

## ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (Κ.Ε.Θ.Ι.)

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

**Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ**  
(Επιμ. Έκδοσης)

**ΑΘΗΝΑ 2008**



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΣΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ**  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης



Συγχρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικοί Πόροι

**«Εκπαιδευτικοί και Φύλο»**

Επιμέλεια Έκδοσης: **Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή**

Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αθήνα, Νοέμβριος 2008

**Γ΄ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας 4, Μέτρο 4.1, Ενέργεια 4.1.1  
Κατηγορία Πράξης 4.1.1α:  
«Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για  
την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων»**

**Έργο συγχρηματοδοτούμενο 80% (κατά ανώτατο όριο) από το  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 20% από εθνικούς πόρους**

**Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)  
Έδρα: Μουσαίου 2, 105 55 Πλάκα, τηλ. 210 3259600, fax: 210 3259640  
E-mail: [kethi@kethi.gr](mailto:kethi@kethi.gr)  
[www.kethi.gr](http://www.kethi.gr)**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>		<b>4</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> <i>B. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή</i>		<b>6</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ</b>		<b>13</b>
1.	Πολιτικές για τα φύλα και αντιλήψεις για τον/την εκπαιδευτικό της νεωτερικής εποχής: Γυναίκες, ταυτότητα και επαγγελματισμός <i>J.A. Dillabough</i>	14
2.	Το παράδοξο του να είσαι γυναίκα-εκπαιδευτικός <i>M. Tamboukou</i>	52
3.	Ταυτότητες φύλου, «Λόγοι» και υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών <i>J. Camille Cammack &amp; D. Kalmbach Phillips</i>	79
4.	Η στοργική δασκάλα: Εξερευνώντας την επαγγελματική ταυτότητα και την ηθική της φροντίδας σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης <i>Fr. Vogt</i>	96
<b>ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>: ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ</b>		<b>120</b>
5.	Εκπαιδευτικοί, μνήμη και προφορική ιστορία <i>M. Theobald</i>	121
6.	Η ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προοπτικές έρευνας <i>Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου</i>	143
7.	Η διάσταση του φύλου στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Υποκειμενικότητα, φροντίδα και επαγγελματισμός <i>Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου &amp; Κ. Δαλακούρα</i>	166
8.	Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα – Αριθμοί και δεδομένα ερευνών <i>Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου</i>	184
9.	Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης <i>E. Μαραγκουδάκη</i>	204
<b>ΜΕΡΟΣ 3<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ</b>		<b>236</b>
10.	Απόψεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο <i>Λ. Φρόση &amp; B. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή</i>	237
11.	11. Ο καλός πολίτης: Πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην κατανόηση της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και του φύλου εκ μέρους μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών	254

	<i>M. Arnot, H. Araujo, K. Deliyanni-Kouimtzis, G. Ivinson &amp; A. Tome</i>	
12.	Το φύλο και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, σε ένα ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο <i>M. Τσουρουφλή</i>	291
13.	Αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη: Σχέσεις ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών, το φύλο των μαθητών και το διδασκόμενο μάθημα <i>J. Duffy, K. Warren &amp; M. Walsh</i>	313
14.	Λόγοι εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις <i>Λ. Φρόση &amp; Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή</i>	332
<b>ΜΕΡΟΣ 4<sup>ο</sup>: ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		<b>350</b>
15.	Ο Freire και η φεμινιστική παιδαγωγική της διαφορετικότητας <i>K. Weiler</i>	351
16.	Η πρόκληση των ίσων ευκαιριών: Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης <i>M. Arnot</i>	390
17.	Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Τα ρεπερτόρια της αλλαγής στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την ισότητα των φύλων <i>Λ. Φρόση &amp; Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή</i>	420

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο συλλογικός τόμος με τίτλο: «Εκπαιδευτικοί και Φύλο» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Έργου: **«Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την προώθηση της Ισότητας των φύλων»**, το οποίο εντάσσεται στο Μέτρο 4.1 (Κατηγορία Πράξης 4.1.1.α) του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στόχος του εν λόγω Έργου, η υλοποίηση του οποίου ξεκίνησε από το 2002 και ολοκληρώθηκε το 2008, ήταν η προώθηση της Ισότητας των Φύλων στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες των Δομών Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, με την εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στη σχολική διαδικασία και την υλοποίηση Παρεμβατικών Προγραμμάτων από τις σχολικές μονάδες.

Τελικός Δικαιούχος ήταν το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με την αρμόδια Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Δ.Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ο τόμος αυτός περιλαμβάνει μια σειρά άρθρων Ελλήνων και ξένων συγγραφέων που μελετούν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού από την οπτική του φύλου και επιχειρεί να παρουσιάσει διεξοδικά, τόσο ιστορικά όσο και θεωρητικά το πλαίσιο που διέπει τις έρευνες για τον/την εκπαιδευτικό και το φύλο στα εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, καταγράφει τους προβληματισμούς που προκύπτουν από τη σύγχρονη έρευνα για το ρόλο, την παρουσία και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, συγκεντρώνει θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες με στόχο να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο εγχειρίδιο μελέτης για όσους/-ες ασχολούνται με τον παράγοντα φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το παρόν κείμενο απευθύνεται κατεξοχήν στους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο και για επιστήμονες ειδικούς/-ές της εκπαίδευσης, για φοιτητές και φοιτήτριες και ερευνητές/-τριες.

Για την εκπόνηση του εν λόγω τόμου θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπως επίσης την Υπεύθυνη Έργου κα

Καλλιόπη Βλαχογιάννη, καθώς και τη Γενική Συντονίστρια του Έργου Δρ. κα Μαρία Κατσαμάγκου, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική.

**Η Πρόεδρος του Δ.Σ. του Κ.Ε.Θ.Ι.**

**Ελένη Αν. Ζενάκου**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*B. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή*

Στη φεμινιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση η μελέτη των εκπαιδευτικών ως φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπήρξε εξαιρετικής σημασίας. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ομάδα αυτή των επαγγελματιών της εκπαίδευσης επιχειρώντας να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της λειτουργούν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, άλλοτε ως μεταβιβαστές ισχυουσών ιδεολογιών και άλλοτε ως φορείς αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, στη διεθνή βιβλιογραφία για το φύλο στο σχολείο συναντά κανείς τρεις μεγάλες θεματικές που έχουν επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και μελετούν:

- (α) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα, ιστορικά και κοινωνικά γυναικείο επάγγελμα
- (β) τον εκπαιδευτικό ως κεντρικό συμμετοχο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος
- (γ) τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που θα προωθήσει αλλαγές με στόχο την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Θα επιχειρήσω παρακάτω να παρουσιάσω κάπως εκτενέστερα τις τρεις αυτές θεματικές.

### *(α) Εκπαιδευτικός, ένα γυναικείο επάγγελμα*

Τόσο η ιστορική, όσο και η σύγχρονη φεμινιστική έρευνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γενικότερα και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς πιο συγκεκριμένα, είδε την εκπαίδευση ως ένα χώρο γυναικείας εργασίας. Έτσι, από τη μια μελέτησε ιστορικά την πρόσβαση και την παρουσία των γυναικών σ' αυτό και από την άλλη επιχείρησε να ανιχνεύσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, η άσκηση του οποίου ταυτίστηκε με το γυναικείο φύλο. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ιστορίας της γυναικείας εκπαίδευσης συζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση των κοριτσιών συνδέθηκε με το επάγγελμα της δασκάλας, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους το επάγγελμα θεωρήθηκε γυναικείο (Weiler 1989, 1997). Επιπλέον, η εκπαιδευτική έρευνα ασχολήθηκε με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, την πρόσβασή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων, τη συμμετοχή τους στα συνδικαλιστικά όργανα (Acker 1983). Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τα κορίτσια και στον τρόπο με τον οποίο αυτή η επιλογή διαμορφώνεται διαχρονικά (Chisholm

1990). Τέλος, οι σύγχρονες αναζητήσεις συζητούν για τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται κοινωνικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως γυναικείο και συνδέεται με κυρίαρχα ρεπερτόρια της θηλυκότητας, τα οποία εμπεριέχουν λόγους φροντίδας, ενσυναίσθησης και μητρικής συμπεριφοράς (Griffin 1997).

*(β) Ο/Η εκπαιδευτικός ως φορέας παραδοσιακών αντιλήψεων για τα φύλα, στο πλαίσιο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος*

Στο πλαίσιο της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν σημαντικοί μεταβιβαστές κυρίαρχων ιδεολογιών για τις σχέσεις των φύλων και αυτοί/-ές που ευνοούν την αναπαραγωγή παραδοσιακών αντιλήψεων για τις συμπεριφορές, τις επιδόσεις και τον προορισμό μαθητών και μαθητριών με την παρουσία τους, τις αλληλεπιδράσεις και τις συμπεριφορές τους στη σχολική τάξη. Η φιλελεύθερη προσέγγιση, ειδικότερα, η οποία επικέντρωσε την έρευνα και τις αναλύσεις της στη δύναμη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, όσον αφορά στη διατήρηση και αναπαραγωγή των διαφορών των φύλων, έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση στη μελέτη ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης. Έτσι, ένας πολύ σημαντικός όγκος ερευνών, μελέτησε τις αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τα φύλα και ανέλυσε τους τρόπους με τους οποίους αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις ταυτότητες του φύλου στο σχολικό πλαίσιο (Acker 1989, Barrett 1989, Martin 1998).

*(γ) Ο/Η εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγής*

Η φεμινιστική έρευνα δράσης και οι προσπάθειες παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ισότητα των φύλων και τη διαμόρφωση πιο ευέλικτων ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων στο σχολείο που αναπτύχθηκαν διεθνώς κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες επεξεργάστηκαν τη σύλληψη ενός εκπαιδευτικού-ενεργού συμμετόχου της διαδικασίας της αλλαγής. Πολύ νωρίς έγινε σαφές ότι στρατηγικές παρέμβασης για την ισότητα στη σχολική τάξη που δε θα λάμβαναν υπόψη τους/τις εκπαιδευτικούς, ήταν καταδικασμένες σε αποτυχία (Arnot 1995, Menter 1989). Έτσι, όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες συμπεριέλαβαν στις διαδικασίες τους την εκπαίδευση-επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων και προχώρησαν μαζί τους στη διαδικασία της αλλαγής (Coffrey & Acker 1991, Skelton 1989). Αυτές οι προσπάθειες έχουν καταγραφεί από τη διεθνή έρευνα και δίνουν πολύτιμες πληροφορίες τόσο για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της φεμινιστικής



παιδαγωγικής, όσο και για τον τρόπο, με τον οποίο οι προσπάθειες αλλαγής του σχολείου επηρέασαν και διαμόρφωσαν όχι μόνο τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη, αλλά και την ίδια την εικόνα που είχαν για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Pratt 1985, Kelly 1985, Martin 1998).

Η παρούσα συλλογή άρθρων επιχειρεί να καλύψει όλες τις παραπάνω θεματικές. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος με τίτλο: «Εκπαιδευτικοί, φύλο και επαγγελματική ταυτότητα: θεωρητικές προσεγγίσεις για ένα γυναικείο επάγγελμα» περιλαμβάνει άρθρα, τα οποία διαμορφώνουν το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η φεμινιστική έρευνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος του άρθρου της Dillabough είναι να αναλύσει από φεμινιστική σκοπιά τον τρόπο, με τον οποίο ο ρόλος του φύλου επηρεάζει τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Η συγγραφέας αποδεικνύει πώς οι επικρατούσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευσή τους συνδέονται με συγκεκριμένες μορφές ανδρισμού και ρυθμίζουν τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Παράλληλα, παρουσιάζει τις φεμινιστικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την περιθωριακή θέση των γυναικών στην εκπαίδευση και τον τρόπο, με τον οποίο «οι ορθολογικές και εργαλειακές αντιλήψεις περί διδασκαλίας οριοθετούν τις συνθήκες εκμετάλλευσης της εργασίας των γυναικών». Τέλος, βασιζόμενη στη φεμινιστική πολιτική και κοινωνική θεωρία, η συγγραφέας επιχειρεί να κατασκευάσει ένα εναλλακτικό εννοιολογικό μοντέλο αξιολόγησης του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Συνεχίζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις, η Ταμπούκου, στο άρθρο της επιχειρεί να αναδείξει τις παραδοξότητες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για τις γυναίκες και χαρτογραφεί τους λόγους και τις πρακτικές που επηρεάζουν τη θέση των γυναικών στην εκπαίδευση, ενώ εξετάζει κριτικά τον τρόπο, με τον οποίο οι φεμινιστικές θεωρίες ερμηνεύουν τα διλήμματα και τις διχοτομίες που βιώνουν διαχρονικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Από την άλλη μεριά, το άρθρο των Cammack & Phillips, χρησιμοποιώντας τη μετα-στρουκτουραλιστική φεμινιστική προσέγγιση, εντοπίζει ισχυρούς λόγους που καθορίζουν τι σημαίνει να είναι κάποια «γυναίκα» και «εκπαιδευτικός». Οι συγγραφείς αποκαλύπτουν πώς ο λόγος της διδασκαλίας ως μιας αποδεκτής γυναικείας εργασίας και ο λόγος της πατριαρχίας επιδρούν στην υποκειμενική εμπειρία των γυναικών, καθώς αυτές οι τελευταίες προσπαθούν να δώσουν νόημα στη διπλή ιδιότητα της γυναίκας/δασκάλας. Το τελευταίο άρθρο του πρώτου μέρους συμπληρώνει τους θεωρητικούς προβληματισμούς γύρω από το επάγγελμα της γυναίκας-εκπαιδευτικού διερευνώντας τον τρόπο, με τον οποίο η

ηθική της φροντίδας υπεισέρχεται στη σύλληψη της έννοιας της διδασκαλίας. Η Vogt αναλύει το περιεχόμενο των συνεντεύξεων μιας ομάδας διδασκαλισσών από την Ελβετία και την Αγγλία και εντοπίζει μια σειρά από νοηματοδοτήσεις της φροντίδας που ξεκινούν από τη σύλληψη της έννοιας ως απορρέουσας από το μητρικό ρόλο και φθάνουν ως τη σύνδεσή της με μια προοπτική ηθικής, η οποία θεωρείται χαρακτηριστικό της γυναικείας ταυτότητας.

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου περιλαμβάνει άρθρα, των οποίων η θεματική περιστρέφεται γύρω από μεθοδολογικές προσεγγίσεις της φεμινιστικής έρευνας για τον/την εκπαιδευτικό. Το άρθρο της Theobald εξετάζει τον τρόπο, με τον οποίο η μελέτη των αναμνήσεων και η μέθοδος της προφορικής ιστορίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Όπως τονίζει η ίδια, στο άρθρο της επιχειρεί να εντοπίσει τα απαραίτητα θεωρητικά ερείσματα που θα της δώσουν τη δυνατότητα να οικοδομήσει μια φεμινιστική ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών κατά τον εικοστό αιώνα.

Τα τρία άρθρα της Ζιώγου-Καραστεργίου που ακολουθούν, επικεντρώνονται σε μεθοδολογικά ζητήματα της ιστορικής και σύγχρονης έρευνας των γυναικών εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα. Στο πρώτο από αυτά η συγγραφέας, αφού παρουσιάζει μια σύνοψη των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων και προβληματισμών γύρω από την ιστορική έρευνα της εκπαίδευσης των γυναικών, επικεντρώνεται στην έρευνα της ελληνικής γυναικείας εκπαίδευσης, διασαφηνίζοντας όρους, θεωρίες και μεθόδους και καταλήγει σε μια συζήτηση για τη χρήση της προφορικής μαρτυρίας και της αυτοβιογραφίας ως μεθόδων προσέγγισης της ιστορίας των γυναικών εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο άρθρο της η συγγραφέας, σε συνεργασία με την Α. Δαλακούρα, παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο διαστάσεις υποκειμενικότητας και η έννοια της φροντίδας υπεισέρχονται στον τρόπο που μια ομάδα ελληνίδων γυναικών εκπαιδευτικών βλέπει το επάγγελμα και την καριέρα της. Στο τρίτο άρθρο εξετάζεται η σύνθεση του κλάδου των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γίνεται μια προσπάθεια να ερμηνευτεί η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από μια πλειοψηφία γυναικών, η οποία του προσδίδει και το γυναικείο του χαρακτήρα. Τέλος, στην ενότητα αυτή, το άρθρο της Μαραγκουδάκη μελετά την πρόσβαση των γυναικών εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης των αποφάσεων, επιχειρώντας κοινωνιολογικές ερμηνείες για την προβληματική παρουσία του γυναικείου φύλου στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ερμηνείες που συνδέουν την επαγγελματική θέση των γυναικών εκπαιδευτικών με τη θέση των γυναικών στην κοινωνία γενικότερα.

Το τρίτο μέρος του τόμου εξετάζει τον εκπαιδευτικό ως φορέα κυρίαρχων ιδεολογιών για τα φύλα. Τα άρθρα που περιλαμβάνονται στην ενότητα αυτή παρουσιάζουν αποτελέσματα ερευνών για τις πεπαιθώσεις, αξίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ισότητα και τις σχέσεις των φύλων. Έτσι, το άρθρο των Φρόση και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δομούν εικόνες του μαθητή και της μαθήτριας, κατασκευάζοντας γυναικείες και ανδρικές εφηβικές ταυτότητες στο σχολικό πλαίσιο. Οι Arnot κ.ά. μελετούν τη σύλληψη της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και του φύλου εκ μέρους μιας γενιάς μελλοντικών εκπαιδευτικών σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, εντοπίζοντας τους λόγους για τον καλό πολίτη και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούν τον εαυτό τους απέναντι στους λόγους αυτούς. Σε ένα διαφορετικό κλίμα, η Τσουρουφλή εισέρχεται στη σχολική τάξη ενός δευτεροβάθμιου σχολείου στην Ελλάδα και καταγράφει τις έμφυλες πρακτικές των εκπαιδευτικών τονίζοντας ότι απώτερος στόχος της φεμινιστικής έρευνας πρέπει να είναι η δημιουργία σχολείων που βασίζονται στην αρχή της ισότητας. Στο ίδιο μήκος κύματος οι Duffy κ.ά. μελετούν τις αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη εστιάζοντας στο φύλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών και στο διδασκόμενο μάθημα. Οι Φρόση και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, τέλος, ξεφεύγοντας από τα όρια της σχολικής τάξης, μελετούν την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα εκπαιδευτικών αλλαγών που στοχεύουν στην ισότητα των φύλων. Οι συγγραφείς εντοπίζουν τις ιδεολογίες που ασπάζεται μια ομάδα ελλήνων εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των φύλων στην κοινωνία και τη σχολική πραγματικότητα, καθώς και για το ρόλο του σχολείου να προωθή και να υποστηρίξει αλλαγές.

Το τέταρτο μέρος του τόμου πραγματεύεται τον/την εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγής. Περιέχει άρθρα, τα οποία μελετούν αφενός το ρόλο των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές καινοτομίες που στοχεύουν στην αλλαγή των έμφυλων σχέσεων στο σχολείο και την κοινωνία και αφετέρου την κριτική τους στάση στην υιοθέτηση διαφορετικών ιδεολογιών. Η Weiler συζητά στο άρθρο της τις πτυχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής, μιας νέας σύλληψης της διδασκαλίας που στηρίζεται κατ' εξοχήν στη θεωρητική προσέγγιση του Freire αλλά και στις προσπάθειες φεμινιστριών εκπαιδευτικών. Η Arnot παρουσιάζει μια πρόταση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων που βασίζεται στην έρευνα δράσης και έτυχε ευρείας εφαρμογής σε πολλά προγράμματα προώθησης της ιδεολογίας της ισότητας στο σχολείο. Καταθέτοντας την εμπειρία της αυτή, παρουσιάζει στην πραγματικότητα μια διαφορετική διδακτική μεθοδολογία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να εφαρμοσθεί στο πλαίσιο μιας μεγάλης ποικιλίας θεματικών επιμόρφωσης. Τέλος, οι Φρόση και Δεληγιάννη-

Κουϊμτζή ερευνούν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα εκπαιδευτικών βιώνει τη διαδικασία της αλλαγής, η οποία προέρχεται από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα φύλου και δομεί ρεπερτόρια αλλαγής τόσο των εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο και επαγγελματικής και προσωπικής ανανέωσης.

Η συλλογή αυτή προσδιορίζεται από τα όρια που θέτουν οι θεματικές των άρθρων που περιλαμβάνει. Δεν μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι αγγίζει το σύνολο των προβληματισμών και θεματικών που στρέφονται γύρω από τη φεμινιστική έρευνα για τον εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, φιλοδοξεί να προσφέρει στο ελληνικό κοινό, στους/τις εκπαιδευτικούς, στους φοιτητές και τις φοιτήτριες μεταπτυχιακών σπουδών και στους/τις υποψήφιους/-ες διδάκτορες, που ασχολούνται με τη μελέτη του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τον παράγοντα φύλο, ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο να συνοψίζει αποτελεσματικά, κατά το δυνατόν, τις τρέχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις και τους σύγχρονους ερευνητικούς προβληματισμούς. Θερμές ευχαριστίες ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και το ΕΠΕΑΕΚ II, καθώς και στο Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας που έδωσαν τη δυνατότητα να συγκροτηθεί ο τόμος αυτός στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων» (Κατηγορία Πράξης 4.1.1α).

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. (1983). *Teachers, Gender and Careers*. London: Routledge.
- ACKER, S. (1988). Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, (10)1, 33-51.
- ARNOT, M. (1995). Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*. Ευρωπαϊκό Συνέδριο. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- BARETT, M. (1989). Gender and Class: Marxist-feminist perspectives on education. In M. Arnot & G. Weiner (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling*. London: Hyman.
- CHISHOLM, L. (1990). *Beyond Occupational Choices*. Unpublished Doctoral Thesis. London: Institute of Education.
- COFFREY, A. & ACKER, S. (1991). Girlies in the Warpath: addressing gender initial teacher education. *Gender and Education*, 3,3, 249-261.
- GRIFFIN, G. (1997). Teaching as a gendered experience. *Journal of Teacher Education*, 48, 7-18.
- KELLY, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1-23.
- MARTIN, K.A. (1998). Becoming a gendered body: practices of preschools. *American Sociological Review*, 63(4), 494-511.
- MENTER, I. (1989). Teaching practice stasis: racism, sexism and school experience in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), 459-473.
- PRATT, J. (1985). The attitudes of teachers. Στο: J. Whyte, R. Deem, L. Kank & M. Cruishank (Eds.), *Girl Friendly Schooling* (24-35). London: Methuen.
- SKELTON, C. (1989). And so the wheel turns... gender and initial teacher education. Στο: C. Skelton (Ed.), *Whatever happens to little women*. Milton Keynes: Open University Press.
- WEILER, K. (1989). Women's history and the history of women teachers. *Journal of Education*, Vol. 171, No. 3, 9-24.
- WEILER, K. (1997). Reflections on writing a history of women teachers. *Harvard Educational Review*, vol. 67, No. 4, 635-657.

## **ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ**

# 1. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΦΥΛΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ: ΓΥΝΑΙΚΕΣ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ<sup>1</sup>

*J.A. Dillabough*

## Εισαγωγή

*«Η σύλληψη της έννοιας της λογικής είχε ως στόχο να πετύχει πολύ περισσότερα από την απλή ρύθμιση της σχέσης μεταξύ των μέσων και των σκοπών. Ήταν το εργαλείο για να κατανοηθούν οι σκοποί, ώστε να προσδιοριστούν»*  
*(Horkheimer, 1947, σελ. 10. Έμφαση στο πρωτότυπο)*

Για μια δεκαετία τουλάχιστον, οι κοινωνιολόγοι ισχυρίζονταν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Βρετανία και γενικότερα, ο τομέας της διδασκαλίας ευθυγραμμίστηκαν με ένα είδος νεοφιλελεύθερου ορθολογισμού, ο οποίος τοποθετεί την εκπαίδευση πιο αποτελεσματικά εντός της καπιταλιστικής ιεραρχίας (Βλ. Gewirtz, 1997, Mentor et al., 1997, Whitty, 1997). Κατά συνέπεια, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και όσοι εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζονται πλέον ως κεντρικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Για παράδειγμα, η σύλληψη του εκπαιδευτικού ως ορθολογικού επαγγελματία που έχει στόχο τον καταναλωτή, διακηρύσσεται τόσο από το ίδιο το κράτος, όσο και από τους σύγχρονους διανοούμενους ως το κλειδί της επιτυχίας «της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας». Ως εκ τούτου, ένας τέτοιος εκπαιδευτικός θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη μεταμόρφωση του έθνους σε παγκόσμια οικονομική δύναμη.

Παραδόξως, ενώ μια έντονα νεοφιλελεύθερη τάση σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση αποτελεί το έμβλημα των νέων καπιταλιστικών σχηματισμών, δε συμβαίνει το ίδιο με το «ορθολογικό» όραμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Πράγματι, η έννοια του ορθολογικού υποκειμένου δράσης στο πλαίσιο του κράτους έχει μια μακρά ιστορία στις φιλοσοφικές και πολιτικές παραδόσεις, κυρίως, στην καντιανή και καρτεσιανή φιλοσοφική παράδοση. Παρά ταύτα, πριν από 20 χρόνια, ίσως να ήταν δύσκολο να πει κάποιος ότι ο «επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού»

---

<sup>1</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identities and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 3, 1999, σελ. 373-393.

(ως μια εν δυνάμει ιδέα σε εξέλιξη) είχε οποιεσδήποτε ομοιότητες με τις εξιδανικευμένες αντιλήψεις του Καντ και/ή του Καρτέσιου περί ορθολογικού ατόμου. Όμως, είναι ξεκάθαρο ότι πολλά από τα συστατικά στοιχεία που διαμορφώνουν τα σύγχρονα μοντέλα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, απηχούν τις ίδιες καντιανές και καρτεσιανές αντιλήψεις για το σύγχρονο πολιτικό υποκείμενο, οι οποίες στοίχειωναν τις φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες για τρεις αιώνες και κυρίως η έννοια του εκπαιδευτικού ως «ορθολογικού και εργαλειακού υποκειμένου δράσης». Όσον αφορά στην εκπαίδευση, αυτά τα συστατικά στοιχεία οριοθετούν, μολονότι προβληματικά, το κρατικό σχέδιο μεταρρύθμισης του δημοσίου οράματος για το σύγχρονο εκπαιδευτικό.

Ανέκαθεν υπήρχε ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για τη δυναμική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τη σχέση της με την κρατική αντίληψη για το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Εντούτοις, δύο σημαντικά σημεία που αφορούν στη συγκεκριμένη συζήτηση παραμένουν ανεξερεύνητα. Το πρώτο από αυτά αφορά στη σχέση μεταξύ της ανδρικής εξουσίας και της δόμησης του ορθολογικού εκπαιδευτικού. Το δεύτερο αφορά στο ρόλο που διαδραματίζει η φεμινιστική θεωρία, η οποία προβάλλει τη φύση του φύλου στις σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ο «επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού». Έως ότου απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, προσπάθειες κριτικής ή θεωρητικής προσέγγισης της σχέσης μεταξύ του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και του φύλου θα παραμείνουν σπάνιες.<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία, προσπαθώ να προσεγγίσω τα θέματα αυτά με επεξηγηματικό και κριτικό τρόπο σκέψης.

Η εργασία αυτή θα επιδιώξει να δείξει ότι τα ζητήματα φύλου και η ιστορία της ανδρικής κυριαρχίας στην πολιτική σκέψη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη σύγχρονη διδασκαλία και το χαρακτήρα της. Για να καταστεί αυτό εφικτό, προσφεύγω σε δύο σχετικές μορφές φεμινιστικής κριτικής, οι οποίες επιτρέπουν μια ανάλυση του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Το πρώτο μέρος με τίτλο «Η Διάσταση του Φύλου στον Επαγγελματισμό του Εκπαιδευτικού», περιλαμβάνει φεμινιστικές κριτικές της φιλελεύθερης δημοκρατίας –ιδιαίτερα, φεμινιστικές απόψεις για το «ορθολογικό άτομο» στο κράτος– με στόχο μια κριτική αξιολόγηση της έμφυλης κατασκευής του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ο βασικός στόχος είναι να απεικονίσω τον τρόπο με τον οποίο οι φιλελεύθερες απόψεις, που σχετίζονται άμεσα με τις καντιανές και τις καρτεσιανές αντιλήψεις του «εγώ», αποτυπώνουν τις επικρατούσες απόψεις περί του «επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού» στον τομέα της εκπαίδευσης και της

---

<sup>2</sup> Γνωρίζω μια μόνο σοβαρή προσπάθεια που εξετάζει τη σχέση μεταξύ του επαγγελματισμού του/της εκπαιδευτικού και του φύλου σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή (βλ. Mahoney & Hextall, 1997).



επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζω ότι οι αντιλήψεις αυτές όχι μόνο επιδοκιμάζουν κάποιες μορφές ανδρισμού, αλλά λειτουργούν, εν μέρει τουλάχιστον, ως ρυθμιστές στην παραγωγή σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος με τίτλο «Γυναίκες και Εκπαιδευτικός Επαγγελματισμός», ασχολείται λιγότερο με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και περισσότερο με ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανησυχίες σχετικά με τους έμφυλους δυΐσμούς, οι οποίοι βρίσκονται στην καρδιά της αντίληψης για τον «επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού». Τέλος, περιγράφονται και αναλύονται γόνιμες φεμινιστικές κριτικές προσεγγίσεις που αφορούν στη σχέση μεταξύ της ορθολογιστικής αντίληψης και της περιθωριακής θέσης της γυναίκας στην εκπαίδευση.

