

# Η συγκρότηση της έννοιας της βαθμολογίας στους λόγους μαθηματικών εκπαιδευτικών

Παρασκευή Δεληκάρη  
Υποψήφια διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η.  
[pdelikar@ecd.uoa.gr](mailto:pdelikar@ecd.uoa.gr)

## Περίληψη

Στην εργασία αυτή ερευνούμε τη συγκρότηση της έννοιας της βαθμολογίας στους λόγους μαθηματικών εκπαιδευτικών. Σε αυτούς τους λόγους η αριθμητική αποτύπωση της βαθμολογίας δεν συνοδεύεται από σιγουριά και βεβαιότητες. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βαθμολογήσουν, ενεργοποιούν ανομοιογενείς λόγους, χωρίς εσωτερική συνοχή, συγκροτώντας τους με ετερόκλητα στοιχεία (παιδαγωγικές παραδοχές, μνήμες από προσωπικά βιώματα και θεσμικές υποδείξεις, αντιλήψεις για το ρόλο, τεχνικές - τελετουργίες). Διατυπώνουμε την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν έτσι να διαχειριστούν την εμπειρία της άσκησης της εξουσίας, που συνιστά η βαθμολόγηση. Το ποιους λόγους και ποιες τεχνικές θα ενεργοποιήσουν αποτελεί αντικείμενο κοινωνικών ανταγωνισμών και συσχετίζεται με τις πολύπλοκες διαδικασίες συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας. Διερευνούμε αυτή την υπόθεση σε ημιδομημένες συνεντεύξεις είκοσι μαθηματικών, ανδρών και γυναικών, διορισμένων σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια της περιοχής της Αττικής με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας. Μεθοδολογικά και θεωρητικά αντλούμε από τη Θεωρία του λόγου, όπως έχει διαμορφωθεί από τους Laclau, Mouffe, Žižek. Οι παραπάνω συγγραφείς επισύρουν την προσοχή μας στις επιπτώσεις της μετανεωτερικότητας στον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνουμε τη σχέση ανάμεσα στο πολιτικό και το κοινωνικό, καθώς «η μετανεωτερικότητα μας πιέζει να λάβουμε υπόψη μας τον ανοικτό και ατελή χαρακτήρα κάθε κοινωνικής ολότητας και να επιμεινουμε στον πρωταρχικό ρόλο της πολιτικής στη διαμόρφωση και επαναδιαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων» (Torfing, 1999, vii).

## Λέξεις κλειδιά

Βαθμολογία, εξουσία, λόγος, κομβικά σημεία(nodal points), συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας.

## Θεσμικό πλαίσιο (επιγραμματικά)

Μία από τις θεσμικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συντάσσουν και να κοινοποιούν γραπτή βαθμολογία για κάθε μαθητή και μαθήτρια, όταν εργάζονται σε γυμνάσιο τρεις φορές στα αντίστοιχα τρίμηνα και όταν εργάζονται σε λύκειο στα δύο τετράμηνα. Από τη σχετική νομοθεσία υποδεικνύεται στους διδάσκοντες προκειμένου για την επίδοση της προφορικής βαθμολογίας των μαθητών και μαθητριών να συνεκτιμήσουν: «τη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, την επιμέλεια και το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα, την επίδοσή του στις γραπτές δοκιμασίες, τις εργασίες που εκτελεί στο σπίτι ή το Σχολείο, το φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή, όπου αυτός τηρείται» (Π.Δ. 80/03). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 [1], με ευθύνη του τότε υπουργού Παιδείας, Γεράσιμου Αρσένη, προβλέπει η προφορική βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου να συνυπολογίζεται κατά 50% και στη συνέχεια (2001 και εξής) κατά 30% στον υπολογισμό του βαθμού πρόσβασης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ το υπόλοιπο ποσοστό υπολογίζεται από το γραπτό βαθμό σε μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικώς. Πανελλαδικώς εξεταζόμενα

είναι για τα έτη 1999-2000 και 2000-2001, όλα τα διδασκόμενα μαθήματα πλην της Φυσικής Αγωγής και της Τεχνολογίας, οπότε εφαρμόζεται για πρώτη φορά ό,τι προβλέπει η μεταρρύθμιση του 1997, και από το έτος 2000 και εξής, με πρωτοβουλία του επόμενου υπουργού Παιδείας, Πέτρου Ευθυμίου, τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα γίνονται εννέα, και από το 2004-2005, με την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από την νυν υπουργό Μαριέττα Γιαννάκου, καταργούνται οι πανελλήνιες εξετάσεις στα μαθήματα της Β' λυκείου, και τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα περιορίζονται σε έξι και σε τόσα θα εξεταστούν για πρώτη φορά οι μαθητές και οι μαθήτριες που θα τελειώνουν τη Γ' λυκείου κατά το σχολικό έτος 2005-2006. *Αυτά τα μέτρα είχαν σαν αποτέλεσμα να αποκτήσει η προφορική βαθμολογία του λυκείου αυξημένη ορατότητα και βαρύτητα για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.* Το μέτρο της αυτόματης προσαρμογής του βαθμού δημιούργησε καταρχήν αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, όταν ο προφορικός βαθμός αποδεικνυόταν μικρότερος από το γραπτό, καθώς, όπως φαίνεται σε όλες τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε λύκεια, η διαφορά αυτή προσλαμβάνεται σαν αδικία προς το μαθητή, και από τους μαθητές και τις μαθήτριες και από τους εκπαιδευτικούς και άλλοτε σαν *προδοσία* προς τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σιγά-σιγά οδήγησε σε μέτρα αντιστάθμισης από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε λύκεια, οι οποίοι συγκλίνουν στο να βάζουν προφορικούς βαθμούς μεγαλύτερους από αυτούς που προσδοκούν να γράψουν οι μαθητές/μαθήτριες, πράγμα που περιγράφεται σαν πράξη επιείκειας και βοήθειας προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και βιώνεται με αντιφατικά αισθήματα.

