. Η μαθηματική εκπαίδευση μεταφέρει τη σωτήρια αφήγηση της προόδου στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης του σχολείου. Η αφήγηση των σχολικών μαθηματικών είναι η εξιστόρηση της προόδου για το πολιτισμένο, μοντέρνο άτομο, του οποίου ο λόγος περιορίζεται από τους κανόνες και τα πρότυπα της επιστήμης και των μαθηματικών. Πρόκειται για την αφήγηση των διαφωτισμένων πολιτών, που συνεισφέρουν στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης.

Στη βάση αυτή τα μαθηματικά αποκτούν προτεραιότητα στο σχολικό πρόγραμμα και αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις τεχνικές διδασκαλίας τους. Ο ρόλος-κλειδί, που κατοχυρώνουν, συνδέεται με την κατασκευή του «μύθου» της μαθηματικής εκπαίδευσης. Ο Dowling (αναφορά σε Valero, 2004) αναφέρεται «στον μύθο της συμμετοχής, ως την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι είναι ανίκανοι να συμμετέχουν στην κοινωνία αν δεν καταλαβαίνουν και δεν μπορούν να χρησιμοποιούν τα μαθηματικά με κριτικό τρόπο». Η English (αναφορά σε Valero, 2004) ισχυρίζεται ότι τα μαθηματικά, αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη, προσδίδουν την αναγκαία ισχύ στους πολίτες, ώστε να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της κοινωνίας και να συμβάλλουν στην πρόοδο του έθνους και του κόσμου. Η πρόκληση, λοιπόν, δεν είναι άλλη από τη διασφάλιση της δημοκρατικής πρόσβασης στη μαθηματική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση εκείνων των διδακτικών και άλλων δυσκολιών που έχουν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοση των μαθητών, ακόμα και τον αποκλεισμό τους από τη σχολική εκπαίδευση. Πάνω σε αυτή τη βάση θα οργανωθεί η πρακτική της τάξης των μαθηματικών και θα αναπτυχθούν οι στοχεύσεις και κατευθυντήριες γραμμές της έρευνας.

Η παραπάνω διήγηση για τη σχολική μαθηματική εκπαίδευση και την κατεύθυνση που πήρε η έρευνα δεν έχει στόχο την αξιολόγηση ή και απαξίωση του έργου που έχει παραχθεί· εστιάζει στο γεγονός ότι η κατασκευή του πεδίου της ΔΜ, όπως προέκυψε –η έρευνα ως υποστήριξη των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης εντός της σχολικής τάξης, μαζί με τις ιδιαίτερες θεωρίες και μεθοδολογίες– υπήρξε το αποτέλεσμα της συνήχησης των λόγων της μαθηματικής εκπαίδευσης μαζί με εκείνους των μαθηματικών και της ψυχολογίας, αλλά και του ευρύτερου λόγου του μοντερνισμού. Με άλλα λόγια, αυτό που συνήθως περιγράφεται ως η προοδευτική εδραίωση ενός νέου επιστημονικού πεδίου που το διακρίνει μια κεντρική ερευνητική προβληματική, δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου εμφανίστηκε και υλοποιήθηκε. Μέσα από μια τέτοια θεώρηση ο λόγος της μαθηματικής εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπιστεί ως εγγενώς πολιτικός, ενδεχομενικός και ταυτοχρόνως εύθραυστος, αφού κατά την παραγωγή και αναπαραγωγή του υπάρχουν στοιχεία και νοήματα που εξαιρέθηκαν – όπως διατείνεται η Valero.

### 3.1.2 Η κοινωνική στροφή στη Διδακτική των Μαθηματικών

Ήδη έχουμε αναφερθεί στο άρθρο του Lerman «The social turn in mathematics education research» (2000), το οποίο έκτοτε αποτελεί σημείο αναφοράς. Σύμφωνα με τον Lerman, περί τα τέλη της δεκαετίας του '80 καταγράφεται ευκρινώς μια τάση στην αγγλική αρθρογραφία, ακόμα και εντός του κυρίαρχου μαθηματικοψυχολογικού ρεύματος, να αναδεικνύει τη σημασία του «κοινωνικού» παράγοντα στη ΔΜ. Οι συνηθέστερες νοηματοδοτήσεις του «κοινωνικού» αφορούν είτε τη διάδραση ανάμεσα στα *γνωστικά υποκείμενα* (κοινωνική αλληλεπίδραση) είτε την ανάπτυξη των «κοινωνικών» προσανατολισμών στην έρευνα, στο πλαίσιο των ουμανιστικών και δημοκρατικών θεωρήσεων. Ο Lerman, ωστόσο, προσδίδει ουσιαδώς διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο «κοινωνική στροφή», την οποία ορίζει ως «την εμφάνιση, εντός του πλαισίου της ΔΜ, θεωριών, που αντιμετωπίζουν το (μαθηματικό) νόημα, τη σκέψη και την αιτιολόγηση ως προϊόντα της κοινωνικής δραστηριότητας». Αυτή η νέα θεώρηση, σημειώνει, συνιστά το αποτέλεσμα σημαντικών εξελίξεων στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπως η αναπλασίωση της πολιτισμικής ψυχολογίας, οι ανθρωπολογικές θεωρίες για γνώση μέσω της πρακτικής (*cognition in practice*) και οι κοινωνιολογικές θεωρίες για την κατασκευή των πρακτικών μάθησης στον σχολικό χώρο.

Η Valero (2004) θεωρεί ότι η εξέλιξη αυτή σήμανε την παραγωγή μιας νέας γνώσης στο πεδίο, όσον αφορά το νόημα του «μαθαίνω», «σκέπτομαι» και «καταφέρνω να μάθω» τα (σχολικά) μαθηματικά.

Λέγοντας ότι «το νόημα, η σκέψη και η αιτιολόγηση (αποτελούν) προϊόντα της κοινωνικής δραστηριότητας» κινούμαστε μακριά από τη σύλληψη αυτών των «αντικειμένων» ως αναδυόμενων από και μέσα στο μυαλό των αποπλαισιωμένων γνωστικών υποκειμένων – με ή χωρίς διάδραση με τους άλλους. Αυτός ο ισχυρισμός, ουσιαστικά, συνεπάγεται ότι τα «αντικείμενα» –ή οι διαδικασίες– συγκροτούνται μέσα από την αξεδιάλυτη συνάντηση των, γειωμένων στα ιστορικά συμφραζόμενα, ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους, που αναπτύσσουν εντός των –κοινωνικά κατασκευασμένων– ιδιαίτερων τόπων και καταστάσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, το (μαθηματικό) νόημα, η σκέψη και η αιτιολόγηση αναδύονται από και μέσα σε αυτήν τη συνάντηση και όχι μέσω μιας νοητικής διαδικασίας που εδράζεται κάπου μέσα στον «εγκέφαλο» των γνωστικών υποκειμένων.

Πράγματι, έχουμε μια στροφή· αυτή η τοποθέτηση του *κοινωνικού* δημιουργεί μια σημαντική μετατόπιση από τις μέχρι τότε υπάρχουσες φιλοσοφίες των μαθηματικών, οι οποίες δεν έπαιρναν ουσιαδεις αποστάσεις από την «πλατωνική ψευδαισθηση», αφού ακόμα και όταν η σύλληψη των μαθηματικών ως κοινωνικής, μεταβαλλόμενης και υποκειμένης σε διάψευση δραστηριότητας ερχόταν να υποστηρίξει θεωρίες και μεθόδους της ΔΜ (π.χ. οι κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις), η αφομοίωση του *κοινωνικού* ως κάτι που υπερβαίνει τη διαπροσωπική διάδραση δεν ήταν εύκολη υπόθεση· μόνο στο πλαίσιο της *κοινωνικής στροφής* φαίνεται

πραγματικά να υπάρχει θεωρητική συνέπεια ανάμεσα σε μια κοινωνικά γειωμένη φιλοσοφική θεώρηση για τα μαθηματικά και τη μαθηματική εκπαίδευση (Restivo, αναφορά σε Valero, 2004).

Σε κάθε περίπτωση το ζήτημα της νοηματοδότησης του *κοινωνικού* παραμένει κρίσιμο. Γιατί, παρότι αποτελεί πλέον μια σταθερή αναφορά, το περιεχόμενο και οι διαστάσεις που του αποδίδονται είναι ποικίλες. Ουσιαστικά, ο διαφορετικός προσδιορισμός του και οι συνέπειες που προκύπτουν από αυτή τη διαφορετικότητα, αποτελούν σταθερή παράμετρο των θεμάτων που η παρούσα εργασία πραγματεύεται. Παραθέτουμε ένα ακόμα απόσπασμα της Valero, στο οποίο περιγράφεται η διαφορετική προσέγγιση της έννοιας του κοινωνικού και κατ'επέκταση του νοήματος των σχολικών μαθηματικών :

Η διάδραση μεταξύ των ανθρώπων για την κατασκευή της γνώσης μπορεί θαυμάσια να εκληφθεί ως ομιλία και ως διάλογος, που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κενό. Σε αυτή την περίπτωση η «κοινωνική» διάδραση θυμίζει «νοητική» διάδραση –με την παραδοσιακή ψυχολογική έννοια– γιατί στερείται όλων των θεμελιωδών της συμφραζομένων. Το «κοινωνικό», ωστόσο, περιλαμβάνει τους ανθρώπους, τις αλληλεπιδράσεις τους, τις δραστηριότητές τους στους ιδιαίτερους κοινωνικούς χώρους και τις ιστορικές στιγμές, τις παραδόσεις και τις τελετουργίες τους και βέβαια τις δομές, εντός των οποίων όλα αυτά συμβαίνουν. Κατά δεύτερο λόγο, είναι δύσκολο για τους ερευνητές στη μαθηματική εκπαίδευση να απαλλαγούν από τη σκιά επαγγελματιών-ακαδημαϊκών μαθηματικών, να κατανοήσουν τα σχολικά μαθηματικά ως μια ακόμα κοινωνική κατασκευή η οποία, δοθέντων των ιδιαίτερων καταστάσεων εν μέσω των οποίων συγκροτείται, υπακούει στους κανόνες της πρακτικής, που δεν είναι οι ίδιοι με αυτούς της κοινότητας των επαγγελματιών μαθηματικών.

Επιπλέον ο Lerman στο ίδιο κλασικό, πλέον, έργο του επισημαίνει ότι η δεκτικότητα της αγγλόφωνης μαθηματικής εκπαιδευτικής κοινότητας στις κοινωνικές θεωρίες οφειλόταν κυρίως στο πολιτικό ενδιαφέρον για τις ανισότητες που διαπερνούσαν την κοινωνία και τις οποίες έβλεπαν να ενισχύονται και να αναπαράγονται στα σχολικά μαθηματικά. Η προσφυγή στις κοινωνικές θεωρίες σχετιζόταν με τις προσπάθειες για κατανόηση και αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Το δε πολιτικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ενισχυόταν στον βαθμό που οι εξελίξεις στην κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία και την κριτική εκπαίδευση τους παρείχαν διαρκώς νέα εργαλεία.

Ανάλογες είναι και οι τάσεις που εμφανίζονται στις σκανδιναβικές χώρες, όπου το βιβλίο *The politics of mathematics education* (Mellin-Olsen, 1987) αναφέρεται ως το πρώτο στη μαθηματική εκπαίδευση που φιλοξενεί στον τίτλο του τη λέξη *πολιτική*. Η έκδοση του βιβλίου αποτύπωνε μια σημαντική παράδοση εργασίας στη Νορβηγία και τη Δανία, όπου οι πολιτικές διαστάσεις της μαθηματικής εκπαίδευσης αποτελούσαν πεδίο διερεύνησης και συζήτησης (Valero, 2004).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, την ίδια περίοδο, οι εξελίξεις στις ΗΠΑ αλλά και σε χώρες της Λατινικής Αμερικής. Στο άρθρο «Mathematics as gatekeeper: Power and privilege in production of knowledge» (Martin κ.ά, 2010) (όπου ασκείται δριμεία κριτική στην παρότρυνση της M. Kathleen Heid, αρχισυντάκτριας του *Journal for Research in Mathematics Education (JRME)*, προς τους αναγνώστες να συνεχίζουν να επιλέγουν εκείνα τα άρθρα του περιοδικού που καταπιάνονται με την ερώτηση «Πού είναι τα μαθηματικά;») παρακολουθούμε μια ενδιαφέρουσα παρουσίαση της περιόδου:

Το διάστημα από το 1970 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 το «πρόσωπο» της ΔΜ ήταν κυρίαρχα λευκό και κυρίαρχα άρρεν. Το ίδιο διάστημα, ωστόσο, εμφανίζονται νέοι ερευνητές, οι οποίοι προσανατολίζονται στα ζητήματα της ισότητας και της κριτικής εκπαίδευσης, αντλούν ιδέες και υλικό από θεωρίες και μεθόδους που βρίσκονται εκτός της μαθηματικής εκπαίδευσης και εγείρουν ερωτήματα, τα οποία βρίσκονται πολύ πέραν των ζητημάτων με αποκλειστικά μαθηματικό περιεχόμενο. Σημειώνουμε, επίσης, ότι πολλοί από αυτούς που διεξάγουν τις έρευνες είναι έγχρωμοι, γυναίκες καθώς και λευκοί επιστήμονες, που, παρά το γεγονός ότι εκτιμούν και σέβονται περιοχές των παραδοσιακών ερευνητικών προσεγγίσεων, αποφεύγουν –τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό– την παράδοση. Ασφαλώς, αυτή η έρευνα μπορεί να έχει, και έχει, θετική συνεισφορά στην ταυτότητα της ΔΜ.

Αυτή η περιγραφή αναφέρεται σε δύο σημαντικές παραδόσεις μέσα στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης, την *Κριτική Θεωρία* από τη μια και την *Critical race theory* και *Latin@ critical theory* από την άλλη.

### **3.2 Θεωρητικά ρεύματα που συνέβαλαν στην κοινωνικοπολιτική στροφή**

#### **3.2.1 Το κριτικό ρεύμα**

Η Κριτική Θεωρία συνδέεται με τη σχολή της Φρανκφούρτης, η οποία στηρίζεται στις μαρξιστικές θεωρήσεις. Ως μοντερνιστικό πρόγραμμα που έχει τις ρίζες του στον Διαφωτισμό, η κριτική θεωρία πιστεύει ότι, καθώς τα περιθωριοποιημένα άτομα και/ή ομάδες συνειδητοποιούν την «αληθινή» τους κατάσταση, μπορούν να επέμβουν στην πραγματικότητά τους, να πάρουν στα χέρια τους τη μοίρα τους και να ασκήσουν το δικαίωμά τους για συμμετοχή στον κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό μετασχηματισμό της κοινωνίας (Grotty, αναφορά σε Stinson, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, δύο είναι οι κύριοι στόχοι των κριτικής μαθηματικής εκπαίδευσης: πρώτον, να αναπτύξει στους μαθητές το «conscientizazão» –ένα είδος πολιτικής συνειδητοποίησης– που επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίσει τη θέση του/της στην κοινωνία και ταυτόχρονα στην ιστορία και, δεύτερον, να κινητοποιήσει τα άτομα με στόχο την αλλαγή (Freire, αναφορά σε Gutierrez, 2010). Ο Skovmose (αναφορά σε Stinson, 2012) ορίζει αυτή την κριτική θεωρητική προσέγγιση ως *mathemacy*: η



χρήση των μαθηματικών ως κοινωνικοπολιτικό εργαλείο που μπορεί «να οργανώσει και να αναδιοργανώσει τις ερμηνείες για τους θεσμούς, τις παραδόσεις και τις προτάσεις για πολιτικές μεταρρυθμίσεις». Συγχρόνως, στόχο αποτελεί η διασφάλιση της πρόσβασης στη μαθηματική εκπαίδευση εκείνων των κοινωνικών στρωμάτων που παραδοσιακά εξαιρούνται (Gutierrez, αναφορά σε Stinson, 2012). Συνοπτικά, το κριτικό ρεύμα στη μαθηματική εκπαίδευση επιχειρεί να διευρύνει την πρόσβαση μαζί και τους σκοπούς των σχολικών μαθηματικών, προσβλέποντας στον μετασχηματισμό της μαθηματικής διδασκαλίας και εκμάθησης σε κατευθύνσεις περισσότερο ισότιμες και δίκαιες (Stinson, 2012).

Μια σημαντική κριτική που έχει ασκηθεί στο ρεύμα της κριτικής εκπαίδευσης είναι ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την ισχύ των μαθηματικών δεν διαφοροποιείται ριζικά από τη φιλελεύθερη προσέγγιση: η ιδέα ότι τα μαθηματικά δίνουν στους μαθητές ή στους ανθρώπους την ικανότητα να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο και να δρουν υπεύθυνα ή ανατρεπτικά (αναλόγως) στην κοινωνία, αναγορεύει τα μαθηματικά σε αυτόνομο κοινωνικό δρώμενο. Η διαφορά είναι ότι η μεν φιλελεύθερη άποψη αποδίδει θετικό δημιουργικό κοινωνικό ρόλο στα μαθηματικά, ενώ η μαρξιστική θεωρεί ότι τα μαθηματικά μπορεί να χρησιμοποιηθούν είτε με δημιουργικούς είτε με καταστροφικούς τρόπους. Αντιθέτως, η μεταδομιστική θεώρηση δεν αποδίδει τέτοιες ιδιότητες στα μαθηματικά. Προσεγγίζει τη μαθηματική εκπαίδευση ως μια κοινωνική πρακτική η οποία, μαζί με άλλα συστήματα πρακτικών, συνεισφέρει στη διακυβέρνηση των πολιτών. Η διακυβέρνηση αυτή επιτελείται μέσω της συγκρότησης συστημάτων λόγου, δηλαδή κοινωνικά κατασκευασμένων αποδεκτών τρόπων, οι οποίοι χαρακτηρίζουν, ταξινομούν και οργανώνουν τον κόσμο, σχηματοποιώντας έτσι το δυνατό, το επιθυμητό και το κατάλληλο και επομένως συγκροτώντας τη βάση της κατηγοριοποίησης των ατόμων στην κοινωνία (Valero, 2008).

### **3.2.2 Critical race theory και Latin@ critical theory**

Σχετικά με την *Critical race theory* και την *Latin@ critical theory* παρουσιάζουμε τη συνόψιση που κάνει η Gutierrez (2010).

Ο ρατσισμός στις ΗΠΑ συνιστά έναν προεξάρχοντα ηγεμονικό λόγο, με μακρά ιστορία στην κατάταξη των Αφροαμερικανών, των Λατίνων και των ιθαγενών ως κατώτερων και/ή αποκλινόντων από το φυσικό. Πολλοί διανοούμενοι που ασχολούνται με την εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας ότι ο ρατσισμός είναι ενδημικός στις ΗΠΑ, έχουν επί μακρόν ασχοληθεί με την κατάρριψη των κυρίαρχων ισχυρισμών για ουδετερότητα, αξιοκρατία και αντικειμενικότητα, έχουν τεκμηριώσει ιστορικά την ανάδυση του ρατσισμού, βρίσκονται σε μόνιμη επαφή με τους ανθρώπους που βιώνουν τις ρατσιστικές διακρίσεις, με λίγα λόγια κάνουν ότι

μπορούν ώστε να υπάρξει ένα τέλος στον ρατσισμό. Η *Critical race theory* (CRT) αναζητά τρόπους να προβληθούν οι φωνές των έγχρωμων διανοούμενων, οι εμπειρίες των μαθητών και των δασκάλων και να αντιμετωπίσει τους λόγους εκείνους που θεωρούν αυτές τις εμπειρίες και τις απόψεις υποκειμενικές, αθέμιτες ή προκατειλημμένες. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιεί τις αντι-αφηγήσεις και τη διήγηση μύθων.

Η *Latin@ critical theory*, γνωστή και ως *LatCrit theory*, όπως και η CRT, έχει στόχο την αντίσταση. Ωστόσο, εστιάζει επιπλέον στις σχέσεις ανάμεσα στον ρατσισμό και τις άλλες μορφές πειθάρχησης: μέσω της σεξουαλικότητας, της γλώσσας, της θέσης του μετανάστη, τον φαινότυπο. Στην *LatCrit theory* η αντίσταση παίρνει τη μορφή των «μεγάλων» κινήσεων, όπως για παράδειγμα των διαδηλώσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη αλληλεγγύης στα διάφορα κινήματα, καθώς και των «μικρών» κινήσεων, που υπερασπίζουν την αξιοπρέπεια των καταπιεσμένων (π.χ. ομιλίες σε συναντήσεις κ.λπ.).

Αποτελεί κοινό τόπο, για όλες τις περιπτώσεις των κριτικών θεωρήσεων, ότι η ιεράρχηση της καταπίεσης δεν αποτελεί στόχο (Yosso, αναφορά σε Gutierrez, 2010). Βασικό χαρακτηριστικό των ερευνών που έχουν δημοσιευτεί στο πλαίσιο της ΔΜ είναι η αποδόμηση των ρατσιστικών απόψεων, με επίκεντρο την ανάδειξη της *λευκότητας ως ιδιότητας* και τη σχέση αυτής της προσέγγισης με την «κανονικότητα». Οι έρευνες, επίσης, επιχειρούν να αξιολογήσουν τις διάφορες στρατηγικές και δράσεις των εγχρώμων, την ανάδειξη των αξιών και προσεγγίσεων των κοινοτήτων και την απαξίωση των πεποιθήσεων σχετικά με τη φυλετική ιεραρχία ή την ουδετερότητα της κοινωνίας.

### **3.2.3 Το μεταδομιστικό ρεύμα**

Το μεταδομιστικό ρεύμα σκέψης –αν και εμφανίζεται αργότερα από το κριτικό– συνέβαλε αποφασιστικά στη συγκρότηση του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος στη Διδακτική των Μαθηματικών και στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών που αυτό προσλαμβάνει. Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αναφερθήκαμε αναλυτικά στις θεωρητικές προκείμενες του μεταδομιστικού πλαισίου. Στο πλαίσιο της ΔΜ χαρακτηριστική είναι η θέση της Lather (2007) που αποδίδει στον μεταδομισμό (μαζί με τα άλλα μετα-) την τομή (break) η οποία συγκροτεί το *πριν* και το *μετά* στις θεωρίες και τις μεθοδολογίες που καταγράφονται στον Πίνακα 1, αφού, κατά τη γνώμη της, μέσω αυτού «όλες οι μείζονες επιστημολογικές, οντολογικές και μεθοδολογικές έννοιες (π.χ. γλώσσα, λόγος, γνώση, αλήθεια, εξουσία, ελευθερία, το υποκείμενο, αντικειμενικότητα, ύπαρξη, πραγματικότητα, μέθοδος, επιστήμη) αποδομούνται». Πολλοί, εξάλλου, ερευνητές στον χώρο της ΔΜ αξιοποιούν το μεταδομιστικό πλαίσιο και ειδικά τον μεταδομισμό του Φουκώ και

κάνουν χρήση των εννοιών του λόγου, της γνώσης/εξουσίας και της κυβερνησιμότητας. Στις έρευνες που θα παρουσιάσουμε σε επόμενη ενότητα, θα παρακολουθήσουμε τον τρόπο που αξιοποιούνται αυτές οι έννοιες στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Επιχειρώντας μια συνόψιση, θα λέγαμε ότι η εστίαση γίνεται σε δύο ζητήματα: από τη μια στην ιστορική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτήθηκαν τα αντικείμενα έρευνας και μελέτης στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης και από την άλλη στο ζήτημα της υποκειμενοποίησης [subjectification]. Η Valero (2012) και η Walshaw (2013) σκιαγραφούν τους τρόπους, με τους οποίους ένας ερευνητής χειρίζεται στην έρευνά του το μεταδομιστικό πλαίσιο.

Η Valero, ασκώντας κριτική στον κυρίαρχο προσανατολισμό της έρευνας στη ΔΜ (την αποκλειστική, δηλαδή, εστίαση στο ζήτημα της διδασκαλίας και μάθησης), διερευνά τους τρόπους, με τους οποίους το πεδίο κατασκευάζει τα αντικείμενα της έρευνάς του. Σε αντίθεση με θεωρήσεις που κάνουν λόγο για φυσιολογικούς, αντικειμενικούς και πρακτικούς προσανατολισμούς, θεωρεί σκόπιμο τον επαναπροσδιορισμό του όρου *μαθηματική εκπαίδευση*: «οτιδήποτε μετρά ως το νόημα της *μαθηματικής εκπαίδευσης* σε μια δοσμένη χρονική στιγμή, είναι μια σύνθετη κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει πολλούς συμμετόχους, πρακτικές και λόγους». Προτείνει τη διεύρυνση της εστίασης του πεδίου έτσι ώστε να συμπεριλάβει και να νομιμοποιήσει ως αντικείμενα έρευνας εκείνους τους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες και τα στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν στη συγκρότηση των πρακτικών στη μαθηματική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει το ζήτημα της *κατασκευής των υποκειμενικοτήτων*, μέσα στις και μέσα από τις πρακτικές αυτές. Ανατρέχοντας στην εργασία του Φουκώ, επισημαίνει ότι η σημασία της μελέτης της μικροφυσικής της εξουσίας δεν έχει μόνο να κάνει με την αναγνώριση των δομών εξουσίας αλλά, κυρίως, με την κατανόηση των αποτελεσμάτων της στη συγκρότηση των υποκειμενικοτήτων.

Κατασκευάζοντας την ιδιαίτερη θέση που αποκτά ο μαθητής σε σχέση με τα σχολικά μαθηματικά, οι πρακτικές της μαθηματικής εκπαίδευσης θέτουν σε λειτουργία τις κατηγορίες ικανότητα/αδυναμία και τις διαδικασίες ένταξης/αποκλεισμού. Καθώς οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι και παίρνουν μέρος σε αυτές τις πρακτικές, δεν μπαίνουν μόνο στη διαδικασία εκμάθησης των μαθηματικών, αλλά κυρίως μαθαίνουν τον τρόπο να γίνονται ένας ορισμένος τύπος ανθρώπου και να υιοθετούν τις κατηγορίες που διατίθενται. Ο αποκλεισμός από τα σχολικά μαθηματικά και η κατάταξη σε μια κατηγορία αποκλεισμού –με όρους ικανότητας, φύλου, φυλής, θρησκείας, εθνικότητας κ.λπ.– αποτελεί μια κοινωνική και ιεραρχική κατασκευή, που υποκειμενοποιεί τους μαθητές με ιδιαίτερους τρόπους.