Στο τρίτο μέρος, «Έμφυλες Πολιτικές και το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού», βασίζομαι στην υπάρχουσα φεμινιστική έρευνα και στα αρχικά εμπειρικά δεδομένα μου, για να αποτυπώσω τους τρόπους με τους οποίους οι ορθολογικές και εργαλειακές αντιλήψεις περί διδασκαλίας, οριοθετούν τις συνθήκες εκμετάλλευσης της εργασίας των γυναικών εκπαιδευτικών. Καθώς η εργασία αυτή στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρεις ομάδες γυναικών εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναφέρομαι εδώ στη διδασκαλία με την ευρύτερη έννοια, περιλαμβάνοντας στο δείγμα και γυναίκες πανεπιστημιακούς που έχουν αναλάβει την κατάρτιση των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενες δασκάλες.<sup>3</sup>

Στο τελευταίο μέρος, «Εναλλακτικές Φεμινιστικές Αντιλήψεις για τη Διαμόρφωση της Ταυτότητας στη Διδασκαλία», βασίζομαι εξ ολοκλήρου στη φεμινιστική πολιτική και κοινωνική θεωρία για να κατασκευάσω ένα εναλλακτικό εννοιολογικό μοντέλο αξιολόγησης του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Αιτιολογώ την ανάπτυξη του ερευνητικού αυτού μοντέλου σε δύο επίπεδα: πρώτον, είναι ουσιαστικό να αποκαλυφθούν οι τρόποι με τους οποίους οι κυρίαρχες μορφές γνώσης σε οποιονδήποτε τομέα φέρουν ομοιότητες με ιστορικές αφηγήσεις, τις οποίες οι περισσότεροι διανοούμενοι θεωρούν ξεχασμένες μνήμες του παρελθόντος. Αυτό συνεπάγεται, κατ' αρχάς, κριτική προσέγγιση παρά καταγραφή των τρεχουσών δογματικών αντιλήψεων και

---

<sup>3</sup> Αναφέρομαι εδώ στη ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών με την ευρύτερη έννοια. Οι λόγοι γι' αυτό είναι δυο. Πρώτον, οι γυναίκες που εμπλέκονται στη μελέτη μου προέρχονταν από τρεις διαφορετικούς, αλλά σχετιζόμενους μεταξύ τους χώρους της διδασκαλίας: (α) γυναίκες που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς στον ακαδημαϊκό χώρο, (β) γυναίκες σύμβουλοι σε σχολεία και (γ) φοιτήτριες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Είναι ενδιαφέρον να δει κανείς ότι πολλά από τα σημαντικά θέματα που αφορούν σε αυτές τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ήταν παρόμοια, ασχέτως της επαγγελματικής τους θέσης. Για παράδειγμα, η εντατικοποίηση της εργασίας φαινόταν συγκρίσιμη σε όλες τις ομάδες. Επιπλέον, εμπειρίες εκμετάλλευσης ήταν ανάλογες και στις τρεις ομάδες επαγγελματιών. Δεύτερον, πρόσφατη εργασία που αφορούσε στις γυναίκες εκπαιδευτικούς στον ακαδημαϊκό χώρο (ιδιαίτερως σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών) δείχνει ότι οι συνθήκες εργασίας των γυναικών εκπαιδευτικών στα «εκπαιδευτικά επαγγέλματα» είναι επίσης παρόμοιες. Ως αποτέλεσμα, σε αυτή την εργασία, προσπαθώ να συνδέσω αυτή τη βιβλιογραφία με την τρέχουσα εργασία μου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

των διαλεκτικών πρακτικών της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Δεύτερον, καθώς οι φεμινιστικές κριτικές και η ανδρική επιστημολογία συνδέονται με το ζήτημα της γυναικείας ταυτότητας και με την ταυτότητα του φύλου γενικότερα, είναι χρήσιμο να ανατρέξουμε σε αυτά, ώστε να επανεξετάσουμε το ρόλο του φύλου στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

## **Η διάσταση του φύλου στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού: μια εννοιολογική ανάλυση**

Τα τελευταία χρόνια, έχει αναζωπυρωθεί το ενδιαφέρον για την έννοια του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Για παράδειγμα, οι Nixon κ.ά. (1997) δήλωσαν ότι η «κατηγορία της ταυτότητας» που τυγχάνει ευρύτερης λαϊκής υποστήριξης στην εκπαίδευση των σύγχρονων διδασκόντων, είναι εκείνη, η οποία περικλείει την έννοια του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία». Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει ενιαία άποψη για τον «επαγγελματισμό των εκπαιδευτών». Υπάρχει, ωστόσο, μια γενικότερη αντίληψη που αφορά στον τρόπο, με τον οποίο ο επαγγελματισμός αυτός προσδιορίζεται από την κεντρική κυβέρνηση και σχετικούς οργανισμούς στη Βρετανία (όπως π.χ. ο Οργανισμός Κατάρτισης Εκπαιδευτών) και εκφράζεται μέσω των πρωτοβουλιών για μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, αυτή η γενικότερη εικόνα της «επαγγελματικής ταυτότητας» χαρακτηρίζεται με βάση την «ορθολογική» δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να «αξιοποιεί όλες του τις ικανότητες» έχοντας στο μυαλό του την επιτυχία του εκπαιδευομένου και την κοινωνική και οικονομική αλλαγή<sup>4</sup>. Αυτή η αντίληψη τείνει να προσδιορίζεται με βάση τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως εργαλειακού φορέα μεταρρύθμισης και το ρόλο του/της στην ανατροπή προσωπικών συμφερόντων (π.χ. πολιτικά ενδιαφέροντα, προσωπική σοφία), έτσι ώστε να εναρμονίζεται με αντικειμενικά επίπεδα πρακτικών. Ο Carr (1989) σημειώνει:

*Ο τεχνικός ορθολογισμός συνεχίζει να παρέχει την κυρίαρχη επιστημολογία της πρακτικής και η προτίμηση της κεντρικής κυβέρνησης για τις τεχνολογικές πλευρές της διδασκαλίας αναπόφευκτα δημιουργεί συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται*

---

<sup>4</sup> Δε θέλω να υποστηρίξω ότι υπάρχει μόνο μια οπτική γωνία όσον αφορά στην «επαγγελματική ταυτότητα» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Απλώς αναφέρομαι στην κυρίαρχη άποψη για τον/την εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και λέω ότι αυτή η άποψη έχει κερδίσει έδαφος με αποτέλεσμα να οδηγήσει στο περιθώριο τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (όπως θα αναλυθεί περαιτέρω στην εργασία).

*αδύνατη μια συλλογιστική προσέγγιση της επαγγελματικής εξέλιξης (σελ. 5).*

*Η διδασκαλία παρουσιάζεται ως μια μη ανακλαστική τεχνική διαδικασία και η «ποιότητα» ως συνώνυμο της ικανοποίησης προκαθορισμένων προτύπων μέσω ενός συστήματος επιτήρησης, επιθεώρησης και ελέγχου. Η Διδακτική Ποιότητα μπορεί να χρησιμοποιήσει τη ρητορική του επαγγελματισμού, αλλά στην πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι δίνεται στους/τις εκπαιδευτικούς κάτι περισσότερο από το δικαίωμα να παίρνουν περιορισμένες αποφάσεις όσο αφορά στο τεχνικό μέρος της διδασκαλίας [...]. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως κάτι το οποίο υπηρετεί εξωγενείς σκοπούς, όπως το εθνικό συμφέρον, οι οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας ή οι ανάγκες της αγοράς εργασίας (σελ. 2-3).*

Σε αυτό το μοντέλο για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, ο φιλελεύθερος λόγος, ο οποίος συνδέεται κυρίως με το σύγχρονο εκπαιδευτικό, είναι αυτός του ορθολογικού εργαλειακού φορέα που δραστηριοποιείται ενεργά.

Πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν ασκήσει κριτική σε αυτή την ορθολογική σύλληψη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, λέγοντας ότι αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας να περιθωριοποιήσει τις αρχές της ισότητας στην πράξη. Για παράδειγμα, οι Mahoney & Hextall (1997) δηλώνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτών για την επαγγελματική πρακτική περιορίζονται από τις μέχρι τώρα αφηρημένες και αποκαλούμενες «ουδέτερες» περιγραφές του νέου Προτύπου «Εκπαιδευτικού της ποιότητας (των standards)». Ομοίως, οι Jones & Moore (1993) δηλώνουν ότι μια επικρατούσα νεοφιλελεύθερη κουλτούρα «επαγγελματισμού» κυριαρχεί τώρα στην εκπαίδευση και χρησιμοποιείται για να περιορίσει την αυθεντικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτή η κουλτούρα χρησιμοποιείται για να υπονομεύσει την πολιτική αυθεντικότητα των εκπαιδευτικών και οδηγεί σε εργαλειακές μορφές «τεχνικού ελέγχου». Οι Jones & Moore (1993) γράφουν:

*Η αποτελεσματικότητα της «ικανότητας» βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιεί και ρυθμίζει τη συμπεριφορά μέσα από κατασκευές «δεξιότητων» και τρόπων, με τους οποίους η μεθοδολογία που ισχύει εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου θεσμών και πολιτικών, διευκολύνει τον τεχνικό έλεγχο (σελ. 387).*

Παρόμοιες ιδέες προτάσσονται από τους Lawn & Ozga (1981), οι οποίοι δηλώνουν ότι ο «επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού» χρησιμοποιείται από το κράτος ως πολιτικό επινόημα, το οποίο δίνει την εντύπωση της απελευθέρωσης

(π.χ. συνεργασία, «ενδυνάμωση»), αλλά ταυτόχρονα αφαιρεί δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς και συνθλίβει τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους σε σημείο εκμετάλλευσης. Σε γενικές γραμμές, η έρευνά τους ανέδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές και όλο και περισσότερο συγκεντρωτικές μορφές κρατικής παρέμβασης στο έργο τους. Υπογράμμισε, επίσης, τον υποφώσκοντα ιδεολογικό προσανατολισμό του «επαγγελματισμού του/της εκπαιδευτικού» όπως εκφράζεται στην εκπαιδευτική γνώση και τον παιδαγωγικό λόγο.

Ενώ το συγκεκριμένο σκεπτικό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, οι κριτικές στο πλαίσιο αυτού του λόγου έχουν αγνοήσει τα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο. Συνεπώς, η έμφαση στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας, στη «νεοφιλελεύθερη» πολιτική ή στην αναδόμηση ως μοναδικά κίνητρα για την κατανόηση «της κουλτούρας του δασκάλου» (βλ. Gewirtz, 1997) ή του/της «επαγγελματία εκπαιδευτικού» περιορίζεται με την έννοια ότι ο σκοπός της επιστημοσύνης είναι απλώς να εκθέσει κρατικές πρακτικές, παρά να συνδέσει αυτές τις πρακτικές με ευρύτερους κοινωνιολογικούς προβληματισμούς, όπως οι σχέσεις των δύο φύλων. Στο επόμενο μέρος, προσπαθώ να επανορθώσω αυτή την ανισορροπία. Το επιχειρώ σε πρώτη φάση, ανακεφαλαιώνοντας το έργο φεμινιστικών πολιτικών και κοινωνικών επιστημόνων σχετικά με την έμφυλη φύση των «εξιδικευμένων» καντιανών και καρτεσιανών απόψεων, όπως αυτή για τον ορθολογικό και εργαλειακό υποκείμενο δράσης και τη σχέση τους με τις τρέχουσες συζητήσεις για το σύγχρονο άτομο. Η ενασχόληση με αυτό το κομμάτι της βιβλιογραφίας είναι απαραίτητη, διότι επιτρέπει το ιδεολογικό ραφινάρισμα που είναι απαραίτητο, ώστε να ξαναγίνει το φύλο παράγοντας-κλειδί για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Βασιζόμενη στη φεμινιστική πολιτική θεωρία, κατ' αυτό τον τρόπο, θα είμαι σε θέση να διευκρινίσω μερικές από τις έμφυλες εντάσεις που προκύπτουν ως συνέπεια του ότι βασίζονται, στο πλαίσιο μιας αφηρημένης φιλελεύθερης αντίληψης της έννοιας της ταυτότητας, σε δύο ιδεολογικές προσεγγίσεις για την εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, την ορθολογικότητα και τη θεωρία της εργαλειακότητας.

#### *Το ζήτημα του ορθολογισμού στη φιλελεύθερη δημοκρατική θεωρία*

*Όπως η Δυτική σκέψη γενικότερα, η πολιτική θεωρία [...] στηρίζεται σε θεμέλια που βασίζονται σε δυϊσμούς και τα αναπαράγει με αποτέλεσμα η γνώση και η ιδιότητα του πολίτη να βασίζονται εξίσου σε ιεραρχικές αντιθέσεις, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη αξία στο μυαλό έναντι του*

*σώματος, στον πολιτισμό έναντι της φύσης, στη λογική έναντι του συναισθήματος, στην τάξη έναντι του χάους, στη διαφάνεια έναντι της αδιαφάνειας. Το θηλυκό, μια μεταφορά ή ταυτότητα των υποτιμητικών όρων, αναδύεται ως άναρχο και άγριο, ως απειλή για την καθαρή σκέψη, την αυτοπειθαρχία και την πολιτική τάξη (Coole, 1993, σελ. 18).*

Θεωρητικές αντιπαραθέσεις, οι οποίες αφορούν στην έμφυλη διάσταση του φιλελεύθερου δημοκρατικού λόγου, έχουν πλέον μια μακρά ιστορία στη φεμινιστική πολιτική και κοινωνική θεωρία. Η πιο αξιοσημείωτη από τις αντιπαραθέσεις αυτές αφορά στο παλιό πια ενδιαφέρον των φεμινιστριών θεωρητικών για τις καντιανές και καρτεσιανές απόψεις περί «έλλογου όντος» περί του «αποστασιοποιημένου» πολιτικού υποκειμένου – έτσι όπως διατυπώνονται στη φιλελεύθερη δημοκρατική θεωρία. Για παράδειγμα, όπως δηλώνουν οι φεμινίστριες θεωρητικοί των πολιτικών επιστημών, τόσο η καντιανή όσο και η καρτεσιανή άποψη περί έλλογου πολιτικού υποκειμένου αντανakλούν μια κάποια περιφρόνηση για οτιδήποτε «κωδικοποιείται ως θηλυκό» (βλ. Coole, 1993, σελ. 1) και συνδέουν τη θηλυκότητα μόνο με το υποκειμενικό στοιχείο της πολιτικής συμμετοχής. Ως συνέπεια, τα αντικειμενικά και θεμελιωμένα με βάση τη λογική στοιχεία της πολιτικής συμμετοχής κατείχαν προνομιακή θέση και κυριαρχούσαν έτσι στην κατασκευή του ενεργού πολίτη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι γυναίκες δεν μπορούσαν να έχουν πολιτικές ταυτότητες διότι ο «συναισθηματισμός» και η σεξουαλικότητά τους θεωρούνταν απειλή για το ορθολογικό κράτος (βλ. Coole, 1993). Ο ανδρικός ορθολογισμός και ο λόγος αναδύθηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο ως κανονιστικά πολιτικά ιδανικά στις φιλελεύθερες δημοκρατικές κοινωνίες.

Μια συμβολή της φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας στην κατανόηση εκ μέρους μας του ρόλου της φύσης του φύλου των φιλελεύθερων δημοκρατικών πρακτικών είναι οι φεμινιστικές κριτικές στις φιλοσοφικές θεωρίες τόσο του Καντ όσο και του Καρτέσιου και στην έννοια της λογικής. Για παράδειγμα, οι Coole (1930) και Braaten (1997) εξέφρασαν την άποψή τους λέγοντας ότι η «λογική», αν και είναι μια εξιδανικευμένη πολιτική έννοια, θεωρείται ακόμα το κεντρικό σημείο της φιλελεύθερης δημοκρατικής πρακτικής και παραμένει ουσιαστική στην επιτυχία των σύγχρονων ατόμων, δηλαδή, όποιος έχει λογική, γνωρίζει και όποιος γνωρίζει έχει πολιτική δύναμη. Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν οι φεμινίστριες θεωρητικοί, αν αναγνωρίσουμε τη λογική ως το μοναδικό θεμέλιο για πολιτική ταυτότητα, οι γυναίκες πρέπει να παραμείνουν (τουλάχιστον με την αφηρημένη έννοια) εκτός πολιτικής διοίκησης, καθώς συμβολικά θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν το ακριβώς αντίθετο του ορθολογισμού. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες δε δύνανται να

«γνωρίζουν», με την πιο βαθιά έννοια του όρου. Αντ' αυτού θεωρούνται ως το μέσο καλλιέργειας του έλλογου ατόμου. Οι γυναίκες βρίσκονται εκτός της πολιτικής διαδικασίας ως το «Άλλο»:

*Από τον Πλάτωνα έως τον Ντεκάρτ και τον Καντ το Εγώ αποτελεί το ενωτικό υπόστρωμα. Η λογική κυριαρχεί πάνω στα πάθη και το Εγώ κυριαρχεί πάνω στη θέληση. Το Άλλο θα πρέπει να εκμηδενισθεί. (Benhabib, 1997, σελ. 198).<sup>5</sup>*

«Η ταυτότητα» η οποία αντιμετωπίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο αναπαράγει κυρίαρχες αντιλήψεις περί του ανδρικού γένους με δυο τρόπους.

Από τη μια, δίνει προβάδισμα σε ένα πολιτιστικό όραμα πολιτικής συμμετοχής που περιλαμβάνει «τα πάντα», σύστημα το οποίο ευνοεί μια ανδρική αντίληψη περί του σύγχρονου υποκειμένου/ατόμου. Αυτό το επιτυγχάνει με τη διαμόρφωση σταθερών κατηγοριών φύλου, οι οποίες κάνουν διάκριση ανάμεσα στον «έλλογο» άνδρα και τις «άλογες» γυναίκες σα να είναι φυσικό και νόμιμο.<sup>6</sup>

Από την άλλη, αυτό το νήμα πολιτικής σκέψης κατασκευάζει ένα είδος «εξαίρεσης» της σύγχρονης ταυτότητας, η οποία μπορεί να δικαιολογήσει την ύπαρξή της μόνο μέσα από τη χρήση της λογικής. Σε μια τέτοια περίπτωση, οι άνδρες αποτελούν τους νόμιμους εκπροσώπους της δημόσιας σφαίρας, ενώ οι γυναίκες, όπως υποστηρίζει ο Clark (1976), παραμένουν στο «οντολογικό υπόβαθρο» της πολιτικής ζωής. Ως συνέπεια, οι γυναίκες μπορούν να αποκτήσουν πολιτική υπόσταση ίση με αυτήν των ανδρών εάν ενστερνιστούν πλήρως τους συμβολικούς έμφυλους δυϊσμούς, οι οποίοι οριοθετούν τις πρακτικές του κράτους και έχουν τις ρίζες τους στην ευρωπαϊκή φιλοσοφική παράδοση, δηλαδή, πρέπει να αποδεδουλευτούν από το «εγώ» τους, όταν αυτό βρίσκεται σε οποιαδήποτε επίσημη σύνδεση ή στενή σχέση με κάποιο άλλο (βλ. Weir, 1997).

### *Το πρόβλημα της εργαλειακότητας στο φιλελεύθερο λόγο*

Η Καντιανή εστίαση στο διαχωρισμό του «εγώ» από την εμπειρία στο πλαίσιο της αναζήτησης μιας πολιτικής ταυτότητας, αποκαλύπτει ακόμα μία έμφυλη τάση, η οποία βρίσκεται πίσω από παραδοσιακές αντιλήψεις περί ορθολογισμού. Αυτή η

<sup>5</sup> Η Benhabib παραθέτει τις σκέψεις της όσον αφορά στις ανησυχίες των φεμινιστριών της πολιτικής θεωρίας που έχουν επηρεαστεί από τις μεταμοντέρνες κριτικές για το «εγώ».

<sup>6</sup> Αυτές οι κατηγορίες είναι πράγματι πλασματικές, όπως έχουν δηλώσει πολλές φεμινίστριες θεωρητικοί, παρόλα αυτά παραμένει ζωτικής σημασίας να αναγνωρισθεί ότι διατηρούν μια σημαντική παρουσία στις ορθολογικές θεωρίες περί ταυτότητας, όπως αυτές που εκφράστηκαν στις απόψεις του Καντ και του Καρτέσιου. Σχηματοποιούν, επίσης, τη φύση της διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου, τουλάχιστον εν μέρει.

τάση εκφράζεται καλύτερα ως ακολούθως: θεωρώντας το «εγώ» του ως αποστασιοποιημένο, το άτομο συμβολίζει μια θέση πλήρους ανεξαρτησίας όπου αυτός/-ή δεν εμφανίζεται να έχει «εγγενείς ανάγκες για άλλους» (βλ. Weir, 1997).

Ο Weir (1997) αντιλαμβάνεται αυτόν τον έντονα φιλελεύθερο χαρακτηρισμό του ατόμου ως μια ουτοπική αφαίρεση. Μια τέτοια άποψη «αντιτίθεται στα δομικά χαρακτηριστικά του εγώ ως όντος, το οποίο ζει σε ένα περιβάλλον προβληματισμών» (Taylor, 1989, σελ. 51). Μια υπερεκτίμηση αυτής της εργαλειακής αντίληψης της ταυτότητας οδηγεί, εντούτοις, σε δύο προβλήματα, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της άποψης του Weir περί «αποστασιοποιημένου υποκειμένου» στο πλαίσιο του κράτους.

Κατά πρώτον, αυτή η άποψη του σύγχρονου ατόμου απαξιώνει το ρόλο του κοινωνικού περίγυρου, της κοινωνικής δομής και της ατομικής ιδιαιτερότητας στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου, δηλαδή αποτυγχάνει να δει την ταυτότητα ως μια στέρεα πολιτική κατασκευή, η οποία «εξαρτάται πάντοτε από τις ευρύτερες κοινωνικές έννοιες» (βλ. Benhabib, 1997, Weir, 1997 για τον αυτοπροσδιορισμό). Κατά δεύτερον, η γλώσσα της εργαλειακότητας (π.χ. αποστασιοποιημένο πολιτικό υποκείμενο, ελευθερία, αυτονομία) υπαινίσσεται εσφαλμένα ότι οι γυναίκες θα αποκτήσουν την απαραίτητη ελευθερία, ώστε να δράσουν οι ίδιες πολιτικά, εάν αποστασιοποιηθούν από την κοινωνική τους εμπειρία.<sup>7</sup> Συνεπώς, σε αυτό το μοντέλο, η ύπαρξη κοινωνικών στοιχείων απορρίπτεται στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνονται μη ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με την ικανότητα των γυναικών να είναι «ελεύθερες» παρά τους εμφανείς και καλά τεκμηριωμένους πλέον κοινωνικούς περιορισμούς που συναντούν μπροστά τους.

### *Ο φιλελεύθερος λόγος, το φύλο και η κατασκευή του σύγχρονου εκπαιδευτικού*

Με μια πρώτη ματιά, οι φεμινιστικές κριτικές, οι οποίες έχουν αποδείξει ότι το εξιδανικευμένο σύγχρονο άτομο είναι μια ανδρική οντότητα, μπορεί να φαίνονται άσχετες με τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, ιδιαίτερες, τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού και τη θέση των γυναικών στο πλαίσιο αυτού του επαγγελματισμού. Εντούτοις, όπως παρουσιάσθηκε και στην αρχή, τα τελευταία χρόνια ο «επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού» έχει επαναπροσδιορισθεί από το κράτος, ώστε να αντανakλά κάποια τάση ορθολογισμού, η οποία δίνει προνομιακή θέση στις ανδρικές θεωρίες περί πολιτείας. Για αυτό το λόγο, σε κάθε συστηματική εφαρμογή

---

<sup>7</sup> Βλ. τη θεωρία του Phillips (1991) περί άφυλου υποκειμένου.

των φεμινιστικών κριτικών για το σύγχρονο υποκείμενο στις κυρίαρχες απόψεις περί επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, προκύπτουν διάφορες τάσεις, οι οποίες δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες στις φεμινίστριες.

Η πρώτη τάση προκύπτει όταν ο ρόλος των Καντιανών και Καρτεσιανών απεικονίσεων περί «έλλογου όντος-ανδρός» παρουσιάζονται στις σύγχρονες αντιλήψεις περί εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Για παράδειγμα, οι κρατοκεντρικές αντιλήψεις περί «επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού», όπως ο «Ικανός Εκπαιδευτικός» ή ο «Εκπαιδευτικός της ποιότητας», σχετίζονται άμεσα με την άποψη του Καντ ότι προσωπικές παράμετροι (συναισθήματα, εμπειρία) δε θα πρέπει να υπαγορεύουν πολιτική δράση στη δημόσια ζωή και, στην προκειμένη περίπτωση, στις δράσεις των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, τώρα υποστηρίζεται ότι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμμορφωθούν με ένα πιο αντικειμενικό και διαδικαστικό επαγγελματικό πρότυπο, όπως αυτό εκφράζεται, για παράδειγμα, από τους κυβερνητικούς φορείς (π.χ. Οργανισμός Κατάρτισης Εκπαιδευτών).<sup>8</sup> Εντούτοις, εάν δεχθούμε τις φεμινιστικές κριτικές για τις Καντιανές θεωρίες ως σωστές, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι διαφορετικές συναισθηματικές εμπειρίες και οι πολιτικές πεποιθήσεις των γυναικών (και των ανδρών) -και ως εκ τούτου και οι διαφορές- καταστέλλονται σε αυτό το αφηρημένο μοντέλο του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Το μοντέλο αυτό, ως τέτοιο, παρουσιάζει μια αποπροσανατολιστική εικόνα της διδασκαλίας, ασχολούμενο με όλα όσα παραδοσιακά θεωρούνταν ότι ανήκουν στην ανδρική σφαίρα του πολιτικού φάσματος, δηλαδή, την ορθολογική δημόσια σφαίρα. Η άλλη σφαίρα -το βασίλειο της ιδιωτικής ζωής<sup>9</sup>- δε θεωρείται πολιτικά σχετικό με αυτό το μοντέλο της διδασκαλίας (βλ. Noddings, 1996), τουλάχιστον όσον αφορά στις αφηρημένες δομές γνώσης περί επαγγελματισμού.

Δεύτερον, η κυρίαρχη άποψη περί «επαγγελματικής ταυτότητας» φαίνεται να ορίζεται ως η βάση ενός μάλλον απλουστευμένου μοντέλου εξέλιξης του/της εκπαιδευτικού που δίνει έμφαση στην εργαλειακότητα. Αυτό το αφηρημένο μοντέλο επαγγελματισμού χαρακτηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς ως άτομα, τα οποία δε συνδέονται με ουσιαστικούς δεσμούς με τους/τις μαθητές/-τριες ή άλλους/-ες «επαγγελματίες», αλλά αντ' αυτού ανταποκρίνονται στους στόχους του κράτους που βλέπει τον εκπαιδευτικό ως εργαλείο (βλ. Mahoney & Hextal, 1997). Κατ' αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία δε δομείται μέσα από σύνθετες και ουσιαστικές κοινωνικές

---

<sup>8</sup> Βλ. το πρόσφατο έργο των Mahoney & Hextal επί του θέματος.

<sup>9</sup> Στόχος μου δεν είναι να κάνω διάκριση μεταξύ του δημοσίου και ιδιωτικού βίου σε θεωρητικό επίπεδο. Εντούτοις, καθώς τέτοιου είδους διακρίσεις υφίστανται στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο, επιθυμώ να καθορίσω ποιες «αφηρημένες σφαίρες» παραμελούνται στην εκπαιδευτική γνώση.



σχέσεις, αλλά απλώς επιβεβαιώνεται εν ονόματι της προόδου. Αυτή η σύλληψη τονίζει μια:

*παραχάραξη της αντίληψης περί επαγγέλματος, καθώς δίνει έμφαση στην αναζήτηση της «τάξης» σε μια περίοδο φρενήρους κοινωνικής αλλαγής και συμπίπτει με το άγχος της ανδρικής μεσαίας τάξης να αυτοεπιβεβαιωθεί με τρόπους που θυμίζουν το ανδρικό πολιτισμικό σχέδιο, όπως αυτό αποτυπώνεται σε σχέση με τη γραφειοκρατία. (Davis, 1996, σελ. 669).*

Καθώς, όπως δηλώνει η Davis (1996), οι γυναίκες συνδέονται τυπικά με τους «θηλυκούς» κώδικες, συχνά εξαιρούνται ή ελέγχονται από αυτό το «ανδρικό πολιτισμικό σχέδιο». Συνεπώς, μια διαλεκτική σύλληψη του «διδάσκοντος ατόμου» με τον τρόπο αυτό χάνεται και η πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης και των κοινωνικών μηχανισμών της παραμένει ανεξερεύνητη.

Μια τρίτη τάση αναδύεται εάν ανατρέξουμε στις μορφές κατάρτισης που ισχύουν σήμερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως εργαλείο. Ενώ οι προηγούμενες προοπτικές που αφορούσαν στην εκπαίδευση των επαγγελματιών εκπαιδευτών έδιναν έμφαση στην ιδέα της ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ διδασκάλου και μαθητή, στις σχολικές κοινότητες και τις προοδευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι τρέχουσες προσεγγίσεις δείχνουν μια επιστροφή στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης και την ιδέα του δασκάλου ως μεταδότη της γνώσης (π.χ. διδασκαλία ολόκληρης της τάξης [whole class teaching]). Όπως γράφει ο Gewirtz (1997):

*«Παρατηρείται μια παρακμή της κοινωνικότητας της διδασκαλίας και ασκείται πίεση στους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετούν πιο παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους, με έμφαση περισσότερο στο αποτέλεσμα παρά στη διαδικασία και σε ιδιαίτερες ομάδες μαθητών υψηλών επιδόσεων [...]. Αυτές οι αλλαγές αποτελούν, κατά κύριο λόγο, συνέπεια μιας εκούσιας στρατηγικής από πλευράς αυτών που χαράσσουν πολιτικές με στόχο τη βελτίωση ιδιαίτερων προβλημάτων του κράτους -προβλημάτων συσσώρευσης κεφαλαίου, νομιμοποίησης και ελέγχου (σελ. 230)».*

Παραδόξως, αυτή η νόμιμη «εξουσία» και ο έλεγχος δεν κερδίζεται μέσω της δημιουργικής και αυθεντικής ενόρασης ούτε μέσω κοινών κοινωνικών εμπειριών στην τάξη. Μάλλον, επιτυγχάνεται μέσω των ατομικών προσπαθειών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και αυτών που τους εκπαιδεύουν να ακολουθήσουν

τυποποιημένες διαδικασίες, οι οποίες δημιουργούνται από ένα αντικειμενικό σώμα «εμπειρογνομώνων». Αν μια εκπαιδευτικός πετύχει σε αυτό το έργο, χαρακτηρίζεται ως «ικανή». Εντούτοις, τέτοιες αντιλήψεις περιορίζονται από τα ανδρικά ιδεώδη περί επαγγελματικής αυτονομίας και δράσης.

*«Ένα από τα ιδανικά εκείνα που μπορεί να επιτευχθούν – σε ένα κόσμο “εχθρικών ξένων”– [...] μέσω απρόσωπων σχέσεων, οι οποίες είναι απόμακρες και συναισθηματικά αποστασιοποιημένες» (Davis, 1996, σελ. 672).*

Καθώς η γνώση σχετικά με τη διδασκαλία φαίνεται να συνδέεται με πολύ ιδιαίτερους κώδικες και κατηγορίες φύλου, η αναπαραγωγή ανδρικών ιδεωδών μέσω της ιδέας του «επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού» οδηγεί στην υποτίμηση εκείνων των έμφυλων κωδίκων, οι οποίοι σχετίζονται με το «θηλυκό». Αυτό δε σημαίνει μόνο ότι οι δυνάμεις του φύλου αναπαράγονται ξανά και ξανά στην εκπαιδευτική σκέψη, αλλά υπονοείται, επίσης, ότι οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού υποκύπτουν σε έμφυλες ταυτότητες διδασκαλίας που είναι πάντοτε άνισες.

Εν κατακλείδι, οι φεμινιστικές κριτικές του σύγχρονου υποκειμένου παρέχουν τα απαραίτητα αναλυτικά εργαλεία για να εκθέσουν τη σχέση μεταξύ φύλου και ορθολογισμού και τους συμπληρωματικούς τους ρόλους στην έμφυλη διάσταση της επαγγελματικής γνώσης. Αναδεικνύουν, επίσης, ως προβληματικούς και τους δυνάμεις του φύλου, οι οποίοι αποτελούν τη βάση της αντίληψης για τη διδασκαλία ως μια ορθολογική δράση και η οποία λειτουργεί ως εργαλείο. Αυτή η άποψη ανασυγκροτεί τη σύλληψη του/της εκπαιδευτικού ως εξατομικευμένου «έλλογου όντος» του Καντ –έναν/μία εκπαιδευτικό που στερείται ουσιαστικών συνδέσμων με εκείνους, τους οποίους καλείται να εκπαιδεύσει. Οι φεμινιστικές κριτικές ιδεών, όπως ο «επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού», υπογραμμίζουν επίσης τις σύμπλοκες θεωρίες για την ταυτότητα του φύλου, οι οποίες αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς λόγους, καθώς και την απεικόνισή τους εντός των ιεραρχικών συστημάτων της εκπαιδευτικής γνώσης.