### **Μεθοδολογικά-Θεωρητικά Στοιχεία**

Διατυπώνουμε την υπόθεση ότι οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, αναφερόμενοι στο 'βαθμό' συγκροτούν λόγους με τους οποίους αποπειράονται να διαχειριστούν την εμπειρία της βαθμολόγησης σε σχέση με τον εαυτό και τον περίγυρο. Η εμπειρία αυτή χαρακτηρίζεται από τη θεσμική αναγνώριση στους εκπαιδευτικούς σαν αυτονόητης της ικανότητας και της υποχρέωσης να βαθμολογούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, αμέσως μετά το διορισμό τους στο δημόσιο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) [2]. Η υποχρέωση αυτή συνιστά μια μορφή εξουσίας που προσδοκάται να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένους όρους, και η άσκηση της βιώνεται πολλαπλά και αμήχανα από τους εκπαιδευτικούς πράγμα που φαίνεται να συμβάλλει στη συγκρότηση επισφαλούς επαγγελματικής ταυτότητας. Οι σχετικοί λόγοι συναρθρώνουν *παιδαγωγικές προτιμήσεις, θεσμικές επικλήσεις, βιώματα* από την εποχή που οι εκπαιδευτικοί ήταν μαθητές/μαθήτριες, γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο ειδικότητας, *διδασκτικές στρατηγικές και άλλες παραδοχές* (π.χ. για το φύλο, για το ρόλο του φροντιστηρίου κ.λπ.). Το συνεκτικό στοιχείο αυτών των λόγων και αυτό που νοηματοδοτεί την άσκηση της εξουσίας ως τέτοιας αλλά και νοηματοδοτείται παράλληλα από αυτήν, είναι ο 'βαθμός' και η επιταγή της ανακοίνωσής του. Η αμηχανία συνδέεται στο λόγο των εκπαιδευτικών με την ασάφεια του βαθμού και το τι οφείλει να αποτυπώνει, την οποία ούτε οι περίτεχνες φραστικές θεσμικές υποδείξεις δεν μπορούν να συγκαλύψουν. Ακριβώς αυτό το χαρακτηριστικό του βαθμού μας κάνει να υποθέσουμε ότι ο 'βαθμός' λειτουργεί σαν 'κομβικό σημείο' σύμφωνα με τη θεωρία του λόγου [3]. Σύμφωνα με αυτή, το παράδοξο έργο των 'κομβικών σημείων' έγκειται στο ότι «ενώ συλλαμβάνονται σαν σημαίνοντα που συγκεντρώνουν τη μέγιστη δυνατή νοηματική πληρότητα, λειτουργούν παρόλα αυτά με έναν αυτοαναφορικό, ταυτολογικό και επιτελεστικό τρόπο...ο ρόλος τους είναι καθαρά δομικός και συγκαλύπτει μίαν υποκείμενη

συστατική απουσία» (Stavrakakis, 1997, 274). Ο όρος ‘βαθμός’ λειτουργεί σαν ‘κομβικό σημείο’ (nodal point) όπως περιγράφεται από τους Laclau και Mouffe, 1985, 112, και παρατίθεται από το Σταυρακάκη, 2004, 155): «Κάθε λόγος συγκροτείται ως μια προσπάθεια κυριάρχησης του πεδίου της ρηματικότητας [discursivity], σύλληψης της ροής της διαφοράς, κατασκευής ενός κέντρου. Θα ονομάσουμε τα προνομιακά σημεία του λόγου αυτής της μερικής καθήλωσης, κομβικά σημεία. (Ο Lacan επέμενε σε αυτές τις μερικές καθηλώσεις μέσα από την έννοια των point de capiton, δηλαδή των προνομιακών σημαινόντων που καθηλώνουν το νόημα μιας σημαίνουσας αλυσίδας)». Αυτά τα ‘κομβικά σημεία’, στην περίπτωσή μας ο ‘βαθμός’ και η επιταγή της ανακοίνωσής του με συγκεκριμένες τελετουργίες, που είδαμε παραπάνω, μετατρέπουν ορισμένα ετερογενή στοιχεία (π.χ. θεσμικές επιταγές και προσωπικά βιώματα) σε συστατικά ενός αναγνωρίσιμου δομημένου λόγου. Ο ‘βαθμός’, όπως όλα τα ‘κομβικά σημεία’ ανήκει σε εκείνα τα σημαίνοντα «που δίνουν ένα [προσωρινό] τέλος στη διαφορετικά ατελείωτη κίνηση της σημασιοδότησης» (Lacan, *Écrits*, p.303, όπως παρατίθεται από το Stavrakakis, 2004, 27). Η ‘βαθμολογία’ σύμφωνα με αυτή την ανάγνωση, είναι το αποτέλεσμα ενός *montage* από ετερογενείς επικλήσεις, που με τη μεσολάβηση του κομβικού σημείου ‘βαθμός’ συναρθρώνονται σε συστατικά του λόγου των εκπαιδευτικών για αυτήν. Στη σημασιοδότηση στην οποία εμπλέκονται οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί διατυπώνοντας ισχυρισμούς σχετικά με το τι και πώς βαθμολογούν, σημαντικό ρόλο παίζει και ‘κάτι που ανήκει στην τάξη των συναισθημάτων’. Με τα λόγια του Laclau (2004β, 49, όπως παρατίθενται από το Σταυρακάκη, 2004, 168): «Κάτι που ανήκει στην τάξη των συναισθημάτων [affect] κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην κατασκευή του κοινωνικού από το λόγο... Και το συναίσθημα, όπως ήδη επεσήμανα, δεν είναι κάτι που προστίθεται στη σημασιοδότηση, αλλά κάτι που είναι σύμφυτο με αυτήν...» (η υπογράμμιση ανήκει στο κείμενο). Η ανάδυση των κομβικών σημείων και των μερικών καθηλώσεων του νοήματος που επιτυγχάνεται έτσι, συσχετίζεται στην ‘κοινωνική οντολογία’ των Laclau, Mouffe με την προτεραιότητα της πολιτικής διάστασης. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του λόγου, «οι λόγοι και οι πολιτικές ταυτότητες που παράγονται μέσω αυτών είναι εγγενώς πολιτικές οντότητες που εμπεριέχουν την κατασκευή ανταγωνισμών και την άσκηση εξουσίας» (Norval & Stavrakakis, 2000, 9). Με τους παραπάνω όρους, δοκιμάζουμε μian ανάγνωση των ισχυρισμών και των πρακτικών που ισχυρίζονται οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί ότι υιοθετούν προκειμένου να ‘βαθμολογήσουν’ και προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τις ταυτότητες που κατασκευάζονται με αυτό τον τρόπο. Οι ισχυρισμοί έχουν διατυπωθεί σε ημιδομημένες συνεντεύξεις είκοσι μαθηματικών εκπαιδευτικών διαφόρων ηλικιών, και των δύο φύλων (8 γυναίκες και 12 άνδρες), με διάφορες σχέσεις εργασίας σε σχολεία τεσσάρων εκπαιδευτικών περιφερειών της Αττικής (Α’, Β’, Γ’, Δ’ Αθήνας).