Αντίστοιχα η Walshaw, στο άρθρο της *Post-structuralism and ethical practical action: Issues of identity and power*, αναλύει το θεωρητικό οπλοστάσιο του Φουκώ σε σχέση με το ζήτημα των ταυτοτήτων και της υποκειμενοποίησης· έννοιες όπως

λόγος, εξουσία και διαιρετικές πρακτικές γίνονται εργαλεία, με τα οποία μπορούμε να κατανοούμε και να αναλύουμε τις διαδικασίες ταυτοποίησης, που βιώνονται από τα άτομα εντός των δομών και των διαδικασιών της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντική η αποκάλυψη του Φουκώ σχετικά με την αποτυχία της ταυτότητας να είναι πλήρως προσδιορισμένη. [...] Αν η ταυτότητα δεν είναι μια απλή, δεδομένη ουσία που αναπτύσσεται φυσιολογικά, τότε δεν μπορεί να ανάγεται, κατά οποιονδήποτε τρόπο, σε ένα από τα ποικίλα χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζεται. Οι κοινωνικές κατηγορίες είναι απλώς εγγενώς ασταθείς και λειτουργούν σε ένα ρευστό τοπίο, που επικαλύπτεται από κοινωνικές δομές και διαδικασίες. Είναι, εξάλλου, σταθερά διαπραγματεύσιμες από τα άτομα, καθώς διάφοροι τρόποι υποκειμενοποίησης είναι διαθέσιμοι.

Η θεωρητική κατηγορία –κατά τον Φουκώ– μέσω της οποίας εκτυλίσσεται η κατασκευή της ταυτότητας/υποκειμενοποίησης είναι ο *λόγος*. Γι' αυτόν, οι λόγοι σημαίνουν κάτι περισσότερο από επικοινωνία και ομιλία· συνεπάγονται μορφές κοινωνικής ιεράρχησης και κοινωνικών πρακτικών που, σε διαφορετικές στιγμές, δομούν θεσμούς και συγκροτούν τα άτομα σε σκεπτόμενα, συναισθανόμενα και δρώντα υποκείμενα. Λειτουργώντας ως άγραφοι νόμοι, οι λόγοι δρουν παραγωγικά, συγκροτώντας οντότητες και σχέσεις, σκιαγραφώντας τρόπους ύπαρξης στον κόσμο, καθορίζοντας τις δυνατότητες, καθώς και τα όρια, μιας υπόστασης με σημασία. Δίνουν σχήμα στη σκέψη μας, στις απόψεις μας, στις πεποιθήσεις μας, στις πρακτικές μας. Μας λένε, για παράδειγμα, τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος ή μαθητής σε μια δεδομένη περίοδο. Το αποτέλεσμά τους είναι να παράγουν αλήθειες και, δεδομένου ότι αποτελούν τα μέσα με τα οποία μπορούμε να διαβάζουμε την πραγματικότητα, οι λόγοι είναι ισχυρά εξουσιαστικοί.

Η εξουσία, λοιπόν, συγκροτείται στον λόγο, διαμορφώνει τη συλλογική ζωή, και δίνει σχήμα στην ατομική ταυτότητα. Είναι αυτή ακριβώς η φουκωική ιδέα που έχει μακράς πνοής εφαρμογές στην κατανόηση της κοινωνικής ζωής γενικά, και στην κατανόηση των πρακτικών και των διαδικασιών της μαθηματικής εκπαίδευσης επίσης. Όλοι όσοι από εμάς εμπλεκόμαστε με τη μαθηματική εκπαίδευση παίρνουμε μέρος στο δίκτυο της εξουσίας που μας επιτρέπει να «επιτελούμε» (ή να μην «επιτελούμε») ως σπουδαστές, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί, ερευνητές κ.ο.κ. Για παράδειγμα, στη σχολική τάξη, νήματα εξουσίας εμπλέκουν τον καθένα, διευθύνοντας, ρυθμίζοντας και πειθαρχώντας δασκάλους και μαθητές. Η εξουσία κάνει τη δουλειά της μέσα από τις παραδόσεις της τάξης· μέσα από τις υλικές, τις λογοθετικές και τις τεχνολογικές της μορφές· μέσα από τη μαθηματική αναπαράσταση και μέσα από τους λόγους που συνδέονται με τις κατηγορίες της τάξης, του φύλου, της εθνικότητας και με άλλους κοινωνικούς προσδιορισμούς.

[...] τα αποτελέσματα της εξουσίας, τα αρνητικά μαζί και τα θετικά, βιώνονται μέσα στις κοινωνικές δραστηριότητες όχι μόνον από αυτούς που είναι περιθωριοποιημένοι, αλλά από ολόκληρο το κοινωνικό σώμα. Που σημαίνει ότι, όχι πάντοτε ενσυνείδητα, κάνουμε κρίσεις για τους ανθρώπους βασισμένες στις κατηγορίες και τις διαφοροποιήσεις που έχουμε εγκαταστήσει. Κάνουμε διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων μέσω αυτού που ο Φουκώ ονομάζει *διαιρετικές πρακτικές*.

Η σημασία του συστήματος ταξινόμησης, που –για παράδειγμα– για τους δασκάλους περιλαμβάνει όρους όπως *διερευνητικός και παραδοσιακός* και για τους μαθητές *αργός και γρήγορος*, γίνεται φανερό όταν αντιλαμβανόμαστε ότι ακριβώς μέσα από αυτά τα συστήματα κατασκευάζονται οι ειδικές ταυτότητες. [...] Η γνώση για τη συμπεριφορά των δασκάλων και των μαθητών, για τα επιτεύγματά τους και τα παρόμοια, αναπτύσσεται μέσα από αυτές τις διαιρετικές πρακτικές, που είναι αποφασιστικής σημασίας στη συγκρότηση της άποψής μας για αυτούς. Ακόμα πιο σημαντικό είναι ότι αυτές οι πρακτικές παράγουν και υποστηρίζουν την άποψη που οι άνθρωποι σχηματίζουν για τον εαυτό τους. Μαθητές και δάσκαλοι μαθαίνουν να σκέφτονται για τον εαυτό τους με τρόπους που έχουν προσχεδιαστεί, και μαθαίνουν να δρουν αναλόγως.

Σε κάθε περίπτωση, το νόημα δεν είναι ποτέ παγιωμένο, γιατί κατά την εμπλοκή μας σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών πρακτικών συχνά κατηγοριοποιούμαστε εντελώς διαφορετικά στο ένα πλαίσιο απ' ό,τι στο άλλο. Οι διαιρετικές πρακτικές που λειτουργούν διά μέσου των κοινωνικών καταστάσεων επιδρούν επάνω μας με τρόπους που μας δημιουργούν διαφορετική αίσθηση, κάθε φορά, για τον εαυτό. Από την άλλη, οι διαιρέσεις λειτουργούν όχι μόνο ανάμεσα στα άτομα, αλλά και εντός του ατόμου. [...] Η τάξη και το σχολείο δημιουργούν ειδικές συνθήκες και μορφές ελέγχου που κανονικοποιούν και διαμορφώνουν την αίσθηση δασκάλων και μαθητών για τον εαυτό και την πρακτική τους. Δεν πρόκειται για μια οφθαλμοφανή διαδικασία· ωστόσο, είναι ιδιαιτέρως αποφασιστική στην εδραίωση εκείνων των παραμέτρων, οι οποίες μορφοποιούν τις ταυτότητες μαθητών και δασκάλων.

Τέλος, ο Stinson (2012) αναφερόμενος στα βασικά χαρακτηριστικά της μεταμοντέρνας θεώρησης στέκεται και αυτός στο ζήτημα του υποκειμένου και συνοψίζει: στη μεταμοντέρνα έρευνα το υποκείμενο δεν υφίσταται ως ενιαίο και συνεκτικό, αλλά ως άπειρα δυναμικό –ούτε απλό, ούτε πολλαπλό– και διασπασμένο· δεν προσδιορίζεται άπαξ διά παντός, αλλά δημιουργείται και επαναδημιουργείται, διαρκώς, μέσω των κοινωνικοπολιτισμικών, ιστορικών και πολιτικών λόγων. Ενώ οι λόγοι περι-ορίζουν το υποκείμενο με τρόπους που το ίδιο (συνήθως) δεν αντιλαμβάνεται, ωστόσο δεν το προσδιορίζουν. Το υποκείμενο – όπως αναφέρει η Μπάτλερ (1990/1999)– παραμένει πάντοτε ανοικτό στις δυνατότητες της ανατρεπτικής επανάληψης· της ανατροπής (ή όχι) εκείνων ακριβώς των λόγων, που το συγκροτούν ή το θεσπίζουν.

Στο ίδιο άρθρο ο Stinson επιχειρεί μια συνόψιση του μεταμοντέρνου ρεύματος γενικότερα, και πιο ειδικά στη μαθηματική εκπαίδευση. Ο μεταμοντερνισμός, ως κριτικό προς τον Διαφωτισμό ρεύμα 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 είναι ένα «κίνημα αποδόμησης» των καθεστώτων αλήθειας

(Φουκώ, 1969/1972) 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 υπονόμηση των δυαδικών ιεραρχήσεων, την αποκάλυψη των ιστορικών απαρχών τους, των πολιτικών τους δεσμεύσεων και του ενδεχομενικού χαρακτήρα τους.

Όσον αφορά τη μαθηματική εκπαίδευση ο Stinson τοποθετείται, παρουσιάζοντας τις θέσεις ερευνητών του πεδίου της ΔΜ:

Τα μαθηματικά μπορούν να κατανοηθούν ως ένα λογοθετικά κατασκευασμένο «γλωσσικό παιχνίδι» (σύμφωνα με τη φιλοσοφική προσέγγιση του Βιτγκενστάιν για τα μαθηματικά – ένα πλήρες γλωσσικό παιχνίδι με ερωτήσεις και απαντήσεις), με βαθιά εδραιωμένους κανόνες και πρότυπα που όχι μόνο διαθέτουν σταθερότητα και διάρκεια αλλά παραμένουν, επιπλέον, πάντοτε ανοικτά στη δυνατότητα αλλαγής –και στην πραγματικότητα αλλάζουν (Ernest, 2004). Αυτή η απείρως δυναμική μεταμοντέρνα προσέγγιση της γνώσης [...] προάγει την κριτική ένα βήμα, ελέγχοντας την ίδια την έρευνα, διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι οι ερευνητές συνεργούν στην (ανα)παραγωγή των –εγγενών στις μαθηματικές πρακτικές και στη ΔΜ– σχέσεων εξουσίας (Valero, 2004). Εν συντομία, η μεταμοντέρνα θεωρία παρέχει τα εργαλεία που επιτρέπουν στους ερευνητές του πεδίου να αποκαλύπτουν την επίπλαστη ουδετερότητα των μεταρρυθμίσεων στη μαθηματική εκπαίδευση (Hardy, 2004), αλλά επίσης και τη συνέργειά τους στην (ανα)παραγωγή του καθεστώτος αλήθειας «ότι η διδασκαλία και εκμάθηση των μαθηματικών δικαιούται να έχει μια προνομιακή θέση στην εκπαίδευση για όλους» – ένα προνόμιο που εν τέλει συμβάλλει στον «υποβιβασμό του ανθρώπινου πνεύματος» (Ernest, 2010, σελ. 72-73).

Στο σημείο αυτό ο Stinson αναδεικνύει ένα σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης ανάμεσα στην κριτική και τη μεταδομιστική θεώρηση. Ενώ και οι δύο εστιάζουν στα ζητήματα της περιθωριοποίησης και της αντίστασης, οι προσεγγίσεις τους διαφέρουν αξιοσημείωτα όσον αφορά το γλωσσικό παιχνίδι των μαθηματικών. Από τη μια, η κριτική παράδοση προβαίνει στη διάκριση ανάμεσα στα κυρίαρχα (σχολικά) μαθηματικά και τα κριτικά μαθηματικά (εθνομαθηματικά ή/και χειραφετητικά μαθηματικά) (Gutierrez, 2002). Τα κυρίαρχα μαθηματικά είναι ένα σύστημα εδραιωμένο ως το σωστό και το Αληθινό, ιστορικά συγκροτημένο από τους λευκούς, μεσοαστούς άνδρες, οι οποίοι ελέγχουν όχι μόνο τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά ακόμη και εκείνους που έχουν ή θα μπορούσαν να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτό. Από την άλλη, τα κριτικά μαθηματικά λειτουργούν ως ένα σύστημα αντίστασης το οποίο αναδεικνύει την εξουσιαστική δυναμική ανάμεσα στους καταπιεστές –τους λευκούς, μεσοαστούς άνδρες μαθηματικούς– και στους καταπιεζόμενους –τον περιθωριοποιημένο Άλλο– με την ελπίδα να ανοίξει το πεδίο των κυρίαρχων μαθηματικών σε νέους παίκτες. Κατά αυτόν τον τρόπο ωστόσο, ατυχώς κατά τον Stinson, τα κριτικά μαθηματικά έρχονται και αυτά να αποδώσουν

προνομιακότητα στα κυρίαρχα μαθηματικά και να περιοριστούν απλώς στο ρόλο της «γέφυρας», η οποία αρκείται να οδηγεί τους σπουδαστές στις οριοθετημένες δυνατότητες των «πραγματικών» μαθηματικών.

Η μεταμοντέρνα θεώρηση, από την άλλη, αμφισβητεί και προβληματοποιεί όχι απλώς τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά ολόκληρο το παιχνίδι: *Γιατί παίζουμε;* Μέσα από τη διαρκή αποδόμηση και αναδόμησή του, το ίδιο το παιχνίδι υπάρχει ως ένα διαρκές «γίγνεσθαι», καθώς οι εσωτερικές δυνάμεις διαπλέκονται με τις εξωτερικές περιστάσεις και διαπερνούν τα μεταβαλλόμενα όρια του παιχνιδιού (Ernest, 2004). Ουσιαστικά το ζήτημα για τον μεταμοντερνισμό δεν είναι ο χειραφετητικός μετασχηματισμός του παιχνιδιού αλλά η ώθηση των ερευνητών της ΔΜ (και όχι μόνο) «να διανοηθούν το αδιανόητο» και, επιπλέον μάλιστα, ακόμα και αυτό που «δεν μπορούμε να αναλογιστούμε» (Fleener, 2004). Ή, διατυπώνοντάς το διαφορετικά, το ερώτημα είναι πώς θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε αυτό «που δεν μπορούμε πλήρως να γνωρίσουμε» και, ακόμη περισσότερο, να συνεχίζουμε να μαθαίνουμε «κάτι από αυτό που δεν μπορούμε πλήρως ποτέ να γνωρίσουμε» (Stronach, αναφορά σε Brown και Jones, 2001). Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μεταμοντέρνοι θεωρητικοί εκφράζουν την ισχυρή τους επιφύλαξη σχετικά με το ελπιδοφόρο της χειραφέτησης που επαγγέλλεται η κριτική θεωρία, αφού οποιοδήποτε χειραφετητικό εγχείρημα προϋποθέτει αξίες, οι οποίες ωστόσο δεν έχουν καθολικό χαρακτήρα, ούτε μπορούν να προσλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο, μια για πάντα (Brown και Jones, 2001). Αυτού του είδους η προσέγγιση δεν παραμένει, φυσικά, στο απυρόβλητο της κριτικής· κυρίως εγκαλείται για τη δυνατότητά της να έχει την όποια πρακτική συνεισφορά στη διδασκαλία και την εκμάθηση των μαθηματικών (Klein, 2002).

### **3.3 Τι είναι η κοινωνικοπολιτική στροφή**

Τρεις δεκαετίες με τη «Μαθηματικά για όλους» ρητορεία στις ΗΠΑ κυρίαρχη και η μαθηματική εκπαίδευση συνεχίζει να χρησιμοποιείται για την κοινωνική διαστρωμάτωση, ισχυρίζεται ο Stinson (2012), ενώ ο Popkewitz (2009) επισημαίνει ότι, στην ίδια χώρα το καθολικό αίτημα «όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν» οριοθετεί, την ίδια στιγμή, εκείνα τα «άλλα» που «μένουν πίσω». Η έρευνα εντοπίζει αυτά τα δεύτερα και τα περιγράφει ως παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη κινήτρων, διαφορετικά μαθησιακά στυλ από τα «κανονικά», παθητικά και/ή χωρίς αυτοπεποίθηση κ.λπ. Οι ψυχολογικές κατηγορίες συνδυάζονται με τις κοινωνιολογικές· για παράδειγμα, δυσλειτουργικές ή μονογονεϊκές οικογένειες, προβληματική εφηβεία, εφηβική εγκυμοσύνη και φτώχεια. Αυτές και άλλες κατηγορίες –ζουν στα προάστια των μεγαλουπόλεων, είναι παιδιά αγροτών, μεταναστών κ.ο.κ– περιγράφουν εκείνο το παιδί που δεν είναι και, τελικά, δεν μπορεί και να γίνει ο «μέσος όρος». Το «χάσμα επίδοσης» γίνεται το κέντρο της

έρευνας –όπως επίσης και μοτίβο εμμονικής επανάληψης από τα ΜΜΕ των ΗΠΑ– που στην ουσία, παράγει και τροφοδοτεί σταθερά τον λόγο του μύθου του λευκού άνδρα· γιατί «χρησιμοποιώντας τον μεσοαστό, λευκό άνδρα σπουδαστή ως το σημείο αναφοράς σε αυτού του είδους τις συγκριτικές έρευνες, οι ερευνητές –χωρίς πρόθεση από τη μεριά τους, υποθέτω– συνεχίζουν να τοποθετούν τα μαθηματικά ως, πρώτα και κύρια, ένα λευκό, μεσοαστικό, αντρικό επιστημονικό πεδίο» ισχυρίζεται ο Stinson στο άρθρο του «Negotiating the “White Male Math Myth”: African American Male Students and Success in School Mathematics» (2010).

Στις ΗΠΑ, λοιπόν, όπως και στις περισσότερες δυτικές χώρες, τα παιδιά παρακολουθούνται και κατατάσσονται με βάση την μαθηματική τους αντίληψη και επίδοση· η λογοθετική πρακτική της σύνδεσης της μαθηματικής ικανότητας με το αριστοκρατικό χαρακτηριστικό της ευφυΐας, και επομένως με την εξουσία και την προνομιακή θέση, εξακολουθεί να διαποτίζει τη δυτική ιδεολογία. Και μάλιστα, ο στρατηγικός ιεραρχικός μηχανισμός ταξινόμησης των σχολικών μαθηματικών, αν και προβληματικός, στην πράξη είναι ευπρόσδεκτος· πράγματι, οι διαρκώς επαναλαμβανόμενες έννοιες όπως ατομισμός, καινοτομία, επιχειρηματικότητα, ανταγωνιστικότητα και προνομιακότητα διαπερνούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στις ΗΠΑ, με τις δύο τελευταίες να έχουν καθαρά εδραιωθεί (Stinson, 2012). Στις εθνικές πολιτικές έρχονται τα τελευταία χρόνια να προστεθούν νεοσύστατοι διεθνείς οργανισμοί, όπως η PISA, που εγκαθιστούν τις επίσημες στατιστικές ως μια «πολιτική τεχνολογία» και συγκροτούν τη γλώσσα, που επιτρέπει την περιγραφή, τη μέτρηση και την ιεράρχηση της προόδου των εθνών. Μέσω των ερευνών της PISA «παρατηρούμε τον τρόπο που τα data “αντανακλούν” καθώς επίσης και “συγκροτούν” μια πραγματικότητα. Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των μαθητών σε μια συγκεκριμένη χώρα, τα μετατρέπουμε σε εργαλεία διεύθυνσης, τα οποία μπορούν να αλλάζουν τα σχολικά συστήματα» (Czàka κ.ά., αναφορά σε Νόνοα, 2013).

Στην πραγματικότητα, παρατηρούμε να συγκροτείται ένας λόγος των ειδικών, που όλο και περισσότερο επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αυτό το κίνημα των ειδικών δημιουργεί και ανακυκλώνει έννοιες και ιδέες χωρίς δομικές ρίζες ή κοινωνικούς εντοπισμούς. Αυτοί οι νέοι τρόποι διακυβέρνησης αποδεικνύονται άκρως ελκυστικοί. Πολύ εκλεπτυσμένα, φυσικοποιούν πολιτικές και δημιουργούν την αίσθηση του αναπόφευκτου. Φαίνεται σαν αυτοί να συγκροτούν απλώς τα στοιχεία ή να προσδιορίζουν καλές πρακτικές ή να συγκρίνουν τις καλύτερες μεθόδους, όταν, στην πράξη, αυτά τα στοιχεία, οι πρακτικές και οι μέθοδοι συνιστούν πανίσχυρα πολιτικά εργαλεία. Αυτός είναι ο λόγος που χρησιμοποιώ την έκφραση «διακυβέρνηση χωρίς διακυβέρνηση»: να περιγράψω τις διαδικασίες των διεξοδικά επεξεργασμένων, μέσω των «στατιστικών», πολιτικών, την ίδια στιγμή που σταθερά δημιουργείται η εντύπωση ότι καμία πολιτική δεν εφαρμόζεται (Novoa, 2013).



### 3.3.1 Νέοι θεωρητικοί προσανατολισμοί

Σε αυτό το –συνοπτικά και σχηματικά αποτυπωμένο– πλαίσιο, το νόημα της *εκμάθησης* και άλλων κοινών όρων τίθενται σε επαναδιαπραγμάτευση. «Νέες κοινωνικοπολιτικές θεωρήσεις προβάλλουν αναγκαίες, ώστε να πληροφορήσουμε τον εκπαιδευτικό κόσμο και να επινοήσουμε άλλες δυνατότητες για τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, τα μαθηματικά και τον κόσμο» (Gutierrez, 2002). Στο άρθρο της, που εγκαινίασε το 2010 τον όρο κοινωνικοπολιτική στροφή, η Gutierrez αναφέρει χαρακτηριστικά:

Χρησιμοποιώ τον όρο *κοινωνικοπολιτική στροφή* για να αναφερθώ στο διαρκώς αυξανόμενο σώμα των ερευνητών και των δασκάλων, που επιδιώκουν να φέρουν στο προσκήνιο το πολιτικό και να το εμπλέξουν στις εντάσεις που περιβάλλουν την εργασία τους. Η κοινωνικοπολιτική στροφή σηματοδοτεί τη μετατόπιση σε θεωρητικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη γνώση, την εξουσία και την ταυτότητα ως διαπλεκόμενες και απορρέουσες από τους (και συγκροτούμενες μέσα στους) κοινωνικούς λόγους. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης σημαίνει την αποκάλυψη των κανόνων και τρόπων λειτουργίας που θεωρούνται δεδομένοι, οι οποίοι πριμοδοτούν κάποια άτομα και αποκλείουν κάποια άλλα. Όσοι έκαναν αυτή τη στροφή στην εργασία τους αποσκοπούν όχι απλώς να *καταλάβουν* τη μαθηματική εκπαίδευση σε όλες τις κοινωνικές μορφές της, αλλά, επίσης, να τη *μετασχηματίσουν* έτσι ώστε να προκρίνει κοινωνικά πιο δίκαιες πρακτικές.

Στο ίδιο μήκος κύματος ο Stinson (2012) θεωρεί ότι σε αυτή τη φάση η έρευνα πρέπει να εγκαταλείψει θεωρητικές προσεγγίσεις που απλώς διερευνούν την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και να στραφεί σε θεωρήσεις που διερευνούν τη χειραφέτηση και/ή την αποδόμησή τους. Είναι ζητούμενο, αναφέρει, να διευρυνθεί ο ερευνητικός φακός· να εστιάσει στην ευρύτερη κοινωνική και πολιτική εικόνα: αυτό είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικοπολιτικής στροφής. Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν, ήδη, παλιές θεωρήσεις με τρόπους καινοφανείς και απροσδόκητους. Για παράδειγμα, στην κοινωνική θεωρία ο Martin (2010) αποδομεί τις πολιτικές της μαθηματικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας πώς πραγματοποιούνται τα μαθηματικά ως το θεσμικό πεδίο της λευκότητας· ο Gunstein χρησιμοποιεί την Κριτική Θεωρία ως θεμέλιο για το πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών, απεικονίζοντας τις δυνατότητες ενδυνάμωσης, μέσω της διδασκαλίας και της εκμάθησης, μαθητών και δασκάλων· ο Berry (2008) εφαρμόζει την *critical race theory* για να μελετήσει τις εμπειρίες των αγοριών με καλή μαθηματική επίδοση στη μέση εκπαίδευση και αναδεικνύει την ενδημική φύση του ρατσισμού στα σχολεία γενικά και στην τάξη των μαθηματικών ειδικά· τέλος, η Walshaw (2001) χρησιμοποιεί τη μεταδομιστική θεωρία για να επανεξετάσει τη συμμετοχή των κοριτσιών στις τάξεις των μαθηματικών, φέρνοντας τα πάνω-κάτω στα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών.

### 3.3.2 Το νόημα του πλαισίου

Το 1988 η Valerie Walkerdine δημοσιεύει το έργο της *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*, το οποίο, έκτοτε, θα αποτελέσει σημείο αναφοράς για τους ερευνητές που κινήθηκαν σε παρόμοια με αυτήν κατεύθυνση. Στην εισαγωγή του άρθρου της «Difference, Cognition, and Mathematics Education» (1990), όπου συνοψίζει τα βασικά σημεία του έργου αυτού, αναφέρει ότι σκοπός της είναι να ανοίξει μια δημόσια αντιπαράθεση σχετικά με τους τρόπους προσέγγισης και απάντησης βασικών ερωτήσεων, που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης:

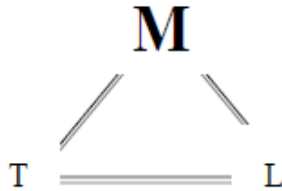
Στο *The mastery of Reason* εξέθεσα κάποιους τρόπους με τους οποίους πιστεύω ότι η μεταδομιστικές θεωρίες θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε τα ζητήματα του πλαισίου και της μεταβίβασης. Ισχυρίστηκα ότι υπάρχουν ορισμένα μείζονα προβλήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το πλαίσιο και η μεταβίβαση έχουν θεωρητικοποιηθεί· τρόπο που απορρέει από μια θεώρηση του πλαισίου σαν κάτι που έχει μεταμοσχευθεί πάνω σε ένα μοναδικό μοντέλο γνωστικής ανάπτυξης. Εισηγήθηκα ότι το πρόβλημα εντοπίζεται μέσα στην ίδια τη θεωρία και το να προσθέτει κανείς το πλαίσιο δεν είναι αρκετό. Πρότεινα μια θεωρία των πρακτικών στην οποία, αντί ενός μονιστικού, προκαθορισμένου μοντέλου για το ανθρώπινο υποκείμενο –το οποίο επιδεικνύει δεξιότητες εντός των πλαισίων που υπάρχει και κινείται– μοντέλο που συνδέεται με τα ανάλογα της διδασκαλίας και της μεταβίβασης, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε την ίδια την υποκειμενικότητα ως εδραιωμένη στις πρακτικές και θα μπορούσαμε να εξετάσουμε τις λογοθετικές μεθόδους μέσα από τις οποίες το άτομο «υποκειμενοποιείται» στην εκάστοτε πρακτική. Θέλω να εστιάσω την προσοχή σε αυτό το ζήτημα, προτείνοντας να προσεγγίσουμε τα ζητήματα του πλαισίου και της μεταβίβασης διαφορετικά, με σκοπό να παρουσιάσουμε μια άλλη θεωρητική περιγραφή που να καταπιάνεται επαρκώς με το κοινωνικό και το ιστορικό. Για να πετύχουμε αυτόν τον στόχο πιστεύω ότι χρειάζεται να εγκαταλείψουμε, όλα μαζί, τόσο τη θεώρηση του προκαθορισμένου υποκειμένου με τις δεξιότητες όσο και τα προκοινωνικά μοντέλα της ανθρώπινης γνωστικής ικανότητας.