## **Γυναίκες και εκπαιδευτικός επαγγελματισμός**

Οι αντιθέσεις που βρίσκει κανείς στις φιλελεύθερες αντιλήψεις περί «ορθολογισμού» και «εργαλειακότητας» μπορούν να γίνουν περισσότερο κατανοητές, όταν εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η ανάπτυξή τους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσα στο χρόνο έχει οδηγήσει σε μια άποψη που θέλει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς κατώτερες ως «επαγγελματίες». Γι αυτό το λόγο,

σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, το πρόβλημα βρίσκεται πέρα από την απλή εξαίρεση της γνώσης των γυναικών από μια επικρατούσα και, πράγματι, αφηρημένη αντίληψη περί επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών Μάλλον, αφορά περισσότερο άμεσα στην αντιφατική και προβληματική φύση της συμμετοχής των γυναικών στο ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Είναι ενδιαφέρον να δούμε εδώ ότι, όπως ακριβώς και οι φεμινίστριες ειδικοί της πολιτικής θεωρίας, οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί ασχολούνται και αυτές με τον ορθολογισμό και τις έμφυλες εκδηλώσεις του. Τα επιχειρήματά τους, όμως, κινούνται πέρα από την απλή ενασχόληση με την πολιτική σκέψη στην επαγγελματική γνώση και με τις επιπτώσεις της στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το μέρος του κειμένου, λοιπόν, θα ασχοληθώ με τους τρόπους, με τους οποίους οι φεμινίστριες θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν ασκήσει κριτική στην εφαρμογή ανδροκεντρικών αντιλήψεων (όπως π.χ. ο ορθολογισμός) στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και ιδιαίτερα, στις ζωές των γυναικών εκπαιδευτικών.

#### *Συμμετοχή, ορθολογισμός και εμπειρίες των γυναικών εκπαιδευτικών*

*«Υποστηρίζουμε ότι η απόδειξη του ανδρικού ορθολογισμού, της ανδρικής κατοχής και της ανδρικής ανωτερότητας πρέπει συνεχώς να επιβεβαιώνεται και να αντιπαραβάλλεται με αντίστοιχες και αντίθετες αποδείξεις της γυναικείας αποτυχίας και της γυναικείας υστέρησης. Δηλώνοντας αυτό, δε σημαίνει ότι συντασσόμαστε με την άποψη ότι οι γυναίκες και όλες οι άλλες ομάδες που αποκλείονται, έχουν πράγματι “ελλείψεις”, αλλά το κάνουμε για να παρουσιάσουμε τις μεγάλες προσπάθειες που γίνονται για να αποδειχθεί κάτι τέτοιο (Walkerdine & Luccy, 1989, σελ. 201).*

Το 1989 οι Valerie Walkerdine και Helen Lucy δημοσίευσαν ένα σημαντικό βιβλίο με τίτλο *Democracy in the kitchen (Δημοκρατία στην Κουζίνα)*. Σε αυτό το βιβλίο, οι συγγραφείς ασχολούνται με το ζήτημα του κατά πόσο τα φιλελεύθερα δημοκρατικά ιδεώδη (π.χ. η ελευθερία) περιόρισαν τις ζωές των κοριτσιών και των γυναικών, τόσο κανονιστικά όσο και συμβολικά, εκτός του πλαισίου του ορθολογισμού. Συνεπώς, όπως συνέβη και με τις φεμινιστικές κριτικές της φιλελεύθερης δημοκρατικής θεωρίας, οι Valerie Walkerdine και Helen Lucy (1989) υποστήριξαν ότι οι πολιτικές ταυτότητες των γυναικών είχαν διαμορφωθεί ενάντια στις ανδρικές θεωρίες περί ορθολογικού ατόμου και σε θέση υποταγής προς αυτές. Οι γυναίκες συνεπώς εξαρτιόνταν και περιορίζονταν από χαρακτηριστικές εικόνες

«ανορθολογισμού»— μια εικόνα για τις γυναίκες, η οποία χρονολογείται από την εποχή του Διαφωτισμού.

Το έργο τους χρησίμευσε ώστε να απεικονιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι ιδέες του Διαφωτισμού, ως μια κατεξοχήν ανδρική υπόθεση, συνέχισαν να επανεμφανίζονται στην εκπαίδευση ξανά και ξανά. Σύμφωνα με τις Valerie Walkerdine και Helen Lucy (1989), για παράδειγμα, είναι ακόμα ο αστός άνδρας εκπαιδευτικός ή μαθητής, αυτός που τιμάται με τον τίτλο του «ορθολογικού όντος», διότι είναι αυτός ο οποίος είναι «προικισμένος με τη λογική» (σελ. 200) με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο. Αντιθέτως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και μαθήτριες δεν είναι σε θέση να κατέχουν τη γνώση από μόνες τους, διότι θεωρούνται ως σκεύη ηθικής μέσω των οποίων καλλιεργείται τόσο η φιλελεύθερη δημοκρατία όσο και η ορθολογική κοινωνία. Ταυτόχρονα, όμως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες θεωρούνται αφηρημένα «ελεύθερες» και ίσες με τους άνδρες όσον αφορά στην ικανότητά τους να εξερευνούν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες της φιλελεύθερης δημοκρατίας στην πράξη.

Μετά από αυτές τις συζητήσεις έχουν προκύψει ανησυχίες για το ρόλο του «ορθολογισμού» στον τομέα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα, καθώς αφορούν στις ζωές των γυναικών εκπαιδευτικών, οι οποίες δραστηριοποιούνται στα «γυναικεία» επαγγέλματα (π.χ. στη διδασκαλία, στην εκπαίδευση εκπαιδευτών). Πολλές φεμινίστριες έχουν υποστηρίξει, για παράδειγμα, την άποψη ότι μια υπερβολική προσκόλληση στον «ορθολογισμό» στο πλαίσιο του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου, τόσο στα σχολεία όσο και στην ανώτατη εκπαίδευση, αποκρύπτει τους ιστορικούς περιορισμούς, οι οποίοι έχουν επιβληθεί στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και είχαν ως αποτέλεσμα να αμφισβητηθεί η ικανότητά τους να είναι φορείς «ορθολογισμού» στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους (βλ. Blackmore, 1996). Όπως δηλώνουν οι Casey (1990) και Steedman (1985), αυτή καθαυτή η δομή της διδασκαλίας έχει διαμορφωθεί από βιολογικά προσδιοριζόμενους δυϊσμούς που αφορούν στο φύλο και οι οποίοι έχουν οδηγήσει στην κωδικοποίηση των γυναικών με όρους «θηλυκότητας» και κατά συνέπεια την παρουσίαση των «γυναικών εκπαιδευτικών ως μητέρων» (βλ. Casey 1990, 1993). Συνεπώς, το επαγγελματικό προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένο με την οικιακή εργασία στο επίπεδο της ιδιωτικής ζωής. Αυτή η σχέση των γυναικών εκπαιδευτικών με την ιδιωτική ζωή παραμένει εξαρτώμενη, εν μέρει τουλάχιστον, από τις παραδοσιακές διακρίσεις, στο πλαίσιο της πολιτικής συνείδησης μεταξύ του «δημόσιου άνδρα» και της «ιδιωτεύουσας γυναίκας».

Το γόνιμο αυτό έργο των Valerie Walkerdine και Helen Lucy (1989), αλλά και άλλων (βλ. Steedman, 1985) αποτελεί το κλειδί για τις φεμινιστικές κριτικές που

αφορούν στην κοινωνική θέση των γυναικών στην εκπαίδευση. Δεν κατέδειξε μόνο το ρόλο που έπαιξε η ρητορική του «ορθολογισμού» στην περιθωριοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών (και των κοριτσιών), αλλά διατείνεται, επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως σύμβολα της ιδιωτικής ζωής και θεωρούνται υπεύθυνες για την καλλιέργεια των «ορθολογικών» ιδεωδών της ελευθερίας μέσω του ρόλου τους ως ηθικών ρυθμιστών του κράτους (βλ. Walkerdine, 1990). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο ιστορικός ρόλος του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε ρόλο ρυθμιστικό και εξουσιαστικό των φιλελεύθερων δημοκρατικών υποκειμένων, τα οποία χωρίς κριτική διάθεση υποστηρίζουν τις «ελευθερίες» που πιστεύεται ότι βρίσκονται στη βάση του σύγχρονου καπιταλισμού και των έμφυλων εκδηλώσεών του. Η Walkerdine (1990) γράφει:

*«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό χώρο όπου αυτή η “ελεύθερη βούληση” καθιερώνεται. Υπό αυτή την έννοια μπορούμε να αρχίσουμε να κατανοούμε τη θέση της δασκάλας ως “ευθύνη και κέντρισμα για ελευθερία”. Η ελευθερία την οποία οφείλει να καλλιεργήσει είναι, θα έλεγα, η ιδέα της αστικής ατομικότητας... Η δασκάλα, λοιπόν, είναι υπεύθυνη για την ελευθερία» (σελ. 61).*

Παραδόξως, αυτή η ευθύνη για τη διασφάλιση της «ελευθερίας» των εκπαιδευομένων συχνά έρχεται σε αντίθεση με αυτό που αρθρώνεται σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή, ότι ο/η επαγγελματίας είναι πάνω από όλα αυτός/-ή που είναι ελεύθερος/-η να δει σε ποιο βαθμό μπορούν να υπάρξουν ορθολογικές και ανεξάρτητες επιλογές σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική. Όμως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα περιορίζονται από την ίδια την «ψευδαίσθηση της ελευθερίας» καθώς συνεχώς αναπαριστώνται ως «μητέρες» και «φύλακες» του έθνους. Αυτοί οι περιορισμοί σχετίζονται άμεσα με περιγραφές της ταυτότητας, οι οποίες δίνουν έμφαση στην αναπαραγωγική ικανότητα των γυναικών μάλλον παρά στην ικανότητά τους να είναι «λογικές», όπως θα έπρεπε.

Όπως υποδηλώνουν αυτά τα επιχειρήματα, ο εκπαιδευτικός λόγος, ο οποίος αναφέρεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς πολύ συχνά, χαρακτηρίζεται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί γυναικείας ταυτότητας. Εντούτοις, ταυτόχρονα, τέτοιου είδους αντιλήψεις συχνά ερμηνεύονται ως παράλογες, καθοδηγούμενες από συναισθήματα και χαρακτηρίζονται ως μη αρμόζουσες από την κοινωνία (βλ. Blackmore, 1996).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κοινωνική κατασκευή της επαγγελματικής θέσης των γυναικών υποστηρίζει τη φυσική παραδοχή ότι η εκπαιδευτική ταυτότητα των γυναικών είναι κατώτερη αυτής των ανδρών. Δηλώνει, επίσης, ότι η επαγγελματική

ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών μπορεί να βρεθεί εν μέσω των αποκαλούμενων ως «αρετών» της ιδιωτικής ζωής, η οποία εν τέλει θεωρείται ανάξια λόγου στο πλαίσιο ενός «πραγματικού» επαγγέλματος. Συνεπώς, η μόνη εναπομείνασα εναλλακτική λύση για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι να υιοθετήσουν μια στάση εργαλειακότητας, όπου η «μητρότητα» αντικαθίσταται από διαδικαστικές μορφές ελέγχου της ποιότητας ή μια ταύτιση με τις ανδρικές μορφές ικανότητας ως το μοναδικό μηχανισμό για την επίτευξη της επαγγελματικής αυτονομίας. Διαφωνώντας κάποιος, ωστόσο, θα μπορούσε να πει ότι αυτή η επίσημη ταύτιση με το ανδρικό φύλο καθίσταται θέση κυριαρχίας περισσότερο παρά θέση στοχασμού ή γυναικείας δράσης: «το άτομο γίνεται έμπειρο στην κυριαρχία επί της φύσης, στην καταστολή των ενστίκτων, στην υπεράσπιση της ταυτότητας έναντι του Άλλου, έναντι του διαφορετικού» (Weir, 1997, σελ. 66).

Συνεπώς, όπως συνέβαινε και με την αναπαράσταση των γυναικών στην πολιτική σκέψη, μερικά από τα πιο δύσκολα ερωτήματα που αφορούν στη σημασία των επαγγελματικών ταυτοτήτων των γυναικών εκπαιδευτικών καταρρέουν μετατρεπόμενα σε μια σύλληψη των έμφυλων κατηγοριών ως αντιθετικών μεταξύ τους, οι οποίες οδηγούν στην υπεράσπιση ενός χαρακτηριστικού εκπαιδευτικού «εγώ» έναντι ενός άλλου. Παρά ταύτα, η κυριαρχία ενός, ουσιαστικής διάστασης, εκπαιδευτικού «ατόμου» στην κατάρτιση των εκπαιδευτών –ο έλλογος εκπαιδευτικός– λειτουργεί για να καλύψει την πραγματικότητα, ότι οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην κατώτερη πλευρά του έμφυλου δίπτυχου. Η θέση αυτή τελικά οδηγεί στην εξαίρεση των γυναικών από την τυπική γλώσσα του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζει τη συμμετοχή τους στη βάση της γυναικείας υποτέλειας.

### **Οι πολιτικές για το φύλο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού**

Η διπλή εμμονή με τους λόγους περί διχασμένης ταυτότητας όσον αφορά στον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό –«η εκπαιδευτικός ως μητέρα» ή ο «ορθολογικός» εκπαιδευτικός– έχει πολύ συγκεκριμένες συνέπειες όσον αφορά στην κατανόηση της θεσμοθέτησης της έμφυλης διάταξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτές οι συνέπειες συνοψίζονται στις σχέσεις των φύλων και στους πολιτικούς σχηματισμούς, οι οποίοι οδηγούν στις γυναικείες εμπειρίες αποκλεισμού όσον αφορά στο επάγγελμα αυτό. Στην εκπαίδευση ο πιο εμφανής από αυτούς τους αποκλεισμούς είναι η συχνά ευφυής και ως εκ τούτου αόρατη εκμετάλλευση του γυναικείου διδακτικού εργατικού δυναμικού.

Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, θα αναφερθώ στην πολλαπλή και ποικίλη εκμετάλλευση των γυναικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ανατρέχοντας σε σύγχρονα παραδείγματα της φεμινιστικής έρευνας στην εκπαίδευση μαζί με κάποια στοιχειώδη δική μου εργασία. Κάνοντας μια ανασκόπηση του έργου μου, επικεντρώνομαι κυρίως σε γυναίκες εκπαιδευτριες εκπαιδευτών και, σε μικρότερο βαθμό, σε γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικούς, καθώς η έμφυλη θέση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παραμένει ακόμα ανεξερεύνητη<sup>10</sup>. Εντούτοις, βασίζομαι σε μια έρευνα αναφορικά με τις εμπειρίες γυναικών πανεπιστημιακών, οι οποίες διδάσκουν σε τομείς που οδηγούν σε γυναικεία επαγγέλματα. Ο λόγος για τον οποίο επιχειρώ κάτι τέτοιο είναι για να ανακαλύψω τους δεσμούς μεταξύ των εργασιακών εμπειριών των γυναικών εκπαιδευτικών σε επαγγέλματα ακαδημαϊκού χώρου που «θεσμοθετούν την εργασία των γυναικών» από τη μια και τις ζωές των γυναικών -τόσο φοιτητριών όσο και ακαδημαϊκών- στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση των εκπαιδευτών από την άλλη. Κάνοντας κάτι τέτοιο, ελπίζω να απεικονίσω τον τρόπο που λειτουργούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έμφυλης τάξης πραγμάτων, η οποία στηρίζει την ουσιαστική διάσταση των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων και ταυτόχρονα παραμένει προσηλωμένη σε μια ορθολογική αντίληψη για τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό, τόσο στα σχολεία όσο και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

### *Φύλο, εκμετάλλευση και ο σύγχρονος εκπαιδευτικός*

Υπάρχει πλέον ένα λεπτομερές, αν και περιορισμένο, σώμα φεμινιστικής έρευνας, το οποίο προσπαθεί να εκθέσει την εκμετάλλευση της εργασίας των γυναικών στον εκπαιδευτικό τομέα, μέρος από το οποίο περιλαμβάνει τη μελέτη των γυναικών εκπαιδευτικών στον ακαδημαϊκό χώρο και το έργο των γυναικών εκπαιδευτικών ευρύτερα. Μεγάλο τμήμα του έργου παρουσιάζει τις ιεραρχίες φύλου και τους Καντιανούς δυϊσμούς, οι οποίοι συνεχίζουν να διαμορφώνουν την παραγωγή γνώσης σχετικά με το ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών και το καθεστώς υποτέλειας που βιώνουν. Για παράδειγμα, οι Acker & Feuerwerker (1997) και Brooks (1997) έχουν παρουσιάσει αποδείξεις για το ότι οι γυναίκες πανεπιστημιακοί υφίστανται την ίδια εκμετάλλευση με τις εργάτριες. Φορτώνονται πληθώρα διοικητικών καθηκόντων, ενθαρρύνονται να παρέχουν φροντίδα και τους ανατίθενται αρμοδιότητες, οι οποίες μπορεί να τις οδηγήσουν στον αποκλεισμό τους

---

<sup>10</sup> Δεν αναφέρω μεθοδολογικές λεπτομέρειες αυτής της μελέτης, καθώς η παρουσίαση των παραθεμάτων από τις εκπαιδευτικούς έχει ως στόχο να αποτυπώσει, σε μια πρώτη φάση, θέματα που αφορούν στη σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.

από ίσες ευκαιρίες επιτυχίας ως «επαγγελματίες». Όσον αφορά στην εμπειρική εργασία που διεξήχθη με γυναίκες πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς, οι Acker & Feuerverger (1997) γράφουν:

*[Οι γυναίκες του ακαδημαϊκού χώρου] έχουν την εμπειρία μιας «δυσυπόστατης συνείδησης» (Smith, 1987) ή ενός «κατακερματισμένου εγώ» (Miller, J.L. 1983) ή «παράνομων συναισθημάτων» (Jagger, 1989), καθώς προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις αντιφατικές αντιλήψεις περί «φιλόστοργων γυναικών» και παραγωγικών επιστημόνων. Βλέπουν τον εαυτό τους να δουλεύει πολύ σκληρά, με πολύ άγχος, σε συστήματα αναγνώρισης, τα οποία αντιπαθούν, και χωρίς ικανοποιητική αναγνώριση των τομέων της εργασίας τους που τις ενδιαφέρουν ή που είναι υποχρεωμένες να κάνουν. Μολονότι η επιλογή μπορεί να παίζει ρόλο στη δημιουργία άγχους και τελειοθηρίας, συμπτώματα που διακατέχουν πολλές από αυτές τις γυναίκες, έχουμε πει ότι η «θέση του outsider» στην ακαδημαϊκή κοινότητα σε συνδυασμό με τα στενά θεσμικά κριτήρια για επιτυχία, έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια κατάσταση, μέσα στην οποία η συγκεκριμένη γυναίκα υποφέρει σημαντικά (σελ. 418, έμφαση εκ των υστέρων).*

Οι Acker & Feuerverger (1997) παραθέτουν επίσης και κάποια γλαφυρά και προκλητικά παραδείγματα που καταγράφουν τις ανησυχίες των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της εκμετάλλευσής τους στην πράξη. Παραθέτουν στη μελέτη τους τη Lucille, μια γυναίκα του ακαδημαϊκού χώρου:

*«Κατά κάποιο τρόπο με χρησιμοποιούν: παίζω το ρόλο λειτουργικού αντικειμένου της σχολής, όπως ο πυροσβεστήρας... Και είμαι και ο ώμος, στον οποίο θα κλάψουν οι φοιτητές. Είμαι ταυτόχρονα το άτομο, στο οποίο όλοι βασίζονται ότι θα διδάξει καλά. Ήμουν αυτή που τη φώναζαν να κάνει οτιδήποτε χρειαζόταν να γίνει... Δε με πειράζει, εννοώ ότι αυτά είναι πράγματα τα οποία θα έκανα ούτως ή άλλως, διότι είναι πράγματα που πρέπει να γίνουν. Αλλά, βέβαια, ούτε ψήγμα αναγνώρισης, ούτε γι' αυτά, ούτε για οτιδήποτε άλλο» [Lucille, παράθεμα από τις Acker & Feuerverger (1997), σελ. 414].*

Άλλες φεμινίστριες υπογράμμισαν τη σημασία του δυϊσμού του φύλου στην εκμετάλλευση της εργασίας των γυναικών εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η Luttrell



(1996) εκφράζει την άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται σε θέσεις μερικής απασχόλησης, με σύμβαση ή χωρίς συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, όπου οι διδακτικές και οι ευθύνες εποπτείας και καθοδήγησης είναι περισσότερες από ό,τι στις μόνιμες θέσεις. Αυτού του είδους η σχέση εργασίας συχνά οδηγεί σε καταστάσεις, όπου οι γυναίκες μερικές φορές φορτώνονται υπερβολικά από τις ποικίλες αρμοδιότητες που καλούνται να χειριστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Πρόσφατες αποδείξεις γι' αυτό τον ισχυρισμό που αφορά στην καθημερινή εργασία των γυναικών εκπαιδευτικών παρατίθεται στην έρευνά μου. Παραθέτω τα λόγια μιας γυναίκας διδάσκουσας στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία συμμετείχε σε συνέντευξη που έλαβε χώρα στο Ηνωμένο Βασίλειο και αφορούσε στην εκπαιδευτική αναδόμηση και τις γυναίκες στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών<sup>11</sup>:

*«Μου ζητήθηκε να γίνω επόπτρια σπουδών (tutor) για ένα έτος. Και θυμάμαι ότι αισθάνθηκα πολύ υπερήφανη όταν μου ζητήθηκε. Μετά μου είπε κάποιος ότι “ο μόνος λόγος που μου το ζήτησαν ήταν ότι ήμουν η μόνη η οποία θα το έκανε. Όλοι οι άλλοι είπαν όχι”, αλλά τότε δεν το γνώριζα. [...] Το να είναι κάποιος επόπτης σπουδών για ένα έτος είναι σα να είναι η μητέρα όλων. Ασχολείται με τα πάντα. [...] Δυσκολευόμουν να τα βγάλω πέρα. [...] Προβλήματα επί προβλημάτων. [...] Με έβλεπαν σα μητέρα [...] δεν είχα καταλάβει ότι είχα γίνει το σκυλάκι του καθενός. [...] Το έκανα λοιπόν για δύο χρόνια και μου έφτανε. Με πήγε πίσω στην ερευνητική εργασία μου. [...] Θυμάμαι να λέω ότι ήθελα να επιστρέψω στην έρευνα [...]. Είχα πράγματι κουραστεί με αυτή την κατάσταση και με θυμάμαι να κάθομαι στην αίθουσα καθηγητών και κάποιος να λέει: “είσαι επόπτρια σπουδών φέτος” και εγώ να λέω: “όχι δεν είμαι” αλλά τους άφησα να μου συμπεριφέρονται κατ’ αυτόν τον τρόπο. Τώρα σκέφτομαι, γιατί; [...] Διότι είμαι γυναίκα» (Sylvia, Συνέντευξη 1 - έμφαση εκ των υστέρων).*

Τα σχόλια της Sylvia σχετίζονται άμεσα με ζητήματα αναφορικά με τη συσσωμάτωση των κατηγοριών «διδασκαλία» και «μητρότητα», όπου η δεύτερη κατηγορία αναδύεται ως συμβολική της κατώτερης κοινωνικής θέσης και των

---

<sup>11</sup> Ως μέρος της ευρύτερης μελέτης που παρουσιάστηκε νωρίτερα, ερευνώ επίσης τη διαμόρφωση των φεμινιστικών πολιτικών ταυτοτήτων στην εκπαίδευση των δασκάλων. Αυτή η εργασία εμπεριέχει συνεντεύξεις με γυναίκες που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς, γυναίκες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και συμβούλους, τόσο ατομικές όσο και ομαδικές σε αγροτικές και αστικές περιοχές της Αγγλίας. Περιλαμβάνει ακόμη υλικό από επιτόπια έρευνα σε πανεπιστήμια και σε σχολεία, ώστε να προσδιοριστούν οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των φεμινιστικών πολιτικών ταυτοτήτων στη διδασκαλία.

συνθηκών εργασίας που περιθωριοποιούν τις γυναίκες περισσότερο. Συνεπώς, οποιαδήποτε θεσμική προσπάθεια να καταδειχθεί «συμμετοχή» μέσω ρόλων ή επαγγελματικών αρμοδιοτήτων, όπως επόπτρια σπουδών για ένα έτος, μπορεί να οδηγήσουν σε εμπειρίες περιθωριοποίησης, οι οποίες εν κατακλείδι να περιορίσουν στην πράξη το επαγγελματικό έργο των γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, διότι η συμμετοχή του ατόμου ως «επαγγελματία» (π.χ. επόπτρια σπουδών) μπορεί να βασίζεται στη γυναικεία συγκαταβατικότητα, στις ανδρικές ιεραρχίες γνώσης ή στη σύλληψη της διδασκαλίας ως «μητρότητα». Με αυτό τον τρόπο γίνεται ξεκάθαρο ότι κάποιες παράμετροι, οι οποίες μας οδηγούν να σκεφτούμε τη «συμμετοχή», έχουν περισσότερη βαρύτητα σε σχέση με άλλες, έτσι ώστε η εκμετάλλευση της γυναικείας εργασίας να νομιμοποιείται στο πλαίσιο της τυπικής πολιτικής δομής.

Οι παρατηρήσεις της Sylvia καταδεικνύουν αυτό που η Luttrell (1996) χαρακτηρίζει ψευδαίσθηση της «μητρικής παντοδυναμίας» (σελ. 352), η οποία αποτελεί μέρος των δομημένων σχέσεων εργασίας των δύο φύλων στον τομέα της διδασκαλίας και των συνειδητών και ασυνειδητών εκδηλώσεών τους στην καθημερινή γλώσσα των ατόμων στο χώρο εργασίας. Αυτή η «ψευδαίσθηση» δεν περιορίζεται μόνο στις εμπειρίες της Sylvia. Αναδύεται ως σημαντική στη ζωή και άλλων γυναικών εκπαιδευτικών, όπως η Helen, μια άλλη διδάσκουσα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

*«Υπάρχει πάντοτε αυτή η αίσθηση ότι, αν είσαι γυναίκα κάνεις τη δουλειά σου για τη δουλειά αυτή καθ' αυτή και εύχεσαι κάποιος να σε εκτιμήσει γι' αυτό που κάνεις. Αλλά αυτοί (οι άνδρες) δεν είναι εκεί για τη δουλειά. Σε εκτιμούν μόνο αν τους κάνεις εκδούλευση. Κάπου σε αυτό το σημείο υπάρχει μια σημαντική σύγκρουση. Δε γνωρίζω τι σημαίνει. Διότι μερικές φορές μοιάζει με σκλαβιά (Helen, συνέντευξη 3, 1998, έμφαση εκ των υστέρων)».*

Όπως γίνεται εμφανές από τις παρατηρήσεις της Helen, υπάρχει μια τάση να γίνεται επίκληση πολύ ιδιαιτέρων και αντιφατικών μηνυμάτων που αφορούν στην ταυτότητα του φύλου. Εντούτοις, τέτοια μηνύματα βοηθούν να διαφωτίσουμε την παράδοξη φύση της εργασίας των γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτό το παράδοξο αναδύεται, όταν ο ιστορικός ρόλος των γυναικείων υπηρεσιών επανεμφανίζεται σε σύγχρονες πρακτικές και προκαλεί τόσο συνειδητά όσο και ασυνείδητα συναισθήματα σχετικά με την κοινωνική θέση του ατόμου γενικότερα. Σύμφωνα με τη Helen, για παράδειγμα, η πράξη της εκδούλευσης θα πρέπει να οδηγεί, θεωρητικά τουλάχιστον, σε μια κάποια μορφή εκτίμησης για την εργασία που

προσφέρουν οι γυναίκες. Εντούτοις, όπως υπαινίσσεται η ίδια, η εκτίμηση μπορεί να προκύψει μόνο ως ανταπόκριση στη συσσωμάτωση γυναικών και υπηρεσιών. Γι' αυτό το λόγο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται σε υποτιμημένες οντότητες, εκτός και αν παρέχουν εκδούλευση σε άλλους. Γίνεται εμφανές ότι αυτή η διαδικασία υποτίμησης δεν έχει μόνο σοβαρές επιπτώσεις στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα δείχνει και μια ιδιαίτερη αντίληψη για τις δομικές διαστάσεις της ανισότητας των δυο φύλων στην ανώτατη εκπαίδευση:

*«Όταν ήρθα εδώ (στο πανεπιστήμιο) συνέχισα να βλέπω μια πολύ ανδρική, λευκή, μεσοαστική δομή εξουσίας η οποία με σόκαρε. Όλα φαίνονταν να διαπνέονται από την ανδρική κουλτούρα. Πήγα στην επιτροπή των εξετάσεων και μου φάνηκε ότι ήμουν μόνο εγώ και όλοι αυτοί οι άνδρες, οι οποίοι λάμβαναν τις αποφάσεις. [...] Όλοι όσοι φαίνονταν να είχαν θέσεις ισχύος ήταν άνδρες, όπως οι μόνιμοι λέκτορες. Φαίνονταν να υπάρχουν πολύ λίγες γυναίκες και ήταν όλες της μεσοαστικής τάξης και είδα τον κόσμο μέσα από τα μάτια μιας γυναίκας πανεπιστημιακού και δεν μπορούσα να πιστέψω πόσο λίγες [...] γυναίκες κατείχαν θέσεις εκεί. Σχεδόν καθόλου [...]. Αλλά συνεχίζω να νοιώθω σοκαρισμένη και ενοχλημένη, όταν κάθομαι στις επιτροπές εξετάσεων και σε συναντήσεις, όπου μπορείς να δεις ποιος πραγματικά έχει τη δύναμη» (Jasmine, συνέντευξη 2, 1996, έμφαση εκ των υστέρων).*

#### *Αναδυόμενες φεμινιστικές πολιτικές ταυτότητες και οι κοινωνιολογικοί περιορισμοί των σχέσεων των φύλων στην εκπαίδευση<sup>12</sup>*

Η παραπάνω εμπειρική εργασία που παρατίθεται αποκαλύπτει ορισμένους από τους σύνθετους τρόπους, με τους οποίους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τυποποιείται μέσα από τη γενικότερη έμφυλη τάξη πραγμάτων και την απεικονίζει. Με άλλα λόγια, όπως σημειώθηκε στο πρώτο μέρος αυτής της εργασίας, η εργασία των γυναικών στην εκπαίδευση δεν μπορεί να διαχωριστεί από τους ισχυρισμούς της ιστορικά διαμορφωμένης γνώσης που αφορούν στις σχέσεις των φύλων στην κοινωνία. Όμως, πολλοί από αυτούς τους ισχυρισμούς έρχονται σε αντιπαράθεση με πολλούς από τους νέους τρόπους προσδιορισμού του «ικανού» εκπαιδευτικού. Και σε αυτό το σημείο επανέρχεται το παράδοξο: οι αντιλήψεις περί «καλού

<sup>12</sup> Δεν ασχολούμαι ενδελεχώς με το ζήτημα των «αναδυόμενων πολιτικών ταυτοτήτων» στην πρακτική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα θέματα τα διερευνώ αυτή τη στιγμή σε μια άλλη εργασία που βρίσκεται σε εξέλιξη (Dillabough, 2000) και σε σχέση με άλλα κοινωνιολογικά ζητήματα (π.χ. φυλή, τάξη). Συνεπώς, τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ αναφέρονται για να αποτυπώσουν ένα ενδιαφέρον σχετικά με την απεικόνιση των δυνάμεων του φύλου στην καθημερινή ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών.