### **Ενδεικτικά αποσπάσματα λόγων μαθηματικών εκπαιδευτικών**

Στο κείμενο αυτό κινηθήκαμε από την αντίληψη ότι «αυτό που απαιτεί η δημοκρατική πολιτική είναι να φέρνουμε τα ίχνη της εξουσίας και του αποκλεισμού στο προσκήνιο της δημοσιότητας και να τα καθιστούμε ορατά, έτσι ώστε να μπορούν να εισέλθουν στο πεδίο της αμφισβήτησης, και όχι να επιδιώκουμε την εξαφάνισή τους» (Mouffe, 2004, 89-91). Κυρίως στοχεύουμε στην επισήμανση των ετερογενών κοινωνικών παραδοχών που λανθάνουν στους λόγους των μαθηματικών εκπαιδευτικών και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, χωρίς πάντοτε να είναι ενήμεροι, βασίζονται για να συγκροτήσουν εκδοχές επαγγελματικής ταυτότητας. Οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να βαθμολογήσουν, όπως και αλλού έχει

διαπιστωθεί ερευνητικά, εξοπλίζονται με θεσμικά κριτήρια αλλά «μπορούν επίσης να ανασύρουν ιδέες από την περίοδο μαθητείας τους και προηγούμενες εμπειρίες διδακτικές [όπως η εργασία σε φροντιστήρια ή η διδασκαλία ιδιαίτερων μαθημάτων] αλλά και γενικότερες ιδέες από τα μέσα ενημέρωσης ή από λόγους της ‘κοινής λογικής’» (Morgan, Tsatsaroni & Lerman, 2002, 446). Είναι ενήμεροι για τη σχετικότητα και το ετερόκλητο των στοιχείων που συνιστούν το αξιολογητικό εργαλείο αλλά δεν φαίνεται να είναι ενήμεροι ότι το ποια στοιχεία θα συναρθρωθούν για να το συγκροτήσουν συνιστά πολιτική πράξη ταυτοποίησης για τους ίδιους και αποκλεισμού ομάδων μαθητών και μαθητριών τους (π.χ. όπως θα δούμε παρακάτω, των μαθητριών ή των μαθητών που δεν έχουν ‘φυσική κλίση’ στα Μαθηματικά). Και ενώ δεν είναι ευανάγνωστη η κριτική τους στάση απέναντι στις κοινωνικές συνέπειες που έχει η βαθμολόγηση για τους μαθητές και μαθήτριες, αφού «επιηρεάζει τις μελλοντικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις περαιτέρω εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες» (στο ίδιο, 445) ωστόσο αυτή η στάση μπορεί να αναγνωριστεί στην έγνωση και στο συστηματικό τρόπο με τον οποίο επιχειρούν να συγκροτήσουν πειστικές απαντήσεις για το πώς και το τι βαθμολογούν. Μπορεί να μην διακρίνεται ένας ενιαίος, επεξεργασμένος και ομοιογενής λόγος των μαθηματικών εκπαιδευτικών, πράγμα που όπως παρατηρεί ένας από τους συνομιλητές μας θα επιδρούσε καταλυτικά και στους τρόπους με τους οποίους βαθμολογούν: «...όταν έχεις λόγο και μπορεί να περιγράψεις κάτι, τότε μπορεί να το αλλάξεις, να το τροποποιήσεις, να το μετασχηματίσεις, είναι δύναμη. Είναι σπουδαίο εργαλείο το να μπορείς να μιλήσεις για αυτό που γνωρίζεις. Νομίζω ότι στην περίπτωση των συναδέλφων μου και συζητώντας μαζί τους, βλέπω ότι γενικά δεν υπάρχει. Γενικά δεν υπάρχει η ικανότητα, δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να το έχουνε μεταφράσει, φτιάξει λόγο, να το αντικειμενοποιήσουνε και να μπορέσουν να μιλήσουν για αυτό. Πολλές φορές ρωτάω: ‘γιατί συμβαίνει αυτό;’ Η πώς το εξηγείς γιατί του βάζεις τόσο, Τόσο, τόσο, τόσο...’ Αλλά δεν μπορούν να σου πούνε το γιατί. Δεν έχουν αναπτύξει λόγο, δικαιολογία για τον τρόπο που βαθμολογούν. Ε, και κανείς δεν στο ζητάει, και εφόσον δεν στο ζητάει, δεν το αναπτύσσεις. Έτσι ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογείς και βλέπω ότι συμβαίνει, είναι μία αίσθηση. Συν-πλην, ε, νομίζω ότι όσο πρέπει να κινηθεί, τα πολλά περισσεύουνε. Ε, και ακριβώς δεν υπάρχει ευαισθητοποίηση και δεν έχουμε μετατρέψει σε λόγο τα γιατί: ‘γιατί τόσο και γιατί εκείνο;’ Και ίσως αυτό να διευκόλυνε τη διαδικασία της αξιολόγησης και να τη βελτίωνε...» (38,4, άνδρας). Ωστόσο αυτή η γνώση της απουσίας ενός και ομοιογενούς λόγου μπορεί να συμβάλει θετικά στη συνειδητοποίηση ότι η ‘βαθμολογία’ ανήκει στις κυρίαρχες ρηματικές κατασκευές (dominant discursive constructions) –παραφράζοντας τα λόγια του Howarth (2000,135)- που είναι ενδεχομενικές και πολιτικές κατασκευές μάλλον, παρά αναγκαίες, η συγκρότηση των οποίων είναι προϊόν κοινωνικών ανταγωνισμών και ότι χρειάζεται να αναζητηθούν διαφορετικοί ενεργητικοί τρόποι να κατανοούμε και να μετέχουμε στις διαδικασίες συγκρότησης και εσωτερίκευσης της γνώσης από τους νέους ανθρώπους, διαδικασίες τέτοιες που να επιτρέπουν να αναγνωρίζονται τα όρια αυτής της γνώσης και οι αποκλεισμοί που επιβάλλει. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η βαθμολογία, όπως είδαμε και παραπάνω, καλείται να αποτυπώσει αριθμητικά εκτός των άλλων και την κατοχή μιας ‘ποσότητας’ ειδικευμένης γνώσης, η οποία θεωρείται ότι είναι προϊόν της διδασκαλίας, μπορεί να διαπιστωθεί και να ελεγχθεί ‘προφορικά’ και να πιστοποιηθεί ‘γραπτά’ με όρους που υπάρχει συμφωνία ότι στηρίζονται σε παιδαγωγικές αρχές. Έτσι στο ‘βαθμό’ συνυπολογίζεται, όπως συχνά διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί και η ‘παιδαγωγική σχέση’ που συνάπτεται με το συγκεκριμένο μαθητή ή μαθήτρια. Για παράδειγμα: «...ο βαθμός αντιπροσωπεύει σίγουρα την εικόνα του παιδιού ως μαθητού αλλά δεν μπορώ να πω ότι ο βαθμός μου αυτός είναι ανεξάρτητος και από τη σχέση που έχω διαμορφώσει με το παιδί...» (20,1-2, γυναίκα). Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα από λόγους εκπαιδευτικών για τη βαθμολογία, ενταγμένα

σε δύο θεματικές κατηγορίες: των αναμνήσεων από προσωπικά βιώματα και των έμφυλων προσλήψεων του γνωστικού τους αντικειμένου.

