

Κοινωνιολογικές ερμηνείες για τις σύγχρονες μεταμορφώσεις του φύλου στην εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία

Μια νέα ατζέντα διαμορφώνεται. Νέες μορφές σχέσεων φύλου κατασκευάζονται μέσω της εκπαίδευσης, οι οποίες θα λειτουργήσουν μάλλον προς όφελος των λευκών μαθητριών και μαθητών της μεσαίας τάξης. Το κράτος ασχολείται ενεργά με την αποκατάσταση των πατριαρχικών σχέσεων, οι οποίες όμως έχουν διαφορετική μορφή και διαφορετικές επιπτώσεις από αυτές της μεταπολεμικής περιόδου. Αν δεν κατανοήσουμε τις διαδικασίες αυτές, δεν φαίνεται πιθανό να αντιληφθούμε σε ικανοποιητικό βαθμό τη σημασία των μεταβολών στη σύγχρονη κοινωνία.

(Arnot, 1993, σ. 206)

Το 1993 ήταν σαφές ότι η επίδραση των οικονομικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων της Νέας Δεξιάς στις σχέσεις φύλου θα ήταν σημαντική και πολύπλευρη. Με δεδομένη την αντιφατική ατζέντα που διαμορφώθηκε από τη νεοσυντηρητική και νεοφιλελεύθερη πτέρυγα της συντηρητικής κυβέρνησης της Margaret Thatcher (Arnot, 1993· Arnot, David και Weiner, 1998), οι παραδοσιακές σχέσεις των φύλων φάνηκε ότι όχι μόνο θα διατηρούνταν στη νέα εποχή, αλλά επιπλέον θα έπαιρναν καινούργια μορφή. Οι οικονομικές πολιτικές φάνηκε ότι θα έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στις μορφές απασχόλησης των ανδρών και των γυναικών, και οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές έμοιαζε σχεδόν σίγουρο, ότι θα έχουν διαφορετική επίδραση στους μαθητές των εργατικών και των μεσαίων στρωμάτων δημιουργώντας ανισότητες. Κεντρικό θέμα σ' αυτή την αναμορφωμένη ατζέντα υπήρξε η αναδιάρθρωση των ζωτικής σημασίας σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης, οικογένειας και οικονομίας και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του κράτους στις σχέσεις αυτές. Ήταν, επομένως, προφανές ότι οι δεκαετίες του 1980 και του 1990 θα γίνονταν μάλλον μάρτυρες ενός κοινωνικού μετασχηματισμού στις σχέσεις των φύλων. Όπως θα υποστηρίξω στη συνέχεια, η αναδιάρθρωση της κοινωνίας και των σχολείων στα τέλη του 20ού αιώνα

άλλαξε τις επιμέρους διαδικασίες μεταβίβασης του κοινωνικού φύλου και των «έμφυλων» παραγών του, με εξαιρετικά ριζικό τρόπο.

Η ιστορία του ζητήματος «φύλο και εκπαίδευση» στη Μ. Βρετανία μοιάζει, τουλάχιστον επιφανειακά, να ανταναικλά την ιστορία της εκπληκτικής επιτυχίας των μεταπολεμικών κινημάτων υπέρ της ισότητας των δικαιωμάτων. Μέχρι την ηλικία των 16 ετών, έπαψαν να υπάρχουν κάποια από τα σημαντικότερα χάσματα ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις επιλογές μαθημάτων, την επιτυχία στις εξετάσεις και τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ακαδημαϊκή επιτυχία των κοριτσιών στη Μ. Βρετανία είναι τέτοια, που οι δημοσιογράφοι καταλαμβάνονται από φρενίτιδα, προσπαθώντας κάθε καλοκαίρι να καταγράψουν τις εκάστοτε αλλαγές που προκύπτουν στις διαφορετικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών κατά τις απολυτήριες εξετάσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (εξετάσεις GCSE, στην ηλικία των 16 ετών) και της μη υποχρεωτικής μέσης εκπαίδευσης (A-levels, στην ηλικία των 18 ετών). Κύριο θέμα είναι η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο έχει αλλάξει η ισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα, καθώς τα κορίτσια φτάνουν και ξεπερνούν τα αγόρια στα παραδοσιακά ανδρικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες, και τα αγόρια διατηρούν τη σχετικά χαμηλή επίδοση στα παραδοσιακά γυναικεία μαθήματα, όπως τα αγγλικά και οι ξένες γλώσσες. Οι κοινωνιολόγοι θα μπορούσαν να προβληματιστούν σοβαρά για αυτή την παράξενη προβολή του θέματος από τα ΜΜΕ, που υποκινείται από την κυβέρνηση, ώστε να δράσουν στο όνομα των αγοριών με στόχο την αποκατάσταση της χαμένης υπεροχής τους. Η στάση αυτή συνιστά, ως ένα βαθμό, έναν πανικό ηθικής, που συνδέεται με τους αστάθμητους οικονομικούς και πολιτικούς διαχωρισμούς της ύστερης νεωτερικότητας (Erstein, Hey και Maw, 1998· Raphael Reed, 1999). Προκύπτουν όμως και άλλα ενδιαφέροντα ερωτήματα σχετικά με αυτό το εθνικό φαινόμενο.

Σ' αυτό το άρθρο, εξετάζω τα νέα διαφοροποιημένα πρότυπα ακαδημαϊκής επίδοσης των φύλων μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής¹. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής οπτικής, τα συγκεκριμένα πρότυπα επίδοσης των φύλων ανταναικλούν έναν ιστορικό μετασχηματισμό των κωδίκων φύλου (βλ. MacDonald, 1980) στην εκπαίδευση, των αρχών δηλαδή που κατευθύνουν την παραγωγή, αναπαραγωγή και μεταβίβαση των σχέσεων και των ιεραρχήσεων φύλου. Θα υπο-

στηρίξω ότι τα πρότυπα της ακαδημαϊκής επίδοσης των δύο φύλων εκφράζουν μια νέα ταξινόμηση των φύλων (Connelle, 1987) – μια συμβολική, δηλαδή, ταξινόμηση η οποία ενσωματώνεται στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και ελέγχου. Όπως υποστηρίζει η Quicke, πίσω από τις διαφορές στην επίδοση των φύλων βρίσκονται μείζονα πολιτικά προβλήματα:

επειδή αυτές οι διαφορές [των φύλων] δεν είναι «αθώες», αλλά ανταναικλούν ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, στις οποίες οι άνδρες ιστορικά βρίσκονται σε θέσεις υπεροχής.

(Quicke, 1999, σ. 96)

Τα πρότυπα φύλου στην εκπαίδευση αποτελούν βασικές πτυχές της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία, καθώς και των κοινωνικών μετασχηματισμών.

Η διάρθρωση του άρθρου αυτού είναι η ακόλουθη: Στην αρχή περιγράφω τις νέες μορφές μεταβίβασης του φύλου μέσω της εκπαίδευσης, στηριζόμενη στα δεδομένα δύο σημαντικών εκθέσεων. Στην έκθεση με τίτλο *Εκπαιδευτικές αλλαγές στην ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση* (Arnot, David και Weiner, 1996), που συντάχθηκε για την Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών, και στην έκθεση με τίτλο *Επισκόπηση της σύγχρονης έρευνας για το φύλο στην εκπαίδευση*, που συντάχθηκε για την επιθεώρηση των σχολείων της Μ. Βρετανίας (ειδικότερα, για το Γραφείο Ποιότητας της Εκπαίδευσης)². Στη συνέχεια εξετάζω τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών κατά την τελευταία εικοσιπενταετία, μεταφέροντας και αναπτύσσοντας κάποιες από τις κύριες θέσεις που διατυπώσαμε η Miriam David, η Gaby Weiner και εγώ στο βιβλίο *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change* (Arnot, David και Weiner, 1998).

Τα μεταβαλλόμενα πρότυπα σχολικής επίδοσης των δύο φύλων

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 έως το 2000, τα έμφυλα πρότυπα σχολικής επίδοσης τράβηξαν την προσοχή της κοινής γνώμης, προκαλώντας έκπληξη και ανησυχία όσον αφορά τη διατήρηση της κοινωνικής διάρθρωσης. Κεντρικής σημασίας υπήρξε η αποτυχία των αγοριών, ακόμα και της μικρής ηλικίας, να βελτιώσουν την επίδοσή τους στον ίδιο

βαθμό με τα κορίτσια. Η σχολική επίδοση των αγοριών στην ηλικία των 16 ετών δεν φάνηκε επίσης να βελτιώνεται συγκριτικά με την επίδοση των κοριτσιών. Παράλληλα, τα κορίτσια μεταμορφώθηκαν σε «εισβολείς», καθώς εισέρχονται και κατακτούν τον ανδρικό ακαδημαϊκό χώρο, ειδικότερα το χώρο των θετικών επιστημών και των μαθηματικών (Foster, 2000). Μεγάλη ανησυχία προκάλεσε αυτή η «εισβολή» σε δημόσιους χώρους, όπου οι άνδρες είχαν εδραιώσει τον ηγεμονικό τους έλεγχο απέναντι στις γυναίκες. Η απειλή της απογοήτευσης και της αποστασιοποίησης των αγοριών έθρεψε το φάντασμα μιας υποβαθμισμένης και περιθωριακής ανδρικής ομάδας – των αποκαλούμενων «κατώτερων λύκων» (Wilkinson, 1994)– που δεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην πορεία της κοινωνικής ανάπτυξης, η οποία συνδέεται με αυξανόμενη επίδοση και απόκτηση διπλωμάτων.

Καθώς το δημόσιο ενδιαφέρον εστιάζεται στις εμπειρίες των αγοριών, μέγιστη σημασία για τους κοινωνιολόγους παρουσιάζει η αλλαγή στις σχέσεις των φύλων, που γίνεται εμφανής στα αποκλίνοντα πρότυπα επίδοσης αγοριών και κοριτσιών. Παρότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων έχουν μειωθεί σε κάποιους τομείς, σε κάποιους άλλους οι διαχωρισμοί συνεχίζουν να υφίστανται ή και να ενισχύονται. Τα όρια ανάμεσα στις ανδρικές και γυναικείες σφαίρες δραστηριοτήτων δεν έχουν οπωσδήποτε καταργηθεί, αλλά έχουν μάλλον τροποποιηθεί και προσαρμοστεί στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Οι κυρίαρχοι κώδικες φύλου στην εκπαίδευση μετασχηματίζονται, καθώς οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου μεταξύ των δύο φύλων αλλάζουν σύμφωνα με τις νέες, διαμορφωμένες βάσει των κανόνων της παγκοσμιοποίησης και της αγοράς οικονομικές και κοινωνικές δομές. Αυτές οι αλλαγές, όπως εξηγώ στη συνέχεια, μπορούν να εντοπιστούν κατ' αρχάς στην ανακατανομή των πιστοποιητικών σπουδών και στους δισταμένους μεταξύ τους τρόπους μεταβίβασης του φύλου που εντοπίζονται στην υποχρεωτική και μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η ανακατανομή των πιστοποιητικών σπουδών

Τα αποτελέσματα των εξετάσεων στην ηλικία των 16 και 18 ετών στη Μ. Βρετανία κατά τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια παρουσιάζουν πολύ καθαρά την ανακατανομή που έχει συντελεστεί στην απόκτηση των

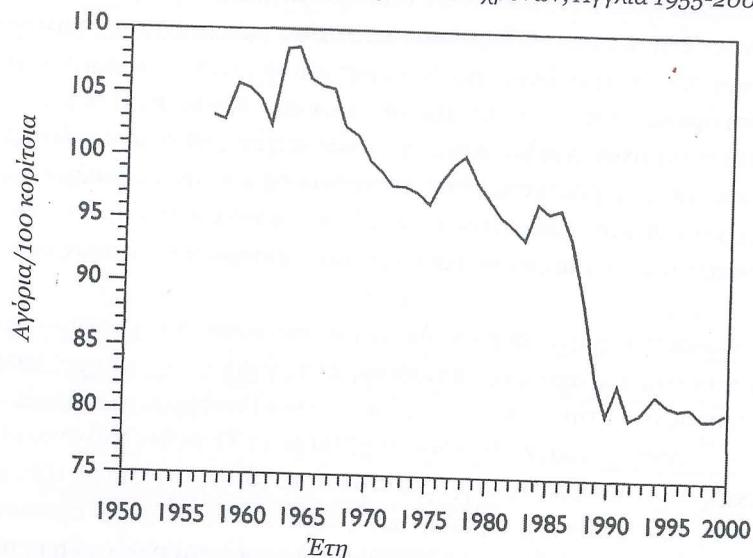
τίτλων σπουδών. Στη δεκαετία του 1970, τα κορίτσια στη Μ. Βρετανία αποκτούσαν στις εξετάσεις των 16 απολυτήρια με υψηλότερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια (Arnot, 1986), αλλά πολλά από αυτά δεν κατάφερναν να περάσουν στην επόμενη, μετά την υποχρεωτική, βαθμίδα εκπαίδευσης. Λιγότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια κατάφερναν να έχουν υψηλή βαθμολογία σε τρία μαθήματα των γενικών απολυτήριων εξετάσεων της μέσης εκπαίδευσης (A-levels), που θα τους εξασφάλιζαν την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα (και ειδικότερα τα ιδρύματα υψηλού κύρους) εμφανίζονταν απρόθυμα να επιτρέψουν στις γυναίκες την πρόσβαση στην εκπαίδευση υψηλού κύρους, παρότι η οικονομία απαιτούσε πολύ μεγαλύτερο αριθμό επιστημόνων των θετικών επιστημών, μηχανικών και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Στη δεκαετία του 1980, ήταν σχετικά σπάνιο για τα κορίτσια να σπουδάζουν φυσικές επιστήμες και μαθηματικά, και μάλιστα να έχουν καλή επίδοση, ή να επιλέγουν τις αντίστοιχες σχολές στο πανεπιστήμιο. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 όμως, η εικόνα της επίδοσης των δύο φύλων στις απολυτήριες εξετάσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (εξετάσεις στην ηλικία των 16) άλλαξε σε σημαντικό βαθμό. Καθώς αυξήθηκε ο αριθμός των πιστοποιητικών σπουδών που αποκτούσε η πλειονότητα των μαθητών, ένας νέος τύπος ακαδημαϊκής επιτυχίας των κοριτσιών καταγράφηκε λίγο πριν από τη δεκαετία του 1990. Τα κορίτσια έπαψαν να υστερούν και άρχισαν να προηγούνται. Το καλοκαίρι του 2001, 10% περισσότερα κορίτσια στην Αγγλία και στην Ουαλία πέτυχαν στις απολυτήριες εξετάσεις της υποχρεωτικής μέσης εκπαίδευσης (GCSE) βαθμολογία από A+ έως Γ σε πέντε μαθήματα. Τα κορίτσια μετέστρεψαν το ρεύμα της απόκτησης τίτλων σπουδών, τουλάχιστον περιστασιακά, προς όφελός τους.