εκπαιδευτικού» βασίζονται σε ορθολογικές δράσεις και μορφές πείρας που βασίζονται στην εργαλειακότητα. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτρίες εκπαιδευτριών διαμορφώνονται εκτός αυτής της κυρίαρχης άποψης που αφορά στους επαγγελματίες, παρά την πίεση που τους ασκείται να συμμορφωθούν με αυτή τη λογική. Συνεπώς, η έρευνα για μια ουσιαστική και συνεκτική «επαγγελματική [και πολιτική] ταυτότητα» καταλήγει να είναι μια επικίνδυνη, πολύπλοκη και αφηρημένη διαδικασία:

*«Προσπαθώ να επανακτήσω την ταυτότητά μου τώρα. Τη στιγμή που πάτησα το πόδι μου εδώ, αισθάνθηκα ότι μετατράπηκα σε σκλάβο και αυτό εξαιτίας του φύλου μου [...]. Τώρα προσπαθώ πολύ να επανακτήσω και να δημιουργήσω εδώ ένα δικό μου τρόπο εργασίας, ο οποίος δε θα αντίκειται στην πολιτική μου θέση. Δεν το έχω κατορθώσει ακόμη, αλλά προσπαθώ σκληρά. Εντούτοις, έχω σχεδόν αποκτήσει πολιτικό έλεγχο έστω και αποσπασματικά» (Sylvia, συνέντευξη 2, 1997).*

*«Εκτελούσα καθήκοντα ανωτέρου υπαλλήλου και μόνο αυτό μπορούσα να κάνω, αλλά δεν μπορούσα να είμαι υπεύθυνη και για τα δύο. Μας έγινε επιθεώρηση για δεύτερη φορά και τα πράγματα ήταν ακριβώς όπως και την πρώτη και ήταν τότε που συνειδητοποίησα ότι οφείλω να προστατέψω τον εαυτό μου [...]. Ξεκαθάρισα ότι δε φέρω καμία ευθύνη για τα αποτελέσματα της επιθεώρησης αξιολόγησης του Γραφείου Ποιότητας στην Εκπαίδευση (OFSTED). Είπα στον υπεύθυνο της επιθεώρησης ότι αυτή δεν είναι δική μου δουλειά αλλά κάποιου άλλου. Έμαθα τη δεύτερη φορά να μην είμαι τόσο εύκολα διαθέσιμη. Χάραξα το δρόμο μου και αποφάσιζα μόνο για τα πράγματα, την ευθύνη των οποίων ήμουν διατεθειμένη να αναλάβω» ((Helen, συνέντευξη 3, 1998).*

Έτσι η μάχη των γυναικών για επιβεβαίωση στον «επαγγελματικό τομέα» συνεχίζεται. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις τέτοιου είδους πολιτικές διεκδικήσεις φαίνεται να βασίζονται τόσο στην επιθυμία των γυναικών να προστατευθούν όσο και να αποποιηθούν οποιασδήποτε ευθύνης για αποτυχία στο ίδρυμα όπου εργάζονται. Με άλλα λόγια, τέτοιου είδους διεκδικήσεις φαίνονται απαραίτητες για την επιβίωση στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού. Η ανάγκη αυτοπροστασίας, όπως εκφράζεται τόσο από τη Sylvia όσο και από τη Helen, καταδεικνύει τον αγώνα των γυναικών εκπαιδευτικών να αντισταθούν από τη μια, αλλά και να προχωρήσουν πέρα από την περιθωριοποίηση που τους επιβάλλεται από το επάγγελμα. Εκθέτοντας αυτόν τον αγώνα, οι δυϊσμοί του φύλου που οριοθετούν τη διαμόρφωση του επαγγελματία εκπαιδευτικού αποκαλύπτονται άμεσα. Αυτοί οι δυϊσμοί παρουσιάζονται σε πολλές μορφές: γυναίκες εκπαιδευτικοί ως υφιστάμενες, ως

«μητέρες», ως αποδιοπομπαίοι τράγοι για πράγματα που δεν έχουν επιτευχθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτό το οποίο είναι σημαντικό είναι ότι κάθε μια από αυτές τις εικόνες ταιριάζει με το είδος των Καντιανών και Καρτεσιανών δυϊσμών, οι οποίοι προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζονται ιστορικά οι γυναίκες στην πολιτική σκέψη.

Καταγράφοντας τον αγώνα των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν πολιτικό κύρος, μπορούμε να πετύχουμε μια πιο διεισδυτική ματιά στους τρόπους με τους οποίους οι έμφυλες ιεραρχίες εμπλέκονται στην παραγωγή γνώσης σχετικής με τον/την «επαγγελματία εκπαιδευτικό» και το ρόλο του/της να αντιμετωπίσει την ανισότητα των φύλων στη σχολική αίθουσα. Αρχίζουμε, επίσης, να βλέπουμε τον τρόπο με τον οποίο οι δυϊσμοί του φύλου εκδηλώνονται στις ζωές των γυναικών εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα σχόλια μιας σπουδάστριας μελλοντικής εκπαιδευτικού παιδαγωγικής ακαδημίας που αφορούσαν στο ερώτημα της «φεμινιστικής πρακτικής της» στην αίθουσα:

*«Το έχω σκεφτεί. Το βλέπω στην αίθουσα, στα στερεότυπα ότι τα κορίτσια είναι πιο ευσυνείδητα και ότι έχουν πιο όμορφες σελίδες στα γραπτά τους και ότι συνεχώς προσπαθούν, ενώ τα αγόρια έχουν ένα τελείως διαφορετικό πρόγραμμα. Φαίνεται να υφίσταται ένα κενό ωριμότητας και έτσι σκέφτηκα, ως δασκάλα του συγκεκριμένου μαθήματος, ότι θα μπορούσα να το ξεπεράσω και να επικεντρωθώ στα αγόρια, διότι αισθάνονται ότι μπορεί να χάνουν την υπόληψή τους δείχνοντας υπερβολική προθυμία σε μια νέα εκπαιδευτικό, όταν από την άλλη προσπαθούν σκληρά να αποδείξουν ότι είναι άνδρες και όλα τα υπόλοιπα. Τα καημένα τα αγοράκια. Είναι σαν τους γυρίνους. Πρέπει να το διασκεδάσεις και να πας παρακάτω. Έτσι η γραμμή που χάραξα στην τάξη ήταν να προσπαθήσω να επικεντρώσω την προσοχή τους στο υλικό του μαθήματος χωρίς να νοιώσουν ότι είναι πολύ ανόητο ή πολύ κοριτσιόστικο για να μιλήσουν γι' αυτό». (Louise, συνέντευξη 2, 1996).*

Όπως υποδηλώνουν και τα σχόλια της Louise, σε αυτό ακριβώς το σημείο που οι εκδηλώσεις των δυϊσμών του φύλου –κώδικες ανδρισμού και θηλυκότητας– έχουν επηρεάσει και ταυτόχρονα καταστήσει προβληματική τη δυνατότητα φεμινιστικών πρακτικών στη διδασκαλία. Πράγματι, η ιδέα του να αντιμετωπίσουμε την ανισότητα των δύο φύλων μπορεί να οδηγήσει σε αναπαραγωγή μιας επαγγελματικής στάσης, η οποία να αμφισβητεί τη σημασία των γυναικών. Μια τέτοια στάση παρουσιάζεται σε πολλές μορφές. Όπως σχολιάζει και η Carry, μια άλλη σπουδάστρια-μελλοντική εκπαιδευτικός:

*Carry: Τα αγόρια πάντοτε τραβούν περισσότερη προσοχή από τα κορίτσια. Τα κορίτσια είναι πιο ήπιων τόνων.*

*J.D: Πώς θα περιέγραφες τις στρατηγικές που ακολουθούν για να τραβήξουν την προσοχή;*

*Carry: Με τη φωνή τους. Φωνάζουν περισσότερο [...]. Τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα. Έχουν την τάση να μιλάνε μεταξύ τους, ενώ τα αγόρια φωνάζουν, όταν είναι στην αίθουσα. Έχουν μια πιο έντονη σωματική παρουσία. Θα σε τραβήξουν από το χέρι και θα σε σύρουν πίσω στη θέση τους...*

*J.D: Όταν το κάνουν αυτό τα αγόρια πώς αισθάνεσαι; Αν τα παρακολουθούσες και τα κατέγραφες όλα αυτά;*

*Carry: Ενοχλούμαι, γιατί αναλώνω το χρόνο μου σε μη παραγωγικά πράγματα... Έχω παρατηρήσει ότι αν δεν είσαι προσεκτική και δεν είσαι σε εγρήγορση θα περάσεις όλο σου το χρόνο με τα αγόρια και αυτό είναι πολύ κακό (Carry, συνέντευξη 2, 1996).*

Οι δυσκολίες της Carry, τις οποίες η ίδια κατανοεί πολύ καλά, δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική αίθουσα. Ακόμη και οι πιο ευαισθητοποιημένες από πολιτική άποψη φεμινίστριες εκπαιδευτικοί βρίσκουν τον αγώνα για κατανόηση των γυναικείων ανησυχιών μια καταπληκτική πρόκληση. Πρόκειται για μια πρόκληση που δεν αφορά μόνο στο πρόβλημα των σχέσεων των φύλων, αλλά η οποία είναι ένας ευρύτερος πολιτικός αγώνας για την αναγνώριση της γυναικείας εργασίας στο εργατικό δυναμικό. Το παρακάτω απόσπασμα από μια συνέντευξη με τη Sylvia, μια εκπαιδευτικό διδασκόντων το αποτυπώνει:

*J.D: Πώς θα χαρακτήριζες τις φεμινιστικές σου στρατηγικές στην πράξη;*

*Sylvia: Δε νομίζω ότι από μόνη μου μπορώ να αλλάξω οτιδήποτε. Μπορώ να ακούω άλλες γυναίκες. Βλέπω κάποια σημεία της δουλειάς μου καθώς την παρατηρώ [...]. Μπήκα στην εκπαίδευση με πολιτική άποψη. Ήθελα να αλλάξω τα πράγματα και ήθελα να λέω ότι είναι καλό να είσαι ο εαυτός σου και ότι είναι καλό να αναγνωρίζεις ότι είσαι ο εαυτός σου, μολονότι ίσως να μην μπορέσεις να επιφέρεις θεσμικές αλλαγές. Έχεις το δικαίωμα να έχεις προσωπική άποψη και πιστεύω ότι αξίζει να το παλέψουμε [...]. Θέλω να είμαι σε θέση να λέω ότι αυτό για το οποίο παλεύω το αξίζει. Αξίζει να το κατακτήσει κανείς. Το βλέπω ως αγώνα.*

J.D.: *Αν υπήρχε κάτι που θα σε κρατούσε πίσω (θα περιόριζε τη δράση σου) ως άτομο που ήθελε να εκφράσει τις φεμινιστικές του απόψεις, τι θα ήταν αυτό;*

Sylvia: *Το Γραφείο Ποιότητας στην Εκπαίδευση (OFSTED), για παράδειγμα. Αυτοί είναι ελεγκτικός φορέας. Στάθηκα μπροστά τους και τους δήλωσα ότι επρόκειτο για φυλετικό και έμφυλο θέμα και δεν είχα ιδέα πώς θα αντιδρούσαν. Αλλά εγώ το έκανα ούτως ή άλλως. Πίστευα ότι ήταν το σωστό. Σοκαρίστηκα, όταν κανένας από τους μαθητές δεν το έβλεπε. Κανένας [...]. Γνωρίζω καλά ότι δεν μπορώ να ακολουθήσω το δικό μου πρόγραμμα, διότι το δικό μου πρόγραμμα είναι πολύ ριζοσπαστικό. Γνωρίζω, επίσης, ότι εργάζομαι στην οικονομία της αγοράς. Κατανοώ την πίεση που ασκείται στη διοίκηση. Και νομίζω ότι κατανοώ τις εντάσεις – η πραγματικότητα είναι η ίδια... Τουλάχιστον να διατηρώ τις θέσεις μου, ενώ θα ξέρω ότι η θέση μου αυτή δεν πρόκειται να έχει επιτυχία στο πλαίσιο ενός θεσμού (Sylvia, συνέντευξη 3, 1998).*

Οι κοινωνικοί καταναγκασμοί, οι οποίοι περιορίζουν την πολιτική δραστηριότητα των γυναικών εκπαιδευτικών, είναι σύνθετοι. Φαίνεται, για παράδειγμα, ότι οι γυναίκες διαμορφώνουν τις πολιτικές τους ταυτότητες (και τη δράση τους) σε σχέση με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές, συμπεριλαμβανομένων και των δομών εκμετάλλευσης, οι οποίες ταυτίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με την υποτέλεια στην πολιτεία. Ακόμα πιο σημαντικός, όμως, είναι ο δεσμός μεταξύ των σχέσεων των φύλων και της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης με την ευρύτερη έννοια μαζί με την αποτύπωση του τρόπου σκέψης της αγοράς στην καθημερινή ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών. Αυτός ο δεσμός, ενώ επιφανειακά δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τον ευρύτερο λόγο της Sylvia, σχετικά με τη διατήρηση μιας φεμινιστικής θέσης στην πράξη, είναι ουσιαστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της πολιτείας και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.

### **Εναλλακτικές φεμινιστικές αντιλήψεις για τη διαμόρφωση ταυτότητας στη διδασκαλία**

Στα προηγούμενα κεφάλαια μίλησα για την ανάγκη να κατανοήσουμε τους σύνθετους τρόπους, με τους οποίους οι ιστορικά προσδιορισμένοι δυϊσμοί του φύλου χρησιμοποιούν ως βάση οριοθέτησης της ταυτότητας στον τομέα της διδασκαλίας. Για αυτό το λόγο, προσπάθησα να απεικονίσω, είτε μέσω κριτικής είτε μέσω παράθεσης δεδομένων, τον τρόπο με τον οποίο οι δυϊσμοί του φύλου που

ανάγονται στην περίοδο του Διαφωτισμού, συνεχίζουν να συμβάλουν στη διαμόρφωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Αυτές οι δυαδικές μορφές δε συνδέονται μόνο με μια ακατέργαστη και αφηρημένη μορφή προσδιορισμού του φύλου στην πολιτική θεωρία, αλλά αποτυπώνονται στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις (π.χ. ορθολογικός, ικανός εκπαιδευτικός), οι οποίες ευνοούν τους ανδρικούς «κώδικες φύλου» στη διαμόρφωση ιδεών σχετικά με το σύγχρονο εκπαιδευτικό και τις πρακτικές του. Όπως έχω δηλώσει, αυτές οι αντιλήψεις προϋποθέτουν μια άφυλη, «αποστασιοποιημένη» και εκτός συγκειμένου αντίληψη για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Για αυτό το λόγο, στο σημείο αυτό στρέφω την προσοχή μου στη διερεύνηση ενός εναλλακτικού ιδεολογικού πλαισίου για την αξιολόγηση του ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού. Μια τέτοια προσέγγιση δε λύνει όλα τα προβλήματα που έχουν προκύψει μέχρι στιγμής. Αυτό που κάνει όμως, είναι να προσφέρει μια φεμινιστική κοινωνιολογική απάντηση στις εργαλειακές και ορθολογικές απόψεις για το/τη σύγχρονο/-η εκπαιδευτικό. Δημιουργεί, επίσης, τη βάση για να κατανοήσει κανείς τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που διαμορφώνονται δια του λόγου, ως άτομα που κατασκευάζουν νοήματα μέσω της κοινωνικής μεσολάβησης και ως φορείς, οι οποίοι είναι «συμμέτοχοι, ενσωματωμένοι, περιορισμένοι, απαρτιζόμενοι, κατακερματισμένοι και εξαρτώμενοι από συστήματα ισχύος και εκμετάλλευσης» (Weir, 1997, σελ. 184).

Ως σημείο εκκίνησης, θα ήθελα να δηλώσω ότι απομακρυνόμαστε από μια αξιολόγηση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από τη θεωρία της εργαλειακότητας και επικεντρωνόμαστε σε μια κοινωνική και πολιτική ανάλυση της εξέλιξής τους. Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί την αποσαφήνιση ενός εναλλακτικού φεμινιστικού πλαισίου, το οποίο περιλαμβάνει δύο αντιθετικές απόψεις στη θεωρία περί ταυτοτήτων: (1) τη μεταμοντέρνα άποψη για το αυθεντικό διαλεγόμενο άτομο και (2) τη νεωτερικιστική σύλληψη του ατόμου που αποτελεί μέρος ενός συνόλου ή του συλλογικού ατόμου (βλ. Fraser, 1997, Fraser & Nicholson, 1990, Benhabib, 1995, Weir, 1997). Οποιαδήποτε συνδυαστική θεωρία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, για παράδειγμα, τη σχέση μεταξύ της αυθεντικότητας του εκπαιδευτικού<sup>13</sup>, την κοινωνική μεσολάβηση των σχέσεων των δύο φύλων και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα την κοινωνική τους θέση ως έμφυλα υποκείμενα στο πλαίσιο του κράτους. Θα ήθελα να παρουσιάσω μια «διυποκειμενική» θεωρία της διαμόρφωσης της

---

<sup>13</sup> Αναφέρομαι εδώ σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί, ως αυθεντικά άτομα, φέρνουν στην πρακτική της διδασκαλίας (ιστορία, αφήγηση, υποκειμενικότητα, θέση).



ταυτότητας (και του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού)<sup>14</sup> σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ειπωθούν ως μέρος μια σχέσης «μεταξύ ενεργών υποκειμένων» (βλ. Weir, 1997). Με άλλα λόγια αποτελούν οριοθετημένα άτομα, τα οποία έχουν κάποιο βαθμό πολιτικής επίδρασης. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη άποψη περί του «αποστασιοποιημένου» επαγγελματία ως «αντικειμένου γνώσης» ή ως παθητικού και απογυμνωμένου από επαγγελματισμό αντικειμένου λόγου (ο «επαγγελματίας»), του οποίου η ταυτότητα σχεδόν ανασυγκροτείται μέσω των νεοφιλελεύθερων πολιτικών δυνάμεων.

Καθίσταται, λοιπόν, απαραίτητο να κινηθούμε πέρα από τη μελέτη της διαμόρφωσης της ταυτότητας στη διδασκαλία, με βάση τη θεωρία της εργαλειακότητας, όπου έννοιες όπως «φωνή» και «αφήγηση» αποτελούν τα κύρια επεξηγηματικά εργαλεία για την ανάπτυξη θεωριών για το «διδάσκοντα». Αντ' αυτού προτείνω να δούμε την ταυτότητα ως κάτι, το οποίο δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από τις αφηγήσεις ενός ατόμου, αλλά διαμορφώνεται επίσης από τις κοινωνικές και δομικές σχέσεις τόσο εντός όσο και πέρα από την εκπαίδευση. Μια τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας (στην εκπαίδευση) μελετάται, τουλάχιστον εν μέρει, μέσω μιας εξέτασης αυτού, το οποίο οι φεμινίστριες της κριτικής θεωρίας (βλ. Braaten, 1996, Benhabib, 1997, Weir, 1997) αναφέρουν ως «επικοινωνιακή σκέψη» ή αυτό που περιγράφει ο Habermas ως «επικοινωνιακή δράση». Σύμφωνα με το Habermas (1993) και τις σύγχρονες φεμινίστριες οπαδούς του, μπορούμε να γνωρίσουμε τον εαυτό μας και να αναγνωρίσουμε τους άλλους όταν έχουμε σκεφτεί, συμφιλιωθεί με τη δομική μας «συμμετοχή» σε τυπικές και άτυπες πολιτικές και γλωσσικές δομές. Συνεπώς, το «συμμετέχον» υποκείμενο είναι αυτό, το οποίο επικοινωνεί, διαπραγματεύεται και δρα ανταποκρινόμενο σε κοινωνικές πλήρεις νοημάτων αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα. Αυτή η κοινωνική θέση του «συμμετέχοντος υποκειμένου» θεωρείται κατ' αυτόν τον τρόπο ότι τοποθετείται σε μια σχέση «διυποκειμενικότητας», ως κοινωνική και διαλεκτική σχέση με άλλα άτομα. Το φύλο τόσο ως κοινωνική δομή όσο και ως ισχυρή κοινωνική δύναμη, είναι επίσης «διυποκειμενικά» τοποθετημένο.

Δίνοντας έμφαση σε μια προσαρμοσμένη, αν και καινοτόμο, φεμινιστική εκδοχή του συμμετοχικού «ατόμου», θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε να βλέπουμε τους εκπαιδευτικούς ως πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι αποκαλύπτουν και δρουν βάσει των διαφορών τους μέσω μιας κοινής και ουσιαστικής διαδικασίας κριτικής

---

<sup>14</sup> Η διυποκειμενική θεωρία αποτελεί μια σύλληψη που αφορά στη διαμόρφωση της ταυτότητας και έχει τις ρίζες της στη Σχολή Κριτικής Θεωρίας της Φρανκφούρτης. Στη φεμινιστική πτέρυγα της Σχολής παρουσιάζεται μια μορφή φεμινιστικής προοπτικής, σύμφωνα με την οποία τα άτομα πάντοτε διαθέτουν πολλαπλές και ανταγωνιστικές ταυτότητες που έχουν τις ρίζες τους στις κοινωνικές συνθήκες και αντανακλώνται μέσω της κοινωνίας.

σκέψης. Αυτή η διαδικασία δεν υπαινίσσεται μόνο μια διαπραγμάτευση της ταυτότητας του ατόμου σε σχέση με τις ταυτότητες των άλλων, αλλά εμπεριέχει τη διαπραγμάτευση ευρύτερων πολιτικών νοημάτων στη γλώσσα μέσω ποικίλων κοινωνικών πλαισίων (Habermas, 1974, Weir, 1997). Εντούτοις, καθώς εκφράζεται σε πλαίσια όπως αυτό της σύγχρονης ερμηνευτικής, η έννοια που αποδίδεται στη διαμόρφωση της ταυτότητας δεν είναι ποτέ συγκεκριμένη ούτε προκαθορισμένη. Αυτή προκύπτει από τη σχέση μεταξύ αυτών που ερμηνεύουν και αποδίδουν έννοια στη δράση, τη γλώσσα και τις καθημερινές πρακτικές σε ποικίλα κοινωνικά περιεχόμενα και συνθήκες. Ένα τέτοιο πλαίσιο παρέχει πιο σύνθετα θεωρητικά εργαλεία για να προκαλέσει δύο κριτικές, αν και αντικρουόμενες απόψεις για το/τη σύγχρονο/-η εκπαιδευτικό, απόψεις που αποτελούν μέρος της κοινωνικά δομημένης φύσης της γυναικείας υποτέλειας: (1) ο/η εκπαιδευτικός ως μια εργαλειακή και άμεση μορφή ανδρισμού και (2) ο/η «εκπαιδευτικός ως μητέρα».

Υιοθετώντας ένα πιο κοινωνιολογικά φεμινιστικό πλαίσιο μπορούμε να εξετάσουμε περισσότερο κριτικά και κατ' αυτό τον τρόπο να μεταμορφώσουμε την «πραγματική» ύπαρξη της έμφυλης δυαδικότητας, όπως εκφράζεται μέσω των επίσημων δομών γνώσης στην εκπαίδευση.<sup>15</sup> Αυτή η προσέγγιση ίσως μας επιτρέψει να δούμε νέες εξελιγμένες θεωρίες που να μας βοηθούν να κατανοήσουμε εννοιολογικά το ρόλο του φύλου στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, οι οποίες να συνδυάζουν τόσο κριτικές νεωτερικές αντιλήψεις για το άτομο, ως σκεπτόμενο ον, όσο και μεταμοντέρνες αντιλήψεις για το άτομο ως αυθεντικό και εκφραζόμενο δια του λόγου (βλ. επίσης Apple, 1996, Gewirtz, 1997). Κατά τη γνώμη μου τρεις αντιλήψεις, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στις σύγχρονες εκδοχές της φεμινιστικής κριτικής θεωρίας, θα είναι οι πλέον χρήσιμες για να επανεξετάσουμε το ρόλο του φύλου στη μελέτη για τη διαμόρφωση της ταυτότητας στη διδασκαλία. Παρακάτω θα ασχοληθώ με τα τρία αυτά θέματα.

---

<sup>15</sup> Σε αντίθεση με τους θεωρητικούς, οι οποίοι παίρνουν μια ακραία, μεταμοντέρνα θέση, εγώ υποστηρίζω την ύπαρξη και την εκδήλωση της δυαδικότητας του φύλου στην ιστορική και σύγχρονη σκέψη. Το κάνω αυτό για δυο λόγους. Πρώτον, πιστεύω ότι είναι σημαντικό να γίνεται καταγραφή και κριτική της απεικόνισης των δυϊσμών του φύλου στη σύγχρονη σκέψη, όπως π.χ. η ανδρική ισχύς στις γυναίκες και η παρουσία της στις μορφές γνώσης. Υποστηρίζω αυτή τη θέση βασιζόμενη στο εμπειριστικό πλέον έργο που χαρτογραφεί τη γυναικεία εκμετάλλευση σε πολλά εθνικά πλαίσια. Η άρνηση της ύπαρξης της δυαδικότητας (ως μέρους της έμφυλης τάξης) είναι, κατά την άποψή μου, άρνηση των γυναικείων αγώνων για κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Από την άλλη, πιστεύω, επίσης, ότι είναι απαραίτητο να εκθέσουμε την πλασματική φύση της δυαδικότητας. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να εξετάσουμε τις απεικονίσεις της δυαδικότητας του φύλου σε πολλαπλά επίπεδα και να αποκαλύψουμε την πλασματική φύση της. Σε θεωρητικό επίπεδο, για παράδειγμα, μπορεί κανείς επίσης να εκτιμήσει τον τρόπο, με τον οποίο οι γυναίκες έχουν θεωρηθεί ιστορικά ως μη πολίτες στην παραδοσιακή φιλοσοφική σκέψη. Σε εμπειρικό επίπεδο, εντούτοις, είναι επίσης δυνατό να αμφισβητήσουμε τις λανθασμένες απεικονίσεις της δυαδικότητας του φύλου –τον κατηγορηματικό διαχωρισμό του ανδρισμού από τη θηλυκότητα– μέσω μιας μελέτης των εμπειριών διαφορετικών γυναικών. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις ωθούν τις φεμινίστριες να σκεφτούν ταυτόχρονα τόσο την «πραγματική» όσο και την πλασματική φύση της δυαδικότητας του φύλου.

### *Διυποκειμενικές ταυτότητες*

Όπως έχουν δηλώσει πολλές φεμινίστριες θεωρητικοί, ο αυτοπροσδιορισμός εξαρτάται από ποικίλα και «πολλές φορές αντικρουόμενα πλαίσια εννοιών» (βλ. Weir, 1997). Τέτοια πλαίσια ρυθμίζουν τις διαδικασίες, οι οποίες βρίσκονται στη βάση της διαμόρφωσης της ταυτότητας: «η ταυτότητά μου παράγεται μέσω μιας σύνθετης διαδικασίας, μέσω της οποίας αναγνωρίζομαι και προσδιορίζω τον εαυτό μου με όρους διυποκειμενικού πλαισίου εννοιών» (Weir, 1997, σελ. 185). Είναι ξεκάθαρο ότι μια τέτοια θέση για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, επιζητά μια πιο σύνθετη ιστορία για το σύγχρονο πολιτικό υποκείμενο από αυτόν που παραθέτουν οι ανδροκεντρικές φιλοσοφικές παραδόσεις, οι οποίες προηγούνται. Μια τέτοια πολυπλοκότητα, όπως εκφράζεται μέσα από το φεμινιστικό διάλογο, έχει πολλά να προσφέρει στην κατανόηση της έμφυλης φύσης της διαμόρφωσης της ταυτότητας στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, υιοθετώντας την έννοια της διυποκειμενικότητας στη διαμόρφωση της ταυτότητας, οι ερευνητές/-τριες της εκπαίδευσης μπορεί να σκεφτούν να μελετήσουν την πολιτική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών όχι ως μια ορθολογική οντότητα, αλλά ως ένα σύνθετο, υποκειμενικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο βρίσκεται στη βάση της σύγκρουσης ανάμεσα στην επιθυμία για πολιτική δράση και την ανάγκη για αμοιβαία αναγνώριση (βλ. Benhabib, 1997, Weir, 1997) σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια.

Με τη μελέτη αυτής της έντασης ίσως να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα την έμφυλη φύση της «διυποκειμενικότητας» ως κεντρικής στη διαμόρφωση της ταυτότητας στη διδασκαλία. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφιλιώνουν πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες ταυτότητες φύλου, καθώς προσπαθούν να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές με πολιτικά κίνητρα θα ήταν μια σημαντική συνεισφορά στη μελέτη της διαμόρφωσης της ταυτότητας στη διδασκαλία. Εντούτοις, τέτοιες εντάσεις μπορούν να εξετασθούν μόνο σε σχέση με το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο, εντός των οποίων οι γυναίκες δραστηριοποιούνται αυτή τη στιγμή και έχουν βιώσει στο παρελθόν. Τέτοιου είδους προσπάθειες θα πρέπει, λοιπόν, να λαμβάνουν υπόψη τους μια μελέτη των «καθεστώτων φύλου» και των ιεραρχιών (Connell, 1985, 1990) των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες (π.χ. γυναίκες σε διαφορετικές θέσεις εργασίας) και τον αντίκτυπό τους στις έμφυλες εμπειρίες των εκπαιδευτικών όλα αυτά τα χρόνια.

### *Η διαφορετικότητα και η «αφηγηματικότητα» ως κανόνας<sup>16</sup>*

Η διαφορετικότητα έχει καταστεί μια έννοια-κλειδί του ύστερου μοντερνισμού. Χρησιμοποιείται ως ο προσδιοριστικός όρος, πάνω στον οποίο έχουν συντριβεί οι σύγχρονες αφηγήσεις για την ταυτότητα. Ωστόσο, οι σύγχρονες φεμινίστριες θεωρητικοί έχουν δηλώσει ότι η «διαφορετικότητα» εμπειρικλείει μια σημαντική δύναμη ως κανονιστική έννοια, η οποία εξηγεί, θεωρητικά και εμπειρικά, τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αναγνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους στο πλαίσιο του κράτους. Το έργο αυτών των θεωρητικών έχει σημαντικές επιπτώσεις στη μελέτη της πολιτικής ταυτότητας των γυναικών στη διδασκαλία, διότι εικάζει ότι οι εκπαιδευτικοί, για να αναγνωρίσουν τη θέση τους στο επάγγελμα και να διαλογιστούν σχετικά με αυτή, χρειάζεται να αναγνωρίσουν κάποια άλλα άτομα (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές) ως διαφορετικά από τους ίδιους. Αυτή η δέσμευση στη διαφορετικότητα, όσον αφορά στη μελέτη της διδασκαλίας, αποφεύγει τη δυσκολία του καθολικού χαρακτηρισμού του «ορθολογικού εκπαιδευτικού» ως άνδρα, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει την αξία της ιδιαιτερότητας στη ζωή των γυναικών. Αποφεύγει, επίσης, την παγίδα της εξίσωσης της διαφορετικότητας με την περιθωριοποίηση και επιτρέπει μια νέα κατανόηση της διδασκαλίας ως δράσης κοινωνικού διαλογισμού και σκέψης, στην οποία η διαφορετικότητα βρίσκεται στο κέντρο της ταυτότητας μάλλον, παρά παραδοκεί στο περιθώριο. Η δυαδικότητα αμφισβητείται με αυτό τον τρόπο και τόσο η κατηγορία «εκπαιδευτικός» όσο και οι αναπαραστάσεις του μπορούν να μεταβληθούν. Ωστόσο, η ταυτότητα δεν είναι απλώς μια αναγνώριση της διαφορετικότητας ως μέρους του ατόμου, δηλαδή, το αυθεντικό άτομο όπως εκφράζεται στη φιλελεύθερη θεωρία. Πρόκειται για αναγνώριση ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος ενός ουσιαστικού και κοινωνικού πλαισίου όπου πολλαπλά «εγώ» συναντώνται σε μια διαλεκτική σχέση. Τη συγκεκριμένη στιγμή αυτής της «συνάντησης» μπορεί το άτομο να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα ως μέρος του εαυτού του και των άλλων. Ταυτόχρονα, το άτομο μπορεί να δει τη διαφορετικότητα ως μια οντότητα που διαμορφώνεται με το λόγο και η οποία ρυθμίζεται ουσιαστικά σε επιμέρους κοινωνικούς χώρους.

Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε ακόμη να θυμηθούμε αυτό που η Benhabib (1997) αναφέρει ως «αφηγηματικότητα» στη μελέτη της ταυτότητας. Σύμφωνα με την Benhabib (1997) η αφηγηματικότητα, δηλαδή η φάση κατά την οποία το άτομο αφηγείται μια ιστορία, γίνεται το μέσο, με το οποίο το άτομο που αποτελεί μέρος του

---

<sup>16</sup> Η «Αφηγηματικότητα» ήταν ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε από τη Sheila Benhabib σε μια εργασία, η οποία παρουσιάστηκε στο Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών του Πανεπιστημίου Cambridge το 1998.