### **Βιώματα**

Είναι ενδιαφέρον ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε προσωπικά βιώματα από τα μαθητικά τους χρόνια στα οποία έχουν υποστεί ‘αδικία’ από μαθηματικό καθηγητή. Επίσης έχει ενδιαφέρον ότι ερμηνεύονται χωρίς να είναι πάντα συνειδητό από τους εκπαιδευτικούς με βάση τα ‘τωρινά’ ιδεολογικά εργαλεία και βιώματα. Για παράδειγμα: «...όταν ήρθα από τη Ρουμανία ήρθα με ένα ισχυρό background στις θετικές επιστήμες και φυσικά μην ξέροντας καθόλου ελληνικά, είχα έντονο πρόβλημα στα ελληνικά...Διάλεξα ένα ζόρικο σχολείο...που τη δεκαετία εκείνη 60-70 ήταν πρότυπο...η πρώτη αντίδραση: ‘τι ήρθε στο σχολείο μας αυτός που δεν ξέρει ελληνικά, εδώ είναι σοβαρό σχολείο...το συνηθισμένο εκείνης της εποχής, ο μαθηματικός εξέταζε δέκα άτομα, δεν προλάβαινε να εξετάσει και τους υπόλοιπους, έβαζε βαθμούς κατά εικασίαν. Βλέποντας ότι εγώ δεν ξέρω καλά τη γλώσσα, δεν μπορούσα να σηκωθώ στον πίνακα, μόνο από κάτω, αποφάσισε να μου βάλει Τριγωνομετρία 9, εγώ στη Ρουμανία δεν είχα ποτέ κάτω από 10, δηλαδή άριστα. Είχα όμως και τη θρασύτητα που δεν είχαν οι μαθητές του ελληνικού σχολείου, οπότε, το πρώτο σοκ ήταν όταν λέει ‘θαρθούν οι γονείς σου να πάρουν τον έλεγχο’. Δεν κατάλαβα! Ο έλεγχος είναι δικός μου, τι γονείς μου, θα τους το δείξω αλοιμόνο, αλλά αυτό είναι δικό μου πράγμα, εγώ συνδιαλέγομαι με το σχολείο, κάτι που ήταν αδιανόητο βέβαια εκείνη την εποχή και τώρα λίγο πολύ...Δεύτερο σοκ, έρχεται η μάνα μου, πάει στο σχολείο παίρνει τους βαθμούς, μόλις βλέπω εγώ, εγώ βέβαια είμαι απέξω, βλέπω 9 στην Τριγωνομετρία, παίρνω τον έλεγχο, μπαίνω βολίδα στην αίθουσα, πιάνω το μαθηματικό, μόνο που δεν τον έπιασα από το γιακά δηλαδή, όχι, συνήθως δεν είμαι άνθρωπος που φωνάζει έτσι, κάνει φασαρία, αλλά αυτό ήταν για μένα εντελώς σοκαριστικό. Οπότε λέω ‘τι είναι αυτό;’ ‘Εγώ’ λέω ‘δεν σηκώθηκα στο μάθημα, πού ξέρετε τι ξέρω;’ - ‘Ξέρω εγώ’. - ‘Δεν ξέρετε εσείς’ λέω. ‘Θέλω να με εξετάσετε τώρα αυτή τη στιγμή, ρωτήστε με, μπροστά γονείς, όλοι, ρωτήστε ό,τι θέλετε. Μάλλον γράψτε μου μια άσκηση να τη λύσω, δεν μπορώ να μιλήσω καλά’. - ‘Είσαι θρασύτατος, βγες έξω’...Αποτέλεσμα, επί ένα μήνα ο καθηγητής των μαθηματικών, κανείς δεν διάβαζε μαθηματικά στην τάξη, γιατί ήξερε ‘ποιος θα σηκωθεί;’ ‘Τάδε έλα στον πίνακα’. Προς τιμή του, μετά από ένα μήνα. Το 9 έγινε 17, αυτό ήταν μεγάλο άλμα για αυτόν και για εκείνη την εποχή...»(4,19-20, άνδρας). Άλλος εκπαιδευτικός περιγράφει ανάλογη εμπειρία του από μαθηματικό καθηγητή και αποδίδει σε αυτή την εμπειρία του την τωρινή ‘επικική’ βαθμολογική στάση απέναντι στους μαθητές: «...Εγώ ήμουν μαθητής στη Μυτιλήνη, γιατί εκεί μεγάλωσα μέχρι τη Β λυκείου, μαθητής από 18 μέχρι 19 [αναφέρεται σε βαθμούς]. Και έρχομαι, ήρθα εδώ στην Αθήνα να τελειώσω τη Γ λυκείου και συγχρόνως να κάνω φροντιστήριο. Είχα μια σοβαρότατη εμπειρία αρνητική από το μαθηματικό, ο οποίος ήτανε συνταξιούχος, τότε που υπήρχε έλλειψη καθηγητών, συνταξιούχος μαθηματικός, ο οποίος εμένα και άλλα 4-5 παιδιά που είχαμε έρθει από επαρχία να κάνουμε φροντιστήρια μας έβαλε 9 στο πρώτο τρίμηνο. Και καλά που δίνανε εξετάσεις το Φεβρουάριο και έγραψα τότε 19 και αλλιώς υπήρχε κίνδυνος να μείνω ανεξεταστέος και καμιά φορά το σκέφτομαι...Γιατί αν είχα μείνει ανεξεταστέος...»(12,4-5, άνδρας).

### **Προσλήψεις του γνωστικού αντικειμένου**

Πολλές παραδοχές σχετικά με τη ‘φύση’ του διδακτικού αντικειμένου, δηλαδή του μαθήματος των Μαθηματικών, διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς [4]. Συγκλίνουν καταρχήν στο ότι η ‘καλή επίδοση’ στα Μαθηματικά και ‘ο μαθηματικός τρόπος σκέψης’ είναι ‘έμφυτα’ χαρακτηριστικά ‘προικισμένων μυαλών’ και για να στηρίξουν αυτή την πρόσληψη οι εκπαιδευτικοί φαντασιώνουν αναλογίες π.χ. των Μαθηματικών με την ποίηση και τη μουσική, τα αντιδιαστέλλουν με τα φιλολογικά μαθήματα και τη ‘γλώσσα’ γενικώς στην οποία αναγνωρίζουν ‘στατικότητα’ σε σχέση με τη ‘δυναμική’ των Μαθηματικών [5]. Αντιφάσκουν όταν πρέπει να εντάξουν στην επιχειρηματολογία τους π.χ. ότι στις πανελλήνιες εξετάσεις υπάρχουν βαθμολογικές διαφορές παρά τη γενικευμένη αντίληψη ότι τα Μαθηματικά είναι