Είκοσι χρόνια μετά, η τοποθέτηση αυτή διατηρεί το αιρετικό της πνεύμα. Στην αρχική αυτή τοποθέτηση βρίσκουμε όλα τα σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σημερινή προσέγγιση του ζητήματος του πλαισίου από τους ερευνητές του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος. Θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση δύο σχετικών χαρακτηριστικών μελετών, της Paola Valero (2010) και του David Stinson (2012).

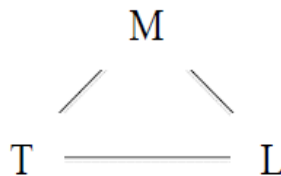
### Το διδακτικό τρίγωνο και το πλαίσιο

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι η εστίαση στο διδακτικό τρίγωνο (Μαθηματικά-Δάσκαλος-Μαθητής) αποτέλεσε το βασικό παραγωγικό μοντέλο που κυριάρχησε στο πεδίο της ΔΜ. Η Valero, στο άρθρο της «Mathematics education as a network of social practices» (2010), περιγράφει πώς εξελίχθηκε ιστορικά το μοντέλο αυτό.

Στη φάση συγκρότησης της μαθηματικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα, η εστίαση σε όλες τις διεθνείς συναντήσεις και ιδιαίτερα στο ICMI (International Commission of Mathematical Instruction) αφορά κυρίως το μαθηματικό περιεχόμενο και σε μικρότερο βαθμό την ιστορία των μαθηματικών καθώς και τα διδακτικά πειράματα της εποχής (Kilpatrick, 2006). Μια γραφική αναπαράσταση αυτής της περιόδου θα μπορούσε να είναι αυτή:

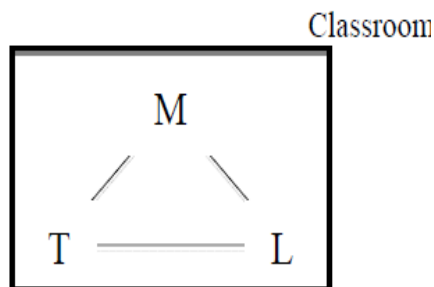


Στη συνέχεια, η σύνδεση των μαθηματικών με την ψυχολογία –η οποία εξελίσσεται σε πειραματική επιστήμη– και ταυτόχρονα η θέσμιση των μαθηματικών ως αντικειμένου σπουδών στα πανεπιστήμια παράγει τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία διερεύνησης της διδασκαλίας και εκμάθησης του αντικειμένου. Η μεγάλη πλειονότητα των ερευνών, στο εξής, εστιάζει στη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός από τα στοιχεία του τριγώνου, όπως επίσης και των περίπλοκων σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του. Βασική ερευνητική στόχευση αποτελεί η διερεύνηση της κατανόησης των μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές –οι οποίοι συνήθως τις παρανοούν– καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που αναπτύσσονται στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των παρανοήσεων αυτών. Η Valero συνοψίζει τη φάση αυτή με το παρακάτω διάγραμμα:

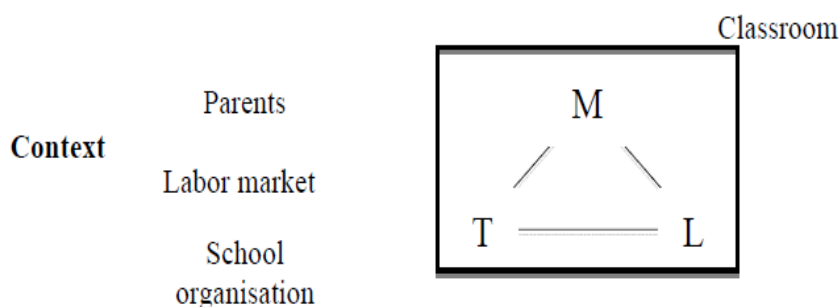


Καθώς, όμως, κάποιοι ερευνητές αρχίζουν να προβληματίζονται σχετικά με τη δυναμική που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη, το πρώτο σαφές περίγραμμα γύρω από το διδακτικό τρίγωνο κάνει την εμφάνισή του. Μία χαρακτηριστική εργασία, η οποία συνδέει τις δυνατότητες μάθησης των μαθητών με τη διαρκή αλληλεπίδραση

που χαρακτηρίζει τις διδακτικές πρακτικές στην τάξη, είναι των Cobb, Wood και Yackel (1992). οι ερευνητές κάνουν λόγο για κοινωνικομαθηματικές νόρμες, σηματοδοτώντας έτσι τη μετατόπιση από την κοινωνική κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση.



Στη συνέχεια, η ανάπτυξη της έννοιας του κοινωνικού στο πλαίσιο της κοινωνικής στροφής –στην οποία έχουμε εκτενώς αναφερθεί– οδηγεί στην υιοθέτηση κοινωνιολογικών και πολιτισμικοανθρωπολογικών θεωρήσεων, που αξιοποιούνται στη διερεύνηση της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών. Ταυτόχρονα εμφανίζονται κάποιες ιδιαίτερες ερευνητικές προσεγγίσεις, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την εργασία των Nunes, Carragher, και Schliemann (1993), οι οποίες συγκρίνουν τη μαθηματική επίδοση των παιδιών μέσα στο σχολείο με σχετικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν έξω από αυτό – για παράδειγμα, οι ερευνητές μελετούν τις υπολογιστικές δεξιότητες των παιδιών που πουλούν εμπορεύματα στο δρόμο. Σύντομα ακολουθούν έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στις αλλαγές που έχουν επέλθει στη διδασκαλία καθώς και στην επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων, συνυπολογίζοντας το περίπλοκο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού στο οποίο οι διδάσκοντες ανήκουν. Τέλος, την ίδια περίοδο, εμφανίζονται μελέτες που συσχετίζουν τη μαθηματική σχολική εμπειρία των μεταναστών γονιών στις χώρες καταγωγής τους με τις πρακτικές που αναπτύσσουν τα παιδιά τους στη σχολική τάξη των μαθηματικών, της νέας χώρας στην οποία ζουν. Μέσα από τις ποικίλες αυτές ερευνητικές προσεγγίσεις, το νόημα του πλαισίου λαμβάνει, πλέον, άλλες διαστάσεις.



## *Κοινωνικοπολιτική στροφή και πλαίσιο*

Παραθέσαμε την αρχική και θεμελιακή τοποθέτηση της Walkerdine για το νόημα του πλαισίου. Σε αυτή την ενότητα θα παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της συζήτησης πάνω στο ζήτημα, παρουσιάζοντας τις συνοψίσεις που επιχειρούν οι ερευνητές Valero (2010) και Stinson (2012).

Η Valero, αναφερόμενη στη θεωρητική σύλληψη του νοήματος του πλαισίου, παραθέτει, καταρχάς, τον σχολιασμό της Abreu (2000) σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στο μικρο- και μακρο- πλαίσιο. Η Abreu θεωρεί ότι η συζήτηση αυτή αντανακλά την κλασική κοινωνιολογική διαμάχη σχετικά με το αν ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να κατανοηθεί ως μελέτη των ατόμων και των αλληλοεπιδράσεών τους ή ως μελέτη των κοινωνικών δομών. Κατά αυτήν, το ζητούμενο για τη ΔΜ αφορά τον στοχασμό σχετικά με το *πού* θα εστιάσει –στο συνεχές ανάμεσα στον δρώντα και τη δομή– τον ερευνητικό της φακό. Έχει την άποψη ότι «το ζήτημα της μακρο-μικρο σχέσης δεν αφορά απλώς πώς οι ιδιαίτερες διαδράσεις με κάποια πολιτισμικά εργαλεία μεσολαβούν τη σκέψη, αλλά επίσης πώς η κοινωνική διατίμηση της γνώσης μεσολαβεί την ατομική στάση απέναντι σε αυτή, κατά τη διαδικασία συγκρότησης της προσωπικής ταυτότητας». Υπό αυτήν την έννοια, το πλαίσιο δεν μοιάζει απλώς με το «μπολ που περιέχει τη σούπα» ή με τον «περιβάλλοντα χώρο του κειμένου» αλλά περισσότερο συνιστά ένα συγκροτησιακό στοιχείο του ίδιου του κειμένου. Εκτιμά ότι η ΔΜ, εστιάζοντας στο διδακτικό τρίγωνο, έχει την τάση να επικεντρώνεται στην ατομική μαθηματική σκέψη, αιτιολόγηση και γνωστική ικανότητα, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που η «κοινωνική» διάσταση σχεδόν δεν υπάρχει. Τίθεται, λοιπόν, καταλήγει η Abreu, η εξής ερώτηση: συνιστά, άραγε, η μελέτη των αντικειμένων και των προβλημάτων στο μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο τη μοναδική δυνατότητα για την έρευνα;

Κινούμενοι στο ίδιο μήκος κύματος, οι Rousseau και Tate (2008), ανάμεσα σε αρκετούς ακόμα ερευνητές, αναδεικνύουν το ζήτημα της περιπλοκότητας των φαινομένων στη μαθηματική εκπαίδευση. Αναφέρουν:

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημοκρατική πρόσβαση στη μαθηματική εκπαίδευση είναι σύνθετοι. Αν παρατηρήσουμε με στενό τρόπο τα γεγονότα τα οποία διαδραματίζονται στην τάξη, αφήνοντας στην άκρη τη διερεύνηση εκείνων των περίπλοκων δυνάμεων που συμμετέχουν στη διαμόρφωση των διδακτικών καταστάσεων, η κατανόησή μας θα είναι μόνο μερική και οι λύσεις στα προβλήματα ανεπαρκείς. Πρέπει να αναζητήσουμε την πληρέστερη κατανόηση των σύνθετων επίμαχων ζητημάτων, τα οποία διαμορφώνουν τους όρους της πρόσβασης και τις ευκαιρίες μάθησης στα μαθηματικά, έτσι ώστε, ως αποτέλεσμα, να καταφέρουμε να αναπτύξουμε αποτελεσματικότερες στρατηγικές που θα διασφαλίζουν την πρόσβαση και τις ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Η Valero, αναφερόμενη στην εξέλιξη της δικής της εργασίας, επιστρέφει στην εναρκτήρια μελέτη της, το 1999, για τη σχέση των μαθηματικών με τη δημοκρατία, όπου ανέφερε:

Καταρχάς, αναζητώντας τους λόγους που μας οδηγούν να συνδέουμε τη μαθηματική εκπαίδευση με τη δημοκρατία, δεν πρέπει να εστιάσουμε απλώς στο μαθηματικό περιεχόμενο αλλά πρώτα και κύρια στους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που συγκροτούν τη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη, στο σχολείο και την κοινωνία. Δεύτερον, και ως αποτέλεσμα των προηγούμενων, καθίσταται αναγκαία η μελέτη του πλαισίου των πρακτικών και των συστατικών στοιχείων τους [...] κατά συνέπεια, ένας ορισμός των κοινωνικών πρακτικών της μαθηματικής εκπαίδευσης μπορεί να περικλείει όχι μόνο τις θεσμοθετημένες σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους, τους μαθητές και τα μαθηματικά των διαφορετικών σχολικών βαθμίδων, μέσα και έξω από το διδακτικό σύστημα, αλλά επίσης τη δραστηριότητα αυτών που χαράσσουν τις πολιτικές, οι οποίες στο εθνικό επίπεδο επιλαμβάνονται των κατευθυντήριων γραμμών του σχολικού προγράμματος [...] τη δραστηριότητα των συγγραφέων των σχολικών εγχειριδίων [...] τις σύνθετες σχέσεις που διαμορφώνουν τη διδασκαλία των μαθηματικών εντός των οργανωμένων δομών των διδακτικών θεσμών [...] το πεδίο της εργασίας των δασκάλων στο ξεκίνημα της δουλειά τους αλλά και στα μετέπειτα στάδια [...] καθώς και τις διαδικασίες διαμόρφωσης του κοινωνικού νοήματος σχετικά με τον ρόλο της μαθηματικής εκπαίδευσης στην κοινωνία [...] όλες μαζί αυτές οι πρακτικές μπορούν να αποτελέσουν πιθανά και θεμιτά αντικείμενα έρευνας, εάν στοχεύουμε στην κατανόηση και ταυτοχρόνως στην προώθηση μιας μαθηματικής εκπαίδευσης για τη δημοκρατία.

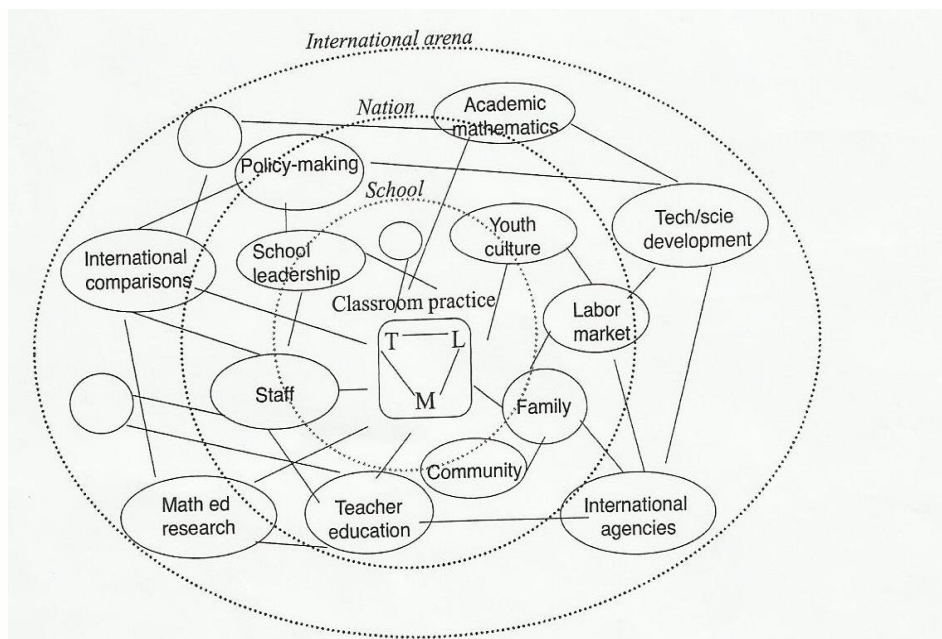
Η βασική ιδέα, που η Valero επεξεργάστηκε στις μετέπειτα εργασίες της (2004, 2007), είναι η θεώρηση της μαθηματικής εκπαίδευσης ως δίκτυο κοινωνικών πρακτικών, στο οποίο οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων και οι λόγοι που αναδύονται από αυτές αποτελούν μια ουσιώδη συστατική διάστασή του. Θεωρεί ότι σε αντίθεση με την κοινωνικοπολιτισμική τάση, της οποίας η «ανάγνωση» της μαθηματικής εκπαίδευσης δεν πραγματεύεται ρητά το ζήτημα της εξουσίας ή το αφήνει να υποφύσκει στην αποτίμηση των πρακτικών και των νοημάτων εντός του σημειωτικού συστήματος, η κοινωνικοπολιτική προσέγγιση χρειάζεται να το πριμοδοτεί. Έτσι, κατά τη γνώμη της, ο ορισμός της μαθηματικής εκπαίδευσης διευρύνεται ώστε να μην περιλαμβάνει αποκλειστικά τους δρώντες και τα φαινόμενα τα οποία συνδέονται στενά με τη μαθηματική σκέψη, διδασκαλία και εκμάθηση· πρέπει επίσης να περιλαμβάνει τις ποικίλες εκείνες κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στη συγκρότηση του μαθηματικού νοήματος όλων όσων εμπλέκονται στη σκέψη, τη διδασκαλία και την εκμάθηση και σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα όπου τα μαθηματικά στοιχεία είναι παρόντα. Έτσι:

Το *μαθηματικό νόημα* δεν συνδέεται αποκλειστικά με το μαθηματικό περιεχόμενο και τις διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις· συνδέεται, επίσης, με τη σημασία που αποδίδεται στη μαθηματική ορθολογικότητα εντός της πολύμορφης αλληλουχίας εκείνων των κοινωνικών πρακτικών, που συγκροτούν τις διδακτικές πρακτικές σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο. Πίσω από αυτή την

ιδέα, υπάρχει η σαφής αναγνώριση ότι αυτό που εμείς καταλαβαίνουμε ως μαθηματικά βρίσκεται πολύ πέρα από το να συνιστά ένα ενιαίο σώμα γνώσης προσδιορισμένο από τους επαγγελματίες μαθηματικούς· μάλλον αποτελεί μια σειρά από «γνώσεις» και «γλωσσικά παιχνίδια», που συνδέονται με ποικίλες πρακτικές οι οποίες παρουσιάζουν μεταξύ τους μια οικογενειακή ομοιότητα.

Η Valero περιγράφει αναλυτικά τις κοινωνικές πρακτικές που συγκροτούν το πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνοντας αυτές τις οποίες αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο και ακόμα: τις πρακτικές των οικογενειών και τις απαιτήσεις των γονιών από τα σχολικά μαθηματικά, τις τοπικές κοινωνίες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τις διεθνείς και εθνικές πολιτικές πρακτικές οι οποίες δομούν και κανονικοποιούν τις μορφές της έγκυρης γνώσης, την επάρκεια καθώς και τους ενδιάμεσους και τελικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν από μαθητές και καθηγητές, τις πρακτικές της αγοράς και τις προσδοκίες της για τα μαθηματικά εφόδια των εργαζομένων, τις ερευνητικές πρακτικές, τις πολιτισμικές πρακτικές της νεολαίας, τις πρακτικές των ΜΜΕ και την κατασκευή των δημόσιων προσεγγίσεων και λόγων, τις πρακτικές των διεθνών οργανισμών σύγκρισης επιδόσεων.

Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση, η αντίληψη για το πλαίσιο τροποποιείται ριζικά· αποκεντρώνει το διδακτικό τρίγωνο, απομακρύνεται από την έννοια ενός συστήματος γύρω από αυτό και προσδιορίζεται καλύτερα με την έννοια του δικτύου. Το παρακάτω σχήμα αποτυπώνει αυτή την ιδέα.



Συνοψίζοντας την άποψή της η Valero υποστηρίζει ότι η μαθηματική ιδιαιτερότητα του πεδίου της ΔΜ περισσότερο συνδέεται με την κοινωνική αποτίμηση των

σχετιζόμενων με τα μαθηματικά πρακτικών εντός της κυρίαρχης κουλτούρας και της κοινωνικής και πολιτικής τάξης, και πολύ λιγότερο με το καθαρό μαθηματικό περιεχόμενο, στο οποίο κατά κύριο λόγο εστιάζει η έρευνα. Η κοινωνική αποτίμηση συνδέεται με την υπόσταση του πεδίου ως γνώση/εξουσία, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες στις συνδεόμενες με τα μαθηματικά πρακτικές να κερδίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους. Γι' αυτό τον λόγο, η μελέτη των συνδεόμενων με τα μαθηματικά πρακτικών και η διερεύνηση της συμβολής τους στο νόημα που αποδίδεται στη μαθηματική εκπαίδευση αποκτά κοινωνική και πολιτική σημασία· ακόμα μάλιστα και στις περιπτώσεις που η εμπλοκή τους με το μαθηματικό περιεχόμενο δεν γίνεται φανερή.

Δεύτερον, σε αντίθεση με την κυρίαρχη τάση αποπλαισίωσης της έρευνας –μέσω της εστίασης στο διδακτικό τρίγωνο– η μελέτη του δικτύου των πρακτικών της μαθηματικής εκπαίδευσης οδηγεί στην έρευνα των περίπλοκων σχέσεων των διαφορετικών πεδίων της πρακτικής, όπου το ένα συμβάλλει στη συγκρότηση του άλλου. Αυτού του είδους η προσέγγιση των πρακτικών της μαθηματικής εκπαίδευσης παράγει ένα σημαντικό αποτέλεσμα: καταδεικνύει την ενδεχομενικότητα των πρακτικών και των λόγων, οι οποίοι παράγονται κατά την εμπλοκή των ανθρώπων με το έργο απόδοσης νοήματος στις σχετιζόμενες με τα μαθηματικά ιδέες και πρακτικές, είτε αυτές επιτελούνται στο εκπαιδευτικό πεδίο είτε σε άλλες σφαίρες της ανθρώπινης δράσης.

Τέλος, η θεώρηση της μαθηματικής εκπαίδευσης ως ενός δικτύου κοινωνικών πρακτικών συνεπάγεται ότι τα ερευνητικά προβλήματα διατυπώνονται και διεκπεραιώνονται εντός της *ανοικτότητας* που παρέχει ένα δίκτυο. Έτσι, σε αντίθεση με την κλειστή θεώρηση του ερευνητικού πεδίου, που τείνει προς την εσωτερικοποίηση και παράγει προβληματοποιήσεις και εξηγήσεις εντός του κόσμου των συστατικών στοιχείων του διδακτικού τριγώνου, το δίκτυο των μαθηματικών κοινωνικών πρακτικών αναδεικνύει το γεγονός ότι οι ερευνητικές προβληματοποιήσεις και ερμηνείες προβάλλουν πάντοτε θραυσματικές και αποσπασματικές και επιπλέον ότι καλύπτουν μονάχα ένα μέρος της περιπλοκότητας των πρακτικών.

Ο Stinson (2012), από τη μεριά του, καταθέτει την εξής τοποθέτηση για το ζήτημα του διδακτικού τριγώνου:

Η φάση της κοινωνικοπολιτικής στροφής, όπως εμείς την αντιλαμβανόμαστε, επιτρέπει στους ερευνητές της ΔΜ να παρενοχλήσουν το διδακτικό τρίγωνο –την ύπαρξή του, τις υποθέσεις του και τις επιπτώσεις του– συντηρώντας μια εξαντλητική διαδικασία συγχρονισμένης απομάκρυνσης και προσέγγισης του τριγώνου, μόνο για να απομακρυνθούμε ξανά και να το επαναπροσεγγίσουμε πάλι. Αυτή η ταυτόχρονη απομάκρυνση/προσέγγιση παρεισφρεί στην αθωότητα του τριγώνου αποδομώντας το – καθώς οι ρηματικές δυαδικότητες που χρησιμοποιούνται για να ονοματοδοτήσουν τις κορυφές του, και



κατ'επέκταση το τρίγωνο, τίθενται υπό αίρεση (Ντεριντά, 1974/1997). Εδώ οι δάσκαλοι, οι μαθητές και τα μαθηματικά κατανοούνται ως λογοθετικές διαμορφώσεις (Φουκώ, 1969/1972), οι οποίες καθορίζονται και επανακαθορίζονται (αλλά δεν προσδιορίζονται με οριστικό τρόπο) εντός των ηγεμονικών κοινωνικοπολιτισμικών, –ιστορικών και –πολιτικών προϋποθέσεων, καταστάσεων και σχέσεων εξουσίας. Με την ταυτόχρονη απομάκρυνση/προσέγγιση, η εστίαση της έρευνας δεν κατευθύνεται πλέον στις κορυφές, οι οποίες γίνονται τέρατα, όχι πλέον κατανοητά, καθώς αντιστέκονται στον κανονικοποιητικό φακό της επιτήρησης και της πειθάρχησης (Φουκώ, 1977/1995).

Ο Stinson χαρακτηρίζει το διδακτικό τρίγωνο «επικίνδυνο», υπό την έννοια ότι η έρευνα χρειάζεται να εργαστεί και πέρα από αυτό, υιοθετώντας όχι την απάθεια, αλλά έναν υπερ- και ταυτόχρονα πεσιμιστικό ακτιβισμό (Φουκώ, 1983/1997). Η πρότασή του για τη ΔΜ είναι η επεξεργασία της Κριτικής Μεταμοντέρνας Θεωρίας, ως μια σύνθετης θεώρησης που προσφέρει μια *πράξη αβεβαιότητας* (praxis of uncertainty), καθώς επιχειρεί την επανανοηματοδότηση όχι μόνο του τριγώνου, αλλά συγχρόνως και της κάθε κορυφής του. Ο Stinson εξηγεί ότι με τον όρο *πράξη αβεβαιότητας* εννοεί τη σύμπραξη ανάμεσα στην κριτική και τη μεταμοντέρνα θεωρία, η οποία θεμελιώνεται «με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη *πράξη* του κριτικού ρεύματος και τη *ριζοσπαστική αβεβαιότητα* του μεταμοντερνισμού». Παραθέτει δε, τρία χαρακτηριστικά άρθρα όπου το κάθε ένα εστιάζει σε μία από τις κορυφές του διδακτικού τριγώνου και τα οποία ο ίδιος θεωρεί υποδείγματα της πράξης αβεβαιότητας. Παραθέτουμε τα άρθρα και τον σύντομο σχολιασμό του ερευνητή.

*Δάσκαλοι.* Στο άρθρο της «Plotting Intersections Along the Political Axis: The Interior Dissenting Mathematics Teachers», η de Freitas (2004) χρησιμοποιεί τη «μυθοπλασία ως έρευνα» –«μια μεθοδολογία που έχει τη δυνατότητα να παρουσιάζει το ανοίκειο, να διασχίζει τα σύνορα, να παραβαίνει τις πολιτισμικές νόρμες»– για να δώσει τον λόγο σε μια (φανταστική) δασκάλα η οποία ισχυρίζεται ότι η θέση του δασκάλου των μαθηματικών είναι περιθωριακή σε σχέση με τον κυρίαρχο λόγο της μαθηματικής εκπαίδευσης. Η ίδια τοποθετεί την εργασία της ως μια προσπάθεια να «αναγνώσει και επαναδιατυπώσει το “κυρίαρχο” (στη μαθηματική εκπαίδευση) από την περιθωριακή σκοπιά». Ισχυρίζεται λοιπόν ότι, παρότι ως μαθήτρια συχνά αμφισβητούσε τις μαθηματικές εργασίες που τις ανέθεταν, θεωρώντας ότι ο μόνος που τελικά είχε όφελος από τη όλη διαδικασία ήταν ο δάσκαλος, σήμερα, η ίδια ως δασκάλα «γίνεται μέρος της εξαπάτησης που βασανίζει τη νεολαία»· ωστόσο, βρίσκει τη δύναμη να σπάσει τον κλοιό της σύγχυσης και των ενοχών για να αποκαλύψει τις σκανδαλώδεις βάσεις της μαθηματικής εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια διόρθωσης «του τρομερού αυτού λάθους». Η εργασία της de Freitas, σχολιάζει ο Stinson, ανοίγει νέους δρόμους, όχι μόνο στους δασκάλους αλλά και γενικότερα στη ΔΜ, όπου η χρήση της

μυθοπλασίας μπορεί να ενισχύει τις φωνές εναντίωσης εκείνων των διδασκόντων μαθηματικά, που έρχονται να παραβούν τους κανονιστικούς λόγους.