συνόλου εκφράζεται ως έμφυλη ταυτότητα. Εντούτοις, αυτό το άτομο πρέπει να ειδωθεί ως μέρος ενός «ιστού έμφυλων αφηγήσεων» [Benhabib (1997), *η έμφαση δική μου*] ο οποίος περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών τόσο, ώστε αυτοί να εκφράζουν μια μοναδική και δημιουργική άποψη του επαγγελματικού ρόλου τους. Με αυτό τον τρόπο, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού υπερβαίνει τη δυαδικότητα του φύλου και γίνεται μια πιο σύνθετη και πολυεδρική οντότητα.

### *Η ανθρώπινη δράση και η πολιτική ταυτότητα*

Μια από τις πιο αξιόλογες, αν και παραμελημένη, πλευρά της διαμόρφωσης της ταυτότητας στην εκπαίδευση είναι η αξιολόγηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την ανθρώπινη δράση. Για αυτό το λόγο, θα υποστήριζα ότι η εκπαιδευτική θεωρία πρέπει να στρέψει την προσοχή της στη μελέτη της ανθρώπινης δράσης κυρίως σε ό,τι αφορά στο φύλο και την επαγγελματική ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών. Ακόμη και έτσι, όμως, πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε την ανθρώπινη δράση ως ένα φαινόμενο που δεν εστιάζεται μόνο στην άσκηση της ελευθερίας στον αγώνα για πολιτικό κύρος, αλλά ως μια επιβεβλημένη και έμφυλη κατασκευή, η οποία μπορεί να υπάρξει μόνο σε σχέση με άλλες κοινωνικές δομές και ανθρώπινες σχέσεις.

Ως ένα επόμενο βήμα, ίσως να επιθυμούμε να βασιστούμε σε φεμινιστικές κριτικές της ανθρώπινης δράσης, οι οποίες αφορούν στον εξανδρισμό των γυναικείων ελευθεριών στο πλαίσιο του κράτους και διακηρύσσουν ότι η ανθρώπινη δράση δεν είναι απλά αυτή που ασκεί εξουσία με κάποιο αποτέλεσμα, αλλά κάτι, το οποίο δεν μπορεί να ασκείται πλήρως χωρίς την αναγνώριση των άλλων στην πράξη της ουσιαστικής επικοινωνίας. Η δική μου έρευνα υποστηρίζει ότι οι γυναίκες συχνά βλέπουν τον εαυτό τους ως φορέα δράσης, όμως είναι ανίκανες σε πολλές κοινωνικές περιστάσεις να πετύχουν τη δράση εκείνη, την οποία έχουν περιγράψει ότι κατέχουν. Αυτή η παρατήρηση δηλώνει ότι υπάρχει ανάγκη για απογύμνωση της φιλελεύθερης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η δράση απλώς σημαίνει ενέργεια χωρίς περιορισμούς. Ή μάλλον, υποστηρίζει ότι η «δράση» αναδομείται, για να συμπεριλάβει μια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το έμφυλο «άτομο» περιορίζεται, και πώς τέτοιου είδους περιορισμοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση των πολιτικών ταυτοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους προσπαθούν να απαιτήσουν δράση ως μια μορφή πολιτικής απελευθέρωσης. Αυτό απαιτεί αναγνώριση, για παράδειγμα, των ψυχολογικών, πολιτικών και κοινωνιολογικών δυνάμεων, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να είναι σκεπτόμενο «ον», παρά αποτελεί απλή υπόθεση ότι σε ένα φιλελεύθερο κόσμο όλα τα άτομα είναι φορείς δράσης ιδίως

δικαιώματι. Εφιστά έμμεσα την προσοχή στους τρόπους, με τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται και προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα που σχετίζονται με την ταυτότητα και τα οποία ανακύπτουν ως συνέπεια της αντιφατικής και έμφυλης θέσης τους στην εκπαίδευση. Αυτή η άποψη για τη δράση είναι παρόμοια με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Connell (1985) σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των ταυτοτήτων από τα «καθεστώτα που ισχύουν για τα φύλα» στο πλαίσιο των κοινωνικών θεσμών –τα σύμβολα επικοινωνίας και τους «κώδικες του φύλου»– της καθημερινής ζωής. Μπορούν πλέον να διατυπωθούν τρεις γενικές απόψεις σχετικά με τη δράση, οι οποίες θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τη βάση μιας φεμινιστικής ανάλυσης των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών

(1) Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης χρειάζεται να επιστρέψουν στην ιδέα ότι ο εκπαιδευτικός «υποκείμενο δράσης» μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως μορφή κοινωνικής ανάγκης όσο και ως σκεπτόμενος και ενεργός φορέας στη διαδικασία της αλλαγής [βλ. Apple (1996) και Gewirtz (1997) σχετικά με το ζήτημα του ταυτόχρονου]. Εντούτοις, αυτή η προσέγγιση της δράσης οφείλει να λάβει υπόψη της την έμφυλη θέση των εκπαιδευτικών και το ρόλο της δομικής ανισότητας στον περιορισμό ουσιαστικής δράσης των γυναικών εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, επίσης, να λάβει υπόψη της, τους πολλούς τρόπους, με τους οποίους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ανδρών και γυναικών που το ασκούν) αντανακλά τη σύνθετη και αντιφατική φύση των σύγχρονων σχέσεων των φύλων. Θα πρέπει, λοιπόν, να υπάρξει ρήξη με αντικρουόμενες και στενόμυαλες αντιλήψεις που αφορούν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως η αντίληψη για το στοργικό υποκείμενο ή για το αφηρημένο και ορθολογικό αντικείμενο. Τέτοιου είδους απόψεις για τη διδασκαλία δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές οντότητες, αλλά να νοούνται ως δύο από τις πολλές αλληλοεξαρτώμενες δυνάμεις, οι οποίες ρυθμίζουν τη διαμόρφωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στην πράξη. Συνεπώς, δεν υφίσταται έσχατη ανάγκη να απορρίψουμε τη σύλληψη για το ορθολογικό άτομο του Καντ χάριν της σύλληψης «περί μητρικής συνείδησης» του Steedman ή το αντίθετο. Μάλλον, είμαστε σε θέση να θεωρητικοποιούμε μια φεμινιστική μορφή εκπαιδευτικής ταυτότητας, η οποία αντιβαίνει τέτοιου είδους ακατέργαστες διακρίσεις, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μια θεωρητική βάση αξιολόγησης των σύνθετων τρόπων διαμόρφωσης των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από καθημερινές πρακτικές.

(2) Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί περιορίζονται από αυτούς που η Arnot (1982) χαρακτήρισε πριν σχεδόν δυο δεκαετίες ως «υποταγμένους κώδικες φύλου», οι οποίοι αποτελούν μέρος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Για αυτό ακριβώς το

λόγο, θα είχε μεγαλύτερη σημασία να μελετηθούν οι πραγματικοί κώδικες φύλου, οι οποίοι βρίσκονται στη γλώσσα της πολιτικής δράσης και στις σχετικές μορφές της «επικοινωνιακής δράσης/σκέψης» από το να προσδιορίσουμε μια αφηρημένη, εξιδανικευμένη ή καθολική αντίληψη για τη δράση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει να παρατηρήσουμε τους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δίνουν νόημα στην καθημερινή δράση και «εσωτερικοποιούν την αντικειμενική δομή» (βλ. Arnot 1982) των σχέσεων των δυο φύλων, αντί να αξιολογούν απλώς τους τρόπους, με τους οποίους εκφράζονται απομονωμένοι από τους άλλους (π.χ. αφηγήσεις). Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να αμφισβητήσει την ιδέα του εκπαιδευτικού ως «αποστασιοποιημένου» και «ουδέτερου παράγοντα» και να εξάρει το ρόλο που διαδραματίζουν τα έμφυλα υποκείμενα στην οικοδόμηση της πολιτικής δράσης των εκπαιδευτικών.

(3) Τα υποκείμενα δράσης περιορίζονται από νέους τρόπους κανονισμών και «διακυβέρνησης» (π.χ. εκπαιδευτική μεταρρύθμιση) που οδηγούν στην ανάπτυξη διαφορετικών συγκεκριμένων μορφών δράσης και πολιτικής αυτο-έκφρασης. Οι νέες εκπαιδευτικές δομές και κανονισμοί θα πρέπει να αξιολογούνται με στόχο να αποκαλύπτουν εκείνες τις διαστάσεις τους που σχετίζονται με το φύλο (π.χ. έμφυλη φύση των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση των δασκάλων) και το ρόλο που παίζουν στη διαμόρφωση της πολιτικής δράσης των εκπαιδευτικών στην πράξη. Αυτό προϋποθέτει μια νέα προσέγγιση του φορέα δράσης, η οποία λαμβάνει υπόψη την έμφυλη πορεία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και την «αναπλαισίωση» των σχέσεων των φύλων μέσα στο χρόνο, ως στοιχείο που βρίσκεται στο περιθώριο, αλλά παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

## **Συμπεράσματα**

Παρουσίασα μια επανεξέταση των αντιλήψεων περί «επαγγελματικής ταυτότητας» και «εκπαιδευτικού επαγγελματισμού» μέσα από τη φεμινιστική σκοπιά και προσπάθησα να χαρτογραφήσω την «αποκλειστικότητά» τους ως έμφυλων όρων. Σκιαγράφησα, επίσης, ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό πλαίσιο για να αξιολογηθεί η έμφυλη φύση της διαμόρφωσης της ταυτότητας στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτή η εργασία επικεντρώνεται σε μια φεμινιστική προοπτική, η οποία ασκεί κριτική στις επικρατούσες αντιλήψεις περί επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού υπογραμμίζοντας ότι βασίζονται πολύ στις παραδοσιακές φιλελεύθερες αντιλήψεις, ότι αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την πολλαπλότητα των εν δυνάμει διδακτικών ταυτοτήτων

στην εκπαίδευση και ότι είναι ανίκανες να κατανοήσουν τις έμφυλες εντάσεις, τις οποίες και προκαλούν.

Αυτό που αποσαφηνίστηκε, επίσης, είναι ο τρόπος, με τον οποίο τέτοιου είδους επικρατούσες απόψεις στο χώρο της διδασκαλίας επιτρέπουν και ενισχύουν μια αποδοχή της έμφυλης τάξης ως φυσικής. Αυτές οι απόψεις δεν αντιπροσωπεύουν μόνο την «επαγγελματική ταυτότητα» των εκπαιδευτικών ως μια μορφή ανθρώπινης δράσης, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ανδρικό φύλο, αλλά συνδέονται, επίσης, με την αντιφατική και υποτιμημένη θέση της γυναίκας στο πλαίσιο του κράτους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις που αφορούν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό δεν είναι απλά ελεύθερες και χωρίς φύλο οντότητες. Αποτελούν κοινωνικά οικοδομήματα, τα οποία βρίσκονται μέσα σε ευρύτερες και πιο ισχυρές κρατικές δομές και επηρεάζονται από αυτές. Πρόκειται για δομές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να νομιμοποιήσουν αυτό που ο Taylor (1989) ονόμασε «αποστασιοποιημένη υιοθέτηση της εργαλειακότητας» – ένα κράτος προσανατολισμένο προς εργαλειακούς στόχους και ατομική πρόοδο πάνω και πέρα από οποιοδήποτε ενδιαφέρον για τους ανθρώπους του περιθωρίου, την ανθρώπινη εκμετάλλευση ή την ευημερία μιας κοινωνίας. Ως αποτέλεσμα, οι ταυτότητες που ρυθμίζονται από τις δυνάμεις του ατομικισμού λειτουργούν, αναγκαστικά, κάτω από μια «λογική εξαίρεσης» (Butler, 1990), όπου ό,τι δεν είναι προκαθορισμένη ταυτότητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μετατρέπεται σε «άλλο».

Εν κατακλείδι, οι αρχές του ορθολογισμού που βρίσκονται στη βάση των κρατοκεντρικών απόψεων περί σύγχρονου εκπαιδευτικού μπορούν να παρέχουν ένα πλαίσιο του τι είναι επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αλλά, ταυτόχρονα, βοηθούν, ώστε να προσδιοριστούν τα επιστημονικά όρια. Μια αποτυχία αμφισβήτησης αυτής της πραγματικότητας, μάλλον δικαιολογεί παρά εξετάζει κριτικά οτιδήποτε δεν αποτελεί πλέον εκπαιδευτική δοξασία μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης απορρίπτουν αυτή την προσέγγιση, διότι δεσμεύεται σε μια αποδοχή χωρίς κριτική των εργαλειακών στόχων, οι οποίοι οδηγούν σε περαιτέρω νεοσυσταθείσες μορφές ανισότητας. Ωστόσο, πέραν τούτου, όπως προσπάθησα να δείξω, αυτό οδηγεί σε μια υπαναχώρηση από μια φεμινιστική ανάλυση των κοινωνικών και πολιτικών διαστάσεων της διαμόρφωσης της ταυτότητας στη διδασκαλία. Το θεμελιώδες αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως πολιτικοί συμμετέχοντες και για άλλη μια φορά απομακρύνονται από το να αμφισβητούν τις έννοιες που αποδίδονται στις επαγγελματικές τους ταυτότητες στην πράξη. Τώρα επαφίεται στις φεμινίστριες να αξιοποιήσουν τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της διδασκαλίας. Ο συνεχιζόμενος αγώνας να εμπλακεί η φεμινιστική θεωρία



δίνοντας ώθηση στη μελέτη της διδασκαλίας αποτελεί μιας ζωτικής σημασίας προσπάθεια στην επίτευξη αυτού του στόχου:

*«Έχουμε ανάγκη από νέα μοντέλα ταυτότητας, εξατομίκευσης, δράσης και αυτονομίας, τα οποία θα παίρνουν υπόψη τους τη σημαντική κριτική που έχει διατυπωθεί από τις φεμινίστριες θεωρητικούς για τις έννοιες αυτές [...]. Είναι ανάγκη να δεσμευτούμε απέναντι στους αγώνες των γυναικών για ταυτότητα και αυτονομία, στο πλαίσιο της φεμινιστικής κριτικής αμυντικών και προσωποκεντρικών ατομικισμών και τις κριτικές που θα στοχεύουν στο αποστασιοποιημένο υποκείμενο ως ελεύθερο και αδέσμευτο εξουσιαστή του πεπρωμένου του. Χρειαζόμαστε χώρο για την κατανόηση της ταυτότητας του ατόμου, η οποία δε θα διαφωνεί με την πεποίθησή μας ότι τα άτομα πρέπει να κατανοούνται ως ανήκοντα «ενσωματωμένα» κείμενα, αποτελούμενα από κατακερματισμένα και εξαρτώμενα από συστήματα ισχύος, καταστολής και εκμετάλλευσης. Χρειάζεται ακόμη να κατανοήσουμε τους εαυτούς μας ως φορείς ικανούς να μάθουν, να αλλάξουν και να βελτιώσουν τον κόσμο και τον ίδιο τους τον εαυτό (Weir, 1997, σελ. 184-185)».*

## Ευχαριστίες

Αισθάνομαι βαθιά υποχρέωση στη Madeleine Arnot για τη συνεχή καθοδήγηση που παρείχε στην ανάπτυξη των ιδεών, οι οποίες βρίσκονται στη βάση αυτής της εργασίας. Είμαι, επίσης, υπόχρεη στους Phil Gardner, Wendy Luttrell, Patrick Brindle και τους ανώνυμους κριτές για τα εποικοδομητικά τους σχόλια σε ένα πρώιμο προσχέδιο αυτής της εργασίας. Χωρίς τα σχόλιά τους, αυτή η μελέτη δε θα ήταν εφικτή. Αναγνωρίζω με ευγνωμοσύνη την οικονομική υποστήριξη του Συμβουλίου Κοινωνικών Επιστημών και Ανθρωπιστικών Ερευνών (Social Sciences and Humanitarian Research Council) του Καναδά.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. & FEURVERGER, G. (1997). Doing Good and Feeling Bad: The Work of Women University Teachers. *Cambridge Journal of Education*, 26, 401-422.
- APPLE, M. (1996). Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the US. *British Journal of Education*, 17, 125-144.
- ARNOT, M. (1982). Male Hegemony, Social Class and Women's Education. *Journal of Education*, 164, 64-89.
- ARNOT M. & DILLABOUGH, J. (1999). Feminist Politics and Democratic Values in Education. *Curriculum Inquiry*, 29, 159-189.
- BENHABIB, S. (1995). Feminism and Postmodernism. In: S. BENHABIB, J. BUTLER, D. CORNELL, & N. FRASER (Eds.), *Feminist Contentions: a philosophical exchange* (17-57). New York: Routledge.
- BENHABIB, S. (1997). The Debate over Women and Moral Theory Revisited. In: J. MEEHAN (Ed.), *Feminists Read Habermas: gendering the subject of discourse* (181-204). New York: Routledge..
- BLACKMORE, J. (1996). Doing 'Emotional Labour' in the Education Market Place: Stories from the Field of Women in Management. *Discourse*, 17, 337-351.
- BRAATEN, J. (1997). From Communicative Rationality to Communicative Thinking: A Basis for Feminist Theory and Practice. In: J. MEEHAN (Ed.), *Feminists Read Habermas: gendering the subject of discourse* (139-162). New York: Routledge.
- BROOKS, A. (1997). *Academic Women*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: feminism of the subversion of identity*. New York: Routledge.
- CARR, W. (1989). Understanding Quality in Teaching. In: W. CARR (Ed.), *Quality in Teaching: arguments for a reflective profession* (1-20). London: Falmer Press.
- CASEY, K. (1990). Teacher as Mother: Curriculum Theorizing in the Life Histories of Contemporary Women Teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20, 301-320.
- CASEY, K. (1993). *I Answer with My Life*. New York: Routledge.
- CLARK, L. (1976). The Rights of Women: the theory and practice of the ideology of male supremacy. In: W. R. SHEA & J. KING-FARLOW (Eds.), *Contemporary Issues in Political Philosophy*. New York: Science History Publications.
- CONNELL, R.W. (1985). *Teacher's Work*. Sydney: George Allen & Unwin.
- CONNELL, R.W. (1990). The State, Gender and Sexual Politics, *Theory and Society*, 19, 507-544.
- COOLE, D. (1993). *Women in Political Theory: from ancient misogyny to contemporary feminism* (Hertfordshire, Hearvester Wheatsheaf).
- DAVIES, C. (1996). The Sociology of Professions and the Profession of Gender, *Sociology*, 30, 661-678.
- DILLABOUGH, J. (2000). Theorising Women's Diverse Feminist Political Identities in British Teacher Education. In: M. ARNOT & J. DILLABOUGH (Eds.),

*Gender, Education and Citizenship: An International Feminist Reader* (unpublished manuscript). London: Routledge.

- DILLABOUGH, J. & ARNOT, M. (1999). Feminist Perspectives in the Sociology of Education: continuity and transformation in the field. In: D. LEVINSON, A.R. SADOVNIK & P. COOKSON (Eds.), *Encyclopedia: Sociology of education* (in press). New York: Garland.
- FRASER, N. (1997). What's Critical about Critical Theory? In: J. MEEHAN (Ed.), *Feminists Read Habermas: gendering the subject of discourse*, 21-56. New York: Routledge.
- FRASER, N. & NICHOLSON, L. (1990). Social Criticism without Philosophy: an encounter between feminism and post-modernism. In: L. NICHOLSON (Ed.), *Feminism and Postmodernism*, 242-261. New York: Routledge.
- GEWIRTZ, S. (1997). Post-welfarism and the Reconstruction of Teachers' Work in the UK, *Journal of Educational Policy*, 12, 217-223.
- HABERMAS, J. (1974). On Social Identity. *Telos*, 19, 91-103.
- HABERMAS, J. (1993). *The Theory of Communicative Action* [T. McCarthy (trans.)], Vol. 2. Boston: MA, Beacon Press.
- HORKHEIMER, M. (1947). *Eclipse of Reason*. New York: Oxford University Press.
- JONES, L. & MOORE, R. (1993). Education, Competence and Control of the Expertise. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 385-398.
- LAWN, M. & OZGA, J. (1981). *Teachers, Professionalism and Class*. Lewes: Falmer Press.
- LUTTRELL, W. (1996). Taking Care of Literacy: one feminist's critique. *Educational Policy*, 10, 342-365.
- MAHONEY, P. & HEXTALL, I. (1997). *Social Justice and the Reconstruction of Teacher Education*. Paper presented to the *British Educational Research Association*, York, UK.
- MENTOR, I., MUSCHAMP, Y. NICHOLLS, P. OZGA, J. & POLLARD, A. (1997). *Work and Identity in the Primary School: a post-fordist analysis*. Buckingham: Open University Press.
- NIXON, J., MARTIN, J. MCKEOWN, P. & RANSON, S. (1997). Towards a Learning Profession: changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 5-28.
- NODDINGS, N. (1996). Stories and Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 26, 435-447.
- PHILLIPS, A. (1991). *Engendering Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- STEEDMAN, C. (1985). "The Mother Made Conscious": the historical development of primary school pedagogy. *History Workshop Journal*, 20, 149-163.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: making of the modern identity*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- WALKERDINE, V. (1990). *School Girl Fictions*. London: Verso.
- WALKERDINE, V. & LUCEY, H. (1989). *Democracy in the Kitchen: Regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.
- WEIR, A. (1997). *Sacrificial Logics: feminist theory and the critique of identity*. New York: Routledge.

- WEILER, K. (1988). *Women Teaching for Change*. South Hadley: MA, Bergin & Garvey.
- WHITTY, G. (1997). Marketization, the State, and the Re-formation of the Teaching Profession. In: A. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN & A. WELL (Eds.), *Education: culture, economy and society* (299-310). Oxford: Oxford University Press.

## 2. ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΞΟ ΤΟΥ ΝΑ ΕΙΣΑΙ ΓΥΝΑΙΚΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ<sup>17</sup>

*M. Tamboukou*

Υπήρξα δασκάλα. Ποτέ δε θέλησα να γίνω και τώρα που έχω σταματήσει, δε θα ξαναγίνω ποτέ, αλλά για πολλά χρόνια το επάγγελμα με κέρδισε. Εισήλθα σε ένα χώρο σκοτεινό, μια μακριά σήραγγα ημερών κρησφύγετο από τον κόσμο. Θέλω να εξηγήσω, να πω αυτά που εγώ γνωρίζω. Το να διδάσκεις μικρά παιδιά πρέπει πάντα να είναι κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο, μια απόσυρση από την κοινωνική ζωή εν γένει και από τις σχέσεις αποκλειστικά με ενηλίκους, ένας τρόπος να είσαι ο τυφλοπόντικας της Lucy Snow, κλεισμένη στη φυλακή σου, στην αίθουσα διδασκαλίας (Steedman, 1992, σελ. 52).

Η αίθουσα των δασκάλων είναι γεμάτη γυναίκες που τρώνε τυρί διαίτης ή γκρέιπφρουτ. Καθεμία τους ξέρει για τις δίαιτες, τη διατροφή και τη σεξουαλικότητα. Είναι πρόθυμες και χαίρονται να μιλάνε για τα θέματα αυτά, παγιδευμένες μέσα σε αυτό που είναι: ένα μοναδικό συνδυασμό εργαζόμενης και γυναίκας, εξαρτημένης και ανεξάρτητης, ελεύθερης και παγιδευμένης (Walkerdin, 1990, σελ. 28).

Στα τέλη του Αυγούστου, το 1987, κάθισα στο πάτωμα της κρεβατοκάμαρας μου και έκλαψα. Είχα περάσει ολόκληρο το καλοκαίρι τελειώνοντας τη διατριβή μου και είχα αφήσει για τον εαυτό μου μόνο τέσσερις ημέρες για να ετοιμαστώ για τις εξετάσεις που θα ακολουθούσαν.

Και δεν ήξερα τίποτα. Δεν μπορούσα να θυμηθώ τίποτα από οτιδήποτε είχα διαβάσει ποτέ... Στο τέλος του Αυγούστου, είχα διδάξει επί δέκα επτά χρόνια και ήμουν λέκτορας σε κολέγιο τα τελευταία τρία χρόνια. Ήδη είχα ένα μεταπτυχιακό τίτλο... Και όμως ιδού, καθόμουν στο πάτωμα και έκλαιγα... Ένα χρόνο μετά το μεταπτυχιακό υπέφερα από συμπτώματα στέρησης. Ειλικρινά πιστεύω ότι είσαι καλύτερη δασκάλα αν είσαι ταυτόχρονα και μαθήτρια... Έτσι γράφτηκα για ένα διδακτορικό πτυχίο, ακριβώς, ένα χρόνο αργότερα και θα τελειώσω φέτος. Δεν πρόκειται να παρακολουθήσω άλλο μάθημα ξανά. Αυτή τη φορά μπούχτισα πραγματικά. Ή όχι; (Holding On diaries, 1994).

---

<sup>17</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: The Paradox of Being a Woman Teacher. *Gender and Education*, Vol. 12, No 4, 2000, σελ. 463-478.

Υπάρχει ένας αριθμός από αυξανόμενους διϋσμούς στα προηγούμενα αποσπάσματα, «εργαζόμενη και γυναίκα», «μητέρα και εκπαιδευτικός», «δασκάλα και μαθήτρια», «εξαρτώμενη και ανεξάρτητη» «ελεύθερη και παγιδευμένη». Τα αποσπάσματα προέρχονται από γυναίκες, οι οποίες κάποια συγκεκριμένη στιγμή, άφησαν τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή σταδιοδρομία. Ως γυναίκα εκπαιδευτικός η ίδια, μου κέντρισαν το ενδιαφέρον. Στο παρόν άρθρο, θέλω να μελετήσω πιο εκτεταμένα αυτούς τους διϋσμούς και να δω πώς διαπλέκονται στην κατασκευή της προβληματικής κατάστασης της γυναίκας εκπαιδευτικού στη Βρετανία σήμερα. Ακολουθώντας τους τρόπους ανάκρισης του Foucault, θέλω να ανιχνεύσω τις πολύμορφες θέσεις των γυναικών στην εκπαίδευση και να διερευνήσω τις σχέσεις εξουσίας/γνώσης που αμφότερες διέπουν (ή «που διέπουν σε συνδυασμό») αυτή την κατασκευή και προέρχονται από αυτήν. Κατά τη διαδικασία της «χαρτογράφησης» των γυναικών εκπαιδευτικών μέσα σε ένα ορισμένο σύστημα κοινωνικών σχέσεων, πρακτικών και λόγων, αναδύονται και ανακατεύονται παρελθοντικοί, παρόντες και μελλοντικοί «χρόνοι» του γυναικείου «εγώ» στην εκπαίδευση: τι είμαστε; Ποιο είναι αυτό το παρόν μας και πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας μέσα σ' αυτό το παρόν; Πώς έχουμε γίνει αυτό που είμαστε και ποιες είναι οι πιθανότητες να γίνουμε «άλλες»; Κατά τη διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων στη στροφή του αιώνα, χρησιμοποιώ ως πηγή την αδημοσίευτη αυτοβιογραφία της Constance Maynard, μιας από τις πρώτες μαθήτριες του Girton και αργότερα ιδρύτριας του Κολεγίου Westfield και τα αδημοσίευτα ημερολόγια της Clara Collet, μιας υποδιευθύντριας σχολείου, που αργότερα άφησε τη διδασκαλία για να ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές και να γίνει ερευνήτρια κοινωνικών επιστημών. Τα αδημοσίευτα αυτοβιογραφικά τους κείμενα συμβολίζουν μάλλον, παρά αντιπροσωπεύουν, τα γκρίζα, σκονισμένα και ξεχασμένα γραπτά του Foucault, τα οποία προσπαθεί να εξορύξει η γενεαλογία<sup>18</sup> και να αντηχούν φιμωμένες φωνές από το χώρο των καθυποταγμένων γνώσεων. Επιστρέφοντας στο παρόν, διάβασα σύγχρονα αυτοβιογραφικά κείμενα γυναικών εκπαιδευτικών. Έτσι, διάβασα τις (προ)ιστορίες του παρόντος: η Carolyn Steedman (1992) έχει πει συναρπαστικές ιστορίες για το πώς νιώθεις ως δασκάλα, η οποία δεν μπορεί να αντέξει άλλο τα παιδιά που κάποτε αγάπησε με πάθος και συνδέθηκε μαζί τους. Η φωνή της μέσα από τη «φυλακή» έσπασε τη σιωπή, το ταμπού του να

---

<sup>18</sup> Σύμφωνα με τον Foucault, «η γενεαλογία είναι γκρίζα, λεπτομερής, και υπομονετικά αποδεικτική. Λειτουργεί σε ένα πεδίο περιπεπλεγμένων και συγκεχυμένων τμημάτων, σε έγγραφα που έχουν σβηστεί και ξαναγραφτεί πολλές φορές» (Foucault, 1986, σελ. 76). Έτσι, σύμφωνα με το πλαίσιο του Foucault, τα ανέκδοτα αυτοβιογραφικά κείμενα των Maynard και Collet δεν μπορούν να ανοικοδομήσουν το παρελθόν, ούτε μπορούν να αποτυπώσουν την πραγματικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών. Αναδυόμενα μέσα από τα γκρίζα και ξεχασμένα έγγραφα, διαβάζονται ως αποσπασματικές συμβολικές στιγμές της ζωής των γυναικών εκπαιδευτικών στα τέλη του αιώνα.

τα λες έξω από τα δόντια για τη δυσαρέσκεια των γυναικών από τη συνύπαρξή τους με παιδιά, είτε ως μητέρα ή δασκάλα ή και τα δυο. Διαβάζοντας τις ιστορίες της Valerie Walkerdine (1990), αναγνώρισα τις δικές μου φαντασιώσεις ως μαθήτριας που έχουν περιορίσει την ενηλικίωσή μου στο σημερινό κόσμο. Έχει αναπαραστήσει συγκλονιστικές εικόνες γυναικών εκπαιδευτικών που παλεύουν με ανεπίλυτα διλήμματα και ασύμβατες αντιφάσεις. Σε αντίθεση με την υπέροχη θεία της, την Clara Collet, η Jane Miller (1996) ποτέ δεν έπαψε να αγαπά τη διδασκαλία. Λέει ιστορίες γι' αυτές τις γυναίκες εκπαιδευτικούς –και είναι πολλές– που έχουν δει τη διδασκαλία ως τρόπο για να αλλάξουν τον κόσμο ή τουλάχιστον να κάνουν κάτι γι' αυτό. Η « *Holding On*» ήταν μια ομάδα γυναικών εκπαιδευτικών που σχηματίστηκε στο τέλος ενός μεταπτυχιακού προγράμματος (MA) στην Εκπαίδευση του Πολίτη. Προερχόμασταν από διαφορετικούς κλάδους της εκπαίδευσης, είχαμε διαφορετικά πρότυπα ζωής, διαφορετικές ιστορίες, ακόμα και χώρες, πίσω μας. Η ομάδα μάς κράτησε ενωμένες για 2 χρόνια σχεδόν, 1992-94. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου, συναντιόμασταν και στη συνέχεια, βγαίναμε μαζί έξω, συζητούσαμε τα βιβλία και τα άρθρα που διαβάζαμε, γράφαμε μια εργασία σε συνεργασία και κρατούσαμε ένα ημερολόγιο για την ίδια ημέρα και μετά για την ίδια εβδομάδα, για να μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας, «όλες τις φρίκες, τις χαρές και τις οδύνες της δουλειάς/ζωής του απλώς να τα καταφέρνεις» ( *Holding On*, 1993).