‘μετρήσιμα’. Τέλος, οι περισσότερες έμφυλες [6] αντιλήψεις εμφανίζονται με αφορμή τη συζήτηση για το γνωστικό αντικείμενο. Έχουν μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον οι χώροι από τους οποίους αντλούν και συγκροτούν τα επιχειρήματά τους οι εκπαιδευτικοί και τα συμφραζόμενα στα οποία εκφωνούνται, καθώς συνδέονται σχεδόν άμεσα με τις εικόνες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική ταυτότητα και τον εαυτό, αλλά στο περιορισμένο αυτό κείμενο ενδεικτικά και μόνο θα αναφερθούμε σε αυτά. Δηλαδή, άλλοτε οι μαθηματικοί εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, αναγνωρίζουν εκλεκτικές συγγένειες με την ‘επιστήμη’, όπως φαίνεται για παράδειγμα στην παρακάτω δήλωση εκπαιδευτικού: «...Δεν μου άρεσαν ποτέ τα Μαθηματικά, μου άρεσε η Ιστορία, αλλά έγινα μαθηματικός γιατί ήτανε η μόδα της εποχής τότε. Είχε αρχίσει η διαδικασία με τον Γκαγκάριν, στέλνανε ανθρώπους στο φεγγάρι, και φανταζόμασταν τους εαυτούς μας μεγάλους επιστήμονες...» (36,10, άνδρας). Κάποιες φορές αναγνωρίζουν συγγένειες με δημόσια πρόσωπα, κυρίως τηλε-παρουσιαστές ή ηθοποιούς: «...Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι χάρισμα, όπως η υποκριτική τέχνη, έχω δει ανθρώπους που νομίζω ότι έχουν το χάρισμα. Όπως βλέπεις ηθοποιούς και ανεβαίνουν στην σκηνή και λες και τους δέχεται η σκηνή και χωρίς να κάνουν και τίποτα! Η Λαμπέτη είχε πει, θυμάμαι, ότι κάθε φορά που τέλειωνε μια παράσταση έλεγε μέσα της «σήμερα ήμουνά πάρα πολύ καλή, σήμερα δεν ήμουνα» και έλεγε ότι θεωρούσε ότι είχε δείξει ένα είδος αχαριστίας γιατί της δόθηκε ένα ταλέντο που δεν το χειρίστηκε όπως έπρεπε...Υπάρχουν άνθρωποι που είναι του εργαστηρίου, δηλαδή έχουνε κάποιο προσόν και το καλλιεργούν με μαθηματικό τρόπο, και υπάρχουν άνθρωποι που έχουν το χάρισμα και το αφήνουν και διαχέεται. Και κάποιοι δεν το κάνουν τίποτα...και για να ξαναγυρίσω σε αυτό που έλεγα, η βαθμολογία σχετίζεται με το πώς βαθμολογείς εσύ ο ίδιος, η ίδια, τον εαυτό σου στη ζωή...» (5,15,γυναίκα). Άλλοτε αναγνωρίζεται ‘συγγένεια’ των Μαθηματικών με τη ‘μουσική’ προκειμένου να στηριχθεί η αντίληψη του εκπαιδευτικού σχετικά με το ‘έμφυτο’ των υψηλών επιδόσεων στα Μαθηματικά αλλά και η πρόσληψή τους σαν μορφής τέχνης: «...Ναι ιδίως στα μαθηματικά είναι πιο έντονο αυτό [ο ρόλος της φύσης]. (Γιατί;) Δεν ξέρω. Ένα παιδί γιατί του αρέσει πολύ η μουσική ας πούμε; Να, άκουγα την Καραϊνδρου ας πούμε τώρα στην τηλεόραση, ένα πρωινό, που τη ρωτάγανε ‘είχατε καμία σχέση με τη μουσική, η οικογένειά σου, έβλεπες;’ ‘Όχι’, λέει, ‘μεγάλωσα σε χωριό’. Ε, λέει ‘τι άκουγες; Τι εμπειρίες είχες μουσικής από το χωριό;’ ‘Ε,’ λέει, ‘άκουγα τη βροχή στα κεραμίδια, το ρυάκι, αυτά...» (24,4,άνδρας). Και σε άλλο σημείο όπου συγκρίνει τα μαθηματικά με τα φιλολογικά καταλήγει πάλι στο ‘έμφυτο’ της ικανότητας στα μαθηματικά ως εξής: «...είναι άλλο μάθημα της γλώσσας και τα φιλολογικά μαθήματα και άλλο τα μαθηματικά, η μουσική και η ποίηση. Νομίζω ότι είναι διαφορετικό...Δηλαδή να δεις γιατί ένας μαθητής είναι καλός στα μαθηματικά παρά γιατί είναι καλός στη γλώσσα ή στα φιλολογικά; Εκεί είναι πιο εξηγήσιμο. Διότι ένα παιδί ξέρω γω μαθαίνει και μιλάει γιατί ακούει τους άλλους να μιλάνε, και όσο καλύτερα μιλάνε οι άλλοι, μιλάει και αυτός, σε γενικές γραμμές. Ενώ μαθηματικά μπορεί να μην ακούσει ποτέ και όμως από μόνος του να είναι καλύτερος στα μαθηματικά...» (στο ίδιο). Άλλος εκπαιδευτικός διαπιστώνει αναλογίες των Μαθηματικών με τα Αγγλικά και την Ιστορία, τις οποίες συνάγει από τη συσχέτιση των βαθμολογιών, όπως λέει, και θεωρεί αυτές τις αναλογίες συνδεδεμένες με την ‘ταξικότητα’ που θεωρεί ότι χαρακτηρίζει και τα μαθήματα αυτά και το ‘δάσκαλο’. Η διατύπωση, απρόσωπη και γενικευτική, φαίνεται να λειτουργεί σαν ‘ξόρκι’ για τον εκπαιδευτικό, που διασφαλίζει έτσι τη δική του αποστασιοποίηση από το φαινόμενο που περιγράφει στο παράδειγμά του. Δεν είναι επίσης εύκολο να γίνει αντιληπτό αν ο εκπαιδευτικός συνοψίζει και απηχεί προσωπικά διαβάσματα (π.χ. αναφορές στην Ιζαμπέρ-Ζαματί, 1985), ή προσωπικά βιώματα. Ο απρόσωπος και γενικευτικός λόγος που χρησιμοποιεί, όπως «τα λαϊκά σπίτια», «τα εύπορα σπίτια», «ο δάσκαλος» δεν βοηθάει να αποφασίσουμε. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός λέει: «...Υπάρχει ένα ερωτηματικό για τη σχέση των Μαθηματικών με τα Αγγλικά και την Ιστορία, γιατί υπάρχει συσχέτιση των βαθμολογιών. (Πού την αποδίδεις;) Είναι ένας προβληματισμός: ίσως είναι ταξικό το θέμα, εδώ με τα Αγγλικά και