Κλειδί για την αλλαγή (αν όχι την αντιστροφή) της μεταπολεμικής αυτής εικόνας της σχολικής επίδοσης στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (από την ηλικία των 5 έως 16 ετών) υπήρξαν οι αλλαγές που επέφερε η συντηρητική κυβέρνηση της Margaret Thatcher στο αναλυτικό πρόγραμμα (Arnot κ.ά., 1998). Η εισαγωγή το 1984 μιας κοινής εξέτασης για όλους τους μαθητές, δηλαδή των γενικών απολυτήριων εξετάσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (GCSE), στην οποία παίρνουν μέρος τώρα πλέον όλοι σχεδόν οι μαθητές/-τριες της Αγγλίας και της Ουαλίας, μείωσε τη μεγάλη διαφορά μεταξύ τεχνικών/επαγγελματικών και γενικών/ακα-

δημαϊκών κύκλων μαθημάτων και κατευθύνσεων. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να παρακολουθήσουν μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων, και να ανταποκρίνονται σε νέους, περισσότερο ευέλικτους, τρόπους διδασκαλίας και εξετάσεων. Αυτές οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα επέφεραν ανακατανομή των πιστοποιητικών σπουδών, με «μετακίνηση» της κατανομής όχι μόνο από την ελίτ προς τις μάζες, αλλά, έστω και χωρίς συνειδητή πρόθεση, και προς τα κορίτσια (Arnot, David και Weiner, 1996). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, η επίδοση των αγοριών ξεπερνούσε την αντίστοιχη των κοριτσιών σε ποσοστό περίπου 5% μέχρι τη δεκαετία του 1960 – στα επόμενα δεκαπέντε χρόνια αγόρια και κορίτσια είχαν περίπου την ίδια επίδοση. Όμως από το 1987 και μετά μόνο 80 αγόρια έναντι 100 κοριτσιών κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλούς βαθμούς σε πέντε αντικείμενα στις εξετάσεις των 16, προϋπόθεση απαραίτητη για την πρόσβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα αγόρια είχαν χάσει πλέον ξεκάθαρα το προβάδισμα στην απόκτηση τίτλων σπουδών.

Σχήμα 1

Αριθμός αγοριών ανά 100 κορίτσια με βαθμολογία προαγωγής (A+ έως Γ) σε 5 ή περισσότερα μαθήματα στις εξετάσεις των 16+ χρόνων, Αγγλία 1955-2000.



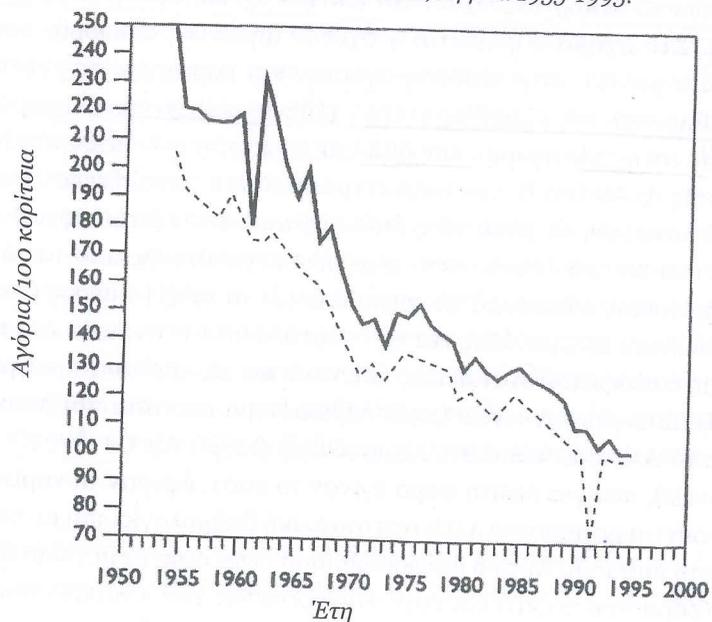
Πηγή: Marks, 2001, σ. 15, Σχήμα 12.

Σημείωση: Παραμένει ανοικτό το θέμα κατά πόσο μπορούμε να παραβάλουμε στοιχεία που συλλέχθηκαν πριν και μετά το 1974, όταν αυξήθηκαν τα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Παρόμοια ανακατανομή στους τίτλους σπουδών είναι εμφανής στη μετά την υποχρεωτική βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης. Μετά την ηλικία των 16 τα κορίτσια έχουν την ίδια (αν όχι καλύτερη) επίδοση με τα αγόρια. Στο Σχήμα 2 φαίνεται η σχεδόν μηδενική διαφορά, κατά τα τελευταία χρόνια, στην επίδοση αγοριών και κοριτσιών στις εξετάσεις των μαθημάτων της βαθμίδας αυτής (A/AS-levels). Αν και ο αριθμός των αγοριών (στην κατηγορία των δύο και περισσότερων μαθημάτων στις εξετάσεις A/AS-level) που συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο συνολικό αριθμό μονάδων, με βάση τους βαθμούς τους στις εξετάσεις των μαθημάτων στο επίπεδο αυτό, είναι ελαφρώς μεγαλύτερος από τον αριθμό των κοριτσιών, η διαφορά ελαχιστοποιείται το 1995 (ο μέσος όρος των αγοριών ήταν 14,5 μονάδες και των κοριτσιών 14,1) (Arnot κ.ά, 1998, σ. 16). Πιο πρόσφατες στατιστικές δείχνουν ότι τα κορίτσια προηγούνται στις εξετάσεις των A-levels (1,9% περισσότερα κορίτσια παίρνουν βαθμούς από A έως E, και 0,8% περισσότερα βαθμό A). Οι νέες εξετάσεις (AS-levels), που για πρώτη φορά έγιναν το 2001, έφεραν τα κορίτσια να προηγούνται με ποσοστό 4,2% στη συνολική βαθμολογία, και με ποσοστό 3,2% στο βαθμό A. Αυτή η διαφοροποίηση είναι αρκετά μεγαλύτερη από τη διαφορά που παρατηρούνταν στις εξετάσεις των «παραδοσιακών A-levels», επωνυμία που δόθηκε στις προηγούμενες εξετάσεις «A-level» (Joint Council for General Qualifications, 2001).

Σχήμα 2

Αριθμός αγοριών ανά 100 κορίτσια με βαθμολογία προαγωγής σε 2 ή 3 και περισσότερα μαθήματα στις εξετάσεις των A-levels, Αγγλία 1955-1995.



— βαθμολογία προαγωγής σε 3 ή περισσότερα μαθήματα A-levels
 - - - - - βαθμολογία προαγωγής σε 2 ή περισσότερα μαθήματα A-levels

Πηγή: Marks, 2001, σ. 16, Σχήμα 13.

Το υψηλότερο επίπεδο επίδοσης των κοριτσιών στις απολυτήριες εξετάσεις της υποχρεωτικής και της μετά την υποχρεωτική (δευτεροβάθμιας) εκπαίδευσης συνέβαλε στην αύξηση του αριθμού των μαθητών/-τριών που γράφτηκαν σε κύκλους σπουδών πλήρους και μερικής παρακολούθησης μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο αριθμός των μαθητών/-τριών που γράφτηκαν σ' αυτούς τους κύκλους σπουδών έφτασε από τα 2/3 της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (ποσοστό 66%) στα 4/5 του συνόλου (ποσοστό 80%) κατά την τελευταία δεκαετία. Το 1995 τα 3/4 των μαθητριών φοιτούσαν σε κύκλους σπουδών κανονικής διάρκειας, μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός των αγοριών έφτασε μόνο στο 69%. Στη δεκαετία μετά το 1985, η αναλογία των μαθητριών που παρακολουθούσε τέτοιους κύκλους σπουδών αυξή-

θηκε από μία στις πέντε μαθήτριες (ποσοστό 20%) σε δύο στις πέντε μαθήτριες (ποσοστό 39%) (Arnot κ.ά., 1998, σ. 16).

Κατ' επέκταση, η αύξηση του ποσοστού των νέων που παραμένουν στην εκπαίδευση μετά τα 16 δείχνει ότι ο αριθμός των μαθητών/-τριών στους κύκλους σπουδών πλήρους και μερικής παρακολούθησης για την ηλικία μετά τα 18 έχει διπλασιαστεί και ότι τα κορίτσια συναγωνίζονται πλέον σε αριθμούς τη φοίτηση των αγοριών. Το 1985 μόνο 26% των κοριτσιών συνέχιζαν τις σπουδές τους μετά τα 18, ενώ το ποσοστό των αγοριών έφτασε το 34%. Δέκα χρόνια αργότερα, τα ποσοστά έφτασαν να είναι σχεδόν ίδια (49% και 47%, αντίστοιχα). Επίσης σ' αυτά τα δέκα χρόνια υπερδιπλασιάστηκαν οι αριθμοί φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, αλλά και σ' αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης τα κορίτσια ξεπέρασαν αριθμητικά τα αγόρια, με αποτέλεσμα το 1995 τα ποσοστά εγγραφής σε πανεπιστημιακές σχολές να φτάσει στο 20% έναντι 19% των αγοριών (στο ίδιο).

Αυτές οι αλλαγές στην κατανομή των τίτλων σπουδών μεταξύ των δύο φύλων τα τελευταία είκοσι χρόνια συνδέονται με δύο χαρακτηριστικά: τη συνεχιζόμενη υψηλή επίδοση των κοριτσιών στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας και τη βελτίωση της επίδοσής τους στις θετικές επιστήμες και στα μαθηματικά. Η επιθεώρηση OFSTED παραθέτει τα αποτελέσματα των ελαχίστων βέβαια—ερευνών που παρακολούθησαν την επίδοση των κοριτσιών και αγοριών σ' όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές ανεξαιρέτως καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στην ικανότητα για λεκτικούς και μη λεκτικούς συλλογισμούς (Arnot κ.ά., 1998). Στοιχεία από αξιολογήσεις εθνικού επιπέδου στην ηλικία των 7 ετών (κρίσιμη φάση 1) δείχνουν ότι τα κορίτσια ξεκινούν με τάσεις για καλύτερη πορεία στην αναγνωστική ικανότητα από ό,τι τα αγόρια και ότι η πρωτοπορία που κατακτούν στο μάθημα των αγγλικών διατηρείται και στην κρίσιμη φάση 2 (στην ηλικία των 11 ετών) και στην κρίσιμη φάση 3 (ηλικία των 14 ετών) (Arnot κ.ά., 1998). Πράγματι, μια αξιοσημείωτη διαφορά στην επίδοση αγοριών και κοριτσιών στην ανάγνωση και στα αγγλικά διατηρείται σ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το 2000, 15% περίπου περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια πέτυχαν βαθμούς μεταξύ Α+ και Γ στο μάθημα των αγγλικών στις εξετάσεις της

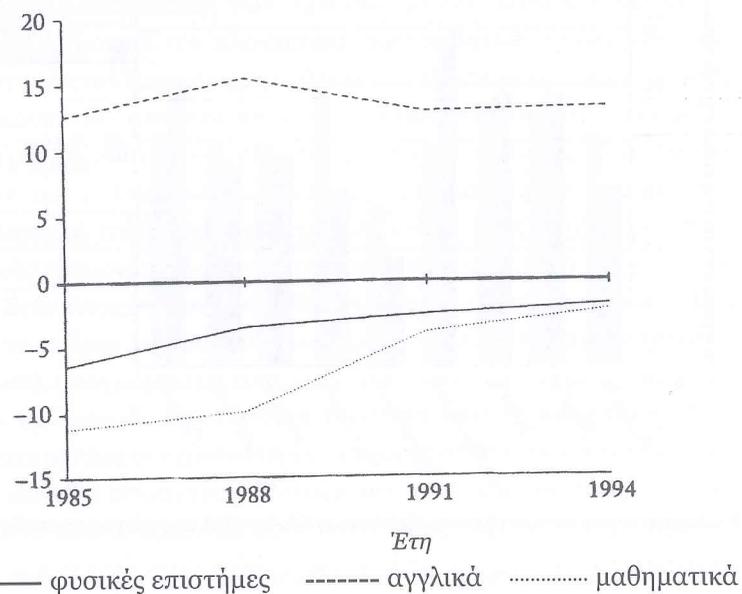
υποχρεωτικής εκπαίδευσης (GCSE) (DfEE, 2000). Το γεγονός ότι τα αγόρια δεν κατάφεραν να περιορίσουν αυτό το «πλεονέκτημα» των κοριτσιών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους έχουν χάσει έδαφος σε όλα τα επίπεδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Την ίδια στιγμή, τα κορίτσια στην Αγγλία και την Ουαλία έφτασαν στο ίδιο επίπεδο επίδοσης με τα αγόρια στις θετικές επιστήμες και στα μαθηματικά. Το 1995, τα κορίτσια ηλικίας 7 ετών προηγούνταν στα μαθηματικά (το 81% των κοριτσιών έφτασε στο επιδιωκόμενο επίπεδο έναντι 77% των αγοριών), ενώ το 86% των κοριτσιών, έναντι 83% των αγοριών, έφτασε επίσης στο αναμενόμενο επίπεδο μάθησης στις θετικές επιστήμες. Η μεγαλύτερη επιτυχία των κοριτσιών στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες στις εξετάσεις GCSE συνέβαλε στην ανατροπή της ανισότητας μεταξύ των δύο φύλων που παρατηρούνταν στις εξετάσεις αποφοίτησης στην ηλικία των 16. Το ποσοστό των κοριτσιών που πέτυχε βαθμολογία από A+ έως A κατά τη σχολική αυτή χρονιά ήταν μόνο κατά 2% μικρότερο από το αντίστοιχο των αγοριών, ενώ το 44% των κοριτσιών (έναντι 45% των αγοριών) συγκέντρωσε βαθμολογία μεταξύ A+ και Γ. Στο συνδυασμό θετικών επιστημών, το 48% των κοριτσιών (έναντι 47% των αγοριών) κατέκτησε βαθμολογία A+ έως Γ. Το διάγραμμα αυτής της «διαφοράς επίδοσης των φύλων» παρουσιάζεται στο Σχήμα 3, στο οποίο απεικονίζονται τα διαφορετικά μοντέλα επίδοσης κατά το χρονικό διάστημα 1985-1995³.