Εστιάζοντας στις συγκεκριμένες (προ)ιστορίες, προφανώς έχω κάνει ορισμένες επιλογές. Έχω ακούσει ορισμένες φωνές, συνειδητοποιώντας τα επιστημολογικά προβλήματα που προκαλεί μια τέτοια επιλογή. Όπως το έχει θέσει με σαφήνεια η Morwenna Griffiths, «ποιες άλλες λίγες να διαλέξω από τις πολλές που θα μπορούσα να ακούσω, αφού είναι απλά αδύνατο να αναλάβω ένα τόσο σοβαρό έργο με κάθε ανθρώπινη ύπαρξη» (1995, σελ. 45). Συμφωνώντας με την Griffiths, ότι πρόκειται πράγματι για ένα δύσκολο ερώτημα, έχω καταφύγει πάλι στο πλαίσιο του Foucault για την ανάλυσή μου, ώστε να αποσαφηνίσω ότι οι φωνές που έχω επιλέξει να ακούσω είναι παράφωνες. Μιλάνε για ιστορίες γυναικών εκπαιδευτικών που νιώθουν άβολα για τη ζωή τους, που δε διστάζουν να ομολογήσουν τα διλήμματα τους και να αποκαλύψουν τη σκοτεινή πλευρά του εαυτού τους. Είναι γυναίκες που έχουν αναρωτηθεί για το λόγο που υπάρχουν στον κόσμο και έχουν έτσι κάνει την «υποκειμενικότητα» τους ένα ανοιχτό και ατελείωτο ερώτημα, ατομικό και συλλογικό ταυτόχρονα.

## Το γυναικείο εγώ στην εκπαίδευση: ένα εγώ υπό εξαφάνιση;

Η Teresa de Lauretis ορίζει την υποκειμενικότητα ως «πρότυπα με τα οποία οργανώνονται βιωματικά και συναισθηματικά περιεχόμενα, αισθήματα, εικόνες και αναμνήσεις, για να διαμορφώσουν την αυτοπροσωπογραφία μας, την αίσθηση του εαυτού μας και των άλλων και των δυνατοτήτων μας να υπάρξουμε» (1986, σελ. 5). Σήμερα, τα κυρίαρχα πρότυπα υποκειμενικότητας έχουν διασπαστεί. Στο πλαίσιο αυτό, θα υποστηρίξω ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν την επιτακτική ανάγκη να αναδιοργανώσουν τα αισθήματα, τις εικόνες και τις αναμνήσεις τους και να ξαναδουλέψουν πάνω στην έννοια του εαυτού τους, παλεύοντας να βγάλουν νόημα από τις μαζικές αλλαγές που έχουν μεταμορφώσει τους κοινωνικούς θεσμούς, εκεί όπου κατάφεραν να σφυρηλατήσουν ένα χώρο γι' αυτές.

*Έτσι, ως προς τα συστήματα που έχουν στηθεί, ως προς τη γενική διαχείριση... υποθέτω ότι σκέφτομαι περισσότερο με όρους οικονομικής διαχείρισης και λογικής, ναι, αυτό βάζει τα πράγματα στη θέση τους, γεγονός που τα κάνει πιο εύκολα. Ως προς το προσωπικό και το πώς σε κάνει εσένα, την εκπαιδευτικό, να νιώθεις αυτό που κάνεις... εκεί ίσως είναι και το σημείο που έχω πρόβλημα... Έτσι και πάλι είναι δίκοπο μαχαίρι... ναι, κάνει τα πράγματα να στήνονται με πολύ πρακτικό... ξέρεις, δίνει καλά μηνύματα στα παιδιά... αλλά μετά πώς νιώθεις προσωπικά δεν ξέρω. Πλατειάζω έτσι; Πράγματι πλατειάζω (όπως αναφέρεται στο: Ball, 1997, σελ. 327).*

Πρόκειται για μια νέα γυναίκα εκπαιδευτικό του σήμερα, που παλεύει να αρθρώσει αισθήματα «απώλειας» του εαυτού της, τη στιγμή που τη ρωτούν σχετικά με τη χρήση της διαχείρισης ολικής ποιότητας (TQM) στην εκπαίδευση. Πέντε χρόνια πριν, στο εδάφιο που ξεκινάει αυτό το άρθρο, η Steedman παρουσίαζε τον εαυτό της ως εάν «να ήθελε να αποσυρθεί από τον κόσμο και να εισέλθει σε ένα σκοτεινό τούνελ». Από τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, οι γυναίκες αγωνίζονται να δημιουργήσουν ένα νέο εγώ, ξεπερνώντας τα σύνορα της ιδιωτικής ζωής και διεκδικώντας τα δικαιώματά τους να βρίσκονται έξω στον κόσμο, να διαδραματίσουν το ρόλο τους στις δημόσιες σφαίρες της ζωής. Ωστόσο, στο κατώφλι του εικοστού πρώτου αιώνα, ορισμένες γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να «χάνονται» στη δημόσια ζωή. Βρίσκονται εκεί έξω, αλλά, τυπικά, νιώθουν χαμένες. Τι συμβαίνει;

Στην προσπάθειά τους να εφεύρουν καινούργια πρότυπα ύπαρξης στην εκπαίδευση, πολλές γυναίκες του δυτικού κόσμου βιώνουν κρίσιμες αντιφάσεις και



διλήμματα, που διαπλέκονται γύρω από το ίδιο το παράδοξο του να είσαι γυναίκα: «το παράδοξο του να είσαι δηλαδή ταυτόχρονα αιχμάλωτη και απούσα στο λόγο,... ένα ον του οποίου η ύπαρξη και η ιδιαιτερότητα επιβεβαιώνονται και διαφεύδονται ταυτόχρονα, καταργούνται και ελέγχονται» (De Lauretis, 1990, σελ. 115). Αν και το «παράδοξο του να είσαι γυναίκα» αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα που διατυπώθηκαν από το φεμινιστικό κίνημα στη δεκαετία του '70, εξακολουθεί ακόμα να βρίσκεται έντονα στο προσκήνιο των φεμινιστικών προσεγγίσεων του θέματος. Η De Lauretis αναφέρεται στην αστάθεια της ύπαρξης και την ιδιαιτερότητα των γυναικών, τη «μη ύπαρξή» τους (1990, σελ. 115). Και είναι προς την ιδιαιτερότητα των διαφόρων υποκειμενικών θέσεων των γυναικών στην εκπαίδευση που στρέφεται τώρα η συζήτηση του παρόντος άρθρου: στο παράδοξο του να είσαι γυναίκα στον κόσμο της εκπαίδευσης.

### **Η γυναίκα στη σχολική αίθουσα: βιώνοντας το διαχωρισμό δημοσίου/ιδιωτικού**

Η αντιφατική θέση των γυναικών στην εκπαίδευση δεν έχει αναδυθεί μέσα από το κενό. Είναι στηριγμένη σε μια κρίσιμη διχοτόμηση που έχει αφήσει τις γυναίκες να ταλαντεύονται μεταξύ δυο κόσμων: του ιδιωτικού και του δημόσιου. Έχει συζητηθεί ευρέως το πώς, στο δέκατο ένατο αιώνα, η διδασκαλία, για κάποιες γυναίκες, πρακτικά, ήταν ο μόνος τρόπος να ξεφύγουν από τον κλειστό κύκλο των οικογενειών και να επιβληθούν ως ανεξάρτητα άτομα. Εκτός από το ότι αποτελούσε την πιο ευυπόληπτη σταδιοδρομία, στην οποία είχαν πρόσβαση οι γυναίκες, η διδασκαλία θα τους έδινε και τη δυνατότητα να μην απομακρύνονται πολύ από τους ιδιωτικούς χώρους τους. Η διδασκαλία εθεωρείτο ως δίαυλος επικοινωνίας, που ένωνε την ιδιωτική με τη δημόσια σφαίρα της ζωής. Υπήρξαν πολλοί λόγοι και πρακτικές που διαμόρφωσαν και διατήρησαν μια τέτοια αντίληψη για τη διδασκαλία ως μια σταδιοδρομία κατάλληλη για γυναίκες. Ακολουθώντας τις συνέχειες και τις ασυνέχειες και τις αντιπαραθέσεις στη γενεαλογία του αστού εκπαιδευτικού, η Jones έχει ανιχνεύσει τις εναλλασσόμενες εικόνες του δασκάλου: η αυστηρή πειθαρχική φιγούρα του άνδρα εκπαιδευτικού, η οποία λειτουργούσε ως ηθικός μεταρρυθμιστής των ευρισκόμενων στον κατήφορο φτωχών αστών, μεταμορφώθηκε αργότερα στη φιγούρα του προστατευτικού πατέρα και αυτή η λογική πατρική μορφή δίνει τελικά τη θέση της στην αγελική εικόνα μιας στοργικής μητέρας. Έτσι, η εικόνα της γυναίκας εκπαιδευτικού αναδύεται στο σημείο που η αγάπη κατέληξε να αποτελέσει μια πειθαρχική τεχνολογία εκπαίδευσης και το πρόσωπο της δασκάλας έγινε ένα υπόδειγμα γονέα σε ένα σχολείο που αντιπροσώπευε τη συναισθηματική ενότητα

της οικογένειας<sup>19</sup>. Η απεικόνιση του σχολείου ως υπόδειγμα οικογένειας είναι, νομίζω, ένα κρίσιμο σημείο στην ανάλυση της ιδιαιτερότητας της θέσης της γυναίκας στις δημόσιες σφαίρες της ζωής και της εργασίας. Μέσα σε αυτές τις πειθαρχικές ρυθμίσεις του χώρου του σχολείου, η αίθουσα διδασκαλίας έγινε ένας ιδιωτικός χώρος σιωπής και απομόνωσης, όπου οι γυναίκες βρίσκονταν πάλι, κλεισμένες μέσα σε όρια, να λειτουργούν ταυτόχρονα ως υπεύθυνες φροντίδας και ως επιβλέπουσες των παιδιών. Στην αναπαράστασή της των σχολείων ως φυλακών, η Steedman (1992) έχει δείξει τον τρόπο με τον οποίο ο κλειστός χώρος της τάξης του δημοτικού σχολείου εξακολουθεί να συνεχίζει να απογοητεύει τις γυναίκες και να επιβάλλει πραγματικούς ή ιδεολογικούς περιορισμούς στις ζωές και στις επιλογές τους. Εξιστορώντας τις απόψεις και τις βιωμένες εμπειρίες γυναικών εκπαιδευτικών, η Steedman παραθέτει και τη στιβαρή αφήγηση της Charlotte Bronte, για να ανιχνεύσει σύγχρονα αισθήματα ασφυξίας στο δέκατο ένατο αιώνα (1992, σελ. 51).

Αυτοί που ζουν στη σύνταξη, οι ζωές των οποίων έχουν βρεθεί ανάμεσα στην απομόνωση των σχολείων και άλλων έγκλειστων και υπό φύλαξη κατοικιών, διατρέχουν τον κίνδυνο ξαφνικά και για πολύ καιρό να σβηστούν από τη μνήμη των φίλων τους, τους κατοίκους ενός πιο ελεύθερου κόσμου... εδώ υπάρχει μια σιωπηλή παύση, μια σιωπή χωρίς λόγια, ένα μεγάλο κενό λήθης.

Εργαζόμενες στον κλειστό χώρο των σχολικών τάξεων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κινούνται συνέχεια γύρω από θέσεις ιδιωτικού και δημόσιου υποκειμένου. Η αγάπη δε «χρησιμοποιείται» τόσο πολύ ως πειθαρχική τεχνολογία στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά υπάρχει μια αυξανόμενη πεποίθηση στην ψυχολογική αποτελεσματικότητα της αγάπης και ακόμα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να θεωρούνται ιδανικές ως εκπαιδευτικοί, υπεύθυνες φροντίδας και δωρεάς αγάπης και να παρουσιάζονται με αυτή την ιδιότητα. Η σχολική αίθουσα παραμένει ως ο *κατεξοχήν* τόπος, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με κάποιους σημαντικούς άλλους, τους/τις μαθητές/-τριές τους: «Ποτέ δεν είμαι σίγουρη αν ξέρω πάρα πολλά ή πολύ λίγα για τα παιδιά της τάξης μου. Ο Βύρων για παράδειγμα, ζει σε μια μονοκατοικία... Η Μπέλα ζει με τον πατέρα της και την ηλικιωμένη ερωμένη του και ο πατέρας του Ντέηβιντ πέθανε πέρσι» (Miller, 1996, σελ. 119). Ο ιδιωτικός χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί έναν τόπο που έχει προωθήσει την καλλιέργεια και την έκφραση των «φυσιολογικών» κλίσεων των γυναικών: να βρίσκονται με τα παιδιά και να νοιάζονται για τους άλλους. Αυτές οι

---

<sup>19</sup> Ο Dave Jones εξιστορεί το πώς οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα απέρριψαν τη σωματική τιμωρία ως παιδαγωγική και εισήγαγαν την ιδέα της στοργικής εκπαιδευτικού, η οποία θα μετέδιδε ηθικές αξίες στους μαθητές (Jones, 1990, σελ. 64).

έννοιες της κατασκευασμένης φυσικότητας προβληματίζουν ιδιαίτερα τις γενεαλογικές έρευνες αυτού του άρθρου. Όπως έχει σχολιαστεί, «η κριτική πλευρά της σκέψης του Foucault ήταν μάλλον προς την κατεύθυνση της ‘φυσικότητας’, μέσα από την οποία τα ‘συστήματα σκέψης’ διατηρούν τον έλεγχο τους επάνω μας» (Rajchman, 1991, σελ. 101).

### **Η γυναίκα που αγαπά: η αποδόμηση του φυσικού**

Η σύγχρονη εικόνα της γυναίκας εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τις μητρικές της ιδιότητες, πραγματικές ή δυνητικές. Απλώς επειδή είναι «φυσικό», συνήθως αναμένεται από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να συμμορφώνονται με το μοντέλο της μητρότητας. Η Steedman έχει υποστηρίξει ότι αυτή η εξωτερικά επιβαλλόμενη μητρότητα μπορεί να αποτελεί την πηγή της απογοήτευσης που βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σήμερα (1992, σελ. 53). Στην αρένα των παιχνιδιών εξουσίας, το κατασκεύασμα μητέρας/εκπαιδευτικού έχει ανατρέψει πολλές φορές τα πράγματα μεταξύ των παικτών. Ως λόγος του δέκατου ένατου αιώνα, χρησιμοποιήθηκε για τη μαζική στρατολόγηση φτηνών και πειθήνιων εκπαιδευτικών, μια ανάγκη που έγινε επιτακτική με την επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης μετά το 1870<sup>20</sup>. Οι γυναίκες, από την άλλη, έβλεπαν τη διδασκαλία ως ένα κοινωνικά αποδεκτό τρόπο να γίνουν κάτι «άλλο» εκτός από σύζυγοι και μητέρες ή για να ξεφύγουν από τη φτώχεια και να «αναρριχηθούν στην επόμενη κοινωνική τάξη». Μελετώντας την εμπλοκή των γυναικών στην εκπαίδευση, η Grumet (1988) έχει υπογραμμίσει τη διεισδυτική επίδραση της πατριαρχίας στους λόγους και τις πρακτικές που οδήγησαν στην αύξηση του ποσοστού των γυναικών στη διδασκαλία. Η Grumet, όμως, έχει δει τις εμπειρίες των γυναικών εκπαιδευτικών ως θετικές πλευρές εξουσίας και δημιουργικότητας, οι οποίες όχι μόνο επηρέασαν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, αλλά έδωσαν ώθηση στην υπαρξιακή και επαγγελματική τους κινητικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, η ανάπτυξη της σχέσης μητέρας/εκπαιδευτικού έχει μια γενεαλογία συγκρουόμενων επεισοδίων και ασυνεχειών που συνθέτουν ένα αρκετά παράδοξο και προβληματικό γρίφο. Όπως έχει σχολιάσει η Steedman (1989, 1992), το παιδαγωγικό μοντέλο της μητρικής φροντίδας, το οποίο έχει καταστεί κυρίαρχος λόγος ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ένα σχετικά πρόσφατο πολιτισμικό τεχνούργημα και έχει δημιουργηθεί στις σχολικές αίθουσες από γυναίκες που δεν ήταν φυσικές μητέρες. Η Steedman έχει παρατηρήσει ότι η ιδανική βικτοριανή μητέρα της μεσαίας

---

<sup>20</sup> Οι φεμινιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης έχουν πραγματικά δώσει μεγάλη έμφαση στην «αύξηση του αριθμού των γυναικών στην εκπαίδευση» (Nickolson 1980; Lather, 1987; Grumet, 1988).

τάξης θα αφιέρωνε πολύ λίγο χρόνο στα παιδιά της, που τα φρόντιζαν άλλες γυναίκες, επί πληρωμή, ενώ η Miller έχει σχολιάσει ότι η μητέρα της εργατικής τάξης της ίδιας περιόδου είχε τόσες πολλές δουλειές να κάνει που θα ήταν πρακτικά αδύνατο να φροντίσει τα παιδιά της. «Έτσι, η δασκάλα ήταν όχι μόνο μια εξιδανικευμένη μητέρα, αλλά και μια αντισταθμιστική μητέρα, μια μητέρα σχεδιασμένη να αναπληρώσει τις πολύ σοβαρές ελλείψεις των περισσότερων πραγματικών μητέρων» (1996, σελ. 102).

Στην αλλαγή του δέκατου ένατου αιώνα, εθεωρείτο αρκετά φυσικό οι άγαμες γυναίκες να εκτελούν το μητρικό και διδακτικό τους ρόλο, χωρίς κανένα προβληματισμό. Σύντομα, όμως, οι άγαμες γυναίκες έγιναν «πρόβλημα» και κοινωνική απειλή, τα πράγματα άλλαξαν και οι άγαμες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν μια αυξανόμενη κοινωνική εχθρότητα<sup>21</sup>. Ωστόσο, αν και οι άγαμες εκπαιδευτικοί εθεωρούντο απειλή για τις οικογενειακές αξίες και για τις μαθήτριά τους, η απαγόρευση του γάμου στην εκπαίδευση εισήχθη μεταξύ του 1921 και του 1923. Ωστόσο, η απαγόρευση του γάμου χρησιμοποιήθηκε ξανά στους λόγους, οι οποίοι στόχευαν στην προστασία των κοινωνικών αξιών. Οι έγγαμες γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν να αμελούν τις δικές τους οικογένειες για χάρη της δουλειάς τους, χωρίς να έχουν πραγματική ανάγκη χρημάτων. Είτε έγγαμες είτε άγαμες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απειλούσαν τις καλά εδραιωμένες πατριαρχικές δομές. Σύμφωνα με την άποψη του Foucault για τη βιο-πολιτική, τα σώματα των γυναικών, η φύση τους, έγιναν ο τόπος πάνω στον οποίο υλοποιήθηκαν κρατικές πολιτικές που ήθελαν να ελέγχουν το εργατικό δυναμικό που αντιπροσώπευαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και έτσι, διαμορφώθηκαν λόγοι, οι οποίοι εκλογίκευαν και στήριζαν αυτού του είδους τις κρατικές παρεμβάσεις. Ακόμα και όταν έπαψε η απαγόρευση του γάμου<sup>22</sup>, τα διαφορετικά κομμάτια της γυναίκας, ως σύζυγος, μητέρα, εκπαιδευτικός ποτέ δεν «ταίριαξαν» μεταξύ τους και ο συνδυασμός τους εξακολουθεί να είναι ασταθής και επισφαλής. Δεν είναι πολύς καιρός από τότε που ο John Patten, ως Υπουργός Παιδείας στη Βρετανία, γέννησε την ιδέα ενός «Στρατού Μαμάδων», γυναικών οι οποίες θα είχαν την εμπειρία της μητρότητας και θα μπορούσαν να στρατολογηθούν άμεσα και φτηνά για να γίνουν εκπαιδευτικοί<sup>23</sup>. Αυτό είναι ένα ζωντανό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο οι λόγοι που

---

<sup>21</sup> Η Hilda Kean αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι όροι «flapper» (επιπόλαια κοπέλα) «spinster» (γεροντοκόρη) χρησιμοποιήθηκαν στους αντιδραστικούς λόγους στις αρχές του εικοστού αιώνα για να περιγράψουν τις άγαμες γυναίκες εκπαιδευτικούς, που ήταν υπερβολικά ενεργητικές εξαιτίας της σεξουαλικής απογοήτευσης και εκπαίδευαν τα κορίτσια να ασκούν κριτική στους άνδρες (Kean, 1990, σελ. 101).

<sup>22</sup> Στα μέσα και τα τέλη της δεκαετίας του 1930, πολλές τοπικές αρχές επανεξέτασαν και δημιούργησαν απαγορεύσεις γάμου. Βλ., Oram, 1996, σελ. 55-72 και Acker, 1989, σελ. 24.

<sup>23</sup> Τον Ιούνιο του 1993, ο John Patten, ως Υπουργός Παιδείας στο Η.Β. ζήτησε ένα Στρατό Μαμάδων να γραφτούν στα δημοτικά σχολεία, για να διδάξουν τα μικρά παιδιά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική.

περιβάλλουν τη φυσική μητρότητα μπορούν, σε κατάλληλες στιγμές, να αναπτυχθούν για τη στρατολόγηση εγγενώς έμπειρων εκπαιδευτικών, με τη λογική ότι η μητρότητα είναι κάτι που αποκτάται με την εμπειρία και μπορεί να αναπτυχθεί στην αίθουσα διδασκαλίας, μια παραδοχή που αμφισβητεί και τελικά θέτει σε κίνδυνο την επαγγελματική εικόνα της γυναίκας εκπαιδευτικού.

Οι διαμφισβητούμενες συζητήσεις, οι διαφορετικές τοποθετήσεις και οι διαρθρωτικές ρυθμίσεις αναφορικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, το γάμο και τη μητρότητα δίνουν ένα δυνατό παράδειγμα αυτού που ο Foucault έχει περιγράψει ως την πολυλειτουργικότητα των λόγων. Όπως το βλέπει ο Foucault, σε ένα ορισμένο σύστημα μιας «πολιτικής οικονομίας» της αλήθειας, οι λόγοι έρχονται συχνά σε αντίθεση μεταξύ τους και τα γεγονότα τοποθετούνται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, δημιουργώντας διαφορετικά αποτελέσματα: «Η ιστορία που μας γεννά και μας καθορίζει έχει τη μορφή ενός πολέμου παρά μιας γλώσσας: σχέσεις εξουσίας, όχι σχέσεις αλήθειας» (Foucault, 1980, σελ. 114). Θα ήταν ενδιαφέρον, συνεπώς, να κοιτάξουμε από πιο κοντά την πολιτική της αλήθειας που περιβάλλει τη συμβατότητα των γυναικών εκπαιδευτικών και του γάμου, σε σχέση με τα πέντε γνωρίσματα που ο Foucault (1980) έχει σκιαγραφήσει στις αναλύσεις του.

Πρώτον, «η αλήθεια επικεντρώνεται στη μορφή του επιστημονικού λόγου και των θεσμών που την παράγουν» (Foucault, 1980, σελ. 131). Όταν ξεκίνησαν να ασχολούνται με τη διδασκαλία οι γυναίκες, ήταν αναμενόμενο ότι θα παρέμεναν άγαμες. Αυτό εθεωρείτο σχεδόν δεδομένο, καθώς αποτελούσε κοινή λογική της εποχής ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα έπρεπε να απασχολούν πλήρως μια γυναίκα. Ωστόσο, αφού ο γάμος δεν αποτελούσε μια στατιστικά διαθέσιμη λύση για όλες τις γυναίκες, αυτές που δεν έκαναν οικογένεια θα μπορούσαν να γίνουν δεκτές στην εκπαίδευση. Η επιστημονική μορφή των λόγων αφορούσε στη φυσικότητα των μητρικών ενστίκτων των γυναικών, που τις μετέτρεπαν στον «άγγελο του σπιτιού» ή «άγγελο της σχολικής τάξης», δυο επιλογές που θεωρούνταν ότι είναι ασύμβατες μεταξύ τους. Η Carol Dyhouse έχει επισημάνει τους ιατρικοεπιστημονικούς λόγους που κατασκευάστηκαν γύρω από τις αρνητικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης στις γυναίκες<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Όπως έχει επισημάνει η Carol Dyhouse (1977, 1978), στη δεκαετία του 1860, ο Herbert Spencer είχε συνδέσει την επίπονη πνευματική εργασία με σοβαρές επιπτώσεις στη γυναικεία ψυχολογία, όπως στειρότητα και σε ορισμένες περιπτώσεις αδυναμία της γυναίκας εκπαιδευτικού να θηλάσει τα παιδιά της με το φυσιολογικό τρόπο. Στην Αμερική, το 1873, ο Dr. Edward Clarke, Καθηγητής στο Χάρβαρντ, δήλωσε ότι: «Οι γυναίκες με ανώτερη παιδεία στις Ηνωμένες Πολιτείες είχαν υποστεί μόνιμη αναπηρία και ανέφερε έναν αριθμό γυναικείων ασθενειών, όπως διαταραχές της εμμηνόρροιας, σαλπινγίτιδα, πρόπτωση της μήτρας, υστερία και νευραλγία μεταξύ άλλων» (Dyhouse, 1978, σελ. 302). Σύμφωνα με την Dyhouse, οι «ανησυχίες» του έγιναν δημοφιλείς στην Αγγλία, όπου ο John Thornburn ένας Καθηγητής στο Manchester, υποστήριξε κατά τη δεκαετία του 1880 ότι είχε δει «ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, όπου μαθήτριες είχαν υποστεί μόνιμη κάκωση εξαιτίας της σχολικής εργασίας κατά την εμμηνόρροια» (Dyhouse, 1978, σελ. 302).

Δεύτερον, «υπόκειται σε συνεχή οικονομική και πολιτική υποκίνηση», σημειώνει ο Foucault (1980, σελ. 13), γεγονός που στην περίπτωση της ενασχόλησης των γυναικών με την εκπαίδευση ισχύει για τις οικονομικές, πολιτικές και τοπικές συνθήκες του τέλους του δέκατου ένατου και της αρχής του εικοστού αιώνα που ήδη αναφέρθηκαν, οι οποίες πρώτα δημιούργησαν την ανάγκη για τη μαζική στρατολόγηση γυναικών στη διδασκαλία, αλλά αργότερα αναζήτησαν τρόπους να λύσουν το πρόβλημα της ανεργίας με το να τις ξεφορτωθούν. Τρίτο, «αποτελεί το αντικείμενο, σε ποικίλες μορφές, τεράστιας διάχυσης και κατανάλωσης» και τέταρτο, «παράγεται και μεταδίδεται υπό τον κυρίαρχο αν όχι αποκλειστικό έλεγχο μερικών μεγάλων πολιτικών και οικονομικών μηχανισμών (όπως το πανεπιστήμιο, ο στρατός, τα συγγράμματα, τα μέσα ενημέρωσης)», (Foucault, 1980, σελ. 131). Οι ιδέες και οι λόγοι για τις γυναίκες, τη διδασκαλία, την οικογένεια και την οικιακή ζωή, που κυκλοφορούσαν σε διαφορετικούς μηχανισμούς, αποτέλεσαν εξέχοντα θέματα σε δημοσιογραφικά άρθρα και/ή λογοτεχνήματα και τροφοδοτούσαν τις καθημερινές συζητήσεις, ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές. Έχω ήδη αναφερθεί στον τρόπο με τον οποίο τα αφηγήματα της Bronte αντικατοπτρίζουν αισθήματα ασφυξίας που βίωναν γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ σε γραπτά που αφορούσαν σε γυναίκες εκπαιδευτικούς στο τέλος του δέκατου ένατου αιώνα, οι Copelman (1986), Kean (1990), Steedman (1992) και Miller (1996) έχουν παραθέσει λογοτεχνικά κείμενα της εποχής, που αναπαριστούν χαρακτήρες γυναικών εκπαιδευτικών και τις ιδέες και τις αντιλήψεις που τις περιέβαλλαν<sup>25</sup>. Επιπλέον, οι Jeffreys (1985) και Mackinnon (1997) έχουν ασκήσει κριτική στους λόγους των σεξολόγων των αρχών του αιώνα, οι οποίοι ανησυχούσαν για την παρακμή της ηθικής ευθύνης και του μητρικού καθήκοντος στις έγγαμες γυναίκες ή κατηγορούσαν τις άγαμες γυναίκες για «ψυχρότητα» και σεξουαλικές διαστροφές<sup>26</sup>.

Τέλος, «αποτελεί το θέμα μιας ολόκληρης πολιτικής συζήτησης και κοινωνικής αντιπαράθεσης» («ιδεολογικοί» αγώνες) καταλήγει ο Foucault. Αυτό είναι ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να ληφθεί υπόψη, καθώς φωτίζει τη σκηνή του «πολέμου των λόγων», το σημείο όπου τα προηγούμενα τέσσερα στρατηγικά χαρακτηριστικά της «πολιτικής της αλήθειας» συζητούνται, αμφισβητούνται και αντικρούονται, αλλά επίσης επανέρχονται και επαναπροσδιορίζονται, ίσως σε διαφορετικά επίπεδα και σε διαφορετικούς σχηματισμούς. Όσον αφορά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και το γάμο, οι γυναίκες πρώτον, χρησιμοποιήθηκαν ως

<sup>25</sup> Βλ. Copelman, 1996, Kean, 1990, ειδικά το κεφάλαιο «Η νοικοκυρά και άγαμη φεμινίστρια στο μυθιστόρημα», Steedman, 1992, ειδικά στο κεφάλαιο «Φυλακές» και Miller, 1996, ειδικά στο κεφάλαιο «Η αύξηση του αριθμού των γυναικών στα σχολεία σε δυο χώρες».

<sup>26</sup> Βλ. την Jeffreys, 1985, ειδικά στο κεφάλαιο «Η επιπόνηση της ψυχρής γυναίκας» και Mackinnon, 1997, ειδικά στο κεφάλαιο «Ο εγωισμός των γυναικών: ηθικός πανικός και υπογεννητικότητα».

φτηνά εργατικά χέρια για να διαπλάσουν και να εκπαιδεύσουν τα παιδιά του λαού και δεύτερον, ορισμένες γυναίκες χρησιμοποίησαν τη διδασκαλία ως μέσο που θα τους επέτρεπε να ξεφύγουν από το στενό οικιακό κύκλο και να αποφύγουν τη μοίρα/κατάρα του γάμου και της ανατροφής των παιδιών. Η διδασκαλία σύμφωνα με την Hamilton (1981, σελ. 127), μια από τις πρώτες φεμινίστριες, αποτελούσε μια από τις λίγες εναλλακτικές λύσεις στον υποχρεωτικό γάμο, ενώ η Collet σχολίασε ότι «είναι η μόνη εγκεφαλική εργασία που τους προσφέρεται και όσο άσχημα και αν πληρώνεται, πληρώνεται καλύτερα από άλλες δουλειές που κάνουν οι γυναίκες» (1902, σελ. 13).

Αργότερα, όμως, ορισμένες γυναίκες χρησιμοποίησαν τη διδασκαλία, επίσης, για να συνδυάσουν το γάμο και την οικογένεια με αμειβόμενη εργασία. Θα αναφερθώ πάλι στην Corelman, που έχει σημειώσει ότι περίπου το 25% των γυναικών εκπαιδευτικών στα κρατικά σχολεία του Λονδίνου στα τέλη της Βικτοριανής και Εδουαρδιανής εποχής, παντρεύτηκαν προσπαθώντας εκείνη την εποχή όχι μόνο να συνδυάσουν σταδιοδρομία και γάμο, αλλά και να επινοήσουν νέα πρότυπα ετεροφυλοφιλικών σχέσεων, «μια νέα συντροφικότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών», όπως πρότεινε και ο τίτλος μιας ομιλίας που εκφωνήθηκε το 1901 από μια Λονδρέζα εκπαιδευτικό (Corelman, 1986, σελ. 175). Η Alison Oram (1996) έχει αναλύσει, ακόμη, τους τρόπους με τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στα χρόνια του μεσοπολέμου κινούνταν ανάμεσα στις σχέσεις εξουσίας και τους μεταβαλλόμενους λόγους περί σεξουαλικότητας και θηλυκότητας, οι οποίοι διαπλέκονταν με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού.