την Ιστορία. Η ταξικότητα βρίσκεται στη σαφήνεια, στην έκφραση του λόγου, στην κατανόηση, στην επεξεργασία της ουσίας των αντικειμένων αυτών... Στην ταξικότητα μέσα συνυπολογίζεται και η συμπεριφορά του καθηγητή, η είσπραξη δηλαδή της συμπεριφοράς του καθηγητή έχει να κάνει με την ταξικότητα. Με την έννοια ότι τα λαϊκά σπίτια αποθεώνουν το δάσκαλο, σε αντίθεση με σπίτια εύπορα τα οποία έχουν μάθει τα παιδιά να μην λογαριάζουν το δάσκαλό τους και την άποψη που ο δάσκαλος έχει για αυτά τα παιδιά. Οπότε και η συμπεριφορά του δασκάλου λοιπόν έχει να κάνει με την ταξικότητα...» (14,5-6, άνδρας). Προσπαθώντας να στηρίξει την 'έμφυτη μαθηματική σκέψη' άλλη εκπαιδευτικός καταλήγει σε ενδιαφέρουσες αντιφατικές διαπιστώσεις, π.χ. ότι αφενός «δεν είναι όλα [τα παιδάκια] γεννημένα το ίδιο» και από την άλλη ότι μπορεί και «κάτι άλλο να χει επιδράσει σε αυτά [πέραν του σχολείου]». Η προσκόλληση στο στερεότυπο φαίνεται ότι είναι τόσο ισχυρή ώστε δεν της επιτρέπει να αναγνωρίσει αυτό που διαπιστώνει σε ένα πρώτο επίπεδο, ότι «τα παιδάκια έρχονται στο λύκειο ήδη διαμορφωμένα», έτσι αυτό δεν αποκτά ανάλογη βαρύτητα στο ερμηνευτικό της σχήμα. Επίσης πολύ ενδιαφέρουσα για το σύμφυτο του συναισθήματος στη σημασιοδότηση είναι η φαινομενικά παράλογη άποψη ότι και στα παιδιά που δεν έχουν μαθηματική σκέψη αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί, πράγμα που υποστηρίζει η εκπαιδευτικός προκειμένου να διαχειριστεί την αμηχανία που της προκαλεί η συνείδηση ότι κάποια παιδάκια μένουν εκτός, με αυτή την ερμηνεία της μαθηματικής σκέψης, τα οποία τα έχει έγνοια, όπως και σε άλλα σημεία της συνέντευξης έχει πει και εδώ παρακάτω θα καταλήξει. Έχουμε έτσι και αλλιώς την αίσθηση ότι αυτά τα 'πρόσωπα' αποτελούν και τα όρια στα οποία δοκιμάζεται και πέρα από τα οποία ακυρώνεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών για αυτό και «στοιχειώνουν» το λόγο τους είτε περιγράφονται ρητά είτε λανθάνουν. Συγκεκριμένα: «...[τα μαθηματικά] θέλουν κάποιες διαφορετικές...είναι η κριτική ικανότητα πρέπει να είναι πολύ ηυξημένη. Δεν είναι μόνο το διάβασμα. Θέλουν να χουν ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων. Να χουν τη μαθηματική σκέψη που λέγαμε παλιά «αυτός γεννήθηκε...» πιστεύω ότι κάποια παιδιά έχουν έμφυτη αυτή...το μαθηματικό τρόπο σκέψης. Τώρα είναι θέμα λειτουργίας του εγκεφάλου τους; Είναι θέμα γονιδίων; Δεν ξέρω. Βλέπουμε όμως ότι από μικρά έχουν ένα διαφορετικό τρόπο να αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά προβλήματα[η αντίφαση είναι ακριβώς σε αυτό το σημείο καθώς παρακάτω θα παραδεχτεί και θα το προσπεράσει ότι τα παιδιά 'έρχονται' στη δευτεροβάθμια διαμορφωμένα, ενώ εδώ αναφέρεται σε 'μικρά παιδιά']. (Δεν πιστεύετε ότι είναι και κοινωνικό θέμα;) Όχι. Πιστεύω σε μεγάλο βαθμό ότι είναι και τα παιδιά γεννημένα με ένα τρόπο σκέψης. Καλλιεργείται. Και τα άλλα που δεν τον έχουν, μπορεί να καλλιεργηθεί και να φτάσουν σε ένα επίπεδο. Για αυτό σας είπα ότι τα χωρίζω σε ομάδες. Βλέπω ποια έχουν αυτό τον τρόπο σκέψης πολύ αυξημένο. Βλέπω τα άλλα που δεν μπορούν και προσπαθούμε με ηπιότερο τρόπο να προσεγγίσουμε κάπως τα πράγματα αλλά δεν πιστεύω ότι είναι όλα γεννημένα το ίδιο...Μπορεί και να χει επιδράσει κάτι σε αυτά. Εμένα μου έρχεται ένα παιδάκι 12 χρονών και βλέπω ότι άλλο παιδί ανταποκρίνεται σε ένα κριτικό τρόπο σκέψης με πολύ μεγάλη ευχέρεια και άλλο παιδί δεν ανταποκρίνεται. Ή άλλο προσπαθεί και μετά από πολλή συζήτηση και ένα δρόμο που του χαράσσω, και εκεί υπεισέρχεται και η δική μου δουλειά, να το οδηγήσω να καταλάβει και βήμα-βήμα να μπορέσει να αυξήσει αυτή την ικανότητά του[την ανύπαρκτη;]...» (37,4, γυναίκα). Σε πολλές περιπτώσεις διατυπώνονται έμφυτοι ισχυρισμοί από άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς που ακυρώνουν αφενός τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα φύλα συμμετρικά και αφετέρου τις δηλώσεις τους ότι «δεν επηρεάζει το φύλο τη βαθμολογία». Στο παρακάτω απόσπασμα εμφανίζονται οι συνηθέστερες παραδοχές για το ρόλο του φύλου στα μαθηματικά. Για παράδειγμα ότι 'τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο' ενώ 'τα αγόρια είναι πιο έξυπνα αλλά πιο

τεμπέληδες', ότι αυτό μπορεί να το διακρίνει κανείς κυρίως στη διαφορετική 'απόδοση στη Γεωμετρία', ότι 'τα κορίτσια είναι παπαγάλοι', ότι 'είναι φοβισμένα στα μαθηματικά' και άλλα. Συγκεκριμένα:«...Το φύλο έχει να κάνει με την απόδοση των μαθηματικών. Και ιδιαίτερα με τη γεωμετρία. Και η άποψη που είχα διαμορφώσει ήτανε ότι...εσφαλμένη βεβαίως αποδείχτηκε αργότερα, ότι στα μαθηματικά και ιδιαίτερα τη γεωμετρία, τα αγόρια είναι πολύ καλύτερα. Λοιπόν, η αλήθεια είναι ότι κάθε χρόνο διαψεύδομαι. Και οι καλύτερες μαθήτριάς μου βγαίνουν στη γεωμετρία, και γενικά στα μαθηματικά, μου βγαίνουν οι κοπέλες ας πούμε που δεν το περίμενα. Όχι ότι δεν έχω συναντήσει και μαθητές γενικά...γενικώς όμως άμα το δούμε, κοιτώντας γενικά το σύνολο, διαπιστώνεις ότι καλύτεροι μαθητές είναι τα κορίτσια. Οπότε μοιραία και στο δικό σου μάθημα θα διαβάσουνε...Αλλά υπολόγιζα ότι καλές μαθήτρες στα μαθηματικά ήτανε, ναι μεν γιατί είχανε κάποιες, πολύ λίγες γνώσεις, αλλά από το πολύ διάβασμα και την παπαγαλία ή οτιδήποτε, είχανε μια απόδοση και στα διαγωνίσματα...Διαψεύδομαι όμως γιατί διαπιστώνω ότι σε ερωτήσεις κρίσεως, σε κάτι σφήνες ή οτιδήποτε βρίσκονται να απαντάνε οι γυναίκες και όχι οι άντρες. Όπως δεν έκανα διαχωρισμό στη βαθμολογία αν αυτό που βαθμολογώ είναι κορίτσι η αγόρι ή αν αυτό το κορίτσι είναι όμορφο ή αν αυτό το κορίτσι είναι άσχημο ή οτιδήποτε. Δεν με έχει επηρεάσει ποτέ ας πούμε. Δηλαδή μια όμορφη ή μια γλυκιά κοπέλα ή οτιδήποτε, δεν πριμοδοτήθηκε ποτέ από μένα. Και μάλιστα επειδή από τη φύση, σαν άντρας που είμαι, λογικά πρέπει να σε προιδεάζει αυτό το πράγμα, να σε φέρνει σε μια δύσκολη θέση ας πούμε μια όμορφη μαθήτριά, να τη βοηθήσεις, δεν το έχω κάνει. Ενώ πιστεύω ότι υποσυνείδητα σε αυτή την κόντρα, πριμοδοτώ τα αγόρια. Μόνο και μόνο για να μην πριμοδοτήσω τα κορίτσια. Αλλά γενικά δεν με επηρεάζει το φύλο στη βαθμολογία των μαθητών...»(40,6,άνδρας).