*Μαθητές.* Στο άρθρο τους «Discourse Positioning and Emotion in School Mathematics Practices», οι Evans, Morgan and Tsatsaroni (2006) καταπιάνονται με τη, συχνά αγνοημένη, συναισθηματική διάσταση της μαθηματικής διδασκαλίας και εκμάθησης. Υιοθετώντας μια διεπιστημονική κριτική θεωρητική προσέγγιση, η οποία αντλεί τα στοιχεία της από τη θεωρία λόγου, την κοινωνική θεωρία, τη σημειωτική και την ψυχανάλυση, οι ερευνητές/τριες αποφεύγουν κατά τη διερεύνηση του παιδαγωγικού λόγου τη χρήση των δυαδικοτήτων ατομικό/κοινωνικό και γνωστικό/συναισθηματικό. Χρησιμοποιώντας τη δομική ανάλυση και την ανάλυση των υλικών της βιντεοσκόπησης της τάξης, μελετούν τον επίσημο λόγο σε σύγκριση με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών για να παρουσιάσουν τις απόψεις/στάσεις που είναι διαθέσιμες σε αυτούς, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν και συγκροτούν τις συγκεκριμένες τους «επιλογές». Η έρευνα επισημαίνει ότι παρέχεται η δυνατότητα στα άτομα να επιλέγουν –στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου λόγου είτε στο πεδίο που συγκροτούν οι ανταγωνιστικοί λόγοι– ανάμεσα σε περισσότερες από μία θέσεις. Εστιάζοντας στις καταγεγραμμένες συναισθηματικές στάσεις των μαθητών/τριών, αναδεικνύεται ο τρόπος που αυτοί/ές αναπαράγουν τους διαθέσιμους λόγους, οι οποίοι ωστόσο, συχνά, συγκρούονται μεταξύ τους. Ίσως, σχολιάζει ο Stinson, η πιο ενδιαφέρουσα παρατήρηση της μελέτης αφορά το αποτέλεσμα της παρέμβασης του δασκάλου στην τάξη: καθώς οι μαθητές πασχίζουν, λύνοντας ένα μαθηματικό πρόβλημα, να συνδυάσουν τους τοπικούς με τους ακαδημαϊκούς λόγους, η παρέμβαση του δασκάλου, παρά την πρόθεσή του για βοήθεια, «επανεγκαθιστά τις παραδοσιακές παιδαγωγικές σχέσεις [...] εκμαιεύει την υπακοή από τους μαθητές του και την υιοθέτηση από τη μεριά τους της θέσης του «ακόλουθου» και όχι εκείνου που διευθύνει τη δική του διαδικασία μάθησης». Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος υπαγορεύει στους μαθητές τα αποδεκτά, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, συναισθήματα. Στο τέλος, οι ερευνητές/τριες συμπεραίνουν ότι η επίγνωση των περιορισμών και των συγκρούσεων που ενυπάρχουν εντός και μεταξύ των λόγων που διακινούνται στη σχολική τάξη ανοίγει νέες δυνατότητες για τη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, παράλληλα με την ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων τους.

*Μαθηματικά.* Στο άρθρο του «Criticisms and Contradictions of Ethnomatics», ο Pais (2011) προτείνει τη διεύρυνση του συνήθους ορισμού των εθνομαθηματικών ως τα ιθαγενικά ή μη-σχολικά μαθηματικά, με στόχο τη συμπερίληψη σε αυτόν μιας «κοινωνικής, ιστορικής, πολιτικής και οικονομικής ανάλυσης του πώς τα μαθηματικά έχουν γίνει αυτό που είναι σήμερα». Ο Pais θεωρεί ότι ιστορικά τα εθνομαθηματικά διαμορφώθηκαν ως ένα σχέδιο εστίασης στις μη-δυτικές και μη-ευρωπαϊκές μαθηματικές πρακτικές με όρους, ωστόσο, δυτικούς και ευρωπαϊκούς.

Ως αποτέλεσμα, «η ιθαγενική και τοπική μαθηματική γνώση των μαθητών γίνεται ένας δρων σε μια ξένη τάξη, μια διαδικασία η οποία πραγματοποιεί την περιθωριοποίησή της». Σε αυτό το πλαίσιο, η χειραφέτηση γίνεται «πρόσβαση σε έναν κόσμο, όπου η μαθηματική γνώση κατέχει κεντρική θέση» και η πολυπολιτισμική μαθηματική εκπαίδευση αποτιμά περισσότερο αυτό που μπορεί να προσφέρει η τοπική κουλτούρα στη δυτική μαθηματική κατανόηση παρά στην τοπική κουλτούρα καθεαυτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα εθνομαθηματικά υπάρχουν απλώς ως μια αντιαφήγηση εντός της ισχύουσας δομής των κυρίαρχων μαθηματικών και όχι ως μια φωνή που καλεί για την επανανοηματοδότηση της ίδιας της δομής και της ύπαρξης των μαθηματικών. Ο Pais, σχολιάζει ο Stinson, θεωρεί ότι η χειραφετητική και ενδυναμωτική αξία των μαθηματικών δεν έγκειται στο αποτέλεσμα της γνώσης που προσφέρουν στον γνώστη, αλλά, κατά μείζονα λόγο, στο πρόσθετο κοινωνικό κεφάλαιο που αυτά προσφέρουν σε αυτόν ή αυτήν. Ο Pais καλεί τους ερευνητές της ΔΜ να αναρωτηθούν κατά πόσο και πώς συμπράττουν οι ίδιοι στη διαιώνιση της «ετερότητας», μέσω των «φιλόνητων πολυπολιτισμικών ιδεών που θέλουν να ενισχύσουν».

### **3.3.3 Από τη διερώτηση του πώς στη διερώτηση του γιατί**

Ο ισχυρισμός των Pais, Stentoft και Valero είναι ότι το «στένεμα» του νοήματος της εκπαίδευσης αποκλειστικά προς την κατεύθυνση της εκμάθησης (learnification of education) έχει περιορίσει «τις δυνατότητές μας να σκεφτόμαστε και να κάνουμε εκπαίδευση και εκπαιδευτική έρευνα». Οι διαφωνίες, που πυροδότησαν τη δημόσια αντιπαράθεση κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα σχετικά με τον ρόλο του σχολείου και τους στόχους της παιδείας, φαίνεται να έχουν ξεπεραστεί: τα προβλήματα που αφορούν την εκπαίδευση και τα σχολικά αντικείμενα δεν είναι πλέον πολιτικά ή ιδεολογικά αλλά κυρίως τεχνικά ή διδακτικά. Στο πλαίσιο αυτό η έρευνα, προοδευτικά, περιορίστηκε σε ένα ελέγξιμο, σχεδιάσιμο, μηχανικό και λειτουργικό πλαίσιο δράσης με στόχο τη βελτίωση της γνωστικής εξέλιξης του ατόμου. Εν πολλοίς, αυτή η προσέγγιση οδήγησε σε έρευνες που κυρίως αναζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα του «πώς». «Αναγνωρίζουμε», υπογραμμίζεται στο άρθρο, «τη σημασία αυτού του ερωτήματος· ωστόσο το πώς προϋποθέτει βασικές παραδοχές, οι οποίες παραμένουν έξω από το πλαίσιο διερεύνησης». Αν και οι ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι δυνητικά πολιτικές, συνήθως δεν αγγίζουν τις θεμελιώδεις παραδοχές ή θέτουν απλώς ένα ερωτηματικό σε ότι αφορά τη φύση και το περιεχόμενο του ίδιου του ερευνητικού πεδίου. «Με άλλα λόγια, οι ερωτήσεις του πώς θεωρούν τη μαθηματική εκπαίδευση και έρευνα ως δεδομένη και συνεπώς υπολείπονται στη στόχευση αυτού, που θα μπορούσαμε να περιγράψουμε ως “ριζοσπαστικές εναλλακτικές”».

Εν κατακλείδι, αναφέρουν οι ερευνητές/τριες, ουσιώδη ερωτήματα όπως οι στόχοι της μαθηματικής εκπαίδευσης, τα γιατί και τα για ποιον, είναι πολιτικά ζητήματα που δεν μπορεί να παραμένουν αδιερεύνητα. Το πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης δεν είναι απλά ένα τεχνικό πεδίο, όπου οι μεν διδάσκοντες πρέπει να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, οι δε ερευνητές να αναπτύσσουν σχέδια υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας. Λέγοντας κάποιος ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική σημαίνει να εισάγουμε στο πεδίο τη συζήτηση σχετικά με το ποιες υποκειμενικότητες κατασκευάζει η μαθηματική εκπαίδευση: τι είδους ανθρώπους διαπλάθει η μάθηση των μαθηματικών; γιατί να εμπλακεί κάποιος με τη μάθηση και τη διδασκαλία τους; Σε τελευταία δηλαδή ανάλυση, να εμπλακούμε στη συζήτηση για το είδος του κόσμου που συγκροτεί και συντηρεί η ίδια έρευνα. Κατά συνέπεια, μια θεωρία για τη μαθηματική εκπαίδευση –και όχι απλώς για την εκμάθηση– η οποία τοποθετεί τις διδακτικές πρακτικές σε ένα ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο όπου τα μαθηματικά και η μαθηματική εκπαίδευση δεν είναι εγγενώς «ωφέλιμα», δημιουργεί τις δυνατότητες να τεθούν ουσιαστικότερα ερωτήματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, εντός του πολιτικού, οικονομικού, πολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου όπου αυτά αναφύονται. Κατ'αυτόν τον τρόπο, προσθέτει ο Stinson (2012), με την εξερεύνηση των –με πολλούς τρόπους απαγορευμένων– «γιατί», η μαθηματική εκπαίδευση ως ερευνητικό πεδίο θα αποκτήσει ένα ρήγμα ορθάνοικτο, το οποίο θα αποκαλύψει τις μυθοπλασίες, το φαντασιακό και τα παιχνίδια της εξουσίας (Walkerline, 2004), τις συμπεριλήψεις και τους αποκλεισμούς της (Skovmose, 2005).

Τι αφορούν, ωστόσο, αυτά τα «γιατί»; Τις απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα μπορεί κανείς να τις ανιχνεύσει σε εκείνα τα ερευνητικά άρθρα τα οποία, συνήθως, επιλέγουν να αναμετρηθούν με τους λόγους που κατασκευάζει η ΔΜ· λόγοι, οι οποίοι οριοθετούν την ταυτότητά της ως ερευνητικό πεδίο, περιγράφουν και ονοματοδοτούν τις ιδέες, τις αξίες και τις νόρμες που εμπεδώνονται μέσα από τη διάδραση των υποκειμένων, καθώς αυτά εμπλέκονται στις κοινωνικές πρακτικές. Η εστίαση στους επιστημονικούς λόγους, οι οποίοι κατασκευάζονται στα ακαδημαϊκά πεδία, έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού «συμβάλλουν στη συγκρότηση ορθολογικών συστημάτων, τα οποία περι-ορίζουν αυτό που είναι δυνατόν κάποιος να διανοηθεί και να πράξει σε ένα δεδομένο πεδίο» (Popkewitz, 2004). Οι λόγοι, δηλαδή, είναι αυτοί που συγκροτούν τις δυνατότητες, μαζί και τους περιορισμούς, εντός των οποίων τα υποκείμενα φαντάζονται, αρθρώνουν και υλοποιούν τις εναλλακτικές στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων· με λίγα λόγια κατασκευάζουν τις «αλήθειες» του πεδίου.

Παρουσιάζει, λοιπόν, ενδιαφέρον να αναδείξουμε κάποια από τα «γιατί - ερωτήματα» που, σε πρώτη δική μας ανάγνωση, λιγότερο ή περισσότερο, φαίνεται να «παρενοχλούν» εκείνο το οποίο στον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης αποτελεί κοινό τόπο και είναι έγκυρο και νόμιμο. Η επιλογή των δύο άρθρων, που

παραθέτουμε στη συνέχεια και μέσω των οποίων επιχειρούμε την ανάδειξη αυτών των ερωτημάτων, είναι παραδειγματική, χωρίς κάποια ιεράρχηση και χωρίς να επιδιώκεται η κάλυψη όλου, ή έστω ενός σημαντικού μέρους, του φάσματος της έρευνας. Ωστόσο, τα επιλέξαμε γιατί το μεν πρώτο, της Valerie Walkerdine (1990), αναγνωρίζεται ως αφετηριακό για το κοινωνικοπολιτικό ρεύμα, αφού εγκαινιάζει εναλλακτικές απαντήσεις σχετικά με τη γνωστική ικανότητα, την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας αλλά και τον ίδιο τον ορισμό της μαθηματικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο άρθρο, της Anna Llewellyn (2013), επιχειρεί να δώσει τη σύγχρονη περιγραφή της μαθηματικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή αλλάζει δραματικά μέσα από την υλοποίηση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, να διερευνήσει το νόημα που προσλαμβάνει η έννοια της προόδου στο νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται και να μελετήσει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τις οποίες υιοθετούν μαθητές και δάσκαλοι εν μέσω αυτών των εξελίξεων.

#### ❖ Αποδομώντας το αυτονόητο

Στην ομιλία που έκανε η Valerie Walkerdine το 1990 στο International Group for the Psychology of Mathematics Education, στην Πόλη του Μεξικού, με θέμα «Difference, Cognition, and Mathematics Education», έθεσε ένα «πώς» ερώτημα, που ωστόσο παρήγαγε αρκετά, σημαντικά, «γιατί»: «Πώς η κατανόηση της διαφοράς μπορεί, ενδεχομένως, να επηρεάσει τις αναλύσεις μας σχετικά με τη γνωστική ικανότητα και τη μαθηματική εκπαίδευση;». Επισημαίνουμε ότι την περίοδο στην οποία αναφερόμαστε, έχουν ήδη αρχίσει να διεξάγονται έρευνες σχετικά με τις μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών που εργάζονται στον δρόμο, και οι οποίες συγκρίνονται είτε με την αντίστοιχη σχολική τους επίδοση είτε με τις δεξιότητες παιδιών άλλων κοινωνικών τάξεων.

Στην εναρκτήρια ομιλία της η Walkerdine αναφέρει:

Ας αρχίσουμε εξετάζοντας κάποιες βασικές υποθέσεις σχετικά με την παιδική ηλικία, οι οποίες έχουν συγκροτηθεί από τη λεγόμενη θεωρία του Πρώτου Κόσμου. Θυμάμαι, πολύ ζωντανά, τις στιγμές που καθόμουνα –προσπαθώντας να γράψω κάποιες σημειώσεις [...]– σε ένα υπαίθριο καφέ, στην τουριστική περιοχή του Coyoacan. Γύρω μου φυσικά υπήρχαν τα πανταχού παρόντα μικρά παιδιά που πουλούν πράγματα στο δρόμο: εδώ μικροπράγματα λαϊκής τέχνης, εκεί τσίχλες και σε κάποιες γωνιές (του Τρίτου Κόσμου) τους εαυτούς τους. Μπορούσα εύκολα να φανταστώ μια έρευνα να εξετάζει τις προχωρημένες υπολογιστικές δεξιότητες ενός τέτοιου παιδιού, αυτής της ηλικίας, και να τις συγκρίνει με τις αντίστοιχες σχολικές του επιδόσεις. Αλλά τι θα μπορούσε αυτό να σημαίνει και τι θα μπορούσαμε εμείς να κάνουμε γι' αυτό; Θυμάμαι επίσης ότι, καθώς παρατηρούσα ένα μικρό αγόρι που πουλούσε παιχνίδια, την ίδια στιγμή, ένα παιδί της ίδιας περίπου ηλικίας αλλά εμφανώς προερχόμενο από εντελώς διαφορετική κοινωνική τάξη διέσχιζε τον δρόμο με το ποδήλατό του, δίπλα στη μητέρα του. Είναι ακριβώς αυτό το παιδί που ενσαρκώνει την κλασική

μικροαστική ιδέα του «παιδιού» [...] Εντωμεταξύ, εμείς μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτού του είδους οι υπολογισμοί είναι «κατώτερου επιπέδου» συγκρινόμενοι με το «υψηλότερο επίπεδο αιτιολόγησης», το οποίο τα παιδιά της μεσαίας τάξης μπορούν να πετυχαίνουν. Θα μπορούσαμε μάλιστα να προσθέσουμε ότι το πρώτο παιδί έχει στερημένη παιδική ηλικία και αυτό εξηγεί τη χαμηλή του απόδοση σε έργα υψηλότερου επιπέδου. Αλλά αυτό που θέλω να κάνω εγώ, εδώ, είναι να αμφισβητήσω αυτό ακριβώς το επιχείρημα: τι είναι το υψηλότερο επίπεδο και πώς μπορούμε να το αντιληφθούμε έξω από τις κρίσιμες διερωτήσεις σχετικά με τη φύση των μαθηματικών και την ίδια τη μαθηματική εκπαίδευση; Ο ισχυρισμός μου είναι ότι εάν αρχίσουμε να καταπιανόμαστε με αυτές τις διερωτήσεις θα οργανώσουμε τους ψυχολογικούς ισχυρισμούς μας με εντελώς διαφορετικό τρόπο.

Η Walkerdine, εδώ, αμφισβητεί τον τρόπο που ερμηνεύτηκαν από κάποιους ερευνητές (π.χ. τον Garraher, 1989) οι διαφορετικές υπολογιστικές δεξιότητες των φτωχότερων παιδιών από τα παιδιά της μεσαίας τάξης: δηλαδή την αναγωγή αυτών των δεξιοτήτων σε διαφορά ανάμεσα στον αφηρημένο-ανώτερο από τη μια και στον συγκεκριμένο-κατώτερο τρόπο σκέψης από την άλλη ή –όπως η ίδια προτιμά να το θέτει– ανάμεσα στα «προβλήματα πρακτικής και υλικής ανάγκης έναντι των προβλημάτων συμβολικού ελέγχου». Διαφωνεί με την τοποθέτηση των Tizard και Hughes (1984) ότι το παιχνίδι της ανταλλαγής μεταξύ χρημάτων, προϊόντων και εργασίας ενός τετράχρονου, λευκού κοριτσιού της αγγλικής μεσαίας τάξης αποδεικνύει τη «δύναμη του μυαλού που καταπιάνεται με γρίφους». Η Walkerdine επισημαίνει ότι στο σημείο αυτό οι ερευνητές από τη μία καταφεύγουν στη χρήση μιας γενικής έννοιας («η δύναμη του μυαλού») και από την άλλη καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πολλά από τα συνομήλικα παιδιά που προέρχονται από τη εργατική τάξη δεν συνηθίζουν να εμπλέκονται σε παρόμοιους υπολογισμούς. Ωστόσο, παρατηρεί η Walkerdine, σε αυτά τα τελευταία παιδιά έχει γίνει με οδυνηρό τρόπο καθαρό από τους γονείς τους: τα χρήματα είναι σπάνια, κερδίζονται με κόπο και δεν φτάνουν για πολλά πράγματα. Γιατί, λοιπόν, να καταφεύγουν σε τέτοιου είδους συμβολικά παιχνίδια; Και, γιατί οι Tizard και Hughes νομιμοποιούνται να εικάζουν ότι αυτό το συγκεκριμένο ζήτημα, το οποίο προφανώς έχει να κάνει με τα ζητήματα της φτώχειας και του πλούτου, αντανακλά μια «γενική κατάσταση του μυαλού»; Υπάρχουν, πράγματι, άραγε κάποιες γενικές καταστάσεις του μυαλού συνολικά;

Η Walkerdine αρθρώνει μια εναλλακτική προβληματική έναντι των θεωριών της γνωστικής ανάπτυξης. Αμφισβητεί τη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης του Πιαζέ, όπου η καθορισμένη μετάβαση από την προ-λογική στη λογικομαθηματική αιτιολόγηση παίρνει τη μορφή της μετάβασης από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Αποδομεί την κορυφαία θέση που κατέχει η αφηρημένη αιτιολόγηση και η οποία σπάνια, αν όχι ποτέ, αμφισβητείται. Επιπλέον, αναδεικνύει το γεγονός ότι συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, όπως κορίτσια, παιδιά της εργατικής τάξης, παιδιά του Τρίτου Κόσμου, μαύροι κ.λπ., προσδιορίζονται, ανατέμνονται,

ενοχοποιούνται και παθολογικοποιούνται γιατί δεν καταφέρνουν να φτάσουν σε αυτό το ανώτερο στάδιο.

Η Walkerdine ισχυρίζεται ότι ο Ευρωπαίος αστός άνδρας έχει ιστορικά συγκροτηθεί ως το μοντέλο του ορθού λόγου και χρησιμοποιείται έκτοτε ως μέτρο προσδιορισμού του Άλλου, εκείνου του Άλλου που υπάρχει ώστε να είναι διαφορετικός αλλά ταυτόχρονα κατώτερος. Η ερευνήτρια στέκεται εκτενώς στο πώς διαμορφώθηκε ιστορικά η αφηρημένη δυτική σκέψη (εμπόριο, χρησιμοποίηση του χρυσού στις συναλλαγές κ.λπ.), αλλά και στον ρόλο της αποικιοκρατίας κατά τη διαδικασία ιζηματογένεσης της ιδέας του «κανονικού» που αντιπροσωπεύει ο Ευρωπαίος αποικιοκράτης άνδρας. Οι έννοιες της κανονικότητας και της παθολογικοποίησης έγιναν, έτσι, κεντρικά στοιχεία της αναγνώρισης του εαυτού και της αυτορρύθμισης των ατόμων.

Η Walkerdine, παράλληλα, εγκυβρίζει τις θεωρίες που οριοθετούν την παιδική ηλικία και σταδιοποιούν την ανάπτυξη και διερευνά τους τρόπους με τους οποίους οι προσεγγίσεις αυτές εφαρμόστηκαν στη μαθηματική εκπαίδευση. Η ιδέα της ανάπτυξης του παιδιού, ισχυρίζεται, ως κεντρικό στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη έχει μακρά ιστορία· η κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως μια φυσική κατάσταση πραγμάτων άμεσα συνδεδεμένη με την ιδέα μιας εκπαίδευσης οργανωμένης σύμφωνα με τη φύση υπήρξε σημείο δημόσιας αντιπαράθεσης. Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και μετά, η ιδέα ότι η αιτιολόγηση αποτελεί φυσικό φαινόμενο έγινε –μέσω της ψυχολογίας– ο πυρήνας της «νέας επιστημονικής παιδαγωγικής». Η προώθηση της αιτιολόγησης, ισχυρίζεται η Walkerdine, μπορεί να κατανοηθεί ως μέρος αυτού που ο Φουκώ περιγράφει με τον όρο κυβερνησιμότητα και συνδέεται με την διαδικασία συγκρότησης της μαζικής εκπαίδευσης και της επιστημονικής επιμόρφωσης του εργατικού δυναμικού στη φάση της αλματώδους αύξησής του στις βιομηχανικές ευρωπαϊκές κοινωνίες. Η χαρτογράφηση της ανάπτυξης πήρε το νόημα μιας σχεδιασμένης επιστημονικά εκπαίδευσης, που παρακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. επικράτησε μια ακατανίκητη έμφαση στην έννοια του κανονικού και της κανονικότητας, μέσω της οποίας μπορούσε να διασφαλιστεί η διακυβέρνηση των πληθυσμών. Στις αρχές του εικοστού αιώνα, έργα όπως αυτό των Itard και Seguin στη Γαλλία για το άγριο αγόρι της Aveyron, οδηγούν στο συμπέρασμα πως η ανθρώπινη φύση συνιστά ιδιότητα η οποία μπορεί να διδαχθεί. Τις ίδιες ιδέες θα εφαρμόσει λίγο αργότερα η Μαρία Μοντεσόρι στα παιδιά των φτωχογειτονιών της Ιταλίας. Εδώ ακριβώς, αρχίζει να σχηματοποιείται η ιδέα ότι η απόσταση ανάμεσα στο άγριο αγόρι και το «Άλλο» παιδί (το φτωχό, το παιδί των αποικιών κ.λπ.) είναι μόλις ένα βήμα: η κανονική ανάπτυξη μπορεί να ελεγχθεί, η ανθρώπινη φύση μπορεί να αποκτηθεί με την κατάλληλη εκγύμναση. Έτσι, η νόρμα συνδέεται με το φυσικό και μετατρέπεται σε μηχανισμό κανονικοποίησης. Τέτοιες ιδέες ενσωματώνονται σε παιδαγωγικά πειράματα από τη δεκαετία του '30, αλλά λαμβάνουν τον χαρακτήρα της

κατάστασης πραγμάτων μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Τη δεκαετία του '60 η «παιδικοκεντρικότητα», όπως πλέον θα ονομάζεται, ενσωματώνεται στα σχολικά προγράμματα σπουδών και συγχρόνως η μαθηματική εκπαίδευση συγκροτείται έχοντας κέντρο τη σύλληψη των μαθηματικών ως του ορθού λόγου. Αυτό σύντομα θα μεταφραστεί στη σκέψη ότι όλες οι δραστηριότητες μπορούν να κωδικοποιηθούν μαθηματικά και ότι τα μαθηματικά, δυνητικά, βρίσκονται παντού.