Σχήμα 3

Η επίδοση των δύο φύλων συγκριτικά στα κύρια μαθήματα του εθνικού αναλυτικού προγράμματος 1985-1994.

Διαφορές στην επίδοση των φύλων

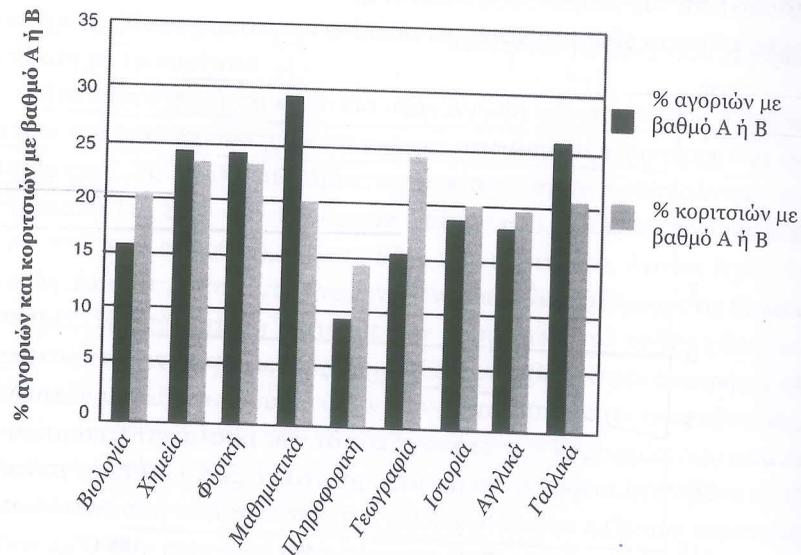


Πηγή: Arnot, David και Weiner, 1996, σ. 30, Σχήμα 3.7.

Από τα μέσα έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η μείωση της διαφοράς στην επίδοση των αγοριών και κοριτσιών στις εξετάσεις A/AS (στην ηλικία των 18 ετών) παρότι δεν υπήρξε τόσο εντυπωσιακή όπως στις εξετάσεις των 16 ετών (GCSE) ήταν όμως εμφανής στους πίνακες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (Arnot κ.ά., 1998). Τα κορίτσια σταδιακά μείωσαν τη διαφορά τους από τα αγόρια ως προς τους βαθμούς A και B στις θετικές επιστήμες (βιολογία, χημεία φυσική), στα αγγλικά και στις ξένες γλώσσες. Όμως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 παρακάτω, η εικόνα που παρουσιάζεται είναι εξαιρετικά σύνθετη, καθώς το 2000 ένα συγκριτικά μεγάλο ποσοστό κοριτσιών πέτυχε πολύ υψηλούς βαθμούς στη βιολογία, στην πληροφορική, στη γεωγραφία, στην ιστορία και στα αγγλικά, αλλά ένα μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών από ό,τι κοριτσιών είχε αρκετά καλές επιδόσεις στη χημεία, στη φυσική, στα μαθηματικά και -στοιχείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον- στα γαλλικά.

Πίνακας 2

Ποσοστό μαθητών και μαθητριών ανά μάθημα, με βαθμό Α ή Β στις εξετάσεις των 18 (A-levels), 2000, Αγγλία.



Μαθήματα των απολυτήριων εξετάσεων (A-levels) της μέσης εκπαίδευσης

Πηγή: http://www.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement/2000_data_5.html.

Φόρμες μεταβίβασης του φύλου

Το να εκλάβουμε την εικόνα που διαμορφώθηκε στο θέμα της επίδοσης απλώς ως κατάλυση των δυϊσμών/διχοτομιών με βάση το φύλο ή της ανδρικής εξουσίας θα ήταν εξίσου παραπλανητικό με το να τη συνδέσουμε απλώς με τη «χαμηλή επίδοση» των αγοριών. Τώρα πλέον παρατηρούνται σημαντικότερες διαφορές στα πρότυπα που συνδέονται γενικά με τη γυναικεία εκπαίδευση στην υποχρεωτική και μετά την υποχρεωτική βαθμίδα της. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες φάνηκε ότι έπαψε να υφίσταται διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς το είδος των μαθημάτων που επιλέγουν για τις απολυτήριες εξετάσεις στην ηλικία των 16. Από την άλλη πλευρά, η ίδια περίοδος συνδέεται με τον «εξανδρισμό» των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας, στη βαθμίδα της μετά την υποχρεωτική εκπαίδευσης (Arnot κ.ά., 1998). Έτσι, ενώ στην υποχρεωτική εκπαίδευση ο διαχωρισμός των δύο φύλων ως προς τη

σφαίρα δράσης και οι ανδρικές ιεραρχήσεις έχουν αποδυναμωθεί, στη μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση οι παραδοσιακές σχέσεις των φύλων έχουν σε μεγάλο βαθμό ισχυροποιηθεί. Για να χρησιμοποιήσουμε τους όρους του Bernstein (Bernstein, 1971), υπάρχουν δύο διαφορετικές «φόρμες» μεταβίβασης των σχέσεων φύλου μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα – μια για την πλειοψηφία των μαθητών/-τριών που παραμένουν στην εκπαίδευση έως την ηλικία των 16 και μια άλλη για αυτούς που συνεχίζουν στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, στα δεδομένα αυτά εμφανίζονται δύο αντίθετες μεταξύ τους τάσεις όσον αφορά την επιλογή των μαθημάτων – μια εκ των οποίων δείχνει ότι καταλύεται η παραδοσιακή ταξινόμηση των φύλων, ενώ η άλλη δείχνει ενίσχυση της ανδρικής ηγεμονίας. Ας εξετάσουμε την καθεμία από αυτές με τη σειρά.

Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, τα αγόρια και τα κορίτσια παρακολουθούσαν σχεδόν τελείως διαφορετικά προγράμματα σπουδών. Από τότε και μετά οι διαχωρισμοί μεταξύ των παραδοσιακά ανδρικών και γυναικείων μαθημάτων αποδυναμώθηκαν, καθώς οι περισσότερες διαφορές στην επιλογή των μαθημάτων έχουν μειωθεί σημαντικά. Μεταξύ του 1985 και του 1995, η κυρίαρχη παρουσία των αγοριών σε μαθήματα όπως η φυσική, η γεωγραφία, τα CDT και η τεχνολογία μειώθηκε και μια πιο ισορροπημένη εικόνα καθιερώθηκε στα μαθήματα των αγγλικών, τέχνης και σχεδίου, μαθηματικών και ιστορίας. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την έκθεση που συντάχθηκε για την Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών (Arnot, David και Weiner, 1996) έδειξαν ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων στην επιλογή μαθημάτων αυξήθηκε μόνο σε πέντε μαθήματα από τα δεκαοκτώ που συμπεριλαμβάνονται στις εξετάσεις GCSE (βλ. Πίνακα 3). Συνολικά, η γενική εικόνα που απορρέει είναι ότι δεν υφίσταται διαφορά στην επιλογή των μαθημάτων έως την ηλικία των 16 ετών.

Όμως, στον Πίνακα 3 φαίνεται επίσης ότι, παρά τη μείωση των διαφορών στα περισσότερα μαθήματα, το μοντέλο της πρωτοπορίας των αγοριών στις εξετάσεις των 16 μπορεί ακόμη να εντοπιστεί στη σημαντική διαφορά που παρατηρείται στα υψηλού κύρους ανδρικά μαθήματα των εξετάσεων GCSE (για παράδειγμα, στη φυσική και στη χημεία). Πολύ περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια βρίσκονται στη μικρή αριθμητικά ελίτ των μαθητών (συχνά μαθητών των ιδιωτικών σχολείων) που επιλέγουν τα μεμονωμένα μαθήματα των θετικών επιστημών (φυσική-χημεία)

για τις απολυτήριες εξετάσεις των 16 (η πλειονότητα των μαθητών επιλέγουν το συνδυασμό των δύο αυτών μαθημάτων). Το 1995, έδωσαν εξετάσεις στη φυσική 28.000 αγόρια και μόλις 15.000 κορίτσια (τα συγκριτικά αριθμητικά στοιχεία για τη χημεία ήταν 28.000 και 16.000, αντίστοιχα) (στο ίδιο, σ. 10). Έτσι, παρότι ο διαχωρισμός των γνωστικών περιοχών με βάση το φύλο έχει μειωθεί σε σημαντικό βαθμό για την πλειονότητα των μαθητών/-τριών, δεν συμβαίνει το ίδιο και για κάποιες ελίτ ομάδες αγοριών, που αρχίζουν να εξειδικεύονται από νωρίς στα γνωστικά αντικείμενα που οδηγούν στις εξετάσεις των 18 (A-levels).

Πίνακας 3

Η εξέλιξη της διαφοράς των δύο φύλων ως προς την επιλογή μαθημάτων για τις εξετάσεις GCSE, 1984-1994.

Διαφορά το 1994	Μεγαλύτερος αριθμός αγοριών	Ισάριθμη συμμετοχή	Μεγαλύτερος αριθμός κοριτσιών	Τάση της διαφοράς κατά την τελευταία δεκαετία
Μεγάλη (30%+)	Φυσική			Μείωση
	CDT			Μείωση
	Οικονομικά			Αύξηση
			Οικιακή οικονομία	Μείωση
			Κοινωνικές επιστήμες	Αύξηση
			Επαγγελματικές σπουδές	Αύξηση
Σημαντική (15-30%)	Χημεία			Αύξηση
	Πληροφορική			Αύξηση
Μικρή (5-15%)	Τεχνολογία			Μείωση
	Γεωγραφία			Μείωση
			Ξένες γλώσσες	Μείωση
			Αγγλική λογοτεχνία	Μείωση
Χωρίς διαφορά (<5%)	Φυσική-Χημεία			Μείωση
			Βιολογία	Μείωση
		Αγγλική γλώσσα		Καμιά αλλαγή
		Μαθηματικά		Καμιά αλλαγή
		Ιστορία		Καμιά αλλαγή
	Τέχνες-Σχέδιο			Καμιά αλλαγή

Πηγή: Arnot κ.ά., 1998, σ. 13, Πίνακας 1.2.

Στη μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, η κυρίαρχη παρουσία των αγοριών στις θετικές επιστήμες, στην τεχνολογία και στα μαθηματικά στο A-level αυξήθηκε κατά την ίδια περίοδο. Στην περίοδο μεταξύ 1984 και 1994, πολλές από τις διαφορές των φύλων στην επιλογή των μαθημάτων ήταν σημαντικές. Περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια (σε ποσοστό μεγαλύτερο από 30%) επέλεξαν φυσική, μαθηματικά, πληροφορική, τεχνολογία, οικονομικά και CDT και στα περισσότερα από τα μαθήματα αυτά η διαφορά αυτή μεταξύ των φύλων είχε αυξηθεί. Πολύ μεγαλύτερα ποσοστά κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια επέλεξαν συμβατικά γυναικεία μαθήματα, όπως αγγλικά και ξένες γλώσσες (παρότι και η παρουσία των αγοριών αυξήθηκε σημαντικά σ' αυτά), ενώ στη βιολογία, στις κοινωνικές επιστήμες, στην τέχνη και στο σχέδιο η παρουσία των κοριτσιών ήταν και πάλι μεγαλύτερη (βλ. Πίνακα 4).

Αυτές οι εθνικές στατιστικές για τις επιδόσεις στην εκπαίδευση δείχνουν ότι, παρότι τα ποσοστά επιτυχίας των αγοριών και των κοριτσιών και υψηλής βαθμολογίας στις εξετάσεις των A-levels (και συνεπώς στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση) είναι σχεδόν ισότιμα, η υπεροχή των αγοριών στο χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας όχι μόνο διατηρήθηκε αλλά και αυξήθηκε. Συνεπώς, οι άρρενες μαθητές, κυρίως μετά τα 16, διατηρούν σημαντικό έλεγχο πάνω σ' αυτές τις ιδιαίτερα υψηλής εκτίμησης γνωστικές περιοχές της εκπαίδευσης⁴.

Η επιτυχία των αρρένων μαθητών και ο «εξανδρισμός» της τεχνολογίας και των θετικών επιστημών στη μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (A-level) εξακολουθεί να αποτελεί χαρακτηριστικό των επαγγελματικών και ακαδημαϊκών κύκλων σπουδών και στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Επίσημες στατιστικές για τα δεδομένα των εξετάσεων του ανώτερου γενικού εθνικού πιστοποιητικού επαγγελματικής κατάρτισης (GNVQ) δείχνουν πως υπάρχουν μερικά μαθήματα (για παράδειγμα, η υγειονομική και κοινωνική περίθαλψη, η ψυχαγωγία και ο τουρισμός) που εμφανίζονται «σχεδόν αποκλειστικά γυναικεία ή σχεδόν αποκλειστικά ανδρικά»⁵. Η επιθεώρηση OFSTED καταλήγει ότι:

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα στερεότυπα φύλου των νέων ηλικίας 16-19 ετών, όσον αφορά την επιλογή των μαθημάτων για το πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης, εξακολουθούν να είναι τόσο ισχυρά όσο και στις εξετάσεις A-levels.

(Arnot κ.ά., 1998, σ. 18)

Είναι πιο πιθανό να επιλέξουν τα νεαρά αγόρια τις θετικές επιστήμες και τη μηχανολογία στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση (Cheng, Payne και Witherspoon, 1995· Felstead, Goodwin και Green, 1995· UCAS, 2000). Η εντυπωσιακή βελτίωση της επίδοσης των κοριτσιών στις θετικές επιστήμες και στα μαθηματικά στις εξετάσεις των 16+ λογικά θα έπρεπε να έχει μεταμορφώσει τα πρότυπα επίδοσης εκείνων των ικανών ακαδημαϊκά μαθητών/-τριών που στοχεύουν στο πανεπιστήμιο. Αντ' αυτού έχει ενισχυθεί η κυριαρχία των αγοριών στις λεγόμενες «σκληρές» επιστήμες.