Ταλαντευόμενες μεταξύ του δημοσίου και του ιδιωτικού, οι γυναίκες συχνά ανακάλυπταν ότι ήταν παγιδευμένες μέσα στην «ίδια την κατάκτησή τους», τη διδασκαλία. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, ωστόσο, αγωνίστηκαν κατά των αντιδραστικών δομών και ιδεολογιών, υιοθέτησαν στρατηγικές που ανάρτησαν τις περιοριστικές καταστάσεις που τους επιβάλλονταν και διαπραγματεύτηκαν τη θέση τους στον κόσμο. Οι λόγοι που αποδείχτηκαν κυρίαρχοι, μερικές φορές δεν επιβάλλονταν από κάποιους ισχυρούς μηχανισμούς. Ήταν, επίσης, το αποτέλεσμα ατελείωτων ιδεολογικών αγώνων και αντίστασης, αφού, όπως έχει σχολιάσει ο Foucault, «στις σχέσεις εξουσίας, υπάρχει κατ' ανάγκη η δυνατότητα της αντίστασης, γιατί αν δεν υπήρχε καμία δυνατότητα αντίστασης... δε θα υπήρχαν σχέσεις εξουσίας» (1991a, σελ. 12).

## Παίζοντας με τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου

Έχω υποστηρίξει, ότι κατά την έξοδο τους στον κόσμο, οι γυναίκες, οι οποίες κουβαλούσαν τα «φυσικά τους καθήκοντα» στις αποσκευές τους και στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο του δέκατου ένατου αιώνα, προσαρμόστηκαν σε ημιδημόσιες σφαίρες ζωής, «κυλώντας» μέσα σε καινούργια είδη εγκλεισμών, τη σχολική αίθουσα. Έχω υποστηρίξει, επίσης, ότι στη δημόσια σφαίρα του σχολείου, η αίθουσα διδασκαλίας λειτούργησε ως μια ιδιωτική ζώνη μέσα στην οποία η γυναίκα εκπαιδευτικός κατείχε μια θέση εξουσίας, την οποία, όμως, δεν μπορεί να ασκήσει, αφού αυτή η εξουσία είναι «άτυπη», «εύθραυστη και περιορισμένη» (παρατίθεται στην Edwards, 1993, σελ. 18), μια εξομοίωση της εξουσίας που έχουν οι γυναίκες ως μητέρες. Το θέμα της έλλειψης εξουσίας στην εκπαίδευση είναι, φυσικά, πιο πολύπλοκο από τα να καθορίζεται απλώς από έμφυλες ανισότητες και έχει ιστορικά εμπλέξει τόσο τις γυναίκες όσο και τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Η Loggie (1975) έχει ανιχνεύσει την ιστορική συνέχεια στο θέμα της υποτέλειας των εκπαιδευτικών στους άλλους, συνήθως σε διοικητικούς και καθηγητές των παιδαγωγικών επιστημών, οι οποίοι όμως είναι εκτός της καθημερινής πραγματικότητας της εκπαίδευσης. Η ιστορική αδυναμία των εκπαιδευτικών, όμως, αναπαράγεται και διαιωνίζεται μέσα στα σχολεία, όπου οι σχέσεις εξουσίας καθορίζουν τις διαφορετικές και μερικές φορές αντιφατικές θέσεις που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το μάθημα που διδάσκουν και, ακόμα, σε συνδυασμό με τις «παραδοσιακές» διακρίσεις, όπως η ηλικία, η φυλή και το φύλο.

Ωστόσο, εστιάζοντας στα «προβλήματα χώρου», που έχουν σχέση με την ισότητα μέσα σε ένα ευρύτερο δίκτυο σχέσεων εξουσίας μέσα στα σχολεία, φαίνεται ότι στο πέρασμα τους στον εικοστό-πρώτο αιώνα οι γυναίκες εξακολουθούν να ταλαντεύονται μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας, δυο χώρων που παραμένουν χωριστοί, την ίδια στιγμή που αλληλεπιδρούν και συγκρούονται μεταξύ τους, δημιουργώντας κρίσεις, συγκρούσεις και διλήμματα στη ζωή των γυναικών. Επιπλέον, κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και δημοσιεύσεις για τις γυναίκες και την εκπαίδευση, έχουν τεκμηριώσει μια σειρά από λόγους και πρακτικές που διαμορφώνουν την αντιφατική κατάσταση των γυναικών στην εκπαίδευση σε σχέση με τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας και τις συνθήκες εργασίας (Acker, 1989, 1994). Αυτό που εγώ πιστεύω ότι είναι ο κοινός παρονομαστής των λόγων αυτών, των ιδεολογιών και των πρακτικών, είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην απόπειρά τους να σμιλεύσουν έναν εαυτό που να υπερβαίνει τους περιορισμούς και τους εγκλωβισμούς τόσο της ιδιωτικής, όσο και της δημόσιας σφαίρας και τελικά να δημιουργεί πρότυπα αυτόνομης ύπαρξης, πέρα από



επιβεβλημένα όρια χώρου. Έτσι, η αμφιλεγόμενη προσωπικότητα της γυναίκας εκπαιδευτικού περιβάλλεται από πολλαπλά στρώματα, τα οποία αναδύονται από τα κενά, τις ρωγμές και τις σχισμές στις οποίες έχουν περάσει οι γυναίκες, καθώς προσπάθησαν να αποφύγουν να τοποθετηθούν στην κοινωνική διάρθρωση ενός κόσμου, ο οποίος τις αναγνωρίζει μόνο ως ανήκοντα υποκείμενα, συνήθως συζύγους, μητέρες, κόρες ή αδελφές, σε κλειστούς χώρους, όπως αυτοί των οικογενειών τους. Σας παραθέτω μια σελίδα από το ημερολόγιο μιας γυναίκας εκπαιδευτικού που κατέχει ανώτερη θέση στην εκπαίδευση ενηλίκων.

*7:15 Ο άνδρας μου σηκώνεται και φεύγει για το Canterbury, όπου διδάσκει με σχέση μερικής απασχόλησης. Πρωινό και ετοιμασία των παιδιών για το σχολείο.*

*10:00 Πάω στο γραφείο μου και προσπαθώ να ενημερωθώ για τις εκκρεμότητες.*

*12:30 Πάω σε άλλο υποκατάστημα όπου έχω μια υπευθυνότητα διοικητικής ρύθμισης. Ψωνίζω κάποια υλικά χειροτεχνίας για την τάξη μου στο δρόμο. Μιλώ για τα διάφορα θέματα με τη γραμματέα του υποκαταστήματος, ενώ τρώω ένα σάντουιτς. Ελέγχω αν δουλεύουν όλα όπως πρέπει.*

*1:20 Ετοιμάζω την τάξη μου (Ζωντανή ζωγραφική). Η τάξη πάει καλά... Τους ενημερώνω ότι οι επιθεωρητές του δήμου εντυπωσιάστηκαν από την πρόσφατη επίσκεψη τους στο κολέγιο...*

*4:30 Μιλώ σε μια συνάδελφο για το κλείσιμο της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης σε άλλο δήμο, στο δρόμο προς το μετρό. Πάω σπίτι και νιώθω ένοχη διότι έφυγα νωρίς.*

*5:30 Φτάνω σπίτι και μαγειρεύω το φαγητό για το δείπνο των παιδιών και συζητάω τα γεγονότα της ημέρας.*

*6:40 Πάω στο γιατρό μαζί με όλα τα παιδιά... Ο άνδρας μου με συναντά στο ιατρείο και πάμε όλοι μαζί στο σπίτι.*

*(Ημερολόγια Holding On, 1994).*

Αυτά τα αυτοβιογραφικά αποσπάσματα απηχούν κυρίως τις καθημερινές απογοητεύσεις, οι οποίες, όσο προβληματικές και να είναι ως προς την αναφορικότητά τους, κοινωνούν τις βιωματικές εμπειρίες «πραγματικών» γυναικών εκπαιδευτικών του σήμερα. Οι «πραγματικές» γυναίκες μπορούν να εργάζονται

στον κλάδο της λαϊκής επιμόρφωσης και να έχουν μια πυρηνική οικογένεια με σύζυγο και παιδιά και όλα αυτά. Με σχεδόν μαγικό τρόπο καταφέρνουν και συνδυάζουν τις δουλειές του σπιτιού, τη φροντίδα παιδιών και μια ανώτερη θέση στη λαϊκή επιμόρφωση. Μέσα στο χώρο και το χρόνο μιας εργάσιμης ημέρας, κινούνται συνέχεια εντός και εκτός προσωπικών και δημόσιων ορίων. Οι γυναίκες έχουν περιγραφεί ως άτομα «χωρίς χρόνο» (Edwards, 1993, σελ. 64). Τα πάντα φαίνονται ότι είναι αποτέλεσμα καλής οργάνωσης του χρόνου. Το ερώτημα του χρόνου δεν είναι απλώς ποιοτικό. Διαμορφώνεται αυστηρά από τις χρονικές απαιτήσεις της «ζωής» των άλλων (Edwards, 1993, σελ. 64). Μερικές φορές οι γυναίκες θα νιώσουν και «ένοχες», όταν έχουν καταφέρει να μην εξουθενωθούν εντελώς. Καμιά φορά οι γυναίκες νιώθουν και ένοχες για τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν να καταναείμουν το χρόνο τους, για την ευθύνη των χρονικών συνδυασμών, «το συμμάζεμα και το συντονισμό της κατακερματισμένης φύσης και των νημάτων των απαιτήσεων της ζωής» (Edwards, 1993, σελ. 73) και πάνω από όλα, γιατί κράτησαν χρόνο για τον εαυτό τους.

Οι γυναίκες μπορούν, επίσης, να είναι δασκάλες του δημοτικού, άγαμες μητέρες και φοιτήτριες μερικής παρακολούθησης στην ανώτερη εκπαίδευση. Καθώς καταφέρνουν και ισορροπούν μεταξύ πολλαπλών ρόλων, πρέπει να πετύχουν σε αυτό που ο Foucault περιέγραψε ως διεξοδική χρήση του χρόνου, «να βγάζεις από το χρόνο ακόμα περισσότερες διαθέσιμες στιγμές, ακόμα πιο χρήσιμες δυνάμεις» (1991b, σελ. 154):

«Πάλι σχολείο, αλλά η Δευτέρα είναι *η καλή ημέρα*. Διδάσκω μόνο τέσσερις ώρες. Όμως, έπρεπε να ζητήσω μονοήμερη άδεια την Παρασκευή, την ημέρα της παρουσίασης μου στο Κολέγιο και ο διευθυντής αρνήθηκε να με καταλάβει. Αφού είχα μια ώρα κενό, έτρεξα στο σούπερμαρκετ και μετά στο βιβλιοπωλείο για να πάρω μερικές διαφάνειες για την παρουσίαση μου. Πάλι σχολείο – η διεξοδική χρήση του χρόνου. Στο σπίτι άφησα την κόρη μου στη φιλενάδα του αδελφού μου και έτρεξα στο Κολέγιο. Έπρεπε να πάρω ένα δανεικό βιβλίο. Πίσω στο σπίτι έπρεπε να βοηθήσω την κόρη μου στα μαθηματικά της. Αφού πήγε για ύπνο συνέχισα να εργάζομαι στην παρουσίαση μου. Ο σύντροφός μου δεν εμφανίστηκε, ούτε τηλεφώνησε. Νομίζω ότι είναι καλύτερα να περάσουμε λίγο χρόνο χωριστά. Πήγα στο κρεβάτι, μάλλον νωρίς και διάβασα λίγο πριν κοιμηθώ: “Το Πάθος του Michel Foucault”» (Ημερολόγια Holding On, 1994).

Όπως έχω ήδη υποστηρίξει, η ρύθμιση του χρόνου είναι εξαιρετικά σημαντική σε ζωές που βιώνονται μεταξύ των εργασιακών υποχρεώσεων, της φροντίδας παιδιών και της προσωπικής ανάπτυξης. Ο ρόλος της φοιτήτριας προσθέτει ακόμα περισσότερες συγκρούσεις στους ήδη τεταμένους ιδιωτικούς ρόλους των γυναικών ως συζύγων/συντρόφων και μητέρων. Για τις γυναίκες και τους «άλλους» γύρω τους, ο χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη σημαίνει χρόνο που αφιερώνεται στον εαυτό τους. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Foucault, τα παιχνίδια εξουσίας δημιουργούν στιγμές και σημεία αντίστασης. Στην προσπάθειά τους να βρουν χρόνο και χώρο για τον εαυτό τους, οι γυναίκες συχνά συγκρούονται με τους άλλους συντρόφους τους, οι οποίοι νιώθουν παραμελημένοι. Στην έρευνα της για τη ζωή των ώριμων γυναικών φοιτητριών, η Edwards (1993) έχει διαπιστώσει ότι οι διάφορες απειλές που οι άνδρες νιώθουν από τις συντρόφους τους, που επιστρέφουν στην εκπαίδευση, τους οδηγούν συχνά να τελειώσουν τη σχέση που είχαν μαζί τους.

Ωστόσο, οι συγκρούσεις στις ζωές των γυναικών δε συμβαίνουν σε κοινωνικό κενό. Τα άτομα αγωνίζονται να τα καταφέρουν μέσα σε ορισμένα όρια ελευθερίας και επιλογών. Αυτά τα όρια μπορεί να είναι διαπραγματεύσιμα, αλλά όχι, πάντα σε ατομικό επίπεδο. Η αντιμετώπιση της αυστηρής συμπεριφοράς του/της διευθυντή/-τριας ή η αντιμετώπιση της απόρριψης από το σύντροφο απαιτεί κάτι περισσότερο από καλή διαχείριση του χρόνου. Είναι περισσότερο θέμα συλλογικής αντίδρασης, αντίστασης ενάντια σε κοινωνικά και πολιτικά επιβεβλημένες δομές και περιορισμούς στις ζωές των ατόμων. Δίνει ένα καλό παράδειγμα του προσωπικού που γίνεται πολιτικό και αντίστροφα.

Μερικές φορές οι «πραγματικές» γυναίκες μπορούν να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και να έχουν μεγάλα «παιδιά»: «Έφτασα σπίτι και βρήκα τη δεκαοχτάχρονη κόρη μου να τηγανίζει λουκάνικα και ταυτόχρονα να μιλάει στο τηλέφωνο. Τα πάντα ήταν μέσα στο λάδι! Έκανα μισή ώρα να καθαρίσω τη ζημιά πριν καταφέρω να ξεχωρίσω κάτι που να τρώγεται» (Ημερολόγια Holding On, 1994). Φταίει για άλλη μια φορά η προβληματική σχέση μεταξύ μητέρας και κόρης; Δεν υπάρχει καμιά εξαίρεση για την περίπτωση των γυναικών εκπαιδευτικών τουλάχιστον; Δυστυχώς, φαίνεται ότι δεν υπάρχει. Η ένταση της διδασκαλίας επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις των γυναικών με τους άλλους, το πώς είναι οι ίδιες έξω από αυτούς τους «άπληστους»<sup>27</sup> εκπαιδευτικούς θεσμούς, την καθημερινή τους διάθεση και συμπεριφορά. Η Steedman έχει αφηγηθεί με γλαφυρό τρόπο το πώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χαλαρώσουν, όταν κινούνται μεταξύ

---

<sup>27</sup> Η παιδεία και η οικογένεια έχουν περιγραφεί ως «άπληστοι θεσμοί» (Acker, παρατίθεται στον Edwards, 1993, σελ. 62).

σπιτιού και σχολείου και πώς το σχολείο καταβροχθίζει όλη τους την ύπαρξη: αγαπούσα τα παιδιά μου και δούλευα σκληρά γι' αυτά, έμενα άγρυπνη τη νύχτα ανησυχώντας γι' αυτά, περνούσα τις Κυριακές μου φτιάχνοντας κάρτες εργασίας... Πονούσε η μέση μου, καθώς κάρφωνα τις ζωγραφιές τους... Γελάγαμε πολύ, κλαίγαμε πολύ (Steedman, 1993, σελ. 53).

Τα άτομα που περιγράφονται στα παραπάνω αυτοβιογραφικά γραπτά φαίνεται ότι είναι προσωπικότητες σε συνεχή αλληλεπίδραση με «άλλους». Φυσικά, η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν ισχύει μόνο για τις γυναίκες. Αυτό που είναι σημαντικά διαφορετικό για τη γυναικεία κοινωνική προσωπικότητα, όμως, είναι οι τρόποι που αυτοί οι «άλλοι» εμπλέκονται στο χώρο που καταλαμβάνουν οι γυναίκες στον κόσμο, πώς παρεμβάλλονται στους τρόπους που «διαπραγματεύονται τον εαυτό τους» και παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους. Έτσι, αυτό που φαίνεται να αναδύεται ως «αλήθεια» είναι ότι, όσο «ανεξάρτητες» και αν έχουν καταφέρει να γίνουν οι γυναίκες, ποτέ δε σταμάτησαν να νοιάζονται για τους άλλους και δεν είναι παράξενο ότι η συζήτηση για τη φροντίδα δημιούργησε μεγάλη ένταση στη φεμινιστική θεωρία για το άτομο (Gilligan, 1982, Scaltsas, 1992, Noddings, 1994)<sup>28</sup>. Φαίνεται, επίσης, ότι το έργο της φροντίδας αποδείχτηκε πηγή του μεγαλύτερου μέρους της απογοήτευσης που νιώθουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σήμερα και η οποία εκφράζεται ως «κούραση»:

«Πρώτα η διδασκαλία, έπειτα ο χειρισμός σχετικά βαρετών διοικητικών θεμάτων. Ο Συντονιστής της σχολής μου θέλει να με δει για μια σύσκεψη... Νωρίς το απόγευμα θα πάω στη συνάντηση της επιτροπής της τοπικής ένωσης... Φεύγω από τη σύσκεψη νιώθοντας εξουθενωμένη... Το απόγευμα νιώθω χάλια από την κούραση, δυσκολεύομαι να μιλήσω, περιφέρομαι στο σπίτι, τρώω λίγο φαγητό, πάω στο κρεβάτι, εξακολουθώ να είμαι σε ένταση». (Ημερολόγια Holding On, 1994).

---

<sup>28</sup> Χρησιμοποιώντας τα ισχυρά επιχειρήματα για τη φροντίδα της Gilligan (1982), η Nel Noddings (1994) έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στην ηθική της φροντίδας και τις συνέπειές της στην εκπαίδευση. Στηρίζοντας το επιχειρήματός της για τη «φροντίδα ως ηθικό προσανατολισμό στη διδασκαλία», αναλύει την έννοια της *συσχετιστικής ηθικής (relational ethics)*, που είναι βασισμένη στην αλληλεπίδραση των υποκειμένων που εμπλέκονται σε μια σχέση φροντίδας. Αφού, όμως, η παιδαγωγική της φροντίδας στηρίζεται τόσο πολύ στη σημαντική εργασία της Gilligan, εμπίπτει, επίσης, στο πεδίο των πιθανών απειλών και κινδύνων που έχουν επισημάνει διάφοροι επικριτές αυτής της εργασίας. Αυτοί οι επικριτές έχουν αμφισβητήσει την εγκυρότητα του επιχειρήματος της Gilligan και προσπάθησαν να διατυπώσουν μια προσέγγιση για το γυναικείο εγώ που δεν παίρνει υποχρεωτικά υπόψη ουσιοκρατικές αντιλήψεις αναφορικά με τη «γυναικεία» φύση «έναντι» του αρσενικού. Οι ίδιοι έχουν υποστηρίξει ότι η προσφορά φροντίδας από τις γυναίκες απέχει από το να αποτελεί μια ελεύθερη ηθική δέσμευση, αλλά έχει αναπτυχθεί ιστορικά εντός πατριαρχικών δομών, τις οποίες έχει υπηρετήσει, ώστε να διατηρηθούν και να διαιωνιστούν (Scaltsas, 1992).

Η κούραση είναι φυσικά γενικό χαρακτηριστικό της εγκεφαλικής διεργασίας στη σύγχρονη κοινωνία. Είναι, επιπλέον, ένα φαινόμενο άμεσα και ιστορικά συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Όπως σχολίασε η Collet (1902, σελ. 104):

«Το αποτέλεσμα είναι ότι βλέπουμε τις κοπέλες να ακολουθούν το ρεύμα και να μπαίνουν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Μετά από μερικά χρόνια, αρχίζουν να βαριούνται και να μπουχτίζουν, έχουν βαρεθεί να εκπαιδεύουν μυαλά και αμφισβητούν την πρακτική αξία της εκπαίδευσης. Δε νοιάζονται πια. Απογοητευμένες με μια ζωή, την οποία δεν έχουν από τη φύση τους αποδεχτεί, δε βλέπουν άλλη σταδιοδρομία μπροστά τους».

Η Collet ανέφερε ακόμα για τις υποδιευθύντριες ότι: «Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι αφοσιωμένες στο επάγγελμα τους, τουλάχιστον τα πρώτα λίγα χρόνια και βαριούνται όταν νιώθουν ότι αρχίζουν να χάνουν ένα μέρος από τη ζωντάνια της νιότης τους και δεν έχουν κανένα τρόπο να αναζωογονήσουν το μυαλό και το σώμα» (1902, σελ. 57). Οδεύοντας προς τον εικοστό-πρώτο αιώνα και αντιμετωπίζοντας τις αυξανόμενες απαιτήσεις και πιέσεις της εκπαίδευσης, αυτή η αδυναμία «ανανέωσης» του ατόμου μπορεί να πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις και να ξεπεράσει τα όρια. Δεν είναι και πολύ δύσκολο για το άτομο να συνθλιφθεί κάτω από τις εξουθενωτικές πιέσεις των «άπληστων» εκπαιδευτικών ιδρυμάτων:

«Σήμερα μπορεί να είναι μια ευχάριστη, γεμάτη ένταση ημέρα. Έχω κανονίσει μεσημεριανό με δυο φίλες και οι δυο τους από το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η μια είναι Διευθύντρια σε ένα νηπιαγωγείο έξω από το Λονδίνο, η άλλη... είναι δυστυχώς αυτή τη στιγμή σε “ανοιχτή άδεια λόγω άγχους”. Είναι πολύ δύσκολα όλα αυτά. Λυπάμαι διότι γνωρίζω πάρα πολύ καλά πόσο εύκολα μπορείς να γίνεις “θύμα” σε μια δουλειά. Αυτό που όλοι μισούμε πιο πολύ στον εργασιακό χώρο της “φροντίδας” είναι τα άτομα εκείνα που αντιλαμβανόμαστε ότι “δε θα σταθούν στο ύψος των περιστάσεων”» (Ημερολόγια Holding On, 1994).

Κατά την ανάλυση των λόγων και των πρακτικών, που αποτελούν την πραγματικότητα των πειθαρχικών θεσμών, ο Foucault έχει επισημάνει τη σημασία της διευθέτησης του χώρου και του χρόνου στην οργάνωση αυτών των θεσμών. Οι αντιφατικοί χώροι, που βιώνουν οι γυναίκες με την έννοια ότι πάντα ξεπερνούν τα όρια του σπιτιού και του σχολείου, νιώθοντας άβολα και στα δυο, έχουν αποτελέσει

το κεντρικό θέμα της έρευνάς μου για τη ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών. Ο χρόνος, όμως, δεν είναι μικρότερης σημασίας ως τεχνολογία πειθαρχίας στις ζωές των ατόμων και ο χώρος/χρόνος είναι πράγματι ζωτικής σημασίας στη διαμόρφωση της ατομικής ζωής και των συλλογικών στάσεων. Σύμφωνα με τον Foucault, η διευθέτηση του χρόνου συνεπάγεται ένα σύνολο διαδικασιών πειθαρχίας. Ο χρόνος ρυθμίζεται σύμφωνα με ορισμένες δραστηριότητες και εργασίες, οι οποίες πρέπει να διεξαχθούν με ακρίβεια κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η οργάνωση του χρόνου στα σχολεία επηρεάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι και ειδικά οι γυναίκες, διαμορφώνουν τόσο την ιδιωτική όσο και τη δημόσια ζωή τους. Όπως έχει υποστηριχθεί, «η ανάδειξη του χρόνου ως ρυθμιστή δραστηριοτήτων στο σχολείο, μπορεί να παρέχει μια βασική κοινωνικοποίηση στην υποταγή στο χρόνο, χρήσιμη και σε άλλα θεσμικά πλαίσια» (Ball et al., 1984). Οι γυναίκες νιώθουν υποχρεωμένες να συμμορφωθούν με συγκεκριμένες χρονικές ρυθμίσεις, αφού ο χρόνος δεν τους ανήκει. Αναμένεται από αυτές να προσφέρουν το χρόνο παρά να τον «έχουν». Η προσφορά χρόνου συνδέει το γυναικείο εγώ με τις ζωές άλλων. Είναι ένα σύμβολο φροντίδας.

### **Βγαίνοντας προς τα έξω, πηγαίνοντας προς τα επάνω, προχωρώντας πιο πέρα**

Μερικές γυναίκες εγκαταλείπουν τη διδασκαλία είτε προσωρινά είτε για πάντα. Το κάνουν για πολλούς και διάφορους λόγους, που διαπλέκονται στην πορεία της ζωής τους με αρκετά σύνθετους τρόπους. Μερικές από αυτές έχουν αμφιβολίες για τη δουλειά τους και προσπαθούν να απομακρυνθούν από την τύρβη της σχολικής ζωής. Αν πρόκειται για τέτοια περίπτωση, η πρώτη τους στάση είναι συνήθως η στροφή προς την ανώτατη εκπαίδευση. Βλέπουμε, επομένως, ότι η προσωπική εκπαίδευση δημιουργεί πραγματικούς και/ή φανταστικούς χώρους ελευθερίας, όπου οι γυναίκες καταφεύγουν αναζητώντας να ξεφύγουν όχι μόνο από τους περιορισμούς της οικιακής σφαίρας, αλλά και από την απογοήτευση της διδασκαλίας. Όπως έχει σχολιάσει με σαφήνεια η Marjorie Theobald, «αυτό που συνέβη στις γυναίκες ως εκπαιδευτικούς –ως υποκειμενικότητες διαμορφωμένες από τον ιδρυματισμό, από την “καθημερινότητα” της πληρωμένης εργασίας και από μια ζωή αυτολογκρισίας που απαιτείται να έχουν– μπορεί κάλλιστα να είναι το αντίθετο του απολαυστικού μελοδράματος της χειραφέτησης που βίωσαν οι γυναίκες του δέκατου ένατου αιώνα στα δυτικά κράτη» (1999, σελ. 21). Αυτή η τάση φυγής, ως αποτέλεσμα έντονης δυσαρέσκειας στην εργασία τους μπορεί να εντοπιστεί στα αυτοβιογραφικά γραπτά των πρώτων επαγγελματιών:

Κυρ. 28 Σεπτεμβρίου 1879: «Ήρθε πάλι το “Αύριο φεύγω”, το οποίο επί εφτά χρόνια πλέον υπήρξε το κύριο χαρακτηριστικό της ζωής μου και φεύγω ξανά για να μπω στη μοναξιά, τη σύγκρουση και τη σιωπηλή εργασία... Πολλή δουλειά, πολλά παιχνίδια, καμιά φορά μια εκδρομή και διάφορα τσάγια και δείπνα... Αυτή η τρίτη χρονιά στο St. Andrews ήταν για μένα ακόμα πιο στραγγαλιστική και αποπνιχτική από ποτέ. *Ήθελα να το σκίσω στη μέση και να βγω έξω, έξω στον αέρα και στην ελευθερία και να είμαι ο εαυτός μου.* Όλη μου τη ζωή υπήρξα μια καλλιτέχνης χωρίς έμπνευση και μέσα μου υπήρχε ένα λιοντάρι που λυσσούσε και μούγκριζε μερικές φορές» (Maynard, ανέκδοτο, κεφ. 35, σελ. 386 *προστέθηκε έμφαση*).

Τόσο έντονα εκφράζει η Maynard τη δίψα της να φύγει από το St. Andrews, όπου δούλευε επί 3 χρόνια ως εκπαιδευτικός, μετά την αποφοίτησή της από το Κολέγιο Girton. Με τα 7 χρόνια που αναφέρει εννοεί 3 χρόνια σπουδές στο Κολέγιο Girton, 1 χρόνο στο Κολέγιο Γυναικών Cheltenham και 3 χρόνια ακόμα στο St. Andrews. Η ενθουσιώδης πρωτοπόρος του Girton χρειάστηκε 4 χρόνια εργασίας ως δασκάλα για να νιώσει παγιδευμένη και πνιγμένη μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που πριν 7 χρόνια μόνο, αντιπροσώπευαν για εκείνη έναν παράδεισο ελευθερίας και δημιουργικότητας. Αυτό που ήθελε πραγματικά, μετά από μόνο 4 χρόνια διδασκαλίας, ήταν να εκπληρώσει τη φιλοδοξία της ζωής της, να καλλιεργήσει το πάθος της για την τέχνη. Και αυτό έκανε τελικά: Εγκατέλειψε τη διδασκαλία για σχεδόν 2 χρόνια και παρακολούθησε τη διάσημη Σχολή Slade στο Λονδίνο:

«Έτσι σύρθηκα μέσα στη μοναξιά του Cheltenham και την ακραία ένταση και δοκιμασία των τριών χρόνων στο St. Andrews, πράγμα που με άφησε με μια διαβρωτική αίσθηση αποτυχίας. Είχα βάλει τα δυνατά μου και είχα αποτύχει. Και μετά ήρθε το ξαφνικό σπάσιμο των αλυσίδων, η φυγή από τη μιζέρια μου που έμεινε πίσω στο βαμμένο πορτοκαλί ουρανό του ηλιοβασιλέματος και η βουτιά στην απόλυτη ελευθερία και την ευτυχία των δυο χρόνων μου στη Σχολή Καλών Τεχνών. Η πρώτη χρονιά στο Slade μου φαίνεται, καθώς το αναπολώ, χωρίς σύννεφα, με ώρες σιωπηλής και αποδοτικής εργασίας, ζεστές φιλίες... και θαυμάσιες εγκάρδιες συγκεντρώσεις πολλών και διαφόρων ειδών» (Maynard, ανέκδοτο, κεφ. 44, σελ. 2–3).