Ανακεφαλαιώνοντας, η Walkerdine οργανώνει τα συμπεράσματά της. Καταρχάς, από τη στιγμή που οι υπολογισμοί μπαίνουν στις καθημερινές συναλλαγές αντικειμενικά αποκτούν αφηρημένο χαρακτήρα· έτσι, ο όρος αφηρημένη σκέψη, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες που συνέκριναν τις υπολογιστικές δεξιότητες τις οποίες επεδείκνυαν τα παιδιά στη δουλειά τους με τη σχολική τους επίδοση, οδηγεί στην παραπλάνηση. Κατά την ερευνήτρια, το θέμα έχει να κάνει με τη συμμετοχή των παιδιών σε διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Το παιδί, για παράδειγμα, της έρευνας του Garraher απλώς μετακινείται από τη θέση του πωλητή στη θέση του μαθητή – μια θέση εντός της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία έχει τους δικούς της διαφορετικούς κανόνες ρύθμισης και καθυπόταξης. Η περιγραφή της διαφορετικής μαθηματικής ανταπόκρισης του παιδιού στη δουλειά και στο σχολείο ως δυσκολία μετατόπισης από έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης σε έναν άλλον, αφηρημένο, δεν είναι, κατά τη γνώμη της, η καλύτερη: κυρίως πρόκειται για τη μετακίνηση από τη μία λογοθετική πρακτική σε μία άλλη, γεγονός που δημιουργεί πολύ διαφορετικούς όρους θέσης, στάσης και ανταπόκρισης για το παιδί. Δεύτερον, αυτό που έρχεται να εκτιμηθεί ως υψηλότερης τάξης δραστηριότητα, μπορεί να τύχει διαφορετικής αξιολόγησης. Να συσχετιστεί, δηλαδή, με τις προσπάθειες κανονικοποίησης και ελέγχου των παιδιών μέσω του ορθού λόγου και εντός ενός κοινωνικού πεδίου, που βρίσκει τον κανόνα του στο πρόσωπο του παιδιού της μεσαίας τάξης. Και τρίτον, η νέα λογοθετική πρακτική των σχολικών μαθηματικών έχει τους δικούς της τρόπους ελέγχου και υποκειμενικοποίησης· κάθε παιδί λαμβάνει μια θέση υποκειμένου με έναν νέο τρόπο. Αυτός ο τρόπος μπορεί να είναι ίδιος ή διαφορετικός από τα πρότυπα κανονικοποίησης σε άλλες πρακτικές, και βεβαίως με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι όσον αφορά τις φτωχότερες κοινωνικές ομάδες τα πρότυπα διαφέρουν ουσιωδώς· το γεγονός αυτό ενδέχεται να έχει σημαντικές συναισθηματικές επιπτώσεις.

Συγκεκριμένα, πώς τα καταφέρνουν τα παιδιά με τη μετάβαση από τη μια πρακτική στην άλλη; Η άποψη που κυριάρχησε, ιδιαίτερα τις δεκαετίες του '60 και του '70, ότι η σωστή προετοιμασία για το σχολείο αποτελεί καθήκον κάθε σωστής μητέρας καταλήγει να εκτιμά πως τα προβλήματα των παιδιών των διαφόρων καταπιεσμένων ομάδων είναι αποτέλεσμα ακατάλληλης μητρότητας. Τέτοιου τύπου εξηγήσεις αρνούνται να ασχοληθούν με εκείνο το περίπλοκο, οδυνηρό συναίσθημα που συνοδεύει την υποκειμενοποίηση κατά τη μετακίνηση από τη μια πρακτική σε



μια άλλη – με εντελώς διαφορετικά πρότυπα και προσδοκίες. Πώς μπορούν, άραγε, αυτά τα «άλλα» παιδιά να αντεπεξέλθουν στον πόνο που βιώνουν; Ο Αλτουσέρ χρησιμοποιεί τη λακανική θεωρία του καθρέφτη για να ισχυριστεί ότι το σχολείο εγκυβάλει αυτά τα παιδιά ως υποκείμενα, καθώς δημιουργεί φαντασιακές ταυτότητες για αυτά. Ο ίδιος ο Λακάν, χρησιμοποιεί τη θεωρία του για να ισχυριστεί ότι η πρώτη εικόνα του ενιαίου και συνεκτικού εαυτού, που το παιδί δημιουργεί για τον εαυτό του, αποτελεί και την πρώτη ιδεολογική του αυταπάτη. Μπορεί ωστόσο –σχολιάζει η Walkerdine– η ταυτότητα την οποία κατασκευάζει το σχολείο να συνιστά μια μυθοπλασία, τα αποτελέσματα όμως που έχει η επίδρασή της στα παιδιά είναι ιδιαιτέρως ισχυρά. Μπορεί να έχει δίκιο ο Λακάν που χαρακτηρίζει τον ενιαίο εαυτό ως μια αυταπάτη, όμως αδιαμφισβήτητα τα παιδιά των καταπιεσμένων ομάδων βιώνουν μια έντονη αίσθηση διάσπασης και κατακερματισμού (Mama, 1987). Η Walkerdine χρησιμοποιεί το ψυχαναλυτικό νόημα του όρου διάσπαση, για να ερμηνεύσει φαινόμενα απόσπασης από τα δρώμενα στην τάξη: η απόσπαση μπορεί να ερμηνευθεί ως ένας τρόπος άμυνας απέναντι στη λύπη και την καταπόνηση. Η ερευνήτρια αναφέρει ως παράδειγμα ένα κοριτσάκι έξι χρόνων, που επεδείκνυε πλήρη αδυναμία να ακολουθήσει την παραμικρή οδηγία και ήταν εξαιρετικά ανακριβές στις απαντήσεις του. Αρκετά αργότερα φάνηκε ότι η απόσπασή της αποτελούσε άμυνα απέναντι στα συναισθήματα που της προκαλούσε η συστηματική σωματική βία του πατέρα της σε βάρος της μητέρας της· τα βίαια συναισθήματά της αποκαλύφθηκαν, τυχαία, σε ένα περιστατικό όπου έσπασε τα κεφάλια μερικών κουκλών στο Wendy house (μικρό σπιτάκι που μπαίνουν ένα – δυο παιδιά και παίζουν). Άλλο σχετικό παράδειγμα είναι η θυματοποίηση, την οποία επέλεξαν ως στάση τρία κοριτσάκια μιας άλλης έρευνας· ήταν ο τρόπος τους να διαχειριστούν τα αισθήματα που τους προκαλούσε η κατάταξή τους στα παιδιά με χαμηλό IQ. Φαίνεται λοιπόν, ότι μερικές φορές το να μαθαίνει κάποιος να αποσπάται αποτελεί τρόπο επιβίωσης και, συγχρόνως, αναπόλησης της αγάπης σε έναν κόσμο ανοίκειο, που τόσο εύκολα σε απορρίπτει. Υπάρχει βεβαίως και άλλος τρόπος· η εξαρχής απόρριψη αυτού του κόσμου, κάνοντας έτσι πιο ανεκτό το αίσθημα της δικής σου απόρριψης. Οι κοινωνιολόγοι έχουν περιγράψει το φαινόμενο παρόμοιων στρατηγικών ως *αντίσταση στο σχολείο* (anti-school resistance). Στο σημείο αυτό η Walkerdine κάνει αναφορά στο πιο σημαντικό, ίσως, εθνογραφικό βιβλίο του Paul Willis με τίτλο *Learning to Labour* (1977).

Κάνουμε μια παρένθεση για να σταθούμε στο βιβλίο, στο οποίο ο Willis παρουσιάζει τη μελέτη της συμπεριφοράς μιας ομάδας αγοριών που προέρχονταν από την εργατική τάξη. Η έρευνα επέδειξε μεγάλη μεθοδολογική αυστηρότητα (εκτεταμένες συνεντεύξεις, προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς, συγκριτική μελέτη άλλων νεανικών ομάδων με διαφορετική προέλευση)· σε αυτό, ίσως, οφείλεται η μεγάλη απήχηση που το έργο συνάντησε. Ο Willis συμπέρανε ότι τα

παιδιά απέρριπταν τους επίσημους πολιτισμικούς κώδικες και την ιδεολογία των σχολείων τους (Philip Smith, 2006).

Η πιο βασική, προφανής και ρητή διάσταση της αντισχολικής κουλτούρας είναι η γενικευμένη και προσωποποιημένη αντίθεση στην εξουσία [...] η αντίθεση αυτή εκφράζεται κυρίως ως στίλ, μέσω αναρίθμητων τρόπων που έχουν τα ειδικά χαρακτηριστικά του σχολικού θεσμού, αναγνωρίζονται αμέσως από τους δασκάλους και αποτελούν ένα σχεδόν τελετουργικό στοιχείο της καθημερινής ζωής των παιδιών (Willis, 1977).

Το κάπνισμα, η λούφα, η κοπάνα, η αποφυγή του διαβάσματος και η φασαρία στην τάξη αξιολογούνταν θετικά από τα παιδιά. Οι συμπεριφορές αυτές τους προσέδιδαν γόητρο και τους έκαναν να αισθάνονται πιο άντρες, ενώ το να είναι καλοί μαθητές τους φαινόταν χαμένος χρόνος. Σκοπός τους ήταν να εγκαταλείψουν το σχολείο το συντομότερο δυνατό και να δουλέψουν ως ανειδίκευτοι εργάτες. Αυτό θα τους χάριζε οικονομική ανεξαρτησία και θα τους ενέτασσε αυτόματα στην κατηγορία των ενηλίκων. Ο Willis επισημαίνει τη μελλοντική χρησιμότητα στους τόπους δουλειάς των πρακτικών που ακολουθούσαν οι μαθητές στο σχολείο. Υπό μία έννοια, λοιπόν, η κουλτούρα της αντίστασης στο σχολείο θα τους βοηθούσε και στην επαγγελματική τους ζωή. Το μόνο, ίσως, αρνητικό της στοιχείο ήταν ότι τους εμπόδιζε να ανέλθουν κοινωνικά. Απορρίπτοντας τις ατομικιστικές ιδεολογίες του σχολείου, που επιβράβευαν την επιτυχία, οι νέοι της εργατικής τάξης προετοιμάζονταν και, συγχρόνως, καταδικάζονταν, να κάνουν δουλειές σαν και αυτές των γονιών τους (Philip Smith, 2006).

Επιστρέφοντας στην εργασία της Walkerdine, την παρακολουθούμε στην ανάλυση του τελευταίου της παραδείγματος: ούτε για τα κορίτσια είναι εύκολη, ισχυρίζεται, η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, από την εξάρτηση στην αυτονομία. Με την εισαγωγή τους στο σχολείο τα κορίτσια χαρακτηρίζονται και κατηγοριοποιούνται. Οι διακρίσεις με βάση το φύλο είναι ευδιάκριτες στην ερμηνεία των συμπεριφορών και των επιδόσεών τους. Τα στοιχεία της έρευνας αποδεικνύουν ότι ακόμα και όταν τα κορίτσια εμφανίζουν το ίδιο υψηλές επιδόσεις με τα αγόρια, αυτό δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι κρίνονται ως επιτυχημένα. Συχνά μάλιστα συμβαίνει να παθολογικοποιούνται, όταν τα αποτελέσματα της δουλειά τους σχετίζονται με τη θηλυκότητά τους. Υπάρχει ένα ολόκληρο σύστημα υποκειμενοποίησης με βάση το οποίο κρίνονται· από τη στιγμή που ο ορθός λόγος κατανοείται ως «ανδρική» ιδιότητα πάντοτε θα υπάρχει μια μικρή ώθηση ώστε η ετερότητα να γίνεται αντιληπτή ως «έλλειψη».

Όλα τα προηγούμενα παραδείγματα, καταλήγει η Walkerdine, κάνουν έναν ολόκληρο κύκλο για να καταλήξουν στην παθολογικοποίηση της διαφορετικότητας. Προτείνει η όποια ψυχολογική προσέγγιση της διαφορετικότητας και της μαθηματικής επίδοσης να παίρνει υπόψη της τα περίπλοκα ψυχολογικά ζητήματα που αναπτύχθηκαν προηγουμένως. Ο περιορισμός στην εισαγωγή των θεωριών του

ορθού λόγου και της αιτιολόγησης στη μαθηματική εκπαίδευση κάνει πάντοτε εύκολη τη διολίσθηση –όποτε συναντιόμαστε με το Άλλο, τον εργάτη, τον φτωχό αγρότη, τον μαύρο, το κορίτσι– σε ισχυρισμούς που αποδεικνύουν το αντικανονικό και το παράλογο.

Είκοσι χρόνια αργότερα, θα περίμενε κανείς ότι πολλά από τα ζητήματα που έθετε στην ομιλία της η Walkerdine θα είχαν ξεπεραστεί. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι αυτοί που ισχυρίζονται ότι οι εξελίξεις στο χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης και γενικότερα της εκπαίδευσης έχουν προσθέσει νέες δυσχέρειες, περιπλοκότητα και εντάσεις. Οι αιτίες μένει να διερευνηθούν, ωστόσο η συμβολή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που επιβλήθηκαν κρίνεται καθοριστική. Παραδόξως, οι εξελίξεις αυτές περιβάλλονται από λόγους, οι οποίοι υπερθεματίζουν σχετικά με την πρόοδο της εκπαίδευσης και την ευημερία της κοινωνίας και του έθνους.

#### ❖ Νεοφιλελευθερισμός και μαθηματική εκπαίδευση

Το άρθρο της Anna Llewellyn «Progress – is it worth it? A discussion of productions of progress in mathematics education» (2013), διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η πρόοδος γίνεται αντιληπτή και προωθείται στη μαθηματική εκπαίδευση, στο πλαίσιο των δραστικών αλλαγών που επιφέρουν οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης. Ισχυρίζεται ότι η μαθηματική εκπαίδευση έχει μια βασική δέσμευση απέναντι στην πρόοδο, η οποία είναι ιδιαίτερα αισθητή μέσα στη σχολική τάξη, καθώς η πρόοδος γίνεται οδηγός της μάθησης. Φυσικά, η έννοια της προόδου δεν αποτελεί αποκλειστικό στοιχείο του λόγου της εκπαίδευσης· διαπερνά όλες σχεδόν τις διαστάσεις της κοινωνίας και του κόσμου· πουθενά δεν θα βρεθεί πεδίο που να του επιτρέπεται να μένει στατικό.

Η Wendy Brown (2001) προσδιορίζει την πρόοδο ως έννοια-κλειδί στην αφήγηση του μοντερνισμού, μαζί με το δίκιο, την κυριαρχία, την ελεύθερη βούληση, την ηθική αλήθεια και τον ορθό λόγο. Η πεποίθηση ότι η ιστορία έχει αιτία, σκοπό και κατεύθυνση συνιστά θεμελιώδη προκείμενη, αφού ο κόσμος πάντοτε αναδύεται μέσα από χρόνους και τόπους σκοτεινούς. Η Brown επισημαίνει, ωστόσο, το ρήγμα που επήλθε στην αφήγηση της προόδου τη σύγχρονη περίοδο, καθώς οι άνθρωποι, ατενίζοντας το παρελθόν διακρίνουν φευγαλέα πίσω τους καλύτερα χρόνια. Η ονειροπόληση της Χρυσής Εποχής μπορεί να παραμένει οικεία, όμως, για πρώτη φορά, φαίνεται να αποσπάται από την ιστορία της προόδου.

Στην έρευνά της, η Llewellyn, διερευνά την εκπαιδευτική πολιτική στη Μεγάλη Βρετανία κατά τη νεοφιλελεύθερη περίοδο της διακυβέρνησης από το (Νέο) Εργατικό Κόμμα (1997-2010)· παράλληλα μελετά τους κυρίαρχους λόγους που συγκροτούνται στη μαθηματική εκπαίδευση και στην έρευνα και οι οποίοι, παρ' όλα

αυτά, επενδύουν με σταθερότητα στην έννοια της προόδου. Χρησιμοποιεί, όπως η ίδια αναφέρει στην περίληψη του άρθρου της, τη μεταδομιστική μέθοδο ανάλυσης και ιδιαίτερα χρησιμοποιεί τις έννοιες του λόγου, της κανονικοποίησης και της κυβερνησιμότητας με το νόημα που ο Φουκώ τους αποδίδει. Στην έρευνά της αναλύει τις συνεντεύξεις που πήρε από τους υπό εκπαίδευση δασκάλους και από τους μαθητές τους, και στη συνέχεια συγκρίνει τις πεποιθήσεις και τις αυτοαξιολογήσεις τους με τον λόγους οι οποίοι παράγονται στο πλαίσιο της ΔΜ ή καταγράφονται στα νέα επίσημα πολιτικά ντοκουμέντα της εκπαίδευσης. Η βασική της εστίαση αφορά κυρίως τους τρόπους με τους οποίους η πρόοδος «δουλεύει» και όχι τόσο τα εγγενή χαρακτηριστικά της.

Η Llewellyn υιοθετεί τη θέση του Φουκώ πως μέσω των λόγων εγκαθίσταται η ρύθμιση των συμπεριφορών και αναπτύσσεται η εμμονή στη νόρμα. Επισημαίνει δε ότι στον χώρο της εκπαίδευσης η κανονικοποίηση ευδοκιμεί ιδιαιτέρως· οι λόγοι κατασκευάζουν το «κανονικό», που πλέον θα εκλαμβάνεται ως δεδομένο εκ των προτέρων και θα γίνεται αντιληπτό ως το «φυσικό». Σήμερα, στο πλαίσιο των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, η επιδεκτική στη μέτρηση εκπαίδευση, ορίζει την επιτήρηση και την κανονικοποίηση ως τον πυρήνα της λειτουργίας της σχολικής τάξης, ωθώντας την με σταθερότητα προς την ομογενοποίηση. Η επικύρωση αυτής της εκτίμησης διατρέχει την έρευνα της Llewellyn.

Συνοψίζουμε τα βασικά στοιχεία της μελέτης:

### Το πλαίσιο

Στον νεοφιλελευθερισμό η αγορά είναι αυτή η οποία, σε γενικές γραμμές, κινεί την εκπαίδευση. Οι μαθητές και οι γονείς τους λαμβάνουν τη θέση του καταναλωτή και η αξία των δασκάλων προσδιορίζεται στη βάση της απόδοσής τους. Σε αυτή το πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός απόδοσης απέκτησαν μεγάλη βαρύτητα και ως εκ τούτου προέκυψε η ανάγκη για τη μέτρηση αυτού που κάθε φορά ορίζεται ως επιτυχία. Παράλληλα, αυτές οι εξελίξεις συνοδεύονται σταθερά από τη ρητορική για το αναπόφευκτο χρέος μας απέναντι στην πρόοδο.

### Η νεοφιλελεύθερη εκδοχή της προόδου

Η Heather Mendick (2011), ισχυρίζεται ότι όσον αφορά τα μαθηματικά και τη μαθηματική εκπαίδευση η αφήγηση της προόδου εξακολουθεί να διασχίζει τις πολιτικές επιλογές, την πρακτική και την έρευνα. Πράγματι, οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές πορίζονται την αυθεντία τους από τους λόγους που συνδέουν την ατομική με την εθνική πρόοδο. Αυτό προκύπτει άμεσα από τα πολιτικά ντοκουμέντα της κυβέρνησης του Εργατικού Κόμματος στη Μεγάλη Βρετανία (1997-2010). Για παράδειγμα, στο «New Opportunities», το πρώτο

πολιτικό κείμενο που καταπιάστηκε με τη διευθέτηση των επιπτώσεων της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης στην εκπαίδευση, η λέξη πρόοδος/προοδευτικός μνημονεύεται 45 φορές έναντι των 42 που αναφέρεται η λέξη δάσκαλος/οι. Στο κείμενο αυτό η εθνική πρόοδος προβάλλεται ως αδιαχώριστη από την ατομική, εφόσον η οικονομική ισχύς και η ανταγωνιστικότητα προϋποθέτουν την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων. Συγχρόνως η πρόοδος έρχεται σε συγκερασμό με την ιστορία, που νοείται ως γραμμική και τελεολογική. Το «νέο» και το «μοντέρνο» στηρίζονται στις προηγούμενες επιτυχίες και –δεδομένης της ιστορικής δέσμευσης για νέα επιτεύγματα– υπόσχονται ένα καλύτερο μέλλον, του οποίου θεμέλιο αποτελεί η «αληθινή [...] κοινωνική δικαιοσύνη». Η νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση διατρανώνει την απόφασή της να θέσει «στην καρδιά της» την εκπαίδευση και υπόσχεται να επιφέρει τον πλήρη μετασχηματισμό: θα είναι δε τέτοιος, που «το βάθος, η πνοή, ο βηματισμός» και «το επίπεδο της κυβερνητικής δραστηριότητας» θα είναι «πρωτοφανή».

#### Η επένδυση στην πρόοδο της εκπαίδευσης

Στο παρόν καθεστώς αλήθειας «οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη σχολική εκπαίδευση ως τον υπέρτατο θεσμό μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η βελτίωση της κοινωνίας» (Porkewitz, 1988). Ως εκ τούτου η έννοια της εκπαίδευσης δημιουργεί πάντοτε συνειρμούς σχετικούς με την πρόοδο, στη χειραφετητική αφήγηση της οποίας είναι πολύ δύσκολο κανείς να αντισταθεί.

Όπως ήδη αναφέραμε, η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο. Αυτή η αρχή διαθέτει διεθνή εγκυρότητα, αφού υπερεθνικοί οικονομικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση κυρίως ως εργαλείο για τη βελτίωση της οικονομικής απόδοσης. Στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο η οικονομική πρόοδος κατασκευάζεται γύρω από την υπόσχεση τόσο του ιδιωτικού όσο και του εθνικού οικονομικού οφέλους. Αυτό απαιτεί, εκτός των άλλων, τη διαρκή επένδυση στην προσωπική βελτίωση μέσω της έννοιας του «παραγωγικού εαυτού» (Rose, 1999).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η ατομική πρόοδος χρειάζεται να είναι ορατή και μετρήσιμη. Η υπευθυνότητα γίνεται μέρος της ευρύτερης μεταστροφής της εκπαίδευσης στον νεοφιλελεύθερο διοικητικό λόγο (Ball, 1994, 2008). Λέξεις, όπως στόχοι, απόδοση, μάνατζμεντ και αξιολόγηση εισβάλλουν στον κόσμο των διδασκόντων, καθώς η εκπαίδευση επηρεάζεται κατά αύξοντα τρόπο από τη λογική της αγοράς και του μάρκετινγκ (Ball, 2008). Έτσι, η εκπαίδευση κατασκευάζεται ως ένα σύστημα όπου οι μαθητές, οι δάσκαλοι και τα σχολεία είναι υπόλογα, όπου οι γονείς (και η κοινωνία ευρύτερα) παίρνουν τη θέση του καταναλωτή και του διοικητή και όπου οι μαθητές γίνονται προϊόντα έτοιμα για μετατροπές. Η εγκυρότητα του συστήματος διασφαλίζεται μέσω των μετρήσιμων στόχων, των

στατιστικών δεδομένων που αποδεικνύουν τον βαθμό ανταπόκρισης στα πλάνα και της κατασκευής διακριτών επιπέδων προόδου.

### Η επένδυση στην πρόοδο της μαθηματικής εκπαίδευσης

Ο συσχετισμός της οικονομικής προόδου με τη μαθηματική εκπαίδευση είναι ακόμα πιο ισχυρός. Ωστόσο, η Llewellyn αναδεικνύει μια εναλλακτική πρόσληψη της σχέσης μεταξύ προόδου και ΔΜ. Εστιάζει στην επισήμανση της Dole (2001) και της Mendick (2011) ότι η έρευνα στην εκπαίδευση στοχεύει στη βελτίωση, και αυτό διαφέρει από την ερευνητική στόχευση άλλων πεδίων. Για παράδειγμα, στην κοινωνιολογία της θρησκείας ή της οικογένειας η ερευνητική ατζέντα λειτουργεί ανεξάρτητα από τις προσωπικές επιδιώξεις για τον κοινωνικό ρόλο της θρησκείας ή της οικογένειας. Η εκπαιδευτική έρευνα, αντιθέτως, μεταχειρίζεται την εκπαίδευση λιγότερο ως αντικείμενο και περισσότερο ως μέσον. Δηλαδή, η πλειοψηφία των ερευνητών αναζητά τη βελτίωση της εκπαίδευσης και δεν τη μελετά για τους δικούς της αυτοτελείς σκοπούς ως ερευνητικό πεδίο.

Ειδικά στη Βρετανία, οι κυρίαρχοι λόγοι τοποθετούν τα μαθηματικά ως τη βάση της ανάπτυξης του παιδιού και του κανονικού ανθρώπινου όντος (Walkerdine, 1977), πράγμα το οποίο αντανακλάται στην υψηλή θέση που κατέχουν στο σχολικό πρόγραμμα. Τα μαθηματικά αναγορεύονται σε σημείο-κλειδί μέσω του οποίου αξιολογείται η πρόοδος του ίδιου του σχολείου. Από εδώ απορρέει και η σημασία των εθνικών επιδόσεων στις μετρήσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) και το Programme for International Student Assessment (PISA), αφού η σειρά κατάταξης απεικονίζει την πρόοδο του έθνους. Ωστόσο, η αμφισβήτηση της οπτικής και των αποτελεσμάτων των πρακτικών που εγκαθιδρύουν αυτοί οι οργανισμοί είναι σημαντική: «αυτό που έχει εισαχθεί για να μετρά τα σχολικά μαθηματικά, τώρα ορίζει και διαχειρίζεται τα όριά τους» (T. Brown και Clarke, 2013). Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η επίλυση προβλήματος δεν θεωρείται πλέον μεγάλης σημασίας ζήτημα στη Μεγάλη Βρετανία, αφού ως μη επιδεκτική στη μέτρηση δεν παίζει σημαντικό ρόλο στο TIMMS και στο PISA.

Συμπερασματικά, αποτελεί απλούστευση να θεωρείται ότι η πρόοδος περιορίζεται στη διακυβέρνηση και το εθνικό οικονομικό πρόγραμμα· αντιθέτως, η πρόοδος στη μαθηματική εκπαίδευση αποτελεί διακηρυγμένο στόχο, η επίτευξη του οποίου μετράται και συγκρίνεται από αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς. Επιπροσθέτως, ρητά ή υπόρρητα, ο στόχος της προόδου αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση στον λόγο της ΔΜ – λόγος που έτσι παραπέμπει συνειρμικά στο κοινό καλό.

## Επίπεδα και γραμμικότητα

Στο «New Opportunities» δηλώνεται ότι οι πίνακες των σχολικών επιδόσεων των μαθητών θα είναι περισσότερο χρήσιμοι αν αποτυπώνουν, μαζί με τον απόλυτο βαθμό της επίτευξης των στόχων, και τον ρυθμό της προόδου των μαθητών, και στη βάση αυτή δίνεται η κατεύθυνση να εστιάζουν περισσότερο στη σύγκριση των ρυθμών προόδου που επιτυγχάνεται στα διαφορετικά επίπεδα-σταθμούς. Η πρόοδος και η μάθηση είναι μεγέθη μετρήσιμα και συγκρίσιμα όχι μόνον όσον αφορά τους μαθητές αλλά και τα σχολεία, η δε πρόοδος εκτός από μετρήσιμη οφείλει να είναι και ομοιόμορφη. Επιπροσθέτως, η χρήση του όρου «ρυθμός προόδου» υπαινίσσεται ότι είναι προτιμότερη μια μεγαλύτερη ταχύτητα και ότι η πρόοδος μπορεί (και πρέπει) να είναι σταθερή. Επισημαίνεται, επιπλέον, ότι «εκείνος ο μαθητής ο οποίος θα διδαχθεί από έναν πιο αποτελεσματικό δάσκαλο, τυπικά, θα μάθει με διπλή ταχύτητα σε σχέση με αυτόν που θα διδαχθεί από έναν λιγότερο αποτελεσματικό». Προκύπτει, λοιπόν, το εξής απλό συμπέρασμα: καλοί δάσκαλοι είναι οι γρήγοροι δάσκαλοι.