Πίνακας 4

Η εξέλιξη της διαφοράς των δύο φύλων ως προς την επιλογή μαθημάτων για τις εξετάσεις A-level, 1984-1994.

Διαφορά το 1994	Μεγαλύτερος αριθμός αγοριών	Ισάριθμη συμμετοχή	Μεγαλύτερος αριθμός κοριτσιών	Τάση της διαφοράς κατά την τελευταία δεκαετία
Μεγάλη (30%+)	Φυσική			Αύξηση
	Μαθηματικά			Καμιά αλλαγή
	Πληροφορική			Καμιά αλλαγή
	Τεχνολογία			Αύξηση
	Οικονομικά			Αύξηση
	CDT			Αύξηση
Σημαντική (15-30%)			Αγγλικά	Μείωση
			Ξένες γλώσσες	Μείωση
	Χημεία			Καμιά αλλαγή
	Γεωγραφία			Καμιά αλλαγή
Μικρή (5-15%)			Βιολογία	Μείωση
			Κοινωνικές επιστήμες	Αύξηση
			Τέχνες-Σχέδιο	Μείωση
Χωρίς διαφορά (<5%)			Ιστορία	Μείωση

Πηγή: Arnot κ.ά., 1998, σ. 16, Πίνακας 1.5.

Η ανακατανομή, επομένως, των πιστοποιητικών σπουδών προς όφελος των κοριτσιών δεν είναι ούτε καθολική ούτε απόλυτη. Από τη μια πλευρά, ένα μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών παίρνει πιστοποιητικά με υψηλή βαθμολογία σε όλα σχεδόν τα μαθήματα των εξετάσεων GCSE. Τα πιστοποιητικά σπουδών τους έχουν υψηλότερη βαθμολογία από αυτά των αγοριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Από την άλλη όμως πλευρά, τα ικανά από ακαδημαϊκή άποψη αγόρια που συνεχίζουν τις σπουδές τους ώστε να συμπληρώσουν τον απαιτούμενο για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο αριθμό μαθημάτων A-levels έχουν ιδιαίτερα καλή επίδοση. Παράλληλα, ο διαχωρισμός των φύλων όσον αφορά τις επιλογές μαθημάτων, παρότι έχει μειωθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελεί συστατικό χαρακτηριστικό των επόμενων φάσεων της εκπαίδευσης. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα εξετάσω πώς και γιατί τέτοιες αντιφατικές τάσεις και πολύπλοκες δομές μεταβίβασης των έμφυλων διαφορών παγιώθηκαν στη Μ. Βρετανία.

Η αμφισβήτηση των βικτοριανών αξιών

Θα ήμουν αφελής αν απέδιδα αυτές τις μετατοπίσεις στην επίδοση των δύο φύλων στη Μ. Βρετανία μόνο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παρόλο που η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 έχει χαρακτηριστεί ως η πιο ριζοσπαστική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μετά το νόμο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1944, καθώς αναδιοργάνωσε κάθε πτυχή των εκπαιδευτικών παροχών και πρακτικών, οι πολιτικές της επιπτώσεις (η ώθηση που έδωσε, ως πολιτική ενέργεια, στα θέματα φύλου) όσον αφορά το φύλο δεν είναι αναγκαστικά καινούργιες. Οι αλλαγές στα θέματα φύλου έχουν τις ρίζες τους στην πολύ πιο παλιά και έντονα εντυπωμένη αμφισβήτηση των φιλελεύθερων ιδεών του 19ου αιώνα για το ρόλο των γυναικών και των ανδρών στην κοινωνία (Arnot, David και Weiner, 1998). Παρά τις εκκλήσεις για επιστροφή στις οικιακές, οικογενειακές αξίες και δομές, η κυβέρνηση της Margaret Thatcher δεν κατάφερε να ανακόψει τις τάσεις αλλαγής, που ήταν αποτέλεσμα των αγώνων κατά των διακρίσεων φύλου στον 19ο και τον 20ό αιώνα. Δεν κατάφερε, κατά τη γνώμη μας, να «ξανακλείσει το τζινι στο μπουκάλι» (στο ίδιο). Στο δεύτερο μέρος αυτού του άρθρου, περιγράφω αυτές τις αλλαγές, ειδικότερα στη σχέση μεταξύ οικογένειας, εκπαίδευσης και

κράτους, οι οποίες έπαιξαν ρόλο-κλειδί στην αναδιάταξη των σχέσεων φύλου στην εκπαίδευση.

Στο βιβλίο *Closing the Gender Gap*, υποστηρίζουμε ότι αυτό που βρίσκεται στην καρδιά αυτών των μεταπολεμικών εκπαιδευτικών αλλαγών στα θέματα φύλου είναι η αμφισβήτηση της ηγεμονίας των βικτοριανών αξιών φύλου, ως κυρίαρχης δομικής αρχής, που προσδιόρισε την επιλογή, οργάνωση και μεταβίβαση της γνώσης. Η απομάκρυνση από τέτοιες αξίες αποτελεί ιστορική απόρριψη των βασικών αρχών του νεότερου εκπαιδευτικού συστήματος, που θεμελιώθηκε τον 19ο αιώνα και ήταν στενά συνδεδεμένο με την ιστορική άνοδο της αστικής τάξης (των ανώτερων μεσαίων στρωμάτων) (Arnot, 1982). Κεντρικό χαρακτηριστικό αυτού του βικτοριανού μοντέλου του κόσμου (που προσδιοριζόταν από έναν κώδικα φύλου με ισχυρές διαχωριστικές γραμμές και ιεραρχίες και ελάχιστη δυνατότητα για διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων) ήταν η ισχυρή ιδεολογική διάκριση ανάμεσα στη δημόσια και στην ιδιωτική σφαίρα. Ερευνητές-ιστορικοί, στη Μ. Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Burstyn, 1980· Dyhouse, 1981), μας έχουν δώσει εξαιρετικές, λεπτομερείς αναλύσεις σχετικά με το πώς αυτή η διάκριση λειτούργησε για να διαμορφώσει την έννοια του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Όπως υποστήριξε ο Bourdieu (1977), ο ανδρικός κόσμος δομήθηκε γύρω από τη φυγόκεντρο δημόσια σφαίρα, που επικεντρώθηκε στον πόλεμο, στην πολιτική και στην εργασία, ενώ ο γυναικείος στην κεντρομόλο ιδιωτική σφαίρα, που δομήθηκε γύρω από την ψυχολογία, την οικιακή εστία και τις στενές προσωπικές σχέσεις. Αυτή η διάκριση ανάμεσα στη δημόσια και στην ιδιωτική σφαίρα, όπως μας υπενθυμίζουν οι φεμινίστριες πολιτικοί φιλόσοφοι, απέβη μέρος της φιλελεύθερης δημοκρατικής έννοιας του κοινωνικού συμβολαίου (Arnot και Dillabough, 2000). Θεμελιώδες στοιχείο του κοινωνικού αυτού συμβολαίου, που καθόριζε την κοινωνική διάταξη, ήταν η αταξία που αντιπροσώπευαν οι γυναίκες (Pateman, 1988). Μ' αυτό τον τρόπο οι γυναίκες προσδιορίστηκαν ως μη μετέχουσες στην κοινωνική διάταξη και παράλληλα ως κίνδυνος για αυτήν. Ένα επιπλέον στοιχείο του κοινωνικού συμβολαίου ήταν το συμβόλαιο μεταξύ των φύλων, στο οποίο οι γυναίκες οριζόνταν ως υποταγμένες στους άνδρες. Οι γυναίκες δεν ήταν κυρίαρχες ούτε στη δική τους σφαίρα, του ιδιωτικού χώρου.

Αυτές οι βικτοριανές αξίες είχαν βαθιά επίδραση στο περιεχόμενο

και στην οργάνωση της γυναικείας εκπαίδευσης. Από τη στιγμή που οι γυναίκες έγιναν αντιληπτές ως υποδεέστερες των ανδρών, τόσο διανοητικά και συναισθηματικά όσο και βιολογικά και κοινωνικά, η εκπαίδευσή τους θεωρήθηκε επικίνδυνη. Οι γυναίκες συνδέθηκαν με τη φύση και το συναίσθημα, ενώ οι άνδρες με τον ορθό λόγο και τη διάνοια. Η δύναμη αυτών των απόψεων ήταν τέτοια που οι γυναίκες θεωρήθηκαν ανίκανες να μελετήσουν τις φυσικές επιστήμες (άποψη που ακόμη και σήμερα υπάρχει στη Μ. Βρετανία). Ως αποτέλεσμα, μέχρι και τη δεκαετία του 1970, παρέχόταν στις γυναίκες μια κατώτερη εκπαίδευση προσανατολισμένη στα θέματα του σπιτιού. Η εκπαίδευση των κοριτσιών αντιμετωπίστηκε ως μέσο ενίσχυσης των φυσικών γυναικείων ενδιαφερόντων, αναγκών και επιλογών, αναφορικά με την προσωπική/οικογενειακή ζωή (Arnot, 1983). Είκοσι χρόνια μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, τα κορίτσια στην Αγγλία είχαν και πάλι να επιλέξουν μόνο μεταξύ μαθημάτων που τα προετοιμάζαν για τον μητρικό και τον οικογενειακό τους ρόλο – ή κατευθύνονταν προς τέτοιες επιλογές. Η φροντίδα των παιδιών, η οικιακή οικονομία και η ραπτική προστέθηκαν στον κατάλογο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών. Είναι θλιβερό να σκέφτεται κανείς ότι, όταν ψηφίστηκε ο νόμος για τις διακρίσεις με βάση το φύλο (1975), η πλειονότητα των κοριτσιών έπαιρναν μέρος σε εξετάσεις που συμπεριλάμβαναν μόνο αυτό τον μικρό αριθμό μαθημάτων, διδάσκονταν κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς και συνέχιζαν τις σπουδές τους προς «γυναικείες» κατά κύριο λόγο επαγγελματικές σπουδές (σπουδές αισθητικής, κομμωτικής, και γενικά σπουδές παροχής υπηρεσιών).

Τέτοιες ιδεολογίες για το φύλο ενέπλεξαν και τις ίδιες τις γυναίκες, με την ιδιότητά τους ως μητέρων, αλλά κυρίως ως δασκάλων, στη στήριξη του αναπτυσσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποίησε το έτοιμο απόθεμα του γυναικείου εργατικού δυναμικού, με τις κατάλληλες για την ανατροφή αρετές, ένα χαρακτηριστικό απαραίτητο για τη διαπαιδαγώγηση των μαζών, και με περιορισμένες φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη (Walkerdine, 1983). Το μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα οικοδομήθηκε πάνω στην εργασία των γυναικών πολιτών, που, όπως υποστηρίζει η Jo-Anne Dillabough (2000), ποτέ δεν θεωρήθηκαν «παραγωγικοί εργαζόμενοι πολίτες», αλλά μάλλον δημόσιοι εκπρόσωποι της ιδιωτικής σφαίρας, που ανέλαβαν την «εξοικείωση με την οικιακή ζωή» της μελλοντικής γενιάς πολιτών. Οι γυναίκες εκπαι-

δευτικοί και εκπαιδευτρίες μελλοντικών εκπαιδευτικών αντιμετώπιστηκαν σαν να πρόσφεραν μια μορφή επαγγελματικής εργασίας, προέκταση της οικιακής εργασίας για χάρη του έθνους. Απεικονίζονταν ως «μητέρες του έθνους».

Αλλά η ιστορία μάς δείχνει πώς η επιβολή αυτού του αστικού προτύπου οικογενειακής ζωής από ένα φιλελεύθερο δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν ποτέ ολοκληρωτικά αποδεκτό από τις γυναίκες, ακόμα και στον 19ο αιώνα. Οι τρόποι μεταβίβασης της μόρφωσης και της επίδοσης στην εκπαίδευση σήμερα είναι προϊόν αντιγεγονοικών αγώνων και άλλων αμφισβητήσεων τέτοιων προτύπων (Arnot, 1993). Άποψή μας είναι ότι οι βικτοριανές αξίες για το φύλο αμφισβητήθηκαν με διεκδικήσεις: α) στο όνομα των δικαιωμάτων των γυναικών, β) στο πλαίσιο μεταπολεμικών πολιτικών φιλοσοφικών θεωριών για την αξιοκρατία, γ) κατά τη δεύτερη φάση του κινήματος των γυναικών, και ειδικότερα από τον «εκπαιδευτικό φεμινισμό», όπως ονομάστηκε (Stone, 1994), και δ) μέσα από τον ατομικισμό της Νέας Δεξιάς. Στη συνέχεια, παρουσιάζω συνοπτικά κάποια από τα επιχειρήματα που αναπτύσσουμε στο *Closing the Gender Gap* (Arnot, David και Weiner, 1998).

Στο όνομα των δικαιωμάτων των γυναικών

Η αμφισβήτηση της βικτοριανής ιδεολογίας της οικογένειας εγκαταστάθηκε πολύ δυναμικά με την εκστρατεία για τα δικαιώματα των γυναικών. Με βάση τις αρχές που ανέπτυξε η Mary Woollstonecraft στο έργο της η *Vindication of the Rights of Woman* (1792), οι φεμινίστριες πρόβαλαν ως κεντρικό θέμα τους το κλασικό αίτημα ότι οι γυναίκες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και να ενεργούν ως αυτόνομοι πολίτες. Ενώ διεκδικούσαν με ενάργεια το δικαίωμα των γυναικών για μια ανεξάρτητη ύπαρξη και μια εκπαίδευση που να απευθύνεται πραγματικά στις ίδιες, οι γυναίκες που αγωνίστηκαν για τα δικαιώματα αυτά αντιμετώπισαν αυτό που πλέον ονομάζεται «δίλημμα της Woollstonecraft» (Phillips, 1991). Ένα δίλημμα που συνοψίζεται στο ερώτημα αν θα πρέπει να ζητούν οι γυναίκες να έχουν την ίδια με τους άνδρες ή διαφορετική αντιμετώπιση. Αν θα πρέπει να έχουν κοινή ή ξεχωριστή αλλά ισότιμη εκπαίδευση με τους άνδρες. Στην πράξη το δίλημμα επιλύθηκε διαφορετικά για κάθε κοινωνική τάξη. Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης μας θυμίζουν πώς ένα από τα κύρια αιτήματα της εκστρατείας για τα δικαιώματα των γυναικών, το

δικαίωμα πρόσβασης στην υψηλού κύρους μέση εκπαίδευση και στα πανεπιστήμια, κατακτήθηκε στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. Το τελευταίο οχυρό των ανδρικών προνομίων δεν έπεσε παρά μόνο το 1948, όταν επιτράπηκε στις γυναίκες να αποκτήσουν τα ίδια διπλώματα με τους άνδρες στο Πανεπιστήμιο του Cambridge. Ο απόηχος της πάλης αυτής για ίσα δικαιώματα και ισότιμη αντιμετώπιση γυναικών και ανδρών φτάνει ακόμη μέχρι τις μέρες μας.