### Αντί συμπεράσματος

Αντί συμπεράσματος, παραθέτουμε τα λόγια και τα αισθήματα ενός από τους συνομιλητές εκπαιδευτικούς, τα οποία συμμεριζόμαστε. Ο εκπαιδευτικός διανύοντας τον τελευταίο χρόνο υπηρεσίας υποστήριξε αναστοχαστικά [7] ότι η συγκρότηση του τρόπου με τον οποίο βαθμολογεί οφείλεται στην 'εμπειρία' την οποία όρισε ως εξής:«...Μόνο η εμπειρία [συνέβαλε στον τρόπο που βαθμολογώ] τίποτα άλλο. (Πώς θα την περιγράφατε;) Σαν καθημερινή πράξη. Δεν ξέρω τώρα πού αρχίζει και πού τελειώνει ε, να ούμε, σιγά-σιγά. Είναι σαν τις αλλαγές που γίνονται μέσα μας ή έξω μας και δεν τις παίρνουμε χαμπάρι, να ούμε, και ξαφνικά τις καταλαβαίνουμε, ότι κάτι άλλαξε... Δηλαδή ας πούμε το μουστάκι μου άσπριζε σιγά-σιγά αλλά δεν το καταλάβαινα. Όταν άσπρισε τελείως το κατάλαβα ότι κάτι...Όλα έχουνε τον επηρεασμό τους. Είναι πολλά πράγματα που παίζουνε κάποιο ρόλο...μπορεί και μια αδικία που διέπραξα να ούμε να έχει παίξει κάποιο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο βαθμολογώ αλλά αυτό δεν μου είναι συνειδητό...»(36,10, άνδρας).

### Σημειώσεις

[1] Εισηγητική Έκθεση στο σχέδιο νόμου: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», 22 Αυγούστου 1997.

[2] Η είσοδος στο επάγγελμα ελέγχεται αποκλειστικά από το κράτος, ό,τι ο Neave (1998,149) περιγράφει ως έναν τύπο «ρυθμιζόμενης αγοράς εργασίας για εκπαιδευτικούς» η οποία στην Ελλάδα «προσπαθεί να 'ταιριάζει' την προσφορά με τη ζήτηση στο σημείο του διορισμού» και διαφοροποιείται τόσο από τον άλλο τύπο ρυθμιζόμενης αγοράς, που «ταιριάζει τον αριθμό των υποψηφίων με τον αριθμό των θέσεων εργασίας στο σημείο εισαγωγής στα ιδρύματα αρχικής κατάρτισης», όσο και από το μοντέλο «της ανοιχτής αγοράς εργασίας για εκπαιδευτικούς», του οποίου βασικά χαρακτηριστικά είναι «η απουσία κεντρικού συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών» και η προϋπόθεση «πως οι ίδιοι οι υποψήφιοι θα εντοπίζουν και θα διεκδικούν τις κενές θέσεις που δημιουργούνται στα σχολεία» (στο ίδιο, 150). Οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών ασκούν μηδαμινό έλεγχο «επί των απαιτούμενων προσόντων των μελών τους» (στο ίδιο, 224) ως επαγγελματιών.



[3] Βασικές παραδοχές της θεωρίας του λόγου όπως διαμορφώνεται από τους Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Slavoj Žižek, είναι εν συντομία οι παρακάτω: «η θεωρία του λόγου ερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές πρακτικές συστηματικά διαμορφώνουν τις ταυτότητες των υποκειμένων και των αντικειμένων συναρθρώνοντας μαζί σειρές από τυχαία σημαίνοντα στοιχεία (a series of contingent elements) που είναι διαθέσιμα σε ένα ρητορικό πεδίο (a discursive field). Επιπλέον, ενώ η θεωρία του λόγου επιμένει στην έσχατη ενδεχομενικότητα κάθε κοινωνικής ταυτότητας, παράλληλα αποδέχεται ότι μερικές καθηλώσεις του νοήματος (partial fixations of meaning) είναι και πιθανές και αναγκαίες. Με αυτό τον τρόπο, προσφέρει μια ερμηνεία της κοινωνικής αλλαγής που ούτε ανάγει όλη την ασυνέχεια σε μια ουσιοκρατική λογική, ούτε αρνείται κάθε συνέχεια και καθήλωση του νοήματος οπουδήποτε. Παράλληλα η έννοια εισάγει τέσσερις βασικές κατηγορίες ώστε να αποδώσει αυτή τη σύλληψη της ταυτότητας. Αυτές είναι οι κατηγορίες της συνάρθρωσης (articulation), των στοιχείων (elements), των στιγμών (moments) και των κομβικών σημείων (nodal points). Για να ξεκινήσουμε οι Laclau και Mouffe ισχυρίζονται ότι κάθε ταυτότητα αναδύεται μέσω της συνάρθρωσης ή της ανασυνάρθρωσης σημαίνοντων στοιχείων. Για αυτό ορίζουν τη συνάρθρωση ως 'κάθε πρακτική που εγκαθιστά μια σχέση ανάμεσα σε στοιχεία, τέτοια ώστε η ταυτότητά τους διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής'. Λόγος είναι η 'δομημένη ολότητα που προκύπτει σαν αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής της συνάρθρωσης'. Στιγμές είναι 'οι διαφορετικές θέσεις' που 'εμφανίζονται συναρθρωμένες μέσα σε ένα λόγο' ενώ τα στοιχεία είναι εκείνες οι διαφορές που 'δεν είναι ρητορικά αρθρωμένες' (discursively articulated) εξαιτίας του ρέοντος χαρακτήρα που αποκτούν σε περιόδους κοινωνικής κρίσης και εξάρθρωσης (social crisis and dislocation)» (Howarth & Stavrakakis, 2000, 7).