Η γραμμικότητα, εξάλλου, προσθέτει εγκυρότητα στη μαθηματική εκπαίδευση και εφαρμόζεται μέσω του τεμαχισμού των αντικειμένων του προγράμματος σπουδών σε χωριστές ενότητες, η κάθε μία από τις οποίες συγκροτεί ένα διαφορετικό επίπεδο επίδοσης.

Σε κάθε επίπεδο το αντικείμενο αναπαρίσταται από έναν αριθμό προτάσεων και διαδικασιών και η άρτια εκμάθηση των μαθηματικών κατανοείται ως η άρτια εκμάθηση των διαφορετικών ανόμοιων στοιχείων που συγκροτούν την ύλη. Κατά αυτόν τον τρόπο, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών παραποιεί τα μαθηματικά [...] Ενσωματώνει μια ιεραρχία αδικαιολόγητη σε σχέση με τη φύση των μαθηματικών, καθώς τα περιγράφει ως ένα σύνολο διακριτών δεδομένων και δεξιοτήτων (Ernest, 1991).

Η ίδια λογική με αυτήν που περιέγραφε ο Ernest το 1991, εξακολουθεί να διατρέχει τη λογική του σημερινού προγράμματος σπουδών. Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο αποτελεί η διακοίνωση των αποτελεσμάτων των σχολείων με τη βοήθεια των συνοπτικών πινάκων, γεγονός που επιτείνει την ταξινόμηση, την ιεράρχηση και την ανταγωνιστικότητα μεταξύ τους. Παράλληλα συμβάλλει στην εγκατάσταση διαφόρων επιχειρημάτων του τύπου «οι μαθητές είναι καλύτεροι στην επίτευξη των στόχων, όταν οι δάσκαλοι είναι καλύτεροι στην προετοιμασία των τεστ» (M. Brown, Askew, Millet και Rhodes, 2003). Εν κατακλείδι, κατασκευάζοντας την πρόοδο ως στόχο παρατηρήσιμο, μετρήσιμο και συγκρίσιμο οι σχέσεις εξουσίας τροποποιούνται, εξορθολογίζονται και ενισχύονται.

## Το παιδί ως μηχανή

Οι δάσκαλοι καλούνται να «εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα προοδεύσουν με την επιτυχή παρακολούθηση των απαιτούμενων για την ηλικία τους επιπέδων». Προς

τούτο, οι μαθητές πρέπει να είναι έτοιμοι για τις αναγκαίες μετατροπές· τοποθετούνται έτσι στη θέση του αυτόματου, το οποίο μπορεί κατάλληλα να προγραμματισθεί ώστε να κινηθεί – με την απαιτούμενη ταχύτητα– διαμέσου των προκαθορισμένων σταδίων: η μέθοδο κατασκευής του «κανονικού» παιδιού είναι έτοιμη και μάλιστα εκσυγχρονισμένη. Τα σχολικά διαγράμματα, ισχυρίζεται η Llewellyn, «ορίζουν το κανονικό σε σύγκριση με το άλλο», ενώ η διαφορά δεν γίνεται αποδεκτή. Επιγραφές όπως «Κρατήσου ψηλά – μαθητές που υστερούν στο Βασικό Στάδιο 2» και «Φτάσε εκεί – μαθητές που έχασαν την ορμή τους στα αγγλικά και στα μαθηματικά στο Βασικό Στάδιο 2» συνεπάγονται τον προσδιορισμό ενός σκοπού/τέλους και μια προκαθορισμένη δυνατότητα να εκπληρωθεί ο στόχος.

### Οι σπουδαστές-δάσκαλοι

Η Llewellyn απευθύνεται στους υπό εκπαίδευση δασκάλους και τους ρωτά τη γνώμη τους για τα επίπεδα και τους συγκεκριμένους στόχους. Οι σπουδαστές-δάσκαλοι έχουν συνείδηση της σημασίας της προόδου στη μαθηματική εκπαίδευση και του δικού τους προορισμού να εντάξουν τους μαθητές στο σύστημα των επιπέδων. Αυτή η συνείδηση τους ενθαρρύνει να δουλέψουν στην κατεύθυνση, την οποία ορίζουν τα επίσημα ντοκουμέντα. Οι επιπτώσεις στην τάξη είναι εμφανείς, καθώς οι δάσκαλοι δουλεύουν συγκρίνοντας διαρκώς, με συγκεκριμένη ταχύτητα, καθορισμένους στόχους και συνταγές. Αυτό ενδέχεται να δημιουργεί εντάσεις, ιδιαίτερα ανάμεσα στις επίσημες προσδοκίες και τις ασαφείς εμπειρίες της «πραγματική» πρακτικής και των «πραγματικών» μαθητών. Οι μαθητές δεν συμπεριφέρονται πάντοτε σαν μηχανές· «αυτός», όπως χαρακτηριστικά περιγράφει η Τζέην (δασκάλα) «ακόμα δεν καταλαβαίνει [...] ούτε όλοι μπορούν να καταλαβαίνουν [...] όταν πηγαίνουν στα θρανία τους κάτι συμβαίνει και απλά δεν μπορούν να το λύσουν και εγώ δεν είμαι σίγουρη γιατί». Η Τζέην δεν έχει στη διάθεσή της εκπαιδευτικούς λόγους που να της προσφέρουν ικανοποιητικές εξηγήσεις· ή τα συγκεκριμένα παιδιά θα έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά ή κάτι θα πηγαίνει λάθος με αυτήν. Η ίδια επιλέγει να αναλάβει προσωπικά την ευθύνη για «την έλλειψη προόδου» θεωρώντας τον εαυτό της μη κανονικό και αποτυχημένο. Άλλοι δάσκαλοι/ες επιχειρούν κάποιες προσαρμογές ή τροποποιήσεις στο πρόγραμμά τους. Ωστόσο σε καμία περίπτωση η κεντρική ιδέα της προόδου δεν αμφισβητείται: δεν υπάρχει χώρος γι' αυτό.

### Συμπεράσματα

Παραθέτουμε τα συμπεράσματα της ερευνήτριας:

Σε αυτήν τη περίοδο έδειξα ότι η μαθηματική εκπαίδευση έχει μια δέσμευση απέναντι στην πρόοδο και αυτή η επένδυση πραγματοποιείται μέσα από τη χαρτογράφηση της εθνικής και ατομικής προόδου. Ειδικά, ισχυρίζομαι ότι η μαθηματική εκπαιδευτική πολιτική εφευρίσκει μια λειτουργική εκδοχή της προόδου και αυτή γίνεται ο οδηγός της διδασκαλίας των μαθηματικών στην



τάξη. Ιδιαίτερα διατείνομαι ότι η ανοδική, γραμμική επίσημη θεώρηση της πρόοδου και η ρομαντική, «φυσική» μαθηματική προσέγγισή της είναι –και οι δυο– παρούσες στις πεποιθήσεις των δασκάλων για τη σχολική τάξη. Ωστόσο δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν με μια πληρότητα στην πράξη και αυτό συντελεί στη δημιουργία συγκρούσεων και αισθημάτων απογοήτευσης. Οι μαθητές (και οι δάσκαλοι) δεν είναι απλώς λειτουργικοί ή «φυσικοί» –όπως η θέση τους περιγράφεται–, αντίθετα διαθέτουν μια ταυτότητα υβριδική και σύνθετη, για την οποία δεν υπάρχει χώρος σε μια τάξη υπερκατηγοριοποιημένη και υπεραπλουστευμένη.

Ακόμη περισσότερο, η έμφαση στην πρόοδο έχει ως αποτέλεσμα να καθιστά τη σύγκριση ένα σημείο-κλειδί της τάξης των μαθηματικών καθώς και στοιχείο της κατασκευής από τους δασκάλους τόσο των μαθητών τους όσο και των ίδιων τους των εαυτών. Πάντοτε στόχοι θα υπάρχουν προς κάλυψη και πάντοτε το κυνήγι της νόρμας θα βρίσκεται επί θύραις. Ωστόσο, το προκαθορισμένο και το άκαμπτο της νόρμας δημιουργεί προβλήματα καθώς οι δάσκαλοι εμπλέκονται με ασαφείς «πραγματικές» καταστάσεις. Όπως χαρακτηριστικά η Τζέιν (δασκάλα) αναφέρει «πάντοτε σκέφτομαι, αμέσως μετά το μάθημα, ότι θα έπρεπε να έχω κάνει κάτι το διαφορετικό με αυτά τα παιδιά, όμως απλώς μένω να λυπάμαι γιατί δεν ξέρω τι ακριβώς είναι αυτό».

## 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Η ανάλυση λόγου και η κριτική έρευνα

Οι έρευνες που παρουσιάσαμε στην παρούσα εργασία, και γενικότερα ένα μεγάλο μέρος των ερευνών που διεξάγονται στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος, υιοθετούν –κατά βάση– ως θεωρητικό πλαίσιο τις θεωρίες του λόγου και χρησιμοποιούν ως μέθοδο έρευνας την ανάλυση λόγου. Αυτό δεν σημαίνει ότι υπάρχει μια συνεκτική, ενιαία στάση απέναντι στη θεωρία και στις μεθόδους έρευνας. Αντιθέτως, οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις είναι ποικίλες· υπάρχει –για να αναφέρουμε κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις– η φουκωϊκή προσέγγιση της ανάλυσης λόγου, η θεωρία του λόγου των Λακλάου και Μουφ, η κριτική ανάλυση λόγου του Fairclough, η λογοψυχολογία κ.ά. Οι διάφοροι ερευνητές επιλέγουν κάποια από αυτές ή, συχνά, συνδυάζουν στοιχεία και δημιουργούν τη δική τους ερευνητική μέθοδο. Αρκετοί μάλιστα, κυρίως αυτοί που εντάσσονται στο κριτικό ρεύμα, δεν υιοθετούν τη μεταδομιστική θέση ότι η πρόσβασή μας τόσο στα κοινωνικά όσο και στα φυσικά αντικείμενα διαμεσολαβείται πάντοτε από συστήματα νοήματος που έχουν τη μορφή λόγων, δηλαδή ότι οι κοινωνικές πρακτικές είναι εξ ολοκλήρου λογοθετικές. Οι ερευνητές αυτοί διαχωρίζουν τις ρηματικές από τις μη ρηματικές διαστάσεις της κοινωνικής πρακτικής και δέχονται την ύπαρξη μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των δύο. Για παράδειγμα, όσοι υιοθετούν την προσέγγιση του Fairclough χρησιμοποιούν την ανάλυση λόγου για να διερευνήσουν τις γλωσσικές διαστάσεις της κοινωνικής πρακτικής και καταφεύγουν σε άλλες θεωρίες, όπως είναι οι κοινωνικές θεωρίες της ύστερης νεωτερικότητας, για να αναλύσουν τις άλλες εκφάνσεις της.

Γενικά, οι θεωρητικοί του λόγου συμφωνούν ότι δεν υπάρχει μόνο μία μέθοδος ανάλυσης λόγου, αλλά μάλλον ένας αριθμός από διαφορετικούς τύπους έρευνας οι οποίοι ταιριάζουν στην κοινωνική οντολογία της θεωρίας του λόγου. Εμείς, θα επιχειρήσουμε μια συνόψιση των βασικών κοινών ερευνητικών προσεγγίσεων, οι οποίες μπορούμε να πούμε, μιλώντας σχηματικά, ότι κινούνται στο συνεχές ανάμεσα στη φουκωϊκή μέθοδο ανάλυσης και την ανάλυση λόγου των Λακλάου και Μουφ.

Καταρχάς, οι θεωρητικοί του λόγου αντιτίθενται σθεναρά στην άποψη ότι στόχος των κοινωνικών επιστημών είναι η εξήγηση των φαινομένων και των συμβάντων με αντικειμενικούς, καθολικούς όρους. Αμφισβητούν την ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι οι επιστημονικές θεωρίες αναπαριστούν με επάρκεια το πεδίο της εμπειρίας μας και ότι με την παραγωγή καθολικών νόμων και θεωριών μπορούν να προβλέπουν μελλοντικά συμβάντα και διαδικασίες. Αντιθέτως, το πρόβλημα είναι –όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τόμας Κουν– ότι τα επιστημονικά πειράματα, αντί να έρχονται σε επαφή με το πραγματικό, περιορίζονται συχνά σε ένα εξημερωμένο πεδίο εμπειρίας, ένα πεδίο μετρήσεων οι οποίες έχουν καθοριστεί ήδη από τις

συντεταγμένες ενός επιστημονικού παραδείγματος – έχουν «μολυνθεί», δηλαδή, από τη θεωρία που καλούνται να επαληθεύσουν (αναφορά σε Σταυρακάκη, 2012). Η θέση αυτή γίνεται καλύτερα κατανοητή στο πλαίσιο της μακράς παράδοσης στοχασμού που συγκρότησαν ο Κουν με τον Βιτγκενστάιν, τον Χάιντεγκερ και τον Φουκώ και η οποία υποστηρίζει ότι η εγκυρότητα μιας (επιστημονικής) απόφασης προϋποθέτει έναν κόσμο νοήματος μέσα στον οποίο αναγνωρίζουμε και συναντάμε τα αντικείμενα του κόσμου. Ενώ, δηλαδή, η αλήθεια μιας απόφασης μπορεί να εξαρτηθεί από την «αντιστοιχία» της ή την «έλλειψη αντιστοιχίας» προς την «εξωτερική πραγματικότητα», αυτό ήδη υποθέτει ότι υπάρχουν γλωσσικοί κανόνες και συμβάσεις που ορίζουν τι είναι αυτή η εξωτερική πραγματικότητα και πώς οι προτάσεις/ισχυρισμοί είναι δυνατόν να συναρθρωθούν. Το κρίσιμο ζήτημα είναι ότι οι αποφάσεις περί αλήθειας και ψεύδους των αποφάνσεων λαμβάνονται μέσα σε τάξεις του λόγου (ή παραδείγματα) με κριτήρια που θεσπίστηκαν από αυτές τις ίδιες τάξεις. Είναι σαφές, σχολιάζει ο Σταυρακάκης (2012), ότι η συγκρότηση αυτής της τάξης –που ο Κουν ονομάζει «κανονική» επιστήμη– είναι κατεξοχήν πολιτικό ζήτημα· δεν είναι τυχαίο ότι η ανάλυση του Κουν για την ιστορικότητα της επιστήμης αρθρώνεται με ένα πολιτικό λεξιλόγιο, φανερώνοντας έτσι την άμεση σημασία της για τον πολιτικό στοχασμό.

Στη δεύτερη ενότητα της παρούσας εργασίας αναφερθήκαμε στη συγγένεια της ανάλυσης λόγου με την ερμηνευτική προσέγγιση· και οι δύο σχολές απορρίπτουν την έννοια της ανεξάρτητης αντικειμενικής πραγματικότητας και υιοθετούν την εκ των έσω διερεύνηση των κοινωνικά κατασκευασμένων νοημάτων και πρακτικών του κόσμου. Ωστόσο, η στόχευση είναι διαφορετική: οι θεωρίες του λόγου δεν ενδιαφέρονται απλώς για την πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων που διερευνούν, ούτε για την αποκατάσταση των νοημάτων που έχουν διαρραγεί. Ο Φουκώ συναρθρώνει την αρχαιολογική και τη γενεαλογική του προσέγγιση σε μια μέθοδο που την ονομάζει προβληματοποίηση και μέσω της οποίας επιχειρείται η αποκάλυψη του κοινωνικά κατασκευασμένου χαρακτήρα των αντικειμένων την έρευνας: τα αντικείμενα της ανάλυσης ποτέ δεν μας δίνονται από την εμπειρία, αλλά κατασκευάζονται μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και θεωρητικά πλαίσια, τα οποία ο ερευνητής καλείται να προσδιορίζει και αποκαλύψει. Οι επιστημονικοί, και γενικά οι διάφοροι λόγοι, παράγονται κοινωνικά και πολιτικά και επενδύονται με την αξία του αληθούς. Η φουκωική μέθοδος συγκροτείται στο πλαίσιο αυτό ως μια μέθοδος κριτικής, η οποία εστιάζει στα συστήματα εξουσίας που εγκαθιστούν κανόνες και κανονικότητες επενδύοντάς τες με οικουμενικό ή αναγκαίο χαρακτήρα. Η έρευνα καλείται να μελετήσει και να αποκαλύψει υπό ποιες συνθήκες, και για ποιες αιτίες, οι κυρίαρχοι λόγοι κατασκευάζονται, συγχρόνως όμως αμφισβητούνται και είναι δυνατόν να αλλάζουν. Αυτού του είδους η προσέγγιση έχει διπλό αποτέλεσμα. Από τη μια, η επιστημονική εγκυρότητα και «αντικειμενικότητα» παύουν να έχουν προνομιακή μεταχείριση εις βάρος του νοήματος· η γνώση δεν

παραμένει στο απυρόβλητο της κριτικής από τη στιγμή που η ίδια θεσπίζει τα κριτήρια με βάση τα οποία ορίζεται το ψεύδος και η αλήθεια – εμπλεκόμενη, έτσι, στην παραγωγή αποτελεσμάτων εξουσίας. Και από την άλλη, η προβληματική αυτή φέρει μαζί της τη συνδήλωση ότι οι κυρίαρχες λογοθετικές κατασκευές είναι ενδεχομενικές, δηλαδή δυνατές αλλά όχι αναγκαίες.

Στο πλαίσιο αυτό η θεωρία του λόγου επιχειρεί να χαρτογραφήσει και να αναλύσει τους τρόπους με τους οποίους οι πολιτικές δυνάμεις και οι κοινωνικοί πράττοντες κατασκευάζουν τα κυρίαρχα νοήματα και να μελετήσει τις συγκεκριμένες δομές όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις και συναρθρώνονται τα ηγεμονικά προτάγματα. Να διερευνήσει, έτσι, τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ορισμένοι συμβατικοί καθορισμοί της σημασίας των σημαινόντων καθιερώνονται σε τέτοιο βαθμό που να τους θεωρούμε πλέον φυσικούς. Συγχρόνως, οι αναλυτές του λόγου επιχειρούν να θέσουν τις διερευνούμενες κυρίαρχες θεωρήσεις και πρακτικές στα ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικά τους συμφραζόμενα έτσι ώστε να φωτιστεί ο ενδεχομενικός χαρακτήρας τους και να διερευνηθεί η δυνατότητα εναλλακτικών σημασιών. Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η διαφορά της ανάλυσης λόγου από τις άλλες στρατηγικές έρευνας: ζητούμενο δεν είναι η ερμηνευτική πληρότητα ή η αποκάλυψη της διαστρέβλωσης, της πλάνης ή της ψευδαίσθησης· είναι η αποδόμηση των φυσικοποιημένων κυρίαρχων λογικών και ταυτοχρόνως η παραγωγή νέων και δόκιμων ερμηνειών, οι οποίες αλλάζουν τις ηγεμονικές νοηματοδοτήσεις και συνεπώς εγκαινιάζουν νέες κατευθύνσεις κριτικής αξιολόγησης και πολιτικής εμπλοκής.

#### **4.2 Η έρευνα και το πολιτικό**

Έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενώς στο νόημα που αποδίδει ο Φουκώ στις σχέσεις εξουσίας, αναδεικνύοντας κυρίως τον παραγωγικό τους χαρακτήρα. Επιχειρώντας μια σύντομη συνόψιση, παραθέτουμε ένα απόσπασμα από την εισαγωγή της Τζούντιθ Μπάτλερ στην *Ψυχική ζωή της εξουσίας*:

Είθισται να σκεφτόμαστε την εξουσία ως κάτι που ασκείται στο υποκείμενο απ' έξω, ως κάτι που υποτάσσει, που υποβιβάζει και εκτοπίζει σε μια κατώτερη τάξη. Πρόκειται για μια θεμιτή περιγραφή ενός μέρους των αποτελεσμάτων που έχει η εξουσία. Αν όμως, ακολουθώντας τον Φουκώ, κατανοήσουμε την εξουσία ως κάτι που επίσης διαμορφώνει το υποκείμενο, ως αυτό που προσφέρει στο υποκείμενο τη συνθήκη της ύπαρξής του και την τροχιά της επιθυμίας του, τότε η εξουσία δεν είναι απλώς αυτό στο οποίο εναντιωνόμαστε, αλλά επίσης, με την αυστηρή έννοια του όρου, αυτό από το οποίο εξαρτάται η ύπαρξή μας, αυτό που στεγάζουμε και φυλάσσουμε μέσα μας ως όντα [...] Η καθυπόταξη συνίσταται ακριβώς σε αυτήν τη θεμελιώδη εξάρτηση από ένα λόγο που δεν επιλέξαμε ποτέ, αλλά που παραδόξως εγκαινιάζει και στηρίζει την ικανότητα δράσης μας.

Με τα ίδια τα λόγια του Φουκώ, «η εξουσία γίνεται δεκτή και αναπαράγεται χάρη ακριβώς στις παραγωγικές της διαστάσεις, επειδή παράγει μορφές γνώσεις, λόγους και πράγματα· επειδή προκαλεί ηδονή». Αυτή η προσέγγιση επιχειρεί να ερμηνεύσει τη συναίνεση που αποσπών οι σχέσεις εξουσίας από τους ανθρώπους με αποτέλεσμα τη σταθεροποίησή τους. Ο Γκράμσι χρησιμοποίησε τον όρο ηγεμονία για να περιγράψει εκείνες τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα στο εποικοδόμημα και οι οποίες δημιουργούν τους όρους της πολιτικής υπακοής. Ο Λακλάου και η Μουφ ριζοσπαστικοποίησαν τη θεωρία του Γκράμσι, υπερβαίνοντας το μοντέλο βάση-εποικοδόμημα του ιστορικού υλισμού και αναγνωρίζοντας ένα μοναδικό ενιαίο πεδίο, το οποίο παράγεται από τις ίδιες λογοθετικές διαδικασίες. Συγκρότησαν τη θεωρία του λόγου ως μια θεωρία για την παραγωγή νοήματος· μέσω αυτής είναι δυνατό να επέρχεται η φυσικοποίηση των σχέσεων εξουσίας, που γίνονται έτσι αναπόσπαστο στοιχείο του κοινού νου και δεν μπορούν πια να αμφισβητηθούν. Οι δύο διανοητές απορρίπτουν την ιδέα ότι η πραγματικότητα έχει σταθερή και σαφή δομή και τονίζουν ότι την «αντικειμενικότητα» τη δημιουργούμε εμείς, με την παραγωγή νοήματος διά των λόγων. Αντικείμενο της ανάλυσης λόγου είναι, ακριβώς, η διερεύνηση του τρόπου που εμείς δημιουργούμε την πραγματικότητα ώστε αυτή να μοιάζει αντικειμενική και φυσική.

Ο Λακλάου και η Μουφ δεν κάνουν κανέναν διαχωρισμό ανάμεσα στο ρηματικό και το μη ρηματικό πεδίο. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι, αντίθετα προς όσους τους προσάπτουν ότι ανάγουν τα πάντα στη γλώσσα, οι ίδιοι σημειώνουν με έμφαση ότι οι λόγοι είναι *υλικοί*. Στο πλαίσιο αυτό οι Phillips και Jorgensen (2009), αναφέρουν ένα παράδειγμα – το οποίο σχετίζεται με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας – και αφορά την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι τα παιδιά αποτελούν μια ειδική και πολύ διαφορετική από τις άλλες κοινωνική ομάδα. Αυτή η διαφορετικότητα, ισχυρίζονται οι ερευνήτριες, δεν παράγεται μόνο γλωσσικά· τα παιδιά συγκροτούνται υλικά ως ξεχωριστή ομάδα, αφού διαθέτουν τους δικούς τους θεσμούς, όπως νηπιαγωγεία και σχολεία, δικά τους τμήματα στις βιβλιοθήκες, ειδικούς χώρους παιχνιδιού στα πάρκα και τους παιδότοπους, ειδικές τηλεοπτικές σειρές, κινηματογραφικές ταινίες, περιοδικά κ.ά. Όλα αυτά συγκροτούν θεσμούς και οργανισμούς πέρα για πέρα υλικούς, οι οποίοι αποτελούν μέρος του κοινωνικού «λόγου» για τα παιδιά.

Ο ισχυρισμός λοιπόν είναι ότι όλα τα γλωσσικά σημαίνοντα και οι κοινωνικές πρακτικές αναπαράγουν, αποδομούν ή/και αλλάζουν τις νοηματοδοτήσεις που αποτελούν κοινό τόπο. Η σύγκρουση ανάμεσα σε αντιπαράθετους διακριτούς λόγους συνιστά μόνιμο χαρακτηριστικό της δημόσιας σφαίρας και σχετίζεται με τον αγώνα για την προώθηση διαφορετικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης. Με αυτή την έννοια πρόκειται για έναν αγώνα πολιτικό.

Η αναπαραγωγή και η αλλαγή των νοηματοδοτήσεων συνιστούν πολιτικές πράξεις. Η πολιτική στην ανάλυση του λόγου δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή με

τη στενή έννοια του όρου. Δεν ταυτίζεται, λόγω χάρη, με την πολιτική των κομμάτων· είναι μια ευρύτερη έννοια που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε αδιάκοπα το κοινωνικό, μέσα από κοινωνικές πρακτικές που αποκλείουν άλλες πρακτικές. Οι πράξεις μας είναι ενδεχομενικές συναρθρώσεις, δηλαδή προσωρινές καθηλώσεις του νοήματος σε ένα αναποκρίσιμο πεδίο που αναπαράγει ή μεταβάλλει τους υπάρχοντες λόγους και, κατά συνέπεια, την οργάνωση της κοινωνίας. Με τον όρο πολιτική ο Λακλάου και η Μουφ εννοούν τη διάρθρωση της κοινωνίας με έναν ιδιαίτερο τρόπο που αποκλείει άλλες δυνατότητες. Η πολιτική, συνεπώς, δεν είναι μία απλή επιφάνεια που αντανάκλα μια βαθύτερη κοινωνική πραγματικότητα· η ίδια η οργάνωση της κοινωνίας ρυθμίζεται από διαρκείς πολιτικές διεργασίες (Phillips και Jorgensen, 2009).