Η προώθηση των γυναικείων δικαιωμάτων από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ευνόησε την ελίτ και όχι τις λαϊκές μάζες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όπως υποστηρίζουμε, την εμφάνιση μιας *γυναικείας ελίτ αποφοίτων πανεπιστημίων*, η οποία αρχικά προέκυψε από ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία θηλέων γενικής κατεύθυνσης και από τη αύξηση των θέσεων στα πανεπιστήμια κατά τη δεκαετία του 1960. Κλειδί στην εμφάνιση μιας τέτοιας ελίτ ήταν η προσαρμογή της εκπαίδευσης των προνομιούχων κοριτσιών στην έννοια της ατομικής επιτυχίας. Στο παρελθόν αυτά τα κορίτσια εκπαιδούνταν για να γίνουν σύζυγοι και μητέρες των ανδρών της ανώτερης μεσαίας τάξης (Arnot, 1983). Για τη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης μπορούσαν να στηρίζονται στο γάμο με επιτυχημένους άνδρες από την ίδια κοινωνική τάξη. Όμως, στα μέσα περίπου του 20ού αιώνα, η κοινωνική θέση των ανδρών της ανώτερης μεσαίας τάξης άρχισε να γίνεται αβέβαιη και να απειλείται από τις μεταβολές στην οικονομία, την εμφάνιση νέων ακαδημαϊκών επαγγελμάτων και την αύξηση της τάσης για απόκτηση πιστοποιητικών σπουδών (Tolson, 1977, Connell, 1997). Ενώ η εκπαίδευση της κοινωνικής ελίτ των ανδρών άλλαζε τα ταξικά χαρακτηριστικά του καθωσπρέπει ανδρισμού ώστε να συμπεριλάβει και στόχους ανταγωνιστικού ατομικισμού και την εξειδικευμένη (συχνά επιστημονική/τεχνολογική) γνώση, οι γυναίκες της ίδιας τάξης εκπαιδούνταν με στόχο να αναλάβουν την ευθύνη της προσωπικής τους επιτυχίας και της διατήρησης της κοινωνικής τους θέσης (μέσα από πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγέλματα πλήρους απασχόλησης).

Οι βιογραφίες και οι εθνογραφικές περιγραφές της καθημερινής σχολικής ζωής των μαθητριών της ανώτερης και ανώτερης μεσαίας τάξης στη δεκαετία του 1950 αποκαλύπτουν το ενδιαφέρον των ιδιωτικών σχολείων θηλέων για την προώθηση μια νέας αντίληψης για τη γυναικεία ταυτότητα των τάξεων αυτών που έδινε έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο γάμος και η μελλοντική οικογενειακή ζωή αντιμετώπιστηκαν ως

πολύ περιορισμένη επένδυση για την εκπαίδευσή τους. Οι στατιστικές της σχολικής επίδοσης τεκμηριώνουν την άνοδο της επίδοσης των λευκών κοριτσιών της μεσαίας τάξης πάνω από αυτή των αγοριών της ίδιας κοινωνικής τάξης, με τα κορίτσια να καταλαμβάνουν πολλές από τις νέες θέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, περιστασιακά, ο αριθμός τους να ξεπερνά αυτόν των αγοριών στα παλιά πανεπιστήμια. Όμως, για την κατάκτηση των δικαιωμάτων των γυναικών σε αυτές τις άκρως ανταγωνιστικές ανδρικές σφαίρες θα έπρεπε να πληρωθεί το αντίστοιχο τίμημα: η έρευνα καταδεικνύει το μεγάλο άγχος που βιώνει αυτή η μειοψηφία των κοριτσιών και την αυξημένη πίεση των γονιών για συγκέντρωση και προσκόμιση βαθμών επιπέδου Α. Δεν είναι όμως βέβαιο κατά πόσο τέτοιες βραχυπρόθεσμες επιτυχίες στις εξετάσεις συμβάλλουν στην οικοδόμηση μια σταθερής αυτοπεποίθησης ή επιτυχίας, κυρίως από τη στιγμή που αυτές οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερα εμπόδια στην αγορά εργασίας.

Αυτοί οι μετασχηματισμοί στην ταξική αναπαραγωγή συνδέονται με την εσωτερική αναδιάρθρωση των μεσαίων επαγγελματικών στρωμάτων, καθώς οι γυναίκες προκάλεσαν αναδιοργάνωση των συνθηκών εργασίας και της οικογενειακής ζωής, αμφισβήτησαν τις ιεραρχίες φύλου και τις μορφές του οικονομικού και κοινωνικού ελέγχου από μέρους των ανδρών. Η αμφισβήτηση της έννοιας της θηλυκότητας, στο πλαίσιο των μεσαίων στρωμάτων, ενθάρρυνε μια «μη έμφυλη προσέγγιση» της εκπαίδευσης, αποδυναμώνοντας τους διαχωρισμούς των φύλων και τις έμφυλες ιεραρχήσεις της γνώσης. Ως αποτέλεσμα, η γλώσσα όχι μόνο της εκπαίδευσης της ελίτ αλλά και της εκπαίδευσης των λαϊκών στρωμάτων απέβη περισσότερο ουδέτερη από την άποψη του φύλου, κυρίως όταν η ισότητα των φύλων προωθήθηκε μέσα από τη συζήτηση για την αξιοκρατία.

Η αρχή της αξιοκρατίας ως παράγοντας αμφισβήτησης του εκπαιδευτικού συστήματος

Η προώθηση της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών, που συνδέθηκε στη Μ. Βρετανία με την καθιέρωση του κράτους πρόνοιας κατά τη μεταπολεμική περίοδο, αποτέλεσε μια επιπλέον αμφισβήτηση της ανδροκεντρικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Η οικονομική ανάπτυξη

και το δημοκρατικό ενδιαφέρον για την κοινωνική πρόνοια, οι δύο τομείς που συναπαρτίζουν αυτό που ονομάζουμε κοινωνική δημοκρατία (1940-δεκαετία του '70), αποδυνάμωσαν το διαχωρισμό της ανδρικής δημόσιας και της γυναικείας ιδιωτικής σφαίρας, μέσω της επέκτασης, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, της γυναικείας απασχόλησης και της αύξησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους.

Μια από τις ειρωνείες της μεταπολεμικής ιστορίας είναι ότι οι βικτοριανές αξίες της οικογένειας, παραδόξως, υπονομεύτηκαν ακριβώς όταν ενσωματώθηκαν στο περιεχόμενο και στην οργάνωση του κράτους πρόνοιας. Το φορολογικό σύστημα, το σύστημα κοινωνικής ασφάλισης και η ανάπτυξη των συστημάτων υγείας και εκπαίδευσης μετά τον πόλεμο στηρίχτηκαν πάνω στο πρότυπο του άνδρα-αρχηγού του σπιτιού. Οι υπερασπιστές της κοινωνικής πρόνοιας τόνισαν την αξία και τη σπουδαιότητα της παραδοσιακής οικογένειας και ιδίως του ρόλου της μητέρας όσον αφορά τη φροντίδα, τη μόρφωση και την τάξη στην οικογένεια. Οι μητέρες ήταν υπεύθυνες για κάθε παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους, καθώς και για τα οργανικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά τους προβλήματα.

Αλλά, ενώ κατασκευάζονταν αυτές οι εικόνες, το κράτος πρόνοιας απασχολούσε μεγάλο αριθμό γυναικών έξω από το σπίτι, στα νέα επαγγέλματα που αναπτύχθηκαν στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας, τα οποία στηρίζονταν στην εργασία τους. Η επέκταση της γυναικείας απασχόλησης (ιδιαίτερα των μητέρων) είχε ως επακόλουθο την ανάπτυξη αιτημάτων σχετικά με την παιδική κοινωνική μέριμνα, την καλύτερη εκπαίδευση των γυναικών και τη βελτίωση των συνθηκών της γυναικείας εργασίας. Επιπλέον, οι γυναίκες άρχισαν να οργανώνονται πολιτικά και να απαιτούν τα δικαιώματα που «επενδύθηκαν» στην έννοια του κράτους πρόνοιας. Απαιτήσαν αυτό που ο Marshall (1950) ονόμασε κοινωνικά δικαιώματα (πέρα και πάνω από τα πολιτικά και οικονομικά δικαιώματα). Το παράδοξο, όπως υποστηρίζουμε στο βιβλίο μας, είναι ότι η περίοδος της κοινωνικής δημοκρατίας δρομολόγησε μια σειρά κοινωνικές αλλαγές που ουσιαστικά μεταμόρφωσαν την πατριαρχική οικογενειακή ζωή. Και ακόμα, ενώ συνέβαιναν όλα αυτά, οι άνδρες συνέχιζαν να ενθαρρύνονται να βλέπουν τους εαυτούς τους ως αρχηγούς της οικογένειας, υπεύθυνους κυρίως για την οικονομική συντήρηση της οικογένειας με την εργασία τους. Οι μεταρρυθμίσεις στο κράτος πρόνοιας απαιτήσαν

ελάχιστα από τους πατεράδες όσον αφορά την ανάληψη ευθυνών για τα παιδιά τους (π.χ. την ευθύνη για τη φροντίδα ή την εκπαίδευσή τους). Δεν απαιτήσαν από τους πατεράδες να στηρίζουν τις συζύγους τους στην εργασία ούτε τα παιδιά τους στο σχολείο. Οι επιπτώσεις συνεπώς της δημιουργίας του κράτους πρόνοιας ήταν, σε μεγάλο βαθμό, διαφορετικές για το κάθε φύλο.

Αντίστοιχα, η αρχή της αξιοκρατίας είχε και αυτή τους περιορισμούς της. Παρά την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη δέσμευση για ίση αντιμετώπιση των δύο φύλων και παροχή ίσων ευκαιριών, το εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο αυτή, αν κρίνουμε από τα αποτελέσματα, συντήρησε μάλλον παρά υπέσκαψε την πατριαρχική τάξη και τις έμφυλες διαφορές. Η διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων ήταν έντονη και εκτεταμένη και ενισχυόταν από το προσωπικό των σχολείων και τις δομές διοίκησης, καθώς και από τον τρόπο κατανομής της εξουσίας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, που έδινε στους άνδρες τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρακτικές διακρίσεων μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις εκπαιδευτικές δομές προήγαγαν αυτό που η Spender (1987) αποκάλεσε «πατριαρχικά εκπαιδευτικά παραδείγματα». Αναμφίβολα, αυτοί ήταν οι μηχανισμοί με τους οποίους διατηρήθηκε η ανδρική ηγεμονία και η γυναικεία υποτέλεια (Arnot, 1982). Η επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης, από μόνη της, δεν αμφισβήτησε, τελικά, το πολιτισμικό καθεστώς και το καθεστώς της πειθαρχίας στα σχολεία, ούτε και την άμεση σύνδεσή τους με τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο.

Μια πιο ουσιαστική και κριτική αμφισβήτηση του νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των συμβατικών κωδίκων φύλου –των χαρακτηριστικών δηλαδή του διαχωρισμού μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού, των δομών ιεράρχησης της γνώσης και των τρόπων ηθικής επίβλεψης– εκφράστηκε όχι από το κράτος, αλλά από τον «εκπαιδευτικό φεμινισμό», όπως τον αποκάλεσε η Stone (1994), την κίνηση δηλαδή των γυναικών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέγιστης σπουδαιότητας στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής μεταρρυθμιστικής κίνησης υπήρξαν οι αντιηγεμονικές ενέργειες των εκπαιδευτικών (Weiler, 1988).