[4] Η διδακτική αυτή συνάντηση δεν συντελείται 'εν κενώ', όπως φαίνεται και από τις ετήσιες διδακτικές οδηγίες, που καθορίζουν λεπτομερώς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, την οργάνωση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση του μαθήματος. Ή, όπως φαίνεται από τις μακροχρόνιες και συγκρουσιακές εξελίξεις, που προηγήθηκαν, πριν τα σχολικά εγχειρίδια λάβουν τη σημερινή τους μορφή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, 22,31 και Νόρμπερτ Ελίας, 1997, 262-278).

[5] Για το ρόλο των φαντασιωτικών διαδικασιών στη συγκρότηση ταυτοτήτων, όπως π.χ. η εθνική ταυτότητα, βλέπε και Αντερσον, Μ. (1997).

[6] Χρησιμοποιούμε την έννοια του φύλου (gender) ως αναλυτική κατηγορία γιατί συμμεριζόμαστε τις επιστημολογικές κατευθύνσεις που το ορίζουν πέραν των βιολογικών δεδομένων και «εστιάζουν στα πολιτισμικά [δεδομένα] για να αποδώσουν την ιστορική και κοινωνική διάσταση των γνωρισμάτων της συμπεριφοράς ανδρών και γυναικών... Εάν το βιολογικό φύλο καθορίζεται από τη φύση, ο «ανδρισμός» και η «θηλυκότητα» - οι τρόποι με τους οποίους υπάρχει κάθε φύλο χωριστά και σε σχέση με το άλλο - αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες καθορίζονται ιστορικά. Η έννοια του κοινωνικού φύλου συμβάλλει στο να κατανοήσουμε το τεράστιο αλλά διαφορετικό φάσμα κοινωνικών συμπεριφορών που προσιδιάζει σε και αναμένεται από κάθε φύλο... Όπως επισημαίνει η ιστορικός Έφη Αβδελά (1993), «Η αποσύνδεση από τη βιολογία - ιστορική-κοινωνική κατασκευή και η ίδια - επιτρέπει πλέον να θέσουμε το ερώτημα ποιο είναι το νόημα που δίνεται κάθε φορά στην έμφυλη διαφορά, ποιοι μηχανισμοί συγκροτούν αυτό το νόημα, πώς αμφισβητείται και πώς αλλάζει» (σ.19)...» όπως παρατίθεται από τις Φρειδερίκου & Φολερού (2004,18, η έμφαση δεν ανήκει στο κείμενο).

[7] Σύμφωνα με την Ιγγλέση (2001,15-18): «...ο αναστοχασμός εγγράφεται στις επιστημολογικές θεωρήσεις οι οποίες, έχοντας αμφισβητήσει την ύπαρξη μιας και μοναδικής αλήθειας και απορρίψει τις ουσιοκρατικές αντιλήψεις για φαινόμενα που αφορούσαν την κοινωνική πραγματικότητα, πρότειναν στον ερευνητή να προσεγγίζει το αντικείμενο της έρευνάς του με κεντρική αναφορά σε διαδικασίες κατασκευής... Στο πολιτικό, τώρα, επίπεδο το κοινό σημείο ανάμεσα στη φεμινιστική σκέψη και τον αναστοχασμό εντοπίζεται στο αντιεξουσιαστικό τους ιδεολογικό υπόβαθρο...ο αναστοχασμός επιμένει στη διυποκειμενικότητα ως πρωταρχική συνθήκη για την παραγωγή της γνώσης, πράγμα που υπονομεύει εκ θεμελίων το ex cathedra κύρος του ερευνητή. Ορίζοντας δηλαδή την ερευνητική σχέση ως σχέση αμοιβαιότητας, ο αναστοχασμός ήρθε να εκδημοκρατίσει τις

ιεραρχικές δομές της ερευνητικής συνθήκης...Παρά τις όποιες μεταξύ τους διαφορές οι ορισμοί του αναστοχασμού διατηρούν κοινή, ως θεμελιώδη, την παραδοχή ότι η γνώση που προκύπτει αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας έχει καταστατικά διαμεσολαβηθεί από τη σχέση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου της έρευνας. Η επιστημολογική αυτή παραδοχή συνεπάγεται μια άλλη, επίσης θεμελιώδη, ότι ο ερευνητής οφείλει όχι μόνο να παρακολουθεί τη σχέση του με το υποκείμενο της έρευνας, αλλά και να χρησιμοποιεί ως ερευνητικό εργαλείο τα όσα βλέπει, καταλαβαίνει και αισθάνεται κατά τη διάρκεια αυτής της σχέσης...η στροφή στον εαυτό ως τόπο άντλησης γνώσης...».

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντερσον, Μ. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη
- Buccieri, P. (1996) Immigranti in Italia: percezioni, rappresentazioni e stereotipi. Στο Colajanni, A., Maffioli, D. (eds.) *Gente del Mediterraneo. Processi demografici e dinamiche socioculturali*. Roma.
- Elias, N. (1997). *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Žižek, S. (2002). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso [1989].
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Howarth, D., Norval, A., Stavrakakis, Y. (2000). *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester Univ. Press
- Ιγγλέση, Χ. (2001) (επιμ.). *Ο Αναστοχασμός στη Φεμινιστική Έρευνα. Σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ιζαμπέρ- Ζαματί, Β. (1985) Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα. Στο Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Social Strategy. Towards a Radical Democracy*. London: Verso.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2004) (επιμ.). *Τα όρια του σώματος*. Αθήνα: Νήσος.
- Morgan, C., Tsatsaroni, A., Lerman, S. (2002) Mathematics Teachers' Positions and Practices in Discourses of Assessment. Στο *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 3, 445-461.
- Mouffe, C. (2004). *Το Δημοκρατικό Παράδοξο*. Αθήνα: Πόλις [2000] Πρόλογος-Επιμέλεια: Γιάννης Σταυρακάκης.
- Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση.
- Torring, J. (1999). *New Theories of Discourse, Laclau, Mouffe, Žižek*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Stavrakakis, Y. (1997) Green Ideology: a discursive reading. In *Journal of Political Ideologies*, 2(3), 259-279.
- Stavrakakis, Y. (2004). Jacques Lacan (1901-81). In Simons, J. (ed.) *Contemporary Critical Theorists. From Lacan to Said*. Edinburg University Press, 18-33
- Σταυρακάκης, Γ. (2004) Αντινομίες του φορμαλισμού: η κατά Laclau θεώρηση του λαϊκισμού και ο ελληνικός θρησκευτικός λαϊκισμός. Στο *Επιστήμη και Κοινωνία* 12, 149-172 (ανάτυπο).
- Φρειδερίκου, Α., Φολερού, Φ. (2004) *Τα κορίτσια παίζουν*. Αθήνα: Ελλ. Γράμματα.