Στη βάση αυτής της ανάλυσης εστιάζουμε και πάλι στο ζήτημα του «αντικειμενικού»· συχνά οι κυρίαρχες νοηματοδοτήσεις έχουν εμπεδωθεί τόσο βαθιά μέσα από τις διαρκώς επαναλαμβανόμενες κοινωνικές πρακτικές, που φαίνεται αδιανόητη η διαφορετική προσέγγιση. Επανερχόμενοι, για παράδειγμα, στο ζήτημα της παιδικής ηλικίας φαίνεται ως απόλυτα φυσικό να μεταχειριζόμαστε τα παιδιά με ιδιαίτερους τρόπους παρόλο που λίγες εκατονταετίες πριν αντιμετωπίζονταν ως «μικροί ενήλικοι» (Aries, αναφορά σε Phillips και Jorgensen, 2009). Οι λόγοι εκείνοι που έχουν ριζώσει τόσο βαθιά, ώστε να έχει λησμονηθεί η ανάμνηση της ενδεχομενικότητάς τους, αποκαλούνται στη θεωρία λόγου των Λακλάου και Μουφ, *αντικειμενικοί*. Η αντικειμενικότητα θεωρείται το ιστορικό προϊόν πολιτικών διαδικασιών και αγώνων· δεν αποτελεί παρά παγιωμένο λόγο. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην αντικειμενικότητα και το πολιτικό, όμως, δεν είναι παγιωμένη αλλά ρευστή και μετακινούμενη. Μπορεί να μετατοπιστεί και να παγιωθεί σε μια άλλη θέση μέσα από την αντιπαράθεση των αντιτιθέμενων λόγων. Η έννοια της ηγεμονίας βρίσκεται ακριβώς στο σύνορο ανάμεσα στην «αντικειμενικότητα» και το «πολιτικό». Οι πολιτικές συγκρούσεις του σήμερα ενδέχεται να οδηγήσουν σε μια νέα «αντικειμενικότητα», φυσικοποιώντας εναλλακτικά προτάγματα, διαμορφώνοντας την κοινωνική συναίνεση γύρω από αυτά, συγκροτώντας νέες ηγεμονικές οπτικές για τον κόσμο.

Όσον αφορά την έρευνα, από τη στιγμή που η ανάλυση λόγου ορίζει ως κύρια επιδίωξη της τη διερεύνηση των φυσικοποιημένων αντιλήψεων του κοινού νου, την αποκάλυψη των ιστορικών συμφραζόμενων και των κοινωνικών ανταγωνισμών εντός των οποίων αυτές παγιώθηκαν και την ανάλυση των ηγεμονικών πρακτικών που επιχειρούν να παραγάγουν κοινωνικούς μύθους και συλλογικά φαντασιακά, η σχέση της με το πολιτικό γίνεται προφανής. Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουξιονισμού που στεγάζει ή τέμνεται με τις μεταδομιστικές προσεγγίσεις και τη θεωρία του λόγου ενέχει την ιδέα ότι η έρευνα είναι πάντοτε πολιτική. Το νόημα που αποδίδεται σε αυτή τη θέση νομίζουμε ότι προκύπτει με σχετική σαφήνεια από όσα εκτέθηκαν παραπάνω· κυρίως, σχετίζεται με τη συμβολή της έρευνας στην αποδόμηση των φυσικοποιημένων «αληθειών», με την επεξεργασία νέων

ερμηνειών για τα πράγματα και τη διερεύνηση της δυνατότητας συγκρότησης «μιας νέας πολιτικής της αλήθειας» – για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Φουκώ. Επιπλέον, ο πολιτικός χαρακτήρας της έρευνας συνδέεται με την επιτελεστική της λειτουργία: τα αποτελέσματά της καθορίζουν τις κοινωνικές πρακτικές την ίδια στιγμή που αποκλείουν άλλες δυνατότητες. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο επιστήμη και η έρευνα κατασκευάζει τον κόσμο αναφέρεται αυτό της παραδοσιακής ανθρωπολογίας, που διαιρώντας τον κόσμο σε «αυτούς» και σε «εμάς» συνέβαλε στη νομιμοποίηση της αποικιοκρατίας και της νεοαποικιοκρατίας της Δύσης (Fabian, 1983).

Θεωρώντας την έρευνα εγγενώς πολιτική το νόημα της κριτικής και ο ρόλος των διανοουμένων μετασηματίζεται. Η κριτική, πλέον, εντοπίζεται στο εσωτερικό των πλεγμάτων γνώσης και εξουσίας –παύει δηλαδή να έχει εξωτερικό ως προς την εξουσία χαρακτήρα– και ενυπάρχει σε αυτά ως *πρακτική στάση*. Ως αποτέλεσμα, η θέση των διανοουμένων διαφοροποιείται. Από τη στιγμή που η επιστημονική αλήθεια παύει να αντιπαραβάλλεται στην ψευδή συνείδηση που δημιουργούσε στους ανθρώπους η ιδεολογία –θέση την οποία απορρίπτει ο μεταδομισμός– η παραδοσιακή ιεράρχηση μεταξύ των γνώσεων του ερευνητή και των γνώσεων των άλλων ανθρώπων αμβλύνεται. Ο θεωρητικός διανοούμενος δεν αποτελεί πλέον «μια συνείδηση αντιπρόσωπο ή μια αντιπροσωπευτική συνείδηση» ισχυρίζεται ο Ντελέζ στη συζήτηση που είχε με τον Φουκώ (Φουκώ, 2008), αφού «δεν υπάρχει πλέον εκπροσώπηση, υπάρχει μόνο δράση, θεωρητική δράση, πρακτική δράση μέσα σε σχέσεις αναμετάδοσης ή δικτύωσης». Στην ίδια συζήτηση ο Φουκώ ισχυρίζεται:

Οι διανοούμενοι ανακάλυψαν [...] ότι οι μάζες δεν έχουν ανάγκη τη βοήθειά τους για να μάθουν, ότι γνωρίζουν ήδη τέλεια, καθαρά, πολύ καλύτερα από εκείνους, και ότι μπορούν να μιλήσουν από μόνες τους. Αλλά υπάρχει ένα Σύστημα εξουσίας που παρεμποδίζει, απαγορεύει, εξαλείφει τον λόγο και τη γνώση των μαζών. Αυτή η εξουσία δεν βρίσκεται μόνο στις ανώτερες βαθμίδες λογοκρισίας, αλλά εισχωρεί πολύ βαθιά, πολύ επιδέξια, σε ολόκληρο το κοινωνικό δίκτυο. Οι ίδιοι οι διανοούμενοι είναι μέρος αυτού του Συστήματος εξουσίας. Η ιδέα ότι οι διανοούμενοι είναι φορείς της «συνείδησης» και του λόγου ανήκει άλλωστε σ' αυτό το Σύστημα. Ρόλος του διανοούμενου δεν είναι πλέον να βρίσκεται «λίγο πιο μπροστά ή παραδίπλα» προκειμένου να αρθρώσει τη σιωπηλή συμφωνία των υπολοίπων. Είναι μάλλον να αγωνίζεται ενάντια στις μορφές εξουσίας, εκεί όπου αποτελεί αντικείμενο και συνάμα εργαλείο τους: στην τάξη της «γνώσης», της «αλήθειας», της «συνείδησης», του «λόγου».

Στο πλαίσιο αυτό, η επιστημονική γνώση γίνεται αντιληπτή ως μια ενδεχομενική κατασκευή της πραγματικότητας, όπως εξάλλου και άλλες επιχειρούμενες αναπαραστάσεις. «Σε θεωρητικό επίπεδο, η εκδοχή της πραγματικότητας που προβάλλει ένας ερευνητής δεν είναι καλύτερη από τις άλλες, και μπορεί πάντοτε να αναιρεθεί με ρηματικούς αγώνες τόσο μέσα στο ίδιο το πεδίο της επιστήμης όσο

και στη δημόσια σφαίρα γενικότερα. Αλλά στον βαθμό που προσφέρει εμπειριστωμένες (ή αλλιώς επιστημονικές) και *διαφορετικές* περιγραφές της πραγματικότητας, η ερευνητική γνώση μπορεί ενδεχομένως να εμπλουτίσει τον δημόσιο διάλογο με νέες θεωρήσεις και οπτικές πάνω στα πράγματα (Phillips και Jorgensen, 2009).

#### **4.3 Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος στη μαθηματική εκπαίδευση**

Θεωρούμε ότι η επίδραση των μεταδομιστικών προσεγγίσεων και των θεωριών του λόγου αποτυπώνεται με σαφήνεια στο σχετικά εκτεταμένο υλικό που έχει παρουσιαστεί στα συνέδρια και τα περιοδικά του χώρου της ΔΜ. Αυτό δεν αφορά αποκλειστικά το έργο εκείνων των ερευνητών που αντλούν το θεωρητικό πλαίσιο και τις μεθοδολογίες τους από τις συγκεκριμένες θεωρήσεις. Αποτυπώνεται, επίσης, στην υιοθέτηση κρίσιμων εννοιών και εννοιολογικών προσεγγίσεων από τους ερευνητές που επί χρόνια εργάζονται στο πλαίσιο του κριτικού ρεύματος, των εθνομαθηματικών και άλλων ερευνητικών τάσεων, καθώς επίσης και στο ενδιαφέρον που φαίνεται να αναπτύσσεται για την μεταξύ τους επικοινωνία και την κοινή εργασία πάνω σε κρίσιμα ζητήματα της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Θα επιχειρήσουμε να συνοψίσουμε τις βασικές προβληματοποιήσεις που κατατίθενται στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος, εστιάζοντας σε εκείνες που εκτιμούμε ότι προσφέρουν νέες αναγνώσεις και ερμηνείες της μαθηματικής εκπαίδευσης και ότι επιχειρούν εναλλακτικές νοηματοδοτήσεις.

#### **Η φυσιогνωμία του πεδίου της Διδακτικής των Μαθηματικών**

Καταρχάς, μια βασική κριτική στόχευση του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος αφορά την ίδια τη φυσιогνωμία του πεδίου. Αρκετοί ερευνητές, υιοθετώντας τη φουκωική γενεαλογική ερευνητική μέθοδο, έχουν καταπιαστεί με το έργο της ανάδειξης του ιστορικά και πολιτικά κατασκευασμένου χαρακτήρα του πεδίου: η σύζευξη των μαθηματικών με τη γνωστική ψυχολογία, σε ένα πολιτικό περιβάλλον όπου η δέσμευση απέναντι στην πρόοδο προέβαλλε πανίσχυρη, έθεσε τις βάσεις του νέου ερευνητικού πεδίου. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια δεν έχει απλώς ιστοριογραφικό κίνητρο· βασική της επιδίωξη είναι η κατάδειξη του ενδεχομενικού χαρακτήρα της ΔΜ και συνεπώς της δυνατότητας αλλαγής του.

Η κρίσιμη εναλλακτική ιδέα για τη μαθηματική εκπαίδευση εδράζεται στη γενικότερη σύλληψη του χώρου της εκπαίδευσης όχι απλώς ως πεδίου μεταβίβασης (ή και κατασκευής) της γνώσης αλλά, κυρίως, ως πεδίου διακυβέρνησης του



παιδιού, του έφηβου, του ενήλικου. 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. Αυτή η διάσταση, ισχυρίζονται οι ερευνητές του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος, απουσιάζει από την εστίαση του κυρίαρχου λόγου στον χώρο της ΔΜ.

### Η υποβίβαση του μαθητή σε γνωστικό υποκείμενο

Αναφέρουμε σε ένα σημείο της παρούσας εργασίας: «Μέρος της διαχείρισης του παιδιού κατέστη η υποβίβαση του μαθητή από παιδί με πλήρη κοινωνική υπόσταση σε *γνωστικό υποκείμενο*, του οποίου η σχέση με τα μαθηματικά περιορίζεται στην ανάπτυξη της διαδικαστικής μαθηματικής σκέψης – “schizomathematicslearner” το ονομάζει η Valero». Αυτή η θέση ενέχει σημαντικές συνέπειες όσον αφορά τη μαθηματική εκπαίδευση.

Καταρχάς, θέτει το ερώτημα: τι σημαίνει μαθαίνω, πώς μαθαίνω, τι είναι η γνώση; Αυτή η συζήτηση δείχνει να έχει περιορισμένα όρια εντός του πεδίου της ΔΜ, και αυτό συνιστά, υπό την έννοια που ήδη αναπτύξαμε, πολιτικό θέμα. Το ζήτημα βέβαια έχει άπειρες προεκτάσεις, εμείς απλώς εντοπίζουμε την ανάγκη να τεθεί υπό συζήτηση με άλλους όρους. Για παράδειγμα, ο Rabinow (αναφορά σε Porckewitz, 2009) θεωρεί ότι η γνώση είναι εννοιολογική, πολιτική, ηθική και αισθητική.

Είναι εννοιολογική, επειδή χωρίς τις έννοιες δεν θα ξέραμε τι να σκεφτούμε ή πού να κοιτάξουμε σε αυτόν τον κόσμο. Είναι πολιτική, γιατί ο στοχασμός γίνεται δυνατός εντός των κοινωνικών περιστάσεων που καθιστούν δυνατή αυτή την πράξη (η οποία αν και είναι ενική δεν είναι ατομική). Είναι ηθική, επειδή το ερώτημα του *γιατί* και του *πώς* να σκεφτόμαστε συνιστούν ερωτήσεις σχετικά με το τι είναι *καλό* στη ζωή. Και επειδή, εν τέλει, όλες οι δράσεις δημιουργούν πρότυπα, είναι και αισθητική, στο μέτρο που μορφοποιείται και προσφέρεται στους άλλους.

Προσθέτουμε μία ακόμη διάσταση που σχετίζεται με την ένταξη στη σχολική ζωή και τη συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες και η οποία αφορά τον ιδιαίτερο ρόλο του συναισθήματος, των συγκινήσεων και της απόλαυσης στις πρακτικές και τις ταυτίσεις των ατόμων. Πρόκειται για μια παράμετρο πλήρως σχεδόν αγνοημένη στη μαθηματική εκπαίδευση και τη ΔΜ – αν και πρέπει να σημειώσουμε ότι τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκαν αρκετές έρευνες που ενσωματώνουν στη προβληματική τους τη συναισθηματική διάσταση της μαθηματικής διδασκαλίας και εκμάθησης, υιοθετώντας κυρίως τις λακανικές ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις. Σημειώνουμε ότι η αγνόηση αυτού του παράγοντα δεν αφορά ειδικά τη ΔΜ·

αποτελεί, μάλιστα, στοιχείο κριτικής στις μεταδομιστικές προσεγγίσεις αφού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Alcorn (αναφορά σε Σταυρακάκη, 2012), ο μεταδομισμός συχνά χρησιμοποιεί μοντέλα υποκειμενικότητας που ανάγουν το υποκείμενο σε μια απλή γλωσσική δομή – αναπαράγοντας έτσι την ορθολογική ιδέα ότι ελέγχοντας κανείς την ομιλία και τον λόγο ελέγχει και τις πολιτικές πεποιθήσεις.

Η ένσταση που κατατίθεται είναι ότι περιγράφοντας τον μαθητή και γενικότερα το υποκείμενο ως έναν υπεραναπτυγμένο εγκέφαλο, αποστερημένο από το συναίσθημα, το πάθος και τη συγκίνηση, υπονομεύουμε τη δυνατότητά μας να ερμηνεύσουμε, με σχετική τουλάχιστον επάρκεια, φαινόμενα όπως αυτό της σχολικής ένταξης, της σχολικής «επιτυχίας», «αποτυχίας» κ.λπ. Το ζήτημα, λόγου χάρη, των ταυτίσεων αποτελεί σημαντική παράμετρο που πρέπει να συνυπολογίζεται κατά τη μελέτη των πρακτικών και των πεποιθήσεων διδασκομένων και διδασκόντων. Το παράδειγμα των αγοριών με εργατική καταγωγή, στη Μεγάλη Βρετανία, και της συνειδητής τους αντίστασης στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση.

Επιπλέον η μαθηματική εκπαίδευση, θέτοντας στο κέντρο της τη λογικομαθηματική νόρμα σκέψης και δικαιολόγησης και αναλαμβάνοντας τον ρόλο του αξιολογητή της «γενικής διανοητικής ικανότητας» του ατόμου, αναλαμβάνει μεγάλο μέρος της ευθύνης για την κατασκευή της σχολικής αποτυχίας και τη δημιουργία της κατηγορίας των «αποτυχημένων». Οι «αποτυχημένοι» μπορούν να έχουν ποικίλα χαρακτηριστικά – οι έρευνες που αναφέραμε εντοπίζουν αρκετά από αυτά· σε τελευταία ανάλυση, πάντως, δεν είναι αρκετά έξυπνοι. Η μαθηματική επίδοση ανάγεται σε δείκτη νοημοσύνης, η οποία συγχρόνως με τους «αποτυχημένους» προσδιορίζει και την αντίθετη πλευρά, τους «άριστους». Η αριστεία γίνεται στόχος και εργαλείο ταυτόχρονα· δημιουργεί το πρότυπο και απαιτεί την ομογενοποίηση μέσω της σύγκρισης. Το εργαλείο παραγωγής των κατηγοριών είναι έτοιμο.

Ο Ζακ Ρανσιέρ στο βιβλίο του *Ο αδαής δάσκαλος* τοποθετείται με τρόπο ρηξικέλευθο στο ζήτημα της νοημοσύνης.

Όταν συγκρίνω δύο ανθρώπους μεταξύ τους παρατηρώ ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής τους κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα, για τον ίδιο ακριβώς σκοπό, και με την ίδια πρόθεση. Λέω λοιπόν ότι αυτοί οι δύο άνθρωποι έχουν την ίδια νοημοσύνη, και η φράση ίδια νοημοσύνη συνοψίζει όλα τα γεγονότα που σημείωσα παρατηρώντας δύο παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία. Αργότερα θα συναντήσω διαφορετικά γεγονότα. Θα αναφέρω ότι οι δύο αυτοί άνθρωποι δεν κάνουν πλέον τα ίδια πράγματα και δεν καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Εάν θέλω, μπορώ να πω ότι η νοημοσύνη του ενός είναι πιο ανεπτυγμένη από του άλλου, στο βαθμό που ξέρω ότι απλώς αναφέρω ένα νέο γεγονός. Πέρα από αυτό το σημείο τίποτα δεν με εμποδίζει να κάνω μια υπόθεση. Δεν θα πω ότι οι ικανότητες του ενός είναι κατώτερες από του άλλου. Θα υποθέσω μόνο ότι δεν εξασκήθηκαν εξίσου. Τίποτα δεν μου το αποδεικνύει με βεβαιότητα. Αλλά και τίποτα δεν αποδεικνύει το αντίθετο. [...] Θα μετατοπίσω όμως λιγάκι την

ταυτολογία: δεν θα πω ότι τα πήγε λιγότερο καλά επειδή είναι λιγότερο ευφυής. Θα πω ότι δεν απέδωσε αρκετά επειδή ίσως δεν δούλεψε πολύ και ότι δεν είδε καλά επειδή δεν κοίταξε σωστά. Θα πω ότι έδωσε ελάχιστη προσοχή στο έργο του. [...]

Η ανισότητα ως προς την προσοχή είναι ένα φαινόμενο του οποίου οι πιθανές αιτίες μας υπαγορεύονται λογικά από την εμπειρία. Ξέρουμε γιατί τα μικρά παιδιά κατευθύνουν με τον ίδιο τρόπο τη νοημοσύνη τους στην εξερεύνηση του κόσμου και στην εκμάθηση της γλώσσας τους. [...] Το παιδί περιστοιχίζεται από αντικείμενα που του μιλούν ταυτόχρονα σε διαφορετικές γλώσσες. Πρέπει να τις μελετήσει ξεχωριστά και όλες μαζί. Δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους και πολύ συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση. Δεν μπορεί να μαντέψει τίποτα απ' όλα αυτά τα ιδιώματα με τα οποία η φύση του μιλά ταυτόχρονα, στην όρασή του, στην αφή του, σε όλες του τις αισθήσεις. Χρειάζεται να επαναλαμβάνει συνεχώς, ώστε να θυμάται όλα τα εντελώς αφηρημένα σημεία [...]

Εφόσον το μεγάλο βήμα έχει γίνει, η ανάγκη γίνεται λιγότερο επιτακτική, η προσοχή ελαττώνεται και το παιδί συνηθίζει να μαθαίνει μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου. Οι συνθήκες ποικίλλουν, και αναπτύσσει τις πνευματικές ικανότητες που απαιτούν οι εκάστοτε συνθήκες. Το ίδιο συμβαίνει και με τους απλούς ανθρώπους. Είναι ανώφελο να συζητά κανείς εάν η «πιο περιορισμένη» νοημοσύνη τους οφείλεται στη φύση ή στην κοινωνία: αναπτύσσουν την ευφυΐα που απαιτούν οι ανάγκες και οι συνθήκες της ύπαρξής τους. Όπου εκλείπει η ανάγκη, η νοημοσύνη επαναπαύεται, εκτός και αν γίνει αντιληπτή κάποια ανώτερη επιθυμία και τότε πει: συνέχισε.

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις θα πούμε ότι ο *άνθρωπος είναι μια επιθυμία που υπηρετείται από τη νοημοσύνη*. Ίσως να αρκεί ότι οι επιθυμίες είναι άμεσα επιτακτικές για να εξηγηθούν οι αποκλίσεις στην προσοχή, οι οποίες πιθανόν να ήταν αρκετές για να ερμηνευτεί η ανισότητα των πνευματικών επιδόσεων.

Αυτή η προσέγγιση συναντιέται με την άρνηση της Walkerdine να αξιολογήσει τη διαφορετική επίδοση των παιδιών που δουλεύουν στον δρόμο ως διαφορά στη «γενική κατάσταση του μυαλού» και ως *συγκεκριμένο* τρόπο σκέψης που είναι κατώτερος από τον *αφηρημένο* των παιδιών μεσαίας προέλευσης. Η επισήμανσή της ότι «κυρίως πρόκειται για τη μετακίνηση από τη μία λογοθετική πρακτική σε μία άλλη, γεγονός που δημιουργεί πολύ διαφορετικούς όρους θέσης, στάσης και ανταπόκρισης για το παιδί» βρίσκεται πολύ κοντά στη θεώρηση του Ρανσιέρ. Όμοια η Kijijik (αναφερθήκαμε στο έργο της στον πρόλογο της παρούσας μελέτης) αρνείται να αποδεχτεί ως κατώτερη τη μαθηματική εμπειρία των βραζιλιάνων αγροτών, οι οποίοι αντί των γεωμετρικών τύπων υπολογισμού του όγκου προτιμούν να χρησιμοποιούν εμπειρικούς προσεγγιστικούς τρόπους, που τους επιτρέπουν πολύ γρήγορα να υπολογίζουν τον όγκο της ξυλείας. Θεωρεί ότι η επιλογή τους συνάδει με τις ανάγκες της εργασίας τους και της ζωής τους. Στην ίδια κατεύθυνση αναφέρει το παράδειγμα μια ομάδας μαθητών, που παρακολουθούν το σχολείο του *Κινήματος των Χωρίς Γη*, και οι οποίοι μελετούσαν το πρόβλημα της παραγωγής του μαρουλιού της κοινότητάς τους «σαν από αυτό το πράγμα να εξαρτάται η ζωή τους».

κάνουν τους υπολογισμούς σαν να εξυπηρετούν μια υλική ανάγκη της ζωής τους και όχι ως άσκηση θεωρητική, ως ένα πρόβλημα “συμβολικού ελέγχου”».

Η αναγνώριση της εξαιρετικής ευφυΐας στους «άριστους» –εκτός από την κατηγοριοποίηση των μαθητών και ότι αυτή συνεπιφέρει– ενέχει μια κρίσιμη πολιτική διάσταση, η οποία κινείται πολύ πέρα των ορίων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η «εξυπνάδα» ως ιδιότητα έρχεται να τροφοδοτήσει τη θεωρία του κοινωνικού δαρβινισμού, να ενισχύσει τη λογική του ανταγωνισμού και να αποδεχτεί την κάθε είδους αυθεντία ως το πολιτικό υποκείμενο της αλλαγής της κοινωνίας. Ας πάρουμε για παράδειγμα τους επιχειρηματίες ή τους μάνατζερ· το βασικό χαρακτηριστικό που τους διακρίνει ως κατηγορία είναι η παντελής έλλειψη λογοδοσίας. Κανείς δεν χρωστάει τίποτα σε κανέναν· καμία δέσμευση απέναντι στην –όποια– κοινότητα. Ο Κρίστοφερ Λας ισχυρίζεται, στο βιβλίο του *Η εξέγερση των ελίτ*, πως αυτή ακριβώς η μη δέσμευση συγκροτεί τη βάση της εξουσίας των ταλαντούχων, της αριστοκρατίας. Το ζήτημα βέβαια σχετίζεται με το πρόβλημα της δημοκρατίας και αυτό δεν είναι κάτι που μπορεί να συζητηθεί εδώ. Ωστόσο το ζήτημα της υποταγής, ως συνέπεια της υπακοής στην αυθεντία, δεν είναι ξένο προς την εκπαίδευση. Ενδιαφέρουσες έρευνες (Milgram, 2005 και *The Yes Men*, 2004, αναφορά σε Σταυρακάκη, 2012) συμπεραίνουν ότι παράλογες εντολές εκτελούνται, ακόμα και από άτομα τα οποία διαφωνούν με αυτές, ειδικά στην περίπτωση που πρόκειται για συμμετοχή σε «επιστημονικό» πείραμα. Η αυθεντία και το κύρος της επιστήμης συχνά νομιμοποιεί το «παράλογο» και υποβάλλει την υπακοή.