Ο εκπαιδευτικός φεμινισμός

Στη Μ. Βρετανία ο εκπαιδευτικός φεμινισμός πήρε μια ιδιαίτερη μορφή, επειδή το κράτος δεν αμφισβήτησε ανοικτά την ανισότητα των φύλων. Έχω υποστηρίξει ότι η αντιμετώπιση από την κεντρική κυβέρνηση του θέματος της ανισότητας των φύλων χαρακτηρίστηκε περισσότερο από λεκτική παρά από πραγματική δέσμευση (Arnot, 1987). Οι πρώτες προσπάθειες για εξάλειψη των διακρίσεων φύλου από την εκπαίδευση με νομοθετικές ρυθμίσεις υπήρξαν υποτονικές και ιδιαίτερα προβληματικές, καθώς στηρίχτηκαν σε ειδικούς νόμους μάλλον παρά στα συνταγματικά δικαιώματα. Η νομική κατοχύρωση προώθησε βέβαια μια μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του προβλήματος, αλλά, με δεδομένο τον αποκεντρικό χαρακτήρα του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, η αλλαγή που επιβλήθηκε από την κορυφή στην εκπαίδευση υπήρξε πολύ μικρή. Έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν στη Μ. Βρετανία τους παράγοντες-κλειδιά για κάθε αλλαγή. Αυτοί είχαν τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος και επίσης σημαντική επαγγελματική αυτονομία. Επιπλέον, όταν η κοινωνική ανισότητα κατέληξε θέμα δημόσιου ενδιαφέροντος, η ευθύνη της διαχείρισής της μεταβιβάστηκε (ή αφέθηκε) στους εκπαιδευτικούς. Με δεδομένη τη δικαιοδοσία αυτή, και έχοντας οι ίδιες προσωπική εμπειρία των διακρίσεων φύλου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν τους φυσικούς αποδέκτες των ιδεών του κινήματος των γυναικών. Ο «εκπαιδευτικός φεμινισμός» στα σχολεία της Μ. Βρετανίας αναπτύχθηκε ως ένα κίνημα που ξεκίνησε από τη βάση –από την οποία και θεμελιώθηκε– προς την κορυφή του συστήματος, και το οποίο συνέλαβε τον παλμό ενός μεγάλου αριθμού γυναικών εκπαιδευτικών, πολλές από τις οποίες θα είχαν βρεθεί στην κατώτερη βαθμίδα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Καθώς η επίδραση του εκπαιδευτικού φεμινισμού υπήρξε αλλού μεγαλύτερη και αλλού μικρότερη, οδηγώντας σε μικρής κλίμακας πρωτοβουλίες που ξεκινούσαν από το ίδιο το σχολείο, φάνηκε τελικά να έχει μικρό αντίκτυπο σε εθνικό επίπεδο. Ο Moore υποστηρίζει ότι είναι ιδιαίτερα αμφίβολο και απίθανο να αποδοθεί «η επιτυχία των κοριτσιών στις καλές πρακτικές για την ισότητα ευκαιριών» (Moore, 1996, σ. 150). Πρώτον, η σύνδεση της αλλαγής της εκπαιδευτικής πρακτικής με την επιτυχία των μελών της ομάδας στην οποία στόχευε η αλλαγή δεν επαναλήφθηκε και κάπου αλλού· δεύτερον, οι πρωτοβουλίες που συνδέονται με την

κίνηση αυτή δεν εφαρμόστηκαν σε αρκετά μεγάλη κλίμακα ή για μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε να έχουν κάποια επίδραση· τρίτον, θα μπορούσε να έχει υπάρξει μια αντιστροφή στη σχέση της ισότητας ευκαιριών με τη σχολική επιτυχία, καθώς τα σχολεία της γυναικείας ελίτ, τα οποία συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στη σχολική επιτυχία των κοριτσιών στη Μ. Βρετανία, αναμφισβήτητα είναι αυτά που επηρεάστηκαν λιγότερο από τις φεμινιστικές μεταρρυθμίσεις. Τέλος, οι πρακτικές για τις ίσες ευκαιρίες ήταν θεωρητικά ελλιπείς και δεν αξιολογήθηκαν σωστά. Παρότι δεν απορρίπτει τον σημαντικό ρόλο του φεμινισμού στην επιτυχία των κοριτσιών, η επιχειρηματολογία του Moore υποστηρίζει ότι η επίδρασή του διαμεσολαβείται από τις ταξικές και τις φυλετικές ανισότητες και από «την αλλαγή των επαγγελματικών φιλοδοξιών, των συνθηκών της αγοράς εργασίας και των δομών της οικογένειας» (στο ίδιο). Η ιδεολογική τοποθέτηση, οι επιδόσεις στην εκπαίδευση και οι κοινωνικές ευκαιρίες, υποστηρίζει, συνδέονται, παραδόξως, με ασυνεχή τρόπο μεταξύ τους. Αυτή όμως η άποψη δεν αναγνωρίζει την έκταση στην οποία ο φεμινισμός κινητοποίησε τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντες της αλλαγής. Το σχόλιο του Connell αντανακλά ακριβώς τη θέση που πήρε στο θέμα αυτό το γυναικείο κίνημα: «είναι η δουλειά των εκπαιδευτικών ως δασκάλων που παίζει κεντρικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση των κοινωνικών προτύπων που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση» (Connell, 1985, σ. 4).

Ως τμήμα μιας αντιηγεμονικής κίνησης, οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν τους τρόπους με τους οποίους οι κατηγορίες φύλου κατασκευάστηκαν, αναπαράχθηκαν και μεταβιβάστηκαν μέσω της εκπαίδευσης. Αμφισβήτησαν τις αρχές της κοινωνικής διάρθρωσης – τις έμφυλες αρχές για την κατανομή της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου – και το σχεδιασμό μιας μοναδικής κοινωνικής ταυτότητας για τη γυναίκα. Ο φεμινισμός είχε υπονομεύσει σε μεγάλο βαθμό την έννοια της θηλυκότητας για μια ολόκληρη γενιά νέων γυναικών, καθιστώντας τη διαδικασία του προβληματισμού σημαντική για τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Η θηλυκότητα έπαψε να αποτελεί μια στατική, ταξικά προσδιορισμένη κατηγορία και αντιμετωπίστηκε ως μια δυναμική πορεία σταδιακής διαμόρφωσης. Οι γυναίκες, κατά συνέπεια, ενθαρρύνθηκαν να μεταβληθούν σε ενεργητικούς συντελεστές της διαδικασίας αυτής, στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων, τις οποίες περιέγραψαν ως αυθαίρετες και όχι ως δεδομένες. Κατά την ορολογία του Bernstein, ο νέος ενιαίος κώδι-

κας φύλου θα είχε χαλαρές κατηγοριοποιήσεις και χαλαρή πλαισίωση του φύλου(-Κ-Π). Έρευνες μεγάλου αριθμού κοινωνιολόγων για τις ταυτότητες και τις φιλοδοξίες νεαρών γυναικών⁶ παρέχουν επαρκείς αποδείξεις για τις μετασχηματιστικές επιδράσεις μιας τέτοιας φεμινιστικής πραγματικότητας.

Στο *Closing the Gender Gap*, υποστηρίζουμε ότι ο δυτικός φεμινισμός μπόρεσε να διατηρήσει τη δύναμή του με τη θεσμική προσαρμοστικότητα του. Εκμεταλλεύτηκε τα περιθώρια πρωτοβουλίας στις συνθήκες της κοινωνικής δημοκρατίας, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν δεδομένο ότι είχαν αυτονομία και τη διακριτική ευχέρεια να παρεμβαίνουν σε τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Χειρίστηκε επιδέξια, όπου ήταν δυνατόν, τις τεχνοκρατικές μεταρρυθμίσεις της συντηρητικής κυβέρνησης, εντάσσοντας το θέμα της ισότητας ευκαιριών στη δημόσια συζήτηση για τις προδιαγραφές, την επίδοση και τα καλά σχολεία. Τα θέματα φύλου δέσποζαν στους προβληματισμούς για την ποιότητα της διδασκαλίας, τη βελτίωση της διοίκησης του σχολείου, την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και μάθηση, και την προώθηση της ποικιλομορφίας και της αποδοχής της διαφοράς. Η βελτίωση του σχολείου, ως κεντρικό θέμα προβληματισμού, έγινε αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας για την κατάκτηση της ισότητας των δικαιωμάτων, και αντίστροφα. Πράγματι, όπως η κοινωνική ενσωμάτωση/συμμετοχή έγινε το αντίδοτο στον υπερβολικό ανταγωνισμό, στην αποδοτικότητα και στον πραγματισμό, οι φεμινιστικές ιδέες σχετικά με τη συμβολή της συνεργασίας, των θεραπευτικών μοντέλων συμβουλευτικής και της ατομοκεντρικής διοίκησης έγιναν επίσης ελκυστικές. Οι θέσεις αυτές, μαζί με την θέση για «εκθήλυνση των χώρων εργασίας» και της εργασιακής κουλτούρας (Crompton, 1993), και το ενδιαφέρον για ενσωμάτωση της έννοιας της φροντίδας στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη συχνά θεωρούνται ενδεικτικές της κυρίαρχης τάσης της φεμινιστικής κουλτούρας.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι κοινωνιολογικές εθνογραφικές μελέτες έχουν αποκαλύψει μέσα από το λόγο πολύ σημαντικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης των νεαρών γυναικών κατά την περίοδο αυτή. Αντίθετα, υπάρχουν συγκριτικά πολύ λίγα στοιχεία για τέτοιες αλλαγές στους νεαρούς άνδρες στη Μ. Βρετανία. Ο λόγος/γλωσσικός κώδικας των νεαρών ανδρών που καταγράφηκε από τους εθνογράφους καταδεικνύει, το λιγότερο, τη σπουδαιότητα των παραδοσιακών εννοιών του ανδρισμού,

κυρίως επειδή επηρεάζουν τους δεσμούς και τις φιλίες μεταξύ των ανδρών. Η αλλαγή φάνηκε να έρχεται στους νεαρούς άνδρες περισσότερο ως αποτέλεσμα της επίδρασης των αλλαγών στις δομικές σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας, και κυρίως της επίδρασης της πολιτικής των συντηρητικών κυβερνήσεων των δεκαετιών του 1980 και του 1990, παρά ως αποτέλεσμα της επίδρασης των αντιηγεμονικών ενεργειών των μεταρρυθμιστών της ισότητας ή της φεμινιστικής εκστρατείας (Haywood και Mac an Ghail, 1996). Η πολιτική της Νέας Δεξιάς φάνηκε ότι είχε περισσότερες πιθανότητες να μπορέσει να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές ανδρικές ταυτότητες από ό,τι οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί. Κατά περίεργο τρόπο, όπως ισχυρίζομαι στη συνέχεια, παρά την υποστήριξη των βικτοριανών δομών για τον παράγοντα φύλο, η συντηρητική κυβέρνηση των δεκαετιών του 1980 και του 1990 υπονόμωσε το ρόλο των ανδρών ως αρχηγών του νοικοκυριού και «κουβαλητών» και δημιούργησε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες για αλλαγή στις σχέσεις των φύλων.

Ο ατομικισμός της Νέας Δεξιάς

Οι ποικίλες κρίσεις στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 –στην οικονομία, στην απασχόληση και στον διεθνή ανταγωνισμό– οδήγησαν στην κατάλυση της πολιτικής συμφωνίας για την εκπαίδευση στο πλαίσιο της κοινωνικής δημοκρατίας. Όπως περιγράφουμε στο βιβλίο μας, στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ασκήθηκε μεγάλη κριτική στο κράτος πρόνοιας, ενώ η εκπαίδευση δέχτηκε ιδιαίτερα έντονη κριτική για το γεγονός ότι δεν συνέβαλε στην ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης. Η Νέα Δεξιά έθεσε ως στόχο την αναθεώρηση και των δύο αυτών τομέων. Από τη μια ενθάρρυνε την αναδιάρθρωση της οικονομίας, και από την άλλη άρχισαν να διαλύουν τις κοινότητες που στηρίζονταν στην απασχόληση στον τομέα της βιομηχανίας. Παράλληλα με την ανάπτυξη των τραπεζικών υπηρεσιών και την επανεμφάνιση του Σίτυ του Λονδίνου ως παγκόσμιου οικονομικού κέντρου, παρουσιάστηκε σταδιακή μείωση των βιομηχανικών επιχειρήσεων και των σχετικών επαγγελμάτων, που κάποτε αποτελούσαν τον κύριο τομέα της βρετανικής οικονομίας. Για παράδειγμα, το 1946, τα ορυχεία, οι κατασκευαστικές και βιομηχανικές επιχειρήσεις πρόσφεραν το 45% των θέσεων εργασίας και ο τομέας των υπηρεσιών το

36%. Το 1989, οι τρεις παραπάνω κύριοι βιομηχανικοί τομείς πρόσφεραν μόνο το 25% των θέσεων εργασίας σ' όλη την επικράτεια, ενώ ο τομέας των υπηρεσιών συγκέντρωνε 15 εκατομμύρια θέσεις εργασίας (περίπου το 70% της απασχόλησης) (Arnot, David και Weiner, 1996).

Η αμφισβήτηση της ηγεμονίας των ανδρών της εργατικής τάξης ήταν οικονομικής φύσης. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου οι παραδοσιακές εργατικές κοινότητες έχασαν τη δύναμή τους, με την εμφάνιση υψηλών ποσοστών ανεργίας μεταξύ των ανδρών και την ανάγκη να συνδράμουν οι γυναίκες οικονομικά την οικογένεια. Η επίδραση αυτών των αλλαγών στην οικογενειακή ζωή υπήρξε καταστροφική. Οι γυναίκες συχνά βρίσκονταν στη θέση να είναι ο μοναδικός γονιός στην οικογένεια, χωρίς τη στήριξη του άνδρα-αρχηγού του νοικοκυριού. Η παραδοσιακή απασχόληση των ανδρών της μεσαίας τάξης επίσης κλονίστηκε εξαιτίας της αναδιάρθρωσης των υπηρεσιών και των παραδοσιακών επαγγελμάτων, με πολλές βιομηχανίες να χρεοκοπούν και να απολύουν τους πλεονάζοντες εργάτες. Συνεπώς τα αγόρια έπρεπε να προσαρμοστούν σε ένα ολοένα και πιο αβέβαιο και διαφορετικό οικονομικό περιβάλλον, στο οποίο οι παραδοσιακοί τρόποι μετάβασης από το σχολείο στην εργασία είχαν καταργηθεί (Pye, Haywood και Mac an Ghail, 1996) και η συλλογικότητα είχε αντικατασταθεί από τον ατομισμό και την έμφαση στην ατομική προσπάθεια. Η αντίδραση των αγοριών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης απέναντι στο σχολείο και στην οικονομία της μεταφορτικής εποχής διερευνήθηκε ευρέως στη Μ. Βρετανία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα αγόρια, γενικά, αντέδρασαν διατηρώντας τους έντονους διαχωρισμούς φύλου, εκτός από την περίπτωση των αγοριών που επέλεξαν να κινηθούν προς την κατεύθυνση της νέας κουλτούρας της επιχειρηματικότητας, όπου τέτοιες διακρίσεις είναι λιγότερο έντονες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, τα αγόρια χρειάστηκε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε μαθήματα και κύκλους σπουδών που παραδοσιακά αντιμετώπιζονταν ως γυναικεία (σπουδές σχετικές με τα ΜΜΕ, οικονομία και εμπόριο, ξένες γλώσσες). Αλλά για την πλειονότητα, η στήριξη των παραδοσιακών ταξικών ταυτοτήτων ήταν ο κανόνας. Η έρευνα απέδειξε ότι οι νεαροί άνδρες, λευκοί και μαύροι, στη Μ. Βρετανία είναι σταθερά προσκολλημένοι στις ρομαντικές ιδέες των παραδοσιακών οικογενειακών αξιών και στο ρόλο του άνδρα-κουβαλητή, παρόλο που πολλοί τώρα μπορούν να υπερασπίζονται την αρχή των ίσων ευκαιριών και τα γυναικεία δικαιώ-

ματα. Οι πιέσεις, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλλαγών και ειδικότερα της αποδυνάμωσης της συλλογικής οικονομικής και οικογενειακής βάσης των παραδοσιακών μορφών ανδρισμού, εμφανίζονται στην επένδυση των ανδρών στη φυσική εμφάνιση (σώμα, άθληση/καλή σωματική κατάσταση), στη σεξουαλική τόλμη και στα παραδοσιακά πρότυπα ανδρικής απασχόλησης (Connell, 1989, 1997· Mac an Ghaill, 1988, 1994, 1996· Sewell, 1997).

Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας μεταξύ των φύλων ενισχύθηκε, παρότι μη αναμενόμενο, σε σημαντικό βαθμό και από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες τόνισαν την προσωπική επιλογή, το συναγωνισμό και την απόδοση. Όπως έχουμε ήδη δει, αναδιοργανώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα, η συντηρητική κυβέρνηση αναδιοργάνωσε επίσης και τον τρόπο μεταβίβασης του κοινωνικού φύλου, παρότι δεν αποτέλεσε στόχο της ούτε το επιδίωξε συνειδητά (Arnot, 1993). Η νέα βιομηχανία υψηλής τεχνολογίας δεν απαιτούσε εργατικό δυναμικό διαχωρισμένο με βάση το φύλο με τον παραδοσιακό τρόπο· και όντως οι επαγγελματικοί κύκλοι σπουδών, που η συντηρητική κυβέρνηση εισήγαγε στα σχολεία στην αρχή της δεκαετίας του 1980, έδωσαν έμφαση σ' αυτό το γεγονός, καθώς υπήρξε ιδιαίτερη χρηματοδότηση για την προώθηση των ίσων ευκαιριών και για τα δύο φύλα⁷. Ο νόμος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επηρέασε τις σχέσεις φύλου, με τη θεσμοθέτηση ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο προσδιόριζε εννέα μαθήματα για όλους τους μαθητές/-τριες – τα κορίτσια θα έπρεπε τώρα να παρακολουθήσουν φυσικές επιστήμες, μαθηματικά και τεχνολογία. Σ' αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να εντοπιστεί ένα συμβολικό «καρφί στο φέρετρο» των βικτοριανών σχέσεων φύλου: το αναλυτικό πρόγραμμα δεν συμπεριλάμβανε το μάθημα της οικιακής οικονομίας ως υποχρεωτικό μάθημα για τα κορίτσια. Το 1988, 42% των κοριτσιών είχαν επιλέξει αυτό το μάθημα, ενώ το 1993 μόνο 15%. Το πρότυπο από τη δεκαετία του 1970, σύμφωνα με το οποίο τα δύο φύλα είχαν σχεδόν ξεχωριστή εκπαίδευση και τα αγόρια ήταν κυρίαρχα στα υψηλού κύρους μαθήματα (π.χ. μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), έχει αλλάξει δραστικά. Ο νέος νόμος, ενισχυμένος από τις εξετάσεις στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (GCSE), οι οποίες είχαν θεσμοθετηθεί νωρίτερα, φάνηκε στην κοινή αντίληψη να εξαλείφει τις περισσότερες διαφορές των φύλων ως προς την επιλογή των μαθημάτων μέχρι την ηλικία των

16 ετών. Οι διαφορετικές με βάση το φύλο επιλογές γίνονταν πλέον μέσα στα ίδια τα μαθήματα, με την καθιέρωση στα μαθήματα επιπέδων ανάλογα με τις ικανότητες, διαφορετικών εξετάσεων ανάλογα με τα επίπεδα αυτά, καθώς και επιλογών για επιμέρους τμήματα του γνωστικού αντικείμενου – πρότυπα που καλύφθηκαν μέσα στις εξατομικευμένες σχολικές πρακτικές. Οι στατιστικές για τις επιλογές των δύο φύλων αναφορικά με τα επιμέρους τμήματα των μαθημάτων εξακολούθησαν να παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ των φύλων, αλλά αυτές οι στατιστικές δεν είναι πιθανόν να αποτελέσουν μέρος της νέας δημόσιας αντίληψης για την εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών.

Κατηγοριοποιήσεις φύλου, εκπαίδευση και κοινωνία

Συμπερασματικά, τα ΜΜΕ στη Μ. Βρετανία αναγνώρισαν την επίδοση των κοριτσιών στην εκπαίδευση ως μείζονος σημασίας αμφισβήτηση της ανδρικής ηγεμονίας και κατέληξαν ότι τώρα «το μέλλον είναι γένους θηλυκού». Αυτή η υπερβολή των ΜΜΕ εμπεριέχει κάποιο βαθμό αλήθειας. Υπάρχουν αποδείξεις για κάποια μεταστροφή στις αρχές που διέπουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των φύλων και τους τρόπους μεταβίβασής τους. Η αναπαραγωγή των σχέσεων φύλου δεν γίνεται πλέον μέσω του διαφορετικού συστήματος εκπαίδευσης των δύο φύλων που εγκαθιδρύθηκε τον 19ο αιώνα και συνεχίστηκε αργότερα στην οργάνωση της μαζικής εκπαίδευσης. Η αρχή της διαφοροποίησης των φύλων, η οποία οργάνωσε το ταξικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι πλέον ούτε τόσο σαφής ούτε θεσμοθετημένη. Είναι πιο πιθανό να λανθάνει μέσα στις εξατομικευμένες διαδικασίες μάθησης παρά να είναι εμφανής στις τυπικές δομές της εκπαίδευσης.

Κατά περίεργο τρόπο, παρότι οι μορφές της ανδρικής εκπαίδευσης ενισχύονταν από την καθιέρωση ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος (το οποίο στηρίχτηκε πάνω σε προγράμματα συνδεδεμένα με την εκπαίδευση της ανδρικής ελίτ), η μεταρρύθμιση αυτή υπονόμευσε σε μεγάλο βαθμό το διαφοροποιημένο ως προς το φύλο αναλυτικό πρόγραμμα της δεκαετίας του 1970. Η διαφοροποίηση των φύλων, όπως διαμορφώθηκε από τα εκπαιδευτικά ιδεώδη της πατριαρχικής οικογένειας του 19ου αιώνα, πολύ μικρή σχέση είχε πλέον με το εκπαιδευτικό σύστημα που επικεντρώθηκε στην επιβολή προδιαγραφών, στην επιδίωξη της υπερο-

χής και στη δυνατότητα επιλογής. Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων πράγματι επιβραδύνθηκαν μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και μετατέθηκαν στις επόμενες βαθμίδες, όπου η επίδραση της αγοράς εργασίας είχε μεγαλύτερη σημασία. Στο πλαίσιο του νέου εθνικού αναλυτικού προγράμματος, τα κορίτσια μπορούσαν νόμιμα να κερδίσουν ένα πλεονέκτημα, την απόκτηση πιστοποιητικών εκπαίδευσης, και με την ενθάρρυνση του κινήματος των γυναικών να αμφισβητήσουν καθιερωμένες αντιλήψεις για τις διαφορές των φύλων. Έτσι, παρότι οι εκπαιδευτικοί κώδικες της εκπαίδευσης επανήλθαν σε αυστηρές ταξινομικές πρακτικές και σε ισχυρούς μηχανισμούς ελέγχου (+K+Σ), οι νέοι ενοποιημένοι κώδικες φύλου (-K-Σ) ενθάρρυναν την ανακατανομή των πιστοποιητικών σπουδών και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας φύλου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα ήταν, από τη μια η αύξηση της γυναικείας απόδοσης, και από την άλλη η συνέχιση της ισχυρής επίδρασης των κοινωνικοταξικών και των εθνικών διαφορών (Gillborn και Mirza, 2000). Από κοινωνιολογική άποψη, οι αρχές που οργάνωσαν την κατανομή της γνώσης άλλαξαν, παρότι οι έμφυλες ιεραρχήσεις της πιθανόν να παρέμειναν άθικτες. Μέσα σε ένα πρόσφατα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στοχεύει να ενθαρρύνει την ατομικιστική στάση απέναντι στη μάθηση και στην κατάκτηση της επάρκειας, η νέα «τάξη φύλου» στη Μ. Βρετανία είναι πιο πιθανό να βρεθεί στις μικροανισότητες της εκπαίδευσης και στις πολύ λεπτές διαφοροποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων των διάφορων κύκλων σπουδών (Arnot, 2000).

Η κυριαρχία της ελίτ των ανδρών στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία παραμένει στο πλαίσιο των τάξεων και συντηρείται πιο φανερά στη μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη βαθμίδα αυτή η φεμινιστική παρουσία ιστορικά υπήρξε πολύ μικρότερη σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη μετά την υποχρεωτική βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, που συνδέεται με τη μετάβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, εξακολουθεί να υφίσταται ο κυρίαρχος τύπος μεταβίβασης του κοινωνικού φύλου (+K+Σ), παρότι τα κορίτσια έχουν αυξήσει την επιτυχία τους βελτιώνοντας την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Εδώ μάλλον όμως πρόκειται για την επίδραση του ταξικού παράγοντα παρά του παράγοντα φύλου. Στην περίπτωση αυτή η ανακατανομή των εκπαιδευτικών τυπικών προσόντων

κλόνισε, αλλά δεν κατήργησε τις αρχές της ταξινόμησης των φύλων και συνεπώς τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ τους.

Οι δομές και οι διαδικασίες της μεταβίβασης του φύλου για την ελίτ γενικά διατηρήθηκαν. Τα αγόρια από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις μπορούσαν να διατηρήσουν, με την επιστημονική εξειδίκευση και την απόκτηση εκπαιδευτικών πιστοποιητικών, αυτό που ο Connell (1987) υποστήριξε ότι ήταν εκδοχές του «καθωσπρέπει ανδρισμού». Η κατοχή αυτού του είδους γνώσης στήριξε τους περιοριστικούς μηχανισμούς πρόσβασης στα υψηλότερα κύρια επαγγέλματα και στις διευθυντικές θέσεις εξουσίας και ελέγχου. Οι έμφυλες ταξινόμησεις στην κορυφή της κοινωνικής ιεραρχίας μεταβιβάζονται με τον συμβατικό τρόπο και έχουν πολύ μεγάλη επίδραση. Τα κορίτσια της ανώτερης μεσαίας τάξης έχουν αποδείξει ότι μπορούν να τα καταφέρουν στον επιστημονικό χώρο, αλλά εξακολουθούν να επιλέγουν να μην εισέρχονται στη σφαίρα απασχόλησης τη σχετική με τις φυσικές επιστήμες/τεχνολογία. Η γλώσσα του ατομικισμού γίνεται το μέσο με το οποίο κερδίζεται η συναίνεση για τον έλεγχο των ανδρών πάνω στο περιβάλλον, στην επιστημονική διαμόρφωση της πολιτικής και στην κυβέρνηση. Έτσι, η ανδρική ηγεμονία στις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις εξακολουθεί να διατηρεί την εξουσία της.

Δεν έχει αποδειχτεί αν οι οικονομικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που εισήγαγε η συντηρητική κυβέρνηση της δεκαετίας του 1980 και οι πολιτικές των Νέων Εργατικών στη δεκαετία του 1990 έχουν υποσκάψει ουσιαστικά τις πρακτικές διακρίσεων που διέπουν την απασχόληση ανδρών και γυναικών. Έτσι, παρότι τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν ενισχύσει την οικονομική και κοινωνική τους θέση, αυξάνοντας το βαθμό συμμετοχής τους στα υψηλότερα κύρια ανδρικά μαθήματα, και αποδείχτηκε ότι αντεπεξέρχονται σε ικανοποιητικό βαθμό σ' αυτά μέσα στο πλαίσιο των αποδυναμωμένων πλέον περιοριστικών για τα φύλα ορίων του σχολείου, δεν επιβεβαιώθηκε ότι ένα τέτοιο ακαδημαϊκό κεφάλαιο θα μπορούσε να μετατραπεί, και θα μετατρέποταν πράγματι, σε ακαδημαϊκό και οικονομικό προνόμιο. Έτσι, παρά τον πανικό των ΜΜΕ, τα κοινωνικά κινήματα για την ισότητα των δικαιωμάτων με στόχο την ανακατανομή της ανδρικής εξουσίας, η ανδρική κυριαρχία στο ακαδημαϊκό κεφάλαιο παραμένει ακόμη αλώβητη. Οι συνθήκες για τη διατήρηση της ανδρικής εξουσίας, παρότι διαφορετικές, εξακολουθούν να υφίστανται.

Η κοινωνιολογική ανάλυση μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοή-

σουμε τη σπουδαιότητα των σχέσεων των φύλων και το ρόλο της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής αναπαραγωγής. Καταδεικνύει την πολύπλοκη αλληλεπίδραση των μικρο- και μακροεπιδράσεων στην εκπαίδευση, την αλληλεπίδραση μεταξύ οικογένειας και εκπαίδευσης, εκπαίδευσης και οικονομίας. Αυτή η ανάλυση με βάση τον παράγοντα φύλο έχει καταδείξει τη σημασία που έχει η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι κοινωνικές αλλαγές εισχωρούν στις κοινωνικές σχέσεις μιας οικονομικής κατηγορίας, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους διαπερνούν και επηρεάζουν όλες τις οικονομικές κατηγορίες. Από πολλές απόψεις, οι σχέσεις των φύλων συμβολίζουν την αλλαγή στις μορφές του κοινωνικού ελέγχου στο πλαίσιο των κοινωνιών μας.

Ευχαριστίες

Η πρώτη έκδοση αυτής της μελέτης παρουσιάστηκε στο UK-Japan Education Forum, στο Waseda University, στο Τόκιο, το 2000. Είμαι ευγνώμων στην οργανωτική επιτροπή της συνάντησης αυτής για το γεγονός ότι μου επέτρεψε να δημοσιεύσω τη μελέτη αυτή στο παρόν βιβλίο. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στις Miriam David και Gaby Weiner για την άδειά τους να αναπαραγάγω υλικό από το βιβλίο μας *Closing the Gender Gap*, καθώς και στον John Gray, στη Mary James και στον Jean Rudduck για την άδειά τους να παραθέσω στοιχεία από την έκθεση OFSTED, την οποία συντάξαμε από κοινού. Επίσης, ευχαριστώ τον Rob Moore για τις συζητήσεις που τόσο πρόθυμα έκανε μαζί μου. Η ερμηνεία του υλικού καθώς και οποιοδήποτε λάθος είναι αποκλειστικά δική μου ευθύνη.

Σημειώσεις

1. Με τον όρο θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής εννοώ την ανάπτυξη θεωρητικών ερμηνειών για το ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή, αναπαραγωγή και μεταβίβαση των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου και φυλής (για αναλυτικότερη ανάπτυξη, βλ. MacDonald, 1980).
2. Παρόμοιες εκθέσεις συντάχθηκαν για την Ουαλία (Salisbury, 1996), τη Σκωτία (Turner, Riddell και Brown, 1995) και την Αυστραλία (Collins, Kenway και MacLeod, 2000· Teese κ.ά., 1995).
3. Συγκρίνοντας τη διαφορά των φύλων στην επίδοση και τη διαφορά που παρουσιάζεται ανάμεσα στα φύλα στην επιλογή των μαθημάτων είναι

δυνατό να βρεθεί ποιο φύλο τα καταφέρνει ιδιαίτερα καλά και ποιο άσχημα. Αν το μέγεθος της διαφοράς των δύο φύλων στην επίδοση είναι μεγαλύτερο από την ποσοστιαία τους διαφορά στην επιλογή, τότε το φύλο που παρουσιάζει τα μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή είναι καλύτερο από ό,τι κανονικά θα αναμενόταν. Τα γραφήματα για το κάθε μάθημα δείχνουν εάν η διαφορά στην επίδοση είναι υπέρ των κοριτσιών (+) ή υπέρ των αγοριών (-). Τα δύο φύλα θα είχαν την ίδια επίδοση αν η γραμμή στο διάγραμμα πλησίαζε το μηδέν (Arnot, David και Weiner, 1996, σ. 27, Παράρτημα). Το μέγεθος της διαφοράς μεταξύ των φύλων στην Αγγλία (πάνω από τον άξονα) δείχνει το βαθμό στον οποίο τα κορίτσια έχουν διατηρήσει το προβάδισμά τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Αντίθετα, η μείωση της διαφοράς μεταξύ των φύλων στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά στη διάρκεια των 10 χρόνων καταδεικνύει πώς το προβάδισμα των αγοριών σ' αυτά τα αντικείμενα μειώθηκε σταδιακά. Το 1985 υπήρχε ένα σαφές προβάδισμα των αγοριών. Το 1994 το μέγεθος της θετικής τους διαφοράς είχε φτάσει σχεδόν στο μηδέν και στα δύο μαθήματα.

4. Τα στοιχεία του 1995, για παράδειγμα, δείχνουν ότι στις εξετάσεις των 18 ετών (A-level) τα αγόρια παραμένουν στην κορυφή των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Περισσότεροι μαθητές (το 10%) από ό,τι μαθήτριες (το 7%) εξασφαλίζουν τον μεγαλύτερο αριθμό μονάδων (πάνω από 30) που συγκεντρώνεται από τους βαθμούς σε διαφορετικά μαθήματα των εξετάσεων (A-level).
5. Οι νεαρές γυναίκες συχνά επιλέγουν κύκλους σπουδών σχετικά με επιχειρήσεις, εμπόριο, κομμωτική και αισθητική και υπηρεσίες μέριμνας, που συνδέονται με τον τομέα της αγοράς εργασίας τον αναγνωρισμένο ως γυναικείο. Ή σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών επιλέγουν κοινωνικές επιστήμες, τέχνη και κλασικές σπουδές.
6. Για παράδειγμα, Griffin, 1985, 1989· Wallace, 1987· Weis 1990· Mirza, 1992· Lees, 1993· Chisholm και du Bois-Reynaud, 1993· Bates, 1993· Sharpe, 1994· Basit, 1996· Skeggs, 1997.
7. Βλ., για παράδειγμα, Haywood και Mac an Ghail (1996), και Pye, Haywood και Mac an Ghail (1996) για μια ανάλυση του πώς οι άνδρες μαθητευόμενοι βιώνουν τη σχέση μεταξύ σχολείου και εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές και προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Arnot, M. (1982), «Male hegemony, social class and women's education», *Journal of Education*, 164, 1, σσ. 64-89.
- (1983), «A cloud over co-education: an analysis of the forms of transmission of class and gender relations», στο S. Walker και L. Barton (επιμ.), *Gender, Class and Education*, Lewes: Falmer Press.

- (1986), «State education policy and girls' educational experiences», στο V. Beechey και E. Whitelegg (επιμ.), *Women in Britain Today*, Milton Keynes: Open University Press.
- (1987), «Political lip-service or radical reform? Central government responses to sex equality as a policy issue», στο M. Arnot και G. Weiner (επιμ.), *Gender and the Politics of Schooling*, Λονδίνο: Hutchinson.
- (1993), «A crisis in patriarchy? British feminist education politics and state regulation of gender», στο M. Arnot και K. Weiler (επιμ.), *Feminism and Social Justice in Education: international perspectives*, Λονδίνο: Falmer Press.
- (2000), «Gender relations and schooling in the new century: conflicts and challenges», *Compare*, 30, 3, σσ. 293-302.
- Arnot, M. και Dillabough, J. (2000) (επιμ.), *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, Λονδίνο: Routledge Falmer.
- Arnot, M., David, M. και Weiner, G. (1996), *Educational Reforms and Gender Equality in Schools*, Research Discussion Series no. 17, Manchester: Equal Opportunities Commission.
- (1998), *Closing the Gender Gap: postwar education and social change*, Cambridge: Polity Press.
- Arnot, M., Gray, J., James, M. και Rudduck, J. (1998), *A Review of Recent Research on Gender and Educational Performance*, OFSTED Research Series, Λονδίνο: The Stationery Office.
- Basit, T.N. (1996), «I'd hate to be just a housewife: career aspirations of British Muslim girls», *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 2, σσ. 227-42.
- Bates, I. (1993), «A job which is right for me? Social class, gender and individualisation», στο I. Bates και G. Riseborough (επιμ.), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press.
- Bernstein, B. (1971), «On the classification and framing of educational knowledge», στο M. Young (επιμ.), *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*, Λονδίνο: Collier Macmillan [ελλ. έκδ.: «Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης», στο *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισ.-μτφρ. σημ. Ιωσήφ Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989].
- Bourdieu, P. (1977), «The economics of linguistic exchange», *Social Science Information*, 16, 6, σσ. 645-68.
- Burstyn, J. (1980), *Victorian Education and the Ideal of Womanhood*, Λονδίνο: Croom Helm.
- Burton, L. και Weiner, G. (1990), «Social justice and the National Curriculum», *Research Papers in Education*, 5, 3, σσ. 203-28.
- Cheng, Y., Payne, J. and Witherspoon, S. (1995), *Science and Mathematics in Full-time Education after 16*, Youth Cohort Report no. 36, Λονδίνο: Department for Education and Employment.

- Chisholm, L. και du Bois Reynaud, M. (1993), «Youth transitions, gender and social change», *Sociology*, 27, 2, σσ. 259-79.
- Collins, C., Kenway, J. και McLeod, J. (2000), *Factors Influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School*, Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs, Deakin University.
- Connell, R.W. (1985), *Teachers' Work*, Λονδίνο: Allen & Unwin.
- (1987), *Gender and Power: society, the person and sexual politics*, Cambridge: Polity Press.
- (1989), «Cool guys, swots and wimps: the inter-play of masculinity and education», *Oxford Review of Education*, 15, 3, σσ. 291-303.
- (1990), «The state, gender and sexual politics», *Theory and Society*, 19, σσ. 507-44.
- (1997), «The big picture: masculinities in recent world history», στο A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown και A.S. Wells (επιμ.), *Education, Culture, Economy and Society*, Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Crompton, R. (1993), *Class and Stratification: an introduction to current debates*, Cambridge: Polity Press.
- DfEE (2000) http://www.standards.dfee.gov.uk/genderandachievement/2000_data_5.html
- Dillabough, J. (2000), «Women in teacher education: their struggles for inclusion as "citizen-workers" in late modernity», στο M. Arnot και J. Dillabough (επιμ.), *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, Λονδίνο: Routledge Falmer.
- Dyhouse, C. (1981), *Girls Growing up in Late Victorian and Edwardian England*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. και Maw, J. (επιμ.) (1998), *Failing Boys, Issues in Gender and Achievement*, Buckingham: Open University Press.
- Felstead, A., Goodwin, J. και Green, F. (1995), *Measuring up to the National Training Targets: women's attainment of vocational qualifications*, Research Report, Centre for Labour Market Studies, University of Leicester.
- Foster, V. (2000), «Is female educational "success" destabilising the male-learner citizen?», στο M. Arnot και J. Dillabough (επιμ.), *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*, Λονδίνο: Routledge Falmer.
- Gillborn, D. και Mirza, H.S. (2000), *Educational Inequality: mapping race, class and gender*, Λονδίνο: OFSTED.
- Griffin, C. (1985), *Typical Girls? Young women from school to the job market*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1989), «I'm not a woman's libber, but ... Feminism, consciousness and identity», στο S. Skevington και D. Baker (επιμ.), *The Social Identity of Women*, Λονδίνο: Sage.

- Haywood, C. και Mac an Ghaill, M. (1996), «What about the boys? Regendered local labour markets and the recomposition of working class masculinities», *British Journal of Education and Work*, 9, 1, σσ. 19-30.
- Hillman, J. και Pearce, N. (1998), *Wasted Youth: raising achievement and falling social exclusion*, Λονδίνο: Institute for Public Policy Research.
- Joint Council for General Qualifications (2001), News Releases: «A Bumper Year for Examinations – over 1.65 million results», 15 Αυγούστου.
- Lees, S. (1993), *Sugar and Spice: sexuality and adolescent girls*, Harmondsworth: Penguin.
- Low, R. (1997), *Schooling and Social Change, 1964-1990*, Λονδίνο: Routledge.
- Mac an Ghaill, M. (1988), *Young, Gifted and Black*, Buckingham: Open University Press.
- (1994), *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham: Open University Press.
- (επιμ.) (1996), *Understanding Masculinities*, Milton Keynes: Open University Press.
- MacDonald, M. (1980), «Socio-cultural reproduction and women's education», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Marks, J. (2001), *Girls Know Better: educational attainments of boys and girls*, Λονδίνο: Civitas (Institute for the Study of Civil Society).
- Marshall, T.H. (1950), *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirza, H. (1992), *Young, Female and Black*, Λονδίνο: Routledge.
- Moore, R. (1996), «Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, 17, 2, σσ. 145-61.
- Pateman, C. (1988), *The Sexual Contract*, Cambridge: Polity Press.
- Phillips, A. (1991), *Engendering Democracy*, Cambridge: Polity Press.
- Purvis, J. (1985), *The History of Women's Education*, Buckingham: Open University Press.
- Pye, D., Haywood, C. και Mac an Ghaill, M. (1996), «The training state, de-industrialisation and the production of white working class trainee identities», *International Studies in Sociology of Education*, 6, 2, σσ. 133-46.
- Quicke, J. (1999), *A Curriculum for Life*, Buckingham: Open University Press.
- Raphael Reed, L. (1999), «Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school», *Gender and Education*, 11, 1, σσ. 93-110.
- Salisbury, J. (1996), *Educational Reforms and Gender Equality in Welsh Schools*, Cardiff: Equal Opportunities Commission.
- Salisbury, J. και Jackson, D. (1996), *Challenging Macho Values: practical ways of working with adolescent boys*, Λονδίνο: Falmer Press.

- Sewell, T. (1997), *Black Masculinities and Schooling*, Λονδίνο: Trentham Books.
- Sharpe, S. (1994), *Just Like a Girl: how girls learn to be women*, 2η έκδ., Harmondsworth: Penguin.
- Skeggs, B. (1997), *Formations of Class and Gender*, Λονδίνο: Sage.
- Spender, D. (1987), «Education: the patriarchal paradigm and the response to feminism», στο M. Arnot και G. Weiner (επιμ.), *Gender and the Politics of Schooling*, Λονδίνο: Hutchinson.
- Stone, L. (επιμ.) (1994), *The Education Feminism Reader*, Λονδίνο: Routledge.
- Teese, R., Davies, M., Charlton, M. και Polesel, J. (1995), *Who Wins at School? Boys and girls in Australian secondary education*, Department of Education Policy and Management, University of Melbourne.
- Tolson, A. (1977), *The Limits of Masculinity*, Λονδίνο: Tavistock.
- Turner, E., Riddell, S. και Brown, M. (1995), *Gender Equality in Scottish Schools: the impact of recent educational reforms*, Γλασκόβη: Equal Opportunities Commission.
- UCAS (2000) <http://www.ucas.ac.uk/figures/archive/gender/index.html>
- Walkerdine, V. (1983), «It's only natural: rethinking child-centred pedagogy», στο A.M. Wolpe και J. Donald (επιμ.), *Is There Anyone Here from Education?*, Λονδίνο: Pluto.
- Wallace, C. (1987), «From girls and boys to women and men: the social reproduction of gender», στο M. Arnot και G. Weiner (επιμ.), *Gender and the Politics of Schooling*, Λονδίνο: Hutchinson.
- Weiler, K. (1988), *Women Teaching for Change*, Νέα Υόρκη: Bergin & Harvey.
- Weiner, G. (1993), «Shell-shock or sisterhood? English school history and feminist practice», στο M. Arnot και K. Weiler (επιμ.), *Feminism and Social Justice in Education: international perspectives*, Λονδίνο: Falmer Press.
- Weiner, G. και Arnot, M. (1987), «Teachers and gender politics», στο M. Arnot και G. Weiner (επιμ.), *Gender and the Politics of Schooling*, Λονδίνο: Hutchinson.
- Weis, L. (1990), *Working Class without Work: high school students in a de-industrialising economy*, Νέα Υόρκη: Routledge.
- Wilkinson, H. (1994), *No Turning Back: generations and the genderquake*, Λονδίνο: Demos.
- Wollstonecraft, M. (1792), *A Vindication of the Rights of Woman*, Harmondsworth: Penguin· επανατύπωση 1985.