Ο Ρανσιέρ, στο ίδιο βιβλίο του, προχωρά σε μια προκλητική αντιστροφή της σχέσης της εκπαίδευσης με το χειραφετητικό αίτημα. Η πρόοδος, αναφέρει, 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. Αναφερόμενος στη θεσμοθέτηση της δημόσιας εκπαίδευσης, κατά τη νεωτερικότητα, ο Ρανσιέρ επισημαίνει ότι «η βελτιωμένη εξέταση –παραδειγματική αναπαράσταση της παντογνωσίας του δασκάλου και της ανικανότητας του μαθητή, οι οποίοι ποτέ δεν θα γίνονταν ισότιμοι– θα εμφανιζόταν πια σαν ακατανίκητη δύναμη της πνευματικής ανισότητας στον δρόμο όποιου θα ήθελε να πορευτεί με το δικό του βήμα μέσα στην κοινωνία». Η γνώση ως διδασκαλία, είναι ένας λόγος που δεν περιορίζεται στο ζήτημα της διδασκαλίας και της εκμάθησης, αναφέρει ο Appelbaum (2011)· αφορά τον ηγεμονικό ρόλο της εξήγησης και την επιθυμία για

χειραγώγηση –κληρονομιά του Διαφωτισμού– η οποία διαποτίζει γενικότερα τις κοινωνικές σχέσεις. Η ιδέα μιας εκπαίδευσης που παίρνει από το χεράκι τον μαθητή για να τον οδηγήσει στη χειραφέτηση αναπαράγει τελικά ένα κυριαρχικό μοντέλο το οποίο υπονομεύει το ίδιο χειραφετητικό αίτημα. Το να εξηγείς κάτι σε κάποιον που είναι αδαής σημαίνει πρώτα και κύρια πως του εξηγείς ότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί αυτό το κάτι, αν δεν του εξηγηθεί· αυτό συνιστά μια αδυνατότητα. Συγχρόνως, κρίνεται και ο ίδιος ο δάσκαλος από μια εξωτερική αρχή· έχει, άραγε, τα διαπιστευτήρια και την κατάλληλη επιμόρφωση για τον ρόλο που του ανατίθεται;

Η βασική ιδέα του Ρανσιέρ για την εκπαίδευση είναι η ανάγκη να αντιπαρέλθουμε το ρήγμα ανάμεσα στην ενεργητικότητα και την παθητικότητα, ανάμεσα σε αυτούς που γνωρίζουν και σε αυτούς που δεν γνωρίζουν. Η ισότητα δεν είναι στόχος προς επίτευξη, αλλά σημείο εκκίνησης· «τα παιδιά προσέρχονται στην εκπαίδευση εφοδιασμένα με μια σειρά ικανότητες, οι οποίες παράλληλα με τις δικές μας μπορούν να οδηγούν στη συνδημιουργία και στην αναδημιουργία του κόσμου μας. Η εκτεταμένη μελέτη σχετικά με τους «πόρους της γνώσης» (Gonzales, Moll and Amanti 2005, Wink 2010) έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση της θεωρίας της «πολιτισμικά σχετικής» ή «πολιτισμικά ειδικής» παιδαγωγικής (Leonard 2007, Appelbaum 2009), με βάση την οποία οι δάσκαλοι, καταβάλλοντας απτές προσπάθειες να γνωρίσουν τη ζωή των μαθητών τους μέσα από την επικοινωνία τους με αυτούς, μετασχηματίζουν την εκμάθηση σε μαθητεία, σε μια κοινή προσπάθεια ανάπτυξης των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων που αναδύεται ως φυσική προέκταση της ύπαρξής τους» (Appelbaum, 2009). Γενικότερα, υπάρχει μια τάση να αναπτυχθούν παρόμοιες προσεγγίσεις· για παράδειγμα, στο πλαίσιο του προβληματισμού για την ανάπτυξη της μαθηματικής κριτικής σκέψης, προτείνεται στους δασκάλους να αποφεύγουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ή της προδιάθεσης για κριτική στάση και, αντιθέτως, να εργάζονται έχοντας την επίγνωση ότι οι μαθητές τους είναι οι ίδιοι φορείς της κριτικής σκέψης· το πρόβλημα συνίσταται στην αδυναμία τους να εξωτερικεύουν αυτές τις δεξιότητες κατά τρόπο που να προσιδιάζει στο σύνηθες περιβάλλον της τάξης των μαθηματικών. Υπάρχει ωστόσο μία ακόμη βασική προϋπόθεση, επισημαίνει ο Appelbaum, για να μετατραπεί η διδασκαλία σε μαθητεία· ένα αναγκαίο επιπρόσθετο δραματικό βήμα, που πρέπει να γίνει. «Χρειάζεται να απαλλαγούμε από την ιδέα ότι τα σχολικά μαθηματικά συνιστούν, κατά οποιονδήποτε τρόπο, προετοιμασία για μελλοντικές χρήσεις των μαθηματικών – εάν, βεβαίως, θέλουμε να ελπίζουμε πως είμαστε σε θέση να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να δράσουν μαθηματικά σήμερα και στο μέλλον». Να μία ακόμη προκλητική θέση που απευθύνεται στην κοινότητα των ερευνητών της ΔΜ και των δασκάλων των μαθηματικών!

## Συνοψίζοντας...

Στην παρούσα μελέτη θίξαμε αρκετά ζητήματα, τα οποία χαρακτηρίζουν τις προβληματικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτικού ρεύματος στη ΔΜ. Το βασικό χαρακτηριστικό των σχετικών ερευνών είναι η αξιοποίηση των θεωριών του λόγου και άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων με στόχο την κριτική ή/και την αποδόμηση βεβαιοτήτων καθώς και την επανανοηματοδότηση πολλών θέσεων που θεωρούνται ως «δεδομένες», «αυτονόητες» και «αδιαπραγμάτευτες», πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε το νόημα της μαθηματικής εκπαίδευσης. Υπό αυτήν την έννοια προσδιορίζεται ο πολιτικός χαρακτήρας του συγκεκριμένου ρεύματος.

Υπάρχουν καίρια θέματα που τα αναφέραμε ακροθιγώς· ένα τέτοιο είναι το ζήτημα της ισότητας στη μαθηματική εκπαίδευση, για το οποίο υπάρχει μακρόχρονη και πολύπλευρη ερευνητική παράδοση. Σημαντικοί, επίσης, ερευνητικοί προσανατολισμοί που χρησιμοποιούν την ανάλυση λόγου δεν έγινε δυνατόν να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της εργασίας· αναφερόμαστε, κυρίως, στη δυναμική τάση αξιοποίησης των ψυχαναλυτικών –κυρίως των λακανικών– εργαλείων η οποία αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια από την έρευνα.

Κλείνουμε, λοιπόν, τη συζήτηση για την κοινωνικοπολιτική στροφή στη ΔΜ με παράδοξο θα λέγαμε τρόπο, καθώς επιχειρούμε την επιγραμματική ανάδειξη κάποιων καίριων στοιχείων της κοινωνικοπολιτικής προβληματικής –σε ορισμένα από τα οποία ήδη αναφερθήκαμε, σε άλλα όχι– τα οποία κατά τη γνώμη μας κρατούν τη συζήτηση ανοιχτή, ενδιαφέρουσα και «θερμή».

Ένα τέτοιο στοιχείο αποτελεί η βασική παραδοχή ότι η σημασία που έχει αποδοθεί στη μαθηματική εκπαίδευση δεν σχετίζεται, κυρίως, με το ίδιο το μαθηματικό αντικείμενο αλλά εδράζεται στη σύνδεσή της με την κυρίαρχη αφήγηση της προόδου και του ορθού λόγου. Η αμφισβήτηση της προόδου ως μιας διαρκούς μετακίνησης από την άγνοια στη γνώση, μιας μετακίνησης που οφείλει να έχει ταχύτητα και συγκεκριμένο ρυθμό, να κατανέμεται σε στάδια, επίπεδα και σταθμούς και να αξιολογείται διαρκώς από ποικίλους ενδοσχολικούς, κοινωνικούς, εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς δημιουργεί νέους όρους αποτίμησης της σημασίας της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό τίθενται υπό συζήτηση και αμφισβήτηση πολλά από τα αυτονόητα, τα οποία αφορούν τη σημασία, τη χρησιμότητα και τη θέση που κατέχει η διδασκαλία του μαθηματικού αντικειμένου στο σχολικό πρόγραμμα. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές και ερευνήτριες, για παράδειγμα, που αμφισβητούν τον λόγο για τη σημαντικότητα των μαθηματικών. Η βασική δομή αυτού του κυρίαρχου λόγου εμπερικλείει δύο επίπεδα: καταρχάς αναγνωρίζουμε ότι τα μαθηματικά βρίσκονται παντού στον σύγχρονο τεχνολογικό κόσμο μας. Η μαθηματική μοντελοποίηση ενυπάρχει σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής, αν και όχι πάντοτε με προφανή

τρόπο. Δεύτερον, χρειάζεται να κατανοήσουμε αυτή τη διάσταση της υποφώσκουσας, διάχυτης παρουσίας των μαθηματικών, αν θέλουμε να ασκήσουμε με πληρότητα τα δημοκρατικά μας δικαιώματα. Η μαθηματική εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες, οι οποίοι αποκτώντας μαθηματική γνώση και δεξιότητες καθίστανται ικανοί συμμετοχοί της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας. Συγχρόνως μέσω αυτής της προβληματική αυτής προσεγγίζεται το ζήτημα της ισότητας: μαθηματικά για όλους τους μαθητές ως προϋπόθεση δημιουργίας του αυριανού ικανού εργαζόμενου και υπεύθυνου πολίτη. Απέναντι στον λόγο αυτόν, ο οποίος ηχεί αυτονόητος και δίκαιος, αρθρώνεται ένας αντίλογος που στοχοποιεί ακριβώς την προϋπόθεση «σωστός πολίτης σημαίνει καλός/κριτικός γνώστης των μαθηματικών». Ο Pais (2012) ισχυρίζεται ότι η κατασκευή της γνώσης των μαθηματικών ως δικαίωμα, υποχρέωση και προϋπόθεση για την υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινά συγκροτεί τη βάση της δημιουργίας φραγμών και εξαιρέσεων: αν κάποιος αποτύχει στα σχολικά μαθηματικά θα έχει δυσκολίες στη σχολική και επαγγελματική του εξέλιξη. Στην ουσία, αναφέρει ο Pais, έχουμε μια αντιστροφή: τα μαθηματικά καθίστανται σημαντικά γιατί έχουν αξία χρήσης· αποδίδουν στους ανθρώπους σχολική και επαγγελματική αξιοπιστία. Η θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα και στις εξετάσεις καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη ροή προς τις σχολές με κοινωνικό κύρος. Ερευνητές, όπως ο Ernest (2007), ο Dowling (2001) και άλλοι, στέκονται αναλυτικά σε αυτή τη διάσταση των σχολικών μαθηματικών, αμφισβητώντας τον μύθο της χρησιμότητάς τους στην καθημερινή ζωή και ανοίγοντας τη συζήτηση για την απομυθοποίηση και επανεξέταση της θέσης και του ρόλου των μαθηματικών με νέους όρους.

Εν κατακλείδι, παρατηρούμε ότι η έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτικών προσεγγίσεων συνυπολογίζει στην εκτίμηση των εμπειρικών δεδομένων της τους ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους που αρθρώνονται. Αυτό εκφράζεται και στις ερευνητικές μεθοδολογίες που επιλέγονται. Η Walshaw, για παράδειγμα, είτε μελετά το πρόγραμμα σπουδών είτε ασχολείται με την αυτοαξιολόγηση και τις πεποιθήσεις διδασκόντων και μαθητών, πάντοτε συγκρίνει τα ευρήματα της έρευνας με τους γενικότερους λόγους που είναι διαθέσιμοι στα υποκείμενα. Το ίδιο παρακολουθήσαμε τη Levellyn να κάνει στην μελέτη της, την οποία παραθέσαμε στην παρούσα εργασία. Το υποκείμενο διαμορφώνεται και δρα, παίρνει αποφάσεις και επιχειρεί αξιολογήσεις στο πλαίσιο ενός κόσμου με νόημα, που δεν μπορεί κανείς να τον αφαιρέσει από το κάδρο της έρευνας.

Ολοκληρώνουμε την παρούσα εργασία σε μια συγκυρία –Νοέμβριος του 2013– που ο εκπαιδευτικός κόσμος βρίσκεται «στο πόδι». Οι δραματικές και βίαιες αλλαγές οι οποίες επιχειρούνται εξαναγκάζουν, κυρίως, σε μια υπεράσπιση των θεμελιωδών χαρακτηριστικών αυτού που υπήρξε η δημόσια εκπαίδευση. Νιώθω λοιπόν την

ανάγκη να επαναφέρω τη διατύπωση του Σταυρακάκη (2012) που χρησιμοποίησα σε προηγούμενη ενότητα:

Από την άποψη αυτή, η λακανική ψυχανάλυση καθίσταται απαραίτητη στη θεωρία του λόγου στο βαθμό που φανερώνει ότι «κατανόω την πραγματικότητα» δεν σημαίνει κατανόω τι σημαίνει η κοινωνία, αλλά πρωτίστως *τι την εμποδίζει να είναι* (Λακλάου, 1997), αναδεικνύοντας έτσι την (ανα)δημιουργία της σε πρωταρχικό αντικείμενο της πολιτικοκοινωνικής επιθυμίας. Κατά τη στιγμή αυτής της παρεμπόδισης, που γεννά ταυτόχρονα νέες προσπάθειες κατασκευής αυτού του αδύνατου αντικειμένου –της κοινωνίας–, έρχεται και ξανάρχεται διαρκώς στην επιφάνεια «η στιγμή του πολιτικού». Μια στιγμή που παίρνει τη μορφή της ρήξης, της κρίσης, της εξάρθρωσης και οδηγεί σε νέες προσπάθειες ρηματικής σταθεροποίησης, σε νέες ρηματικές κατασκευές, ιδεολογίες, πολιτικούς λόγους, κοινωνικά κινήματα και πρακτικές.

*Ίσως αυτή η οπτική να αντιστρέφει το αντικείμενο της έρευνας: τι είναι αυτό που εμποδίζει τη μαθηματική εκπαίδευση να είναι;*



## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Appelbaum, P. (2011), *Mathematical practices as sculpture of utopia: Models, ignorance, and the emancipated spectator*, Mathematics Education and Contemporary Theory 1, Manchester, United Kingdom.

Baldino, R. and 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* Vol. 4.

Barret, M. (1991), «Ideology, politics, hegemony: from Gramsci to Laclau and Mouffe» M. Barret, *The Politics of Truth. From Marx to Foucault*. Cambridge: Polity Press.

Biesta, G. (2005), Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pædagogik*, 25(1).

de Freitas, E. (2004), Plotting intersections along the political axis: The interior voice of dissenting mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1–3).

Ernest, P. (2002), Empowerment in Mathematics Education, *Philosophy of Mathematics Education Journal* 15

Evans, J., Morgan, C., & Tsatsaroni, A. (2006), Discursive positioning and emotion in school mathematics practices, *Educational Studies in Mathematics* Vol. 63.

Fabian, J. (1983), *Time and the order. How Anthropology Makes its Object*. Νέα Υόρκη: Columbia University Press.

Gutierrez, R., & Roman, D. (2011), Beyond Gap Gazing: How Can Thinking About Education Comprehensively Help Us (Re)vision Mathematics Education? In B. Atweh et al, (eds.) *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education*.

Gutierrez, D. (2010), The Sociopolitical Turn in Mathematics Education, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 44, No 1.

Gutstein, E. (2003), Teaching and Learning Mathematics for Social Justice in an Urban, Latino School, *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1).

Howarth D. Norval J. Aletta , Stavrakakis Yannis (2000), *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, hegemonies and social change*, Manchester University Press, Manchester.

Kanes, G., Morgan, C., & Tsatsaroni, A. (2010), Analysing PISA'S Regime of Rationality, Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference, Vol. 1.

Klein, M. (2012), How Inconvenient Assumptions Affect Preservice Teachers' Uptake of New Interactional Patterns in Mathematics: Analysis and Aspiration Through a Bifocal Lens, *Educational Studies in Mathematics* Vol. 80.

Knijnik, G., & Wanderer, F. (2010), Mathematics education and differential Inclusion: a study about two Brazilian time-space form of life, *ZDM Math. Education* Vol. 42.

Knijnik, G., & Wanderer, F. (2012), Genealogy of Mathematics Education in two Brazilian Rural Forms of Life, Chapter 8 in *O. Scovsmose and B. Greer (2012) Openings the Gage Critique and Politics of Mathematics Education*, Sense Publishers.

Knijnik, G., & Wanderer, F. (2013), Governmentality and mathematics education in Brazilian multigrade peasant schools: a study of the *Escola Ativa* Program, *Educacao e Pesquisa (Sao Paolo)* 39 (1).

Laclau, E. (1994), «Introduction» *The Making of Political Identities*, London, Verso.

Lerman, S. (2000), The social turn in mathematics education research. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 19–44) Westport, CT: Ablex.

Llewellyn, A. (2013), Progress – is it worth it? A discussion of productions of progress in mathematics education, *Mathematics Education and Contemporary Theory 2*, Manchester, United Kingdom.

Lundin, S. (2012), Hating School, Loving Mathematics An interpretation of the standard critique of mathematics education, *Educational Studies in Mathematics* Vol. 80.

Martin, D., Gholson, M., & Leonard, J. (2010), Mathematics as Gatekeeper: Power and Privilege in the Production of Knowledge *Journal of Urban Mathematics Education December*, Vol. 3, No. 2.

Mendick, H. (2011), Is progress good for mathematics /education? Proceedings of British Society for Research into Learning Mathematics 31(2).

Mouffe, C. (1993) *The Return of the Political*, London, Verso.

Novoa, A. (2013), Numbers Do Not Replace Thinking, *European Educational Research Journal* Vol. 12.

Pais, A., & Valero, P. (2012), Researching research: mathematics education in the Political, *Educational Studies in Mathematics* Vol. 80.

Pais, A., Stentoff, D., & Valero, P. (2012), From Questions of *How* in Mathematics to Questions of *Why* in Mathematics Education Research, In U. Gellert, E. Jablonka and C. Morgan (Eds.), *Proceedings of the 6th International Mathematics Education and Society Conference* (pp. 398–407). Berlin, Germany: Freie Universitat Berlin.

Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1997), Reconstructing of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of Schools Practices, *In Educational Theory / Summer 1997*, Vol. 47, No 3.

Popkewitz, T. S. (2004), School Subjects, the politics of knowledge, and the Projects of Intellectuals in Change. In P. Valero and R. Zevenbergen, (Ed). *Researching the Socio-political dimensions of mathematics education: Issues of Power in theory and methodology*, Kluwer Academic Publishers.

Popkewitz, T. S. (2008), Educational Sciences Schooling, and abjection: recognizing difference and the making of the inequality, *South African Journal of Education*, Vol. 28.

Popkewitz, T. S. (2009), Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason, *J. Curriculum Studies*, 2009, VOL. 41, NO. 3.

Popkewitz, T. S. (2011), PISA Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of Schools Subjects, in M. A. Pereyra et all (eds) *PISA Under Examination: Changing Knowledge Changing Tests and Changing Schools*.

Rose, N. (1999). *Governing the soul* (2nd ed.). London: Free Association Books.

Skog, K., & Anderson, A. (2012) Exploring Identity Positioning as an Analytic Tool, [http://www.mes7.uct.ac.za/Skog%20 %20Andersson Paper.pdf](http://www.mes7.uct.ac.za/Skog%20%20Andersson%20Paper.pdf).

Skovsmose, O. (2005), *Travelling through education: Uncertainty, mathematics, responsibility*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Stinson, D. (2010), Negotiation the “White Male Mathematical Myths”: African American Male Students and Success in School Mathematics. National Council of Teachers of Mathematics.

Stinson, D. (2010), The Sixth International Mathematics Education and Society Conference: Finding Freedom in a Mathematics Education Ghetto, *Journal of Urban Mathematics Education* Vol. 3, No 1.

Stinson, D. & Bullock, E. (2012), Critical Postmodern Methodology in Mathematics Education Research: A Praxis of Uncertainty, *Educational Studies in Mathematics* Vol. 80.

Stinson, D., & Bullock, E. (2013), Critical Postmodern Methodology in Mathematics Education Research: Opening Up Previously Unseen Vistas for Data Collection Analysis and Representation, *Mathematics Education and Contemporary Theory* 1, Manchester, United Kingdom.

Valero, P. (2004), Socio-political perspectives on mathematics education. In P. Valero & R. Zevenbergen, (Eds.) *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Valero, P. (2007), A socio-political look at equity in the school organization of mathematics education, *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, The International Journal on Mathematics Education.

P. Valero (2008), In Between the Global and the Local: The politics of Mathematics Education Reform in a Globalized Society, In B. Atweth et al (eds) *Internalization and Globalization in Mathematics and Science Education*.

Valero, P. (2008), Discourses of Power in Mathematics Education Research: *Concepts and Possibilities for Action PNA* 2(2).

Valero, P. (2009), Mathematics Education as a Network of Social Practice, *Proceedings CERME 6, European Research in Mathematics Education, Proceedings, Editors France*, Lyon, 2009 Plenary 2.

Vilela, D. (2010), Discussion a philosophical background for the ethnomathematical Program, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 75.

Walkerdine, V. (1988), *The Mastery of Reason : Cognitive Development and the Production of Rationality*. London: Routledge.

Walkerdine, V. (1990), Difference, Cognition, and Mathematics Education, *For the Learning* Vol. 10, No 3.

Walkerdine, V. (1990), *Schoolgirl fictions*. London: Verso.

Walkerdine, V. (1997), Redefining the subject in situated cognition theory. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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

Walshaw, M. (2010), Mathematics pedagogical change: rethinking identity and reflective practice. In *Journal Mathematical Teacher Education*.

Walshaw, M. (2011), Positive Possibilities of thinking (Urban) Mathematics Education within a Postmodern Frame, *Journal of Urban Mathematics Education* Vol. 4.

Walshaw, M. (2013), Post-Structuralism and Ethical Practical Action: Issues of Intetity and Power: *Journal to Research in Mathematics Education* Vol. 44, No 1.

Αθανασίου, Αθηνά (2007), *Ζωή στο όριο*, Αθήνα, Εκκρεμές.

Αθανασίου, Αθηνά (2008), *Εισαγωγή στο Σώματα με Σημασία*, Μπάτλερ Τζούντιθ, μτφ. Π. Μαρκέτου, Αθήνα, Πλέθρον.

Αθανασίου, Αθηνά (2012), *Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης»*, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.

Γαβρόγλου, Κώστας (2013), «Αποδομώντας το μεγάλο καμάρι της κυρίαρχης ιδεολογίας», Αυγή, Μάιος 2013.

Δοξιάδης, Κύρκος (2008), *Ανάλυση λόγου*, Αθήνα, Πλέθρον.

Δοξιάδης, Κύρκος (2011), «Η μέθοδος του Φουκώ», Αθήνα, Νέα Εστία, τεύχος 1842.

Κουβελάκης, Στάθης (2006), «Η διακλάδωση της νεωτερικής πολιτικής», Αθήνα, Ουτοπία, τεύχος 72.

Κυην, Thomas (2008), *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, μτφ. Γ. Γωργακόπουλος, Β. Κάλφας, Αθήνα, Σύγχρονα Θέματα.

Λακλάου, Ερνέστο, (1997), *Για την επανάσταση στην εποχή μας: Κοινωνική εξάρθρωση, ηγεμονία και ριζοσπαστική δημοκρατία*, εισ., μτφ., επιμ. Γ. Σταυρακάκης, Αθήνα, Νήσος.

Λιάκος, Αντώνης, (2013), «Ελλάδα, νεωτερικότητα και κρίση», περιοδικό Χρόνος, [www.chronosmag.eu](http://www.chronosmag.eu), Τεύχος 2.

Λεβί Στρως, (1972), *Ο τοτεμισμός σήμερα*, Αθήνα, μτφ. Ν. Βουλέλης, Εκδόσεις Ράππα.

Μπαρτ, Ρολάν, (1979), *Μυθολογίες*, μτφ. Κ. Χατζηδήμου, Ι. Ράλλη, Αθήνα, Εκδόσεις Ράππα.

Μπάτλερ, Τζούντιθ, (2008), *Σώματα με Σημασία*, μτφ. Π. Μαρκέτου, Αθήνα, Πλέθρον.

Μπάτλερ, Τζούντιθ, (2009α), *Η ψυχική ζωή της εξουσίας*, μτφ. Τ. Μπέτζελος, Αθήνα, Πλέθρον.

Μπάτλερ, Τζούντιθ, (2009β), *Λογοδοτώντας για τον εαυτό*, μτφ. Μ. Λαλιώτης, Αθήνα, Εκκρεμές.

Μπάτλερ, Τζούντιθ, (2011), *Επιτελεστικότητα και επισφάλεια*, Επιμέλεια: Α. Αθανασίου, μτφ. Α. Γαβριηλίδης, Μ. Λαλιώτης, Ν. Λινάρδου, Θ. Μαρινούδη, Αθήνα, Νήσος.

Newman, Saul, (2010) «Αναρχία και μεταδομισμός» [autopoiesis.squat.gr](http://autopoiesis.squat.gr), μτφ. Θ. Σάρας, ανάκτηση από: <http://community.livejournal.com/siyahi/2019.html>

Phillips και Jorgensen, (2009), *Ανάλυση Λόγου, Θεωρία και Μέθοδος*, μτφ. Α. Κιουπκιολής, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Ρανσιέρ, Ζακ (2008), *Ο αδαής δάσκαλος* μτφ. Δ. Μπουάνου, Αθήνα, Νήσος.

Σταυρακάκης, Γιάννης, (2008), *Ο Λακάν και το Πολιτικό* μτφ. Α. Κιουπκιολής, Αθήνα, Εκδόσεις Ψυχογίος.

Σταυρακάκης, Γιάννης, (2012), *Η Λακανική Αριστερά: Ψυχανάλυση, Θεωρία, Πολιτική*, μτφ. Α. Κιουπκιολής, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.

Smith, Philip, (2006), *Πολιτισμική Θεωρία*, μτφ. Α. Κατσικέρος, Αθήνα, Κριτική.

Φουκώ, Μισέλ, (x.x.), *Η Τάξη του Λόγου*, μτφ. Χ. Χρηστίδης, Μ. Μαϊδάτσης, Αθήνα, Ηριδανός.

Φουκώ, Μισέλ, (1986), *Οι λέξεις και τα πράγματα, μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα, Γνώση.

- Φουκώ, Μισέλ, (1988), *Τι είναι ο Διαφωτισμός*, μτφ. Σ. Ροζάνης, Αθήνα, Έρασμος.
- Φουκώ, Μισέλ, (1987α), *Αρχαιολογία της γνώσης*, μτφ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα, Εξάντας.
- Φουκώ, Μισέλ, (1987β), *Εξουσία, γνώση και ηθική*, μτφ. Ζ. Σαρίκας, Αθήνα, ύψιλον/βιβλία.
- Φουκώ, Μισέλ, (1991), *Η μικροφυσική της εξουσίας*, μτφ. Λ. Τρουλίνου, Αθήνα, Ύψιλον.
- Φουκώ, Μισέλ, (2002), *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας*, μτφ. Τ. Δημητρούλια, Αθήνα, Εκδόσεις Ψυχογιός.
- Φουκώ, Μισέλ, (2008), *Το μάτι της εξουσίας*, μτφ. Τ. Μπέτζελος, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας.
- Φουκώ, Μισέλ, (2011), *Τρία κείμενα για τον Νίτσε*, μτφ. Δ. Γκινοςάτης, Αθήνα, Πλέθρον.
- Φουκώ, Μισέλ, (2012), *Ετεροτοπίες και άλλα κείμενα*, μτφ. Τ. Μπέτζελος, Αθήνα, Πλέθρον.