Παρά τις αρχικές δυσκολίες και απογοητεύσεις, η Maynard αγάπησε τη διδασκαλία. Είδε τα 2 χρόνια στη Σχολή Slade ως ένα ευχάριστο διάλειμμα που της έδωσε καινούργια δύναμη να συνεχίσει τη διδασκαλία:

*1880: «Αυτή η υπέροχη χρονιά, η πιο υπέροχη της ζωής μου, εκτός του 1872, δεν τελείωσε ακόμα, γιατί έχω να διηγηθώ για τη Σχολή Slade, έναν πανέμορφο, με πολλή δουλειά και όμως πραγματικό χρόνο διακοπών που παρεμβλήθηκε ανάμεσα στο Girton, το Cheltenham και το St. Andrews... Η δεύτερη χρονιά ήταν εξαιρετική, γεμάτη από την προετοιμασία για το Westfield και με μια σύγκρουση που δυνάμωνε εβδομάδα με την εβδομάδα μεταξύ της χαράς της ελευθερίας και της αίσθησης του καθήκοντος να αιωρούνται πάνω από το κεφάλι μου σαν ένα σύννεφο που ήταν σχεδόν αποκρουστικό με την αυστηρότητα των απαιτήσεων του από τις φιλίες της ζωής μου... και τις θαυμάσιες εγκάρδιες συγκεντρώσεις πολλών και διαφόρων ειδών» (Maynard, ανέκδοτο, κεφ. 39, σελ. 31).*

Άλλες γυναίκες εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θα εγκατέλειπαν για πάντα τη διδασκαλία. Έτσι που ήρθαν τα πράγματα, από την αρχή, οι γυναίκες θα χρησιμοποιούσαν τη διδασκαλία ως ένα μονοπάτι για ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και για άλλα επαγγέλματα και σταδιοδρομίες:

*«Πολύ σύντομα μετά την ανακοίνωση ότι οι γυναίκες γίνονταν δεκτές στην ανώτατη εκπαίδευση η δεσποινίς Buss... με ειδοποίησε να πάω στο δωμάτιο της... μου είπε ότι με είχε προτείνει για μια θέση στο καινούργιο Δημοτικό Θηλέων στο Wyggeston που θα άνοιγε την εβδομάδα Whitsun. Θα παίρνω μόνο 80 λίρες το χρόνο για αρχή, αλλά η δεσποινίς Helen Leicester, η Διευθύντρια, θα μου προσέφερε κάθε διευκόλυνση για να προετοιμαστώ για τις Ενδιάμεσες Εξετάσεις Τέχνης τον Ιούλιο του 1879 και τις Τελικές για το BA τον Οκτώβριο του 1880 (1<sup>ο</sup> BA και 2<sup>ο</sup> BA εκείνο τον καιρό). Οι καθηγητές από το Δημοτικό των Αρρένων θα μου έκαναν μαθήματα στα Ελληνικά και στα εφαρμοσμένα Μαθηματικά και θα τα κατάφερνα με τα Λατινικά και τα Αγγλικά μόνη μου. Μια μικροκαμωμένη κυρία που παρευρέθηκε στις τάξεις μας για λίγο, αποδείχτηκε ότι ήταν η Δεσποινίς Leicester. Ακολούθησαν συνεντεύξεις, πρώτα με τον πατέρα μου και έπειτα με εμένα. Πήγα κάτω στο Burlington House το Σάββατο, 15 Ιουνίου, είδα το όνομά μου στον αλφαβητικό κατάλογο εγγραφής με διάκριση και πρόφτασα μόλις το τρένο για το Leicester, χωρίς να έχω βάλει μπουκιά στο στόμα μου εκτός από ένα απολιθωμένο ψωμάκι στο*



*Σταθμό Kentish. Ο αδελφός μου ο Wilfred με περίμενε εκεί και μου έδωσε τα πέντε σελίνια παραπάνω που χρειαζόμουν για το εισιτήριο πρώτης θέσης» (Collet, ανέκδοτο, σελ. 6).*

Η Collet περιγράφει πώς τελικά «κατέληξε να γίνει εκπαιδευτικός. Μαθήτρια της ελεύθερης North Collegiate School, ενθαρρύνεται από τη δεσποινίδα Buss να συνδυάσει τις σπουδές της στην ανώτερη εκπαίδευση με μια θέση εκπαιδευτικού σε γυμνάσιο. Γίνεται κάθε διακανονισμός για να διασφαλιστεί ότι θα εκμεταλλευτεί στο έπακρο την ευκαιρία της να προετοιμαστεί δουλεύοντας σε έναν εκπαιδευτικό χώρο και όπως καταγράφει το ημερολόγιο της, η όλη εμπειρία αποδεικνύεται καρποφόρα και συναρπαστική. Ωστόσο, μέσα από αυτή την ίδια πορεία της διδασκαλίας και της μελέτης οδηγείται στο τέλος στην απόφαση να εγκαταλείψει τη διδασκαλία:

*20-10-1884*

*«Το ημερολόγιο μου δεν αναφέρεται καθόλου στην απόφαση μου να γίνω οικότροφος στο Κολέγιο Hall στο Λονδίνο τον Οκτώβριο του 1885, για να σπουδάσω στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο και να πάρω το μεταπτυχιακό μου (MA) στην Ηθική και Πολιτική Φιλοσοφία (το οποίο περιλάμβανε Ψυχολογία και Οικονομικά), ούτε αναφέρει ότι είπα στη δεσποινίδα Leicester ότι θα εγκατέλειπα τη θέση μου τον Ιούλιο του 1885» (Collet, ανέκδοτο, σελ. 75).*

Οι σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση δεν ήταν μόνο προνόμιο των εκπαιδευτικών της μεσαίας τάξης. Όπως έχει σημειώσει η Copelman (1996, σελ. 171), πολλές δασκάλες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο ακολούθησαν ανώτατες σπουδές και πήραν πτυχίο από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα.

Εξετάζοντας την προοπτική της αλλαγής, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προσπάθησαν από πολύ νωρίς να αλλάξουν οι ίδιες τον εαυτό τους μέσα από την εκπαίδευση. Εκπαιδεύοντας άλλους, κατέληξαν να νιώσουν έντονα την ανάγκη να συνεχίσουν και τις δικές τους σπουδές. Αυτή η δίψα έχει δημιουργήσει άλλο ένα παράδοξο, εκείνο του να είσαι δασκάλα και μαθήτρια ταυτόχρονα. Αναπολώντας τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί για να ενθαρρύνει τη συγγραφή επιστημονικών κειμένων σε εκπαιδευτικούς, που ακολουθούν μεταπτυχιακές σπουδές ή διδακτορικά, η Miller σημειώνει ότι «σχεδόν όλες τους είναι γυναίκες που εργάζονται σε πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια σχολεία, ή στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση» (1996, σελ. 258). Τι κάνει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να επιστρέφουν στην εκπαίδευση; Μήπως είναι η επιθυμία τους να γίνουν καλύτερες επαγγελματίες;

Είναι η φιλοδοξία τους να αναρριχηθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, συγκεντρώνοντας περισσότερα προσόντα; Είναι το αίσθημα εξουθένωσης και κορεσμού από τις σχολικές αίθουσες; Είναι αυτό που η Walkerdine (1990) έχει ορίσει ως τη φαντασία της μαθήτριας, αυτό το εκτελεστικό τμήμα της θηλυκότητας που πάντα αφήνει στις γυναίκες ένα αίσθημα ατέλειας και ανεκπλήρωτων στόχων στη ζωή τους; Ή είναι ένα σημάδι ότι οι γυναίκες που προσπαθούν να ανακαλύψουν ξανά τον εαυτό τους, βρίσκουν στην εκπαίδευση αυτό το μεταβατικό χώρο που είναι ζωτικός για να αναλογιστούν τον εαυτό τους και τη ζωή τους; Νομίζω ότι, κατά κάποιο τρόπο, όλες αυτές οι πιθανότητες ισχύουν. Αν και καμιά τους δεν μπορεί να δώσει πλήρη εξήγηση για την τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να επιστρέφουν στην εκπαίδευση, μετουσιώνουν τη «φροντίδα για το εγώ» του Foucault σε «δίψα των γυναικών για γνώση».<sup>29</sup> Η ιδέα της εκπαίδευσης ως μεταβατικού χώρου που προσφέρει στις γυναίκες την ευκαιρία να φανταστούν διαφορετικά τον εαυτό τους δε μου έχει δημιουργηθεί μόνο μέσα από διάφορα εμπειρικά και θεωρητικά αναγνώσματα. Έχει αναδυθεί μέσα από την προσωπική μου εμπειρία να γίνω μια ώριμη μεταπτυχιακή φοιτήτρια ώριμης ηλικίας, καθώς και από την ενασχόλησή μου με την ομάδα «Holding On», την ομάδα των γυναικών εκπαιδευτικών, που δημιουργήθηκε από τις όμορφες στιγμές που περάσαμε μαζί τα 2 χρόνια του μεταπτυχιακού προγράμματος (MA), τις οποίες θέλαμε να διατηρήσουμε και να παρατείνουμε. Θέλαμε κατά κάποιο τρόπο να διατηρήσουμε ένα χώρο, όπου θα μπορούσαμε να αναλογιστούμε τη ζωή μας και είδαμε αυτό το χώρο με την επιστροφή μας στην ανώτατη εκπαίδευση και την παραμονή μας εκεί για περισσότερο χρόνο από ό,τι επέτρεπαν οι δομές ενός μεταπτυχιακού τίτλου. Όπως φαίνεται, η ομάδα «Holding On» δημιούργησε αποσπασματικές στιγμές μεταβατικής εμπειρίας και προσφέρει μερικές και περιορισμένες όψεις πειραματισμών των γυναικών εκπαιδευτικών με το εγώ. Όμως, ετερόκλητα και «απίθανα συμβάντα» μπορούν επίσης να είναι εξαιρετικής σημασίας. Υπό αυτή την έννοια, το

---

<sup>29</sup> Κατά τη διερεύνηση του θέματος στην αρχαιότητα, ο Foucault υποστήριξε ότι «η φροντίδα του εαυτού», «το ενδιαφέρον για τον εαυτό» κατέληξε να αποτελεί μια από τις βασικές αρχές της ζωής των πολιτών (Foucault, 1988, σελ. 19). Σύμφωνα με τον Foucault, η φροντίδα του εαυτού «πήρε τη μορφή μιας νοοτροπίας, ενός τρόπου συμπεριφοράς, ενσταλάχτηκε στους τρόπους διαβίωσης, εξελίχθηκε σε διαδικασίες, πρακτικές και τύπους τους οποίους αναλογίζονταν ο κόσμος, ανέπτυξε, τελειοποιούσε και δίδασκε. Έτσι κατέληξε να αποτελεί μια κοινωνική πρακτική, η οποία δημιούργησε σχέσεις μεταξύ των ατόμων, ανταλλαγές και επικοινωνίες και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και θεσμούς. Τελικά δημιούργησε ένα συγκεκριμένο τρόπο γνώσης και ανάπτυξης της επιστήμης» (Foucault, 1990, σελ. 45). Ο Foucault διερεύνησε περισσότερο την ιστορική εξέλιξη της «φροντίδας του εαυτού», από τον Πλατωνικό διάλογο του *Αλκιβιάδη*, ο οποίος αναφέρεται στην παιδαγωγική των νέων ανδρών μόνο, με στόχο να τους προετοιμάσει ως πολίτες, έως την περίοδο των Στωικών όπου η «φροντίδα του εαυτού» επεκτείνεται, ώστε να σημαίνει «πέρασε όλη σου τη ζωή μαθαίνοντας πώς να ζεις» (Σενέκας στο Foucault, 1990, σελ. 48) και τελικά έως την εποχή του Χριστιανικού ασκητισμού, όπου σύμφωνα με το Γρηγόριο Νύσσης, «η φροντίδα του εαυτού» είναι αναγκαία «για την ανάκτηση της δύναμης, την οποία ο Θεός έχει εμψυχήσει στην ψυχή κάποιου και την οποία το σώμα έχει μολύνει» (Foucault, 1988a, σελ. 21).

μεμονωμένο «συμβάν» της εμπειρίας «Holding On» μπορεί να αποτελεί μια σημαντική «λεπτομέρεια» στη χαρτογραφία της ζωής των γυναικών εκπαιδευτικών και στη διερεύνηση των «μυριάδων» σχέσεων που υφαίνονται στον ιστό των υποκείμενων θέσεων των γυναικών στην εκπαίδευση.

Αφού η εκπαίδευση έχει αναμφίβολα διασπάσει την άνιση δομή των έμφυλων σχέσεων και έχει επηρεάσει τη θέση των γυναικών στο δημόσιο γίνεσθαι, δεν είναι παράδοξο ότι οι γυναίκες στρέφονται στην εκπαίδευση για να επανατοποθετηθούν στις δημόσιες σφαίρες της ζωής. Η εκπαίδευση υπήρξε ιστορικά ένα πεδίο αγώνων για τις γυναίκες, μια αρένα όπου ο φεμινισμός εξελίχθηκε τόσο σε πολιτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Στην ανώτατη εκπαίδευση, οι φεμινίστριες διαμορφώνουν σταδιακά καινούργια πρότυπα εκπαιδευτικών, φοιτητών και εκπαιδευτικών αξιών. Όπως σημείωσε κάποτε η Miller, «τα περισσότερα από τα καινοτόμα παιδαγωγικά πειράματα των τελευταίων χρόνων έχουν πραγματοποιηθεί από φεμινίστριες εκπαιδευτικούς σε περιθωριοποιημένους ή εναλλακτικούς χώρους της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης» (1996, σελ. 53). Η φεμινιστική έρευνα στους χώρους αυτούς έχει δείξει ότι υπάρχει πράγματι ένα γυναικείο εγώ στην εκπαίδευση, το οποίο θέλει να υπερασπιστεί τα δικαιώματα και την επιλογή της γυναίκας να γίνει εκπαιδευτικός, αλλά χωρίς να υποχρεώνεται είτε να παίζει το ρόλο της μητέρας, είτε να είναι απόμακρη, αυταρχική, πειθαρχική ή ακόμα μεταμοντέρνα διεκπεραιώτρια φροντίδας. Συνδυάζοντας τις απόψεις του Foucault και του Gramsci περί διανοουμένων<sup>30</sup>, αυτή η «άλλη» γυναίκα εκπαιδευτικός προσπαθεί να αμφισβητήσει τους ηγεμονικούς λόγους που της επιβάλλουν «φυσικούς» ρόλους και καθήκοντα. Στο *Διδασκαλία για Υπέρβαση* (Teaching to Transgress), η Bell Hooks δίνει έμφαση στην ηδονή της εκπαίδευσης ως πράξη αντίστασης και εκπλήρωσης, «αντιδρώντας στην υπερβολική ανία, την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απάθεια... της εμπειρίας της αίθουσας διδασκαλίας... προσφέροντας χώρο για αλλαγή, επινόηση και αυτογενείς εναλλαγές» (Hooks, 1994, σελ. 10, 11). Όταν ξεπερνούν τις κατασκευασμένες δυαδικές αντιφάσεις και τα παράδοξα που κυριαρχούν στη ζωή τους και την εργασία τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να ανοίξουν δρόμους προς αυτό που η Morwenna Griffiths (1995, σελ. 147) έχει ορίσει ως προσωπική και δημόσια αυτονομία του εγώ.

---

<sup>30</sup> Αυτός ο συνδυασμός έχει προταθεί από τον Giroux (1991, σελ. 57).

## Οι αντιφατικοί χώροι της παιδείας

Η παιδεία ήταν πάντα αρένα σχέσεων εξουσίας και ανταγωνιστικών λόγων στην πράξη. Μέσα από αυτή τη μήτρα έχουν αναδυθεί, λοιπόν, σκόρπιες εικόνες γυναικών εκπαιδευτικών ως μητέρων, ακαδημαϊκών, φοιτητριών, εργαζόμενων, ώστε τελικά να παραχθεί «ο μοναδικός συνδυασμός» της γυναικείας προσωπικότητας ως «εξαρτώμενης ή ανεξάρτητης, ελεύθερης και παγιδευμένης», το παράδοξο του να είσαι μια γυναίκα «ταυτόχρονα αιχμάλωτη και απούσα από το λόγο». Η παιδεία με αυτό τον τρόπο δημιούργησε αντιφατικούς χώρους, όπου το γυναικείο εγώ έχει προσπαθήσει να ξεπεράσει τα κλειστά όρια και να αμφισβητήσει τη διχοτόμηση του γυναικείου ιδιωτικού και/ή του αρσενικού δημοσίου. Διερευνώντας τους αντιφατικούς χώρους της παιδείας, σκιαγράφησα ένα χάρτη διαφόρων υποκείμενων θέσεων που καταλαμβάνει ο γυναικείος εαυτός, όχι μόνιμα, αλλά μάλλον κινούμενος γύρω από αυτές: Είναι σα να έκανα την επιμέλεια κατά κάποιο τρόπο, ενός ημερολογίου ταξιδιών του γυναικείου υποκειμένου. Υποστήριξα ότι στα ταξίδια τους γύρω από ασταθείς, αμφιλεγόμενες και αντιφατικές υποκείμενες θέσεις, οι γυναίκες έχουν προσπαθήσει και προσπαθούν να ξαναδημιουργήσουν πρότυπα της ύπαρξης τους και να φανταστούν καινούργιες έμφυλες σχέσεις, όπου «οι γυναίκες δεν είναι ίδιες με τους άνδρες, ούτε και το αντίθετο των ανδρών, ούτε ίδιες μεταξύ τους» (Rose, 1993, σελ. 136).

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την ομάδα «Holding On» για όλες τις στιγμές που μοιραστήκαμε. Τις ξεχωριστές μου ευχαριστίες στις: Δρα Meg Maguire, Δρα Amanda Hayes και Marilyn Cohen. Πολλές ευχαριστίες στον Καθηγητή Stephen Ball για τα σχόλια του και τις υποδείξεις του σε προηγούμενα σχέδια αυτού του κειμένου, καθώς και προς τους δυο ανώνυμους διορθωτές.

## BIBΛIOΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. (Ed.). (1989). *Teachers, Gender and Careers*. Lewer: Palmer Press.
- ACKER, S. (Ed.). (1994). *Gendered Education, Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism*. Buckingham: Open University Press.
- BALL, S., HULL., R., SKELTON., M. & TUDOR., R. (1984). The Tyranny of the «Devil's Mill». In: S. Delamont (Ed.), *Readings on Interaction in the Classroom*. London: Methuen.
- BALL, S.J. (1997). Good School/Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 317–336.
- COLLET, C.E. The Diary of a Young Assistant Mistress, unpublished. In: The Modern Records Centre, University of Warwick.
- COLLET, C.E. (1902). *Educated Working Women: essays on the economic position of women workers in the middle classes*. London: P.S. King.
- COPELMAN, D. (1986). 'A New Comradeship between Men and Women: family, marriage and London's women teachers, 1870–1914. In: J. Lewis (Ed.), *Labour and Love, Women's Experience of Home and Family 1850-1940*. Oxford: Basil Blackwell.
- COPELMAN, D. (1986). *London's Women Teachers: gender, class and feminism, 1870–1930*. London: Routledge.
- DE LAURETIS, T. (1986). *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- DE LAURETIS, T. (1990). Eccentric Subjects, Feminist Theory and Historical Consciousness. *Feminist Studies*, 16, 113-130.
- DYHOUSE, C. (1977). Good Wives and Little Mothers: social anxieties and the schoolgirl's curriculum, 1800–1920, *Oxford Review of Education* 3, 21–35.
- DYHOUSE, C. (1978). Towards a «Feminine Curriculum» for English Schoolgirls: the demands of ideology 1870–1963, *Women's Studies International Quarterly*, 1, 291–311.
- EDWARDS, R. (1993). *Mature Women Students: separating or connecting family and education*. London: Taylor & Francis.
- FOUCAULT, M. (1980). Truth and Power. In: C. Gordon (Ed.), *Power Knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. London: Harvester Wheatsheaf.
- FOUCAULT, M. (1986). Nietzsche, Genealogy, History. In: P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader*. Harmondsworth: Peregrine.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. In: L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (eds.), *Technologies of the Self*. London: Tavistock.
- FOUCAULT, M. (1990). *The Care of Self, The History of Sexuality*, vol. 3. Harmondsworth: Penguin.
- FOUCAULT, M. (1991a). The Ethic for Care for the Self as a Practice for Freedom. In: J. Bernauer & D. Rasmussen (Eds.), *The Final Foucault*. Cambridge: MA, MIT Press.
- FOUCAULT, M. (1990b). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.

- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: MA Harvard University Press.
- GIROUX, H. (ed.). (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: redrawing educational boundaries*. Albany: New York University Press.
- GRIFFITHS, M. (1995). *Feminism on the Self, The Web of Identity*. London: Routledge.
- GRUMET, M.R. (1988). *Bitter Milk: women and teaching*. Amherst: MA, University of Massachusetts Press.
- HAMILTON, C. (1981). *Marriage as a Trade*. London: Pandora.
- HOLDING ON (1993). Writing Qualitative Research, paper presented at St. Hilda's at Warwick Conference.
- HOLDING ON (1994). Unpublished Diaries, personal archive.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- JEFFREYS, S. (1985). *The Spinster and her Enemies, Feminism and Sexuality 1880–1930*. London: Pandora.
- JONES, D. (1990). The Genealogy of the Urban Schoolteacher. In: S. Ball (Ed.), *Foucault and Education*. London: Routledge.
- KEAN, H. (1990). *Deeds and Words. The Lives of Suffragette Teachers*. London: Pluto Press.
- LATHER, P. (1987). The Absent Presence: patriarchy, capitalism and the nature of teacher work. *Teacher Education Quarterly*, 14, 25–38.
- LORTIE, D. (1975). *The School Teacher: a sociological study*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- MACKINNON, A. (1997). *Love and Freedom: professional women and the reshaping of personal life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYNARD, C. Unpublished Autobiography, Queen Mary and Westfield College, Archives.
- MILLER, J. (1996). *School for Women*. London: Virago Press.
- NICHOLSON, L. (1980). Women and Schooling. *Educational Theory*, 33, 225–234.
- NODDINGS, N. (1994). An Ethic of Caring and its Implications for Instructional Arrangements. In: L. Stone (Ed.), *The Education Feminism Reader*. London: Routledge.
- ORAM, A. (1996). *Women Teachers and Feminist Politics 1900–39*. Manchester: Manchester University Press.
- ORAM, A. (1999). "To Cook Dinners with Love in them?" Sexuality, marital status and women teachers in England and Wales, 1920–39. In: K. Weiler & S. Middleton (Eds.), *Telling Women's Lives: narrative inquiries in the history of women's education*. Birmingham: Open University Press.
- RAJCHMAN, J. (1991). *Truth and Eros, Foucault, Lacan and the Question of Ethics*. London: Routledge.
- ROSE, G. (1993). *Feminism and Geography. The Limits of Geographical Knowledge*. Cambridge: Policy Press.

- SCALTSAS, P.W. (1992). Do Feminist Ethics Counter Feminist Aims? In: E. Browning Cole & S. Coultrap–McQuin (Eds.), *Explorations in Feminist Ethics*. Bloomington: Indiana University Press.
- STEEDMAN, C. (1989). Women's Biography and Autobiography: forms of history, histories of form. In: H. Carr. (Ed.), *From My Guy to Sci-Fi: genre and women's writing in the postmodern world*. London: Pandora.
- STEEDMAN, C. (1992). *Past Tenses: essays on writing, autobiography and history*. London: River Oram Press.
- THEOBALD, M. (1999). Teachers, Memory and Oral History. In: K. Weiler & S. Middleton (Eds.), *Telling Women's Lives: narrative inquiries in the history of women's education*. Buckingham: Open University Press.
- WALKERDINE, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

### 3. ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΦΥΛΟΥ, «ΛΟΓΟΙ» ΚΑΙ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ<sup>31</sup>

*J. Camille Cammack & D. Kalmbach Phillips*

#### Εισαγωγή

Τι σημαίνει για κάποιον να φέρει την ταμπέλα «εκπαιδευτικός»; Σε ποια πρότυπα ταυτότητας και ιστορίας επικεντρώνεται η προσοχή μας όταν σκεφτόμαστε ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί και τι κάνουν; Η μεταστρουκτουραλιστική φεμινιστική θεωρία δια φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι λόγοι και οι υποκειμενικότητες ταυτόχρονα στηρίζουν και αντιμάχονται τις ατομικές και συλλογικές μας ταυτότητες ως εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας κάποιους ορισμούς για τον «εκπαιδευτικό», ενώ καταπνίγουν ορισμένους άλλους. Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ δύο λευκών βορειοαμερικανίδων εκπαιδευτριών δασκάλων, οι οποίες ασχολήθηκαν με τη φύση των λόγων περί φύλου στην εκπαίδευση και τις έμφυλες υποκειμενικότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο στόχος αυτού του άρθρου είναι να τονίσει δύο έμφυλους λόγους, οι οποίοι είναι παρόντες στο εκπαιδευτικό τοπίο, να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι λόγοι επηρεάζουν τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, και να συζητήσει θεωρητικά τις συνέπειες αυτών των λόγων για εμάς ως άτομα που εκπαιδεύουμε εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία μας ως φεμινιστριών και διδασκουσών που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς υπήρξε καταλυτική για αυτή τη μελέτη. Η δημιουργία γνώσης στο πλαίσιο του μεταστρουκτουραλιστικού φεμινισμού ορίζεται ως κοινωνική πράξη και χρησιμοποιούμε τη συνεργασία μας ως μια μορφή «αυτοπάθειας», επιχειρούμε δηλαδή εξετάζοντας τούς εαυτούς μας ως ερευνήτριες για να φτάσουμε στην εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Lincoln & Cuba, 2000).

#### Θεωρητικό πλαίσιο

Η μελέτη αυτή τοποθετείται εντός των ορίων της μεταστρουκτουραλιστικής φεμινιστικής θεωρίας. Ο συνδυασμός μεταστρουκτουραλιστικής και φεμινιστικής θεωρίας είναι η ένωση δύο δυναμικών τρόπων σκέψης με στόχο να αποσαφηνιστεί αυτό που θεωρείται «κανονικό» (Luke & Core, 1993, Core, 1993). Η έρευνα στο πλαίσιο της μεταστρουκτουραλιστικής φεμινιστικής θεωρίας επιδιώκει να «εξηγήσει

---

<sup>31</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: J.C. Cammack & D. Kalmbach Phillips (2002). "Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher". *Gender and Education* 14, 2, σελ. 123-134.



το ρόλο της εξουσίας από την πλευρά ορισμένων συμφερόντων και να αναλύσει τις ευκαιρίες για αντίσταση στην εξουσία αυτή» (Weedon, 1987, σελ. 41). Η διερεύνηση, ενδελεχώς, των αξιώσεων και των ορίων της μεταστρουκτουραλιστικής φεμινιστικής σκέψης είναι πέραν του πεδίου έρευνας του συγκεκριμένου άρθρου. Παρ' όλα αυτά τονίζουμε κάποια σημεία, τα οποία είναι σημαντικά για την ανάλυση των δεδομένων του συγκεκριμένου άρθρου.

Μέσω της αποδόμησης, ο μεταστρουκτουραλιστικός φεμινισμός αποκεντρώνει το υποκείμενο δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην κοινωνική/ιστορική διαμόρφωση του ατόμου και εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας και εξουσίας. Η γλώσσα που είναι ισχυρή, αναφέρεται στη μεταστρουκτουραλιστική θεωρία ως λόγος. Οι λόγοι αναδεικνύονται από τις ιδέες, την ομιλία, τις σιωπές και τις συμπεριφορές στο πλαίσιο οποιουδήποτε κοινωνικού τομέα (Johannesson, 1998). Είναι κανονικοποιημένες ιδέες και πρακτικές, τα ειπωμένα και τα σιωπηρά που αποτελούν τη γνώση μας. Για παράδειγμα, οι «κυρίαρχοι λόγοι για τη γυναικεία σεξουαλικότητα», οι οποίοι την ορίζουν ως εκ φύσεως παθητική, σε συνδυασμό με τους κυρίαρχους κοινωνικούς ισχυρισμούς ότι η θέση της γυναίκας είναι κυρίως και ως επί το πλείστον στο σπίτι, βρίσκονται στην κοινωνική πολιτική, την ιατρική, την εκπαίδευση, τα ΜΜΕ, την εκκλησία κ.ά. (Weedon, 1987, σελ. 36). Η μεταστρουκτουραλιστική θεωρία χρησιμοποιείται στην ανάλυση των δεδομένων, για να δείξει ότι η εκπαιδευτική ταυτότητα είναι περιχαρακωμένη από λόγους.

Για τη μεταστρουκτουραλιστική θεωρία η φύση του ατόμου, όπως και η φύση της αλήθειας, είναι ρευστή (Britzman, 1991, Lather, 1991, McWilliam, 1994). Η υποκειμενικότητα θέτει τέρμα στις ανθρωπιστικές απόψεις για το σημαντικό άτομο. Αντί το άτομο να γίνεται αντιληπτό ως ενιαίο και ορθολογικό, γίνεται αντιληπτό ως χώρος αντίφασης και διαμάχης. Το άτομο είναι περίπλοκο, σύνθετο και είναι ο χώρος όπου τα «πολλαπλά εγώ» διαμορφώνονται από τους πολλαπλούς λόγους περί εξουσίας/γνώσης (Weedon, 1987, Britzman, 1991, Lather, 1991). Η υποκειμενικότητα είναι τα «πρότυπα μέσω των οποίων οργανώνονται τα εμπειρικά και συναισθηματικά περιεχόμενα, τα αισθήματα, οι εικόνες και οι μνήμες, ώστε να δημιουργήσουν μια εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του και τους άλλους και για τις δυνατότητες της ύπαρξής μας» (De Lauretis, όπως παρατίθεται στην Τραμπούκου, 2000, σελ. 465). Στην ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων/-ουσών και τη θεωρητική συζήτηση για τη δική μας εργασία ως ατόμων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς, βασιστήκαμε στην ιδέα των υποκειμενικοτήτων, για να ερευνήσουμε τις πολλαπλές και συχνά αντιφατικές θέσεις υποκειμένου, στις οποίες τοποθετούμαστε κατά την προσωπική και επιστημονική μας ζωή.

## Προσδιορίζοντας τη διδασκαλία

Σχεδόν φαίνεται περιττό να υπογραμμιστεί ότι η διδασκαλία, ως επάγγελμα, είναι πλήρης έμφυλων λόγων. Στις ΗΠΑ με τη Βιομηχανική Επανάσταση και τη διάδοση των μικτών σχολείων, η διδασκαλία αναδύθηκε ως γυναικείο επάγγελμα (Lerner, 1977) και οι γυναίκες ακόμα και σήμερα κυριαρχούν στον τομέα αυτό. Στη Βόρειο Αμερική η πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι γυναίκες. Σύμφωνα με τα αριθμητικά στοιχεία του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Απασχόλησης για το 1999, το 83.5% των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων στην Αγγλία και την Ουαλία είναι γυναίκες (ΥΕΑ, 2000). Όταν σκεφτόμαστε τη λέξη δάσκαλος ουσιαστικά το μυαλό μας παραπέμπει στην εικόνα μιας γυναίκας. Οι άνδρες, οι οποίοι γίνονται δάσκαλοι, αναγνωρίζουν και μάχονται την εικόνα της δασκάλας (Weber & Mitchell, 1995). Επιπλέον, οι θέσεις γυναικών και ανδρών στο εκπαιδευτικό τοπίο είναι διαφορετικές. Ενώ έχουμε περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι άνδρες αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία με τους υψηλότερους μισθούς και κύρος στα επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται με τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων και το 95% των επιθεωρητών στις ΗΠΑ είναι άνδρες (Griffin, 1997). Στην Αγγλία και την Ουαλία, οι άνδρες καταλαμβάνουν το 72.2% των διευθυντικών θέσεων των δευτεροβάθμιων σχολείων (ΥΕΑ, 2000). Αυτές οι θέσεις, οι οποίες καταλαμβάνονται από άνδρες, είναι θέσεις εξουσίας και λήψης αποφάσεων. Το αποτέλεσμα είναι μια παράδοξη σχέση της διδασκαλίας ως «γυναικείο επάγγελμα», το οποίο κυρίως ορίζεται και ελέγχεται από άνδρες.

Ορισμένες φεμινίστριες, ιδιαίτερα όσες σχετίζονται με μελέτες που αφορούν στις γυναίκες, βλέπουν την πατριαρχία ως το εκπαιδευτικό παράδειγμα (Core, 1993). Το επάγγελμα στο σύνολό του θεωρείται ως χώρος όπου οι γυναίκες περιθωριοποιήθηκαν και εξαναγκάστηκαν σε σιωπή (Grumet, 1998). Μολονότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται σημαντικοί κοινωνικοί φορείς αλλαγής, τα έμφυλα ζητήματα τυγχάνουν ελλιπούς προσοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε δείχνουν ενθουσιασμό για ανάλογα θέματα στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους εργασίας (Goffey & Acker, 1991).

Οι λόγοι περί διδασκαλίας ως έμφυλου χώρου επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, αλλά και όταν διαδραματίζουν το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Θέμα του άρθρου αυτού, είναι η παρουσία και η δύναμη αυτών των λόγων, έτσι όπως διατυπώθηκαν σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών που

εκπαιδεύονταν, πριν το διορισμό τους, καθώς και ανάμεσα σε εμάς, μια ομάδα ερευνητριών που διδάσκουμε σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Υπάρχουν δύο σημεία τριβής, τα οποία αναφέρθηκαν κατά την οριοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου για αυτό το άρθρο και τα οποία θα αναλυθούν σύντομα, πριν προχωρήσουμε. Η θεωρία του μεταδομισμού επιδιώκει να διαταράξει την έννοια της μετα-αφήγησης. Η έρευνα για το «αληθινό» αντικαθίσταται με εστίαση στην κατασκευαστική ιδιότητα της γλώσσας και του λόγου εντός του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου. Παρά ταύτα, γνωρίζουμε ξεκάθαρα πόσο εύκολα, θεωρίες που αφορούν στη γλώσσα και το λόγο θεωρούν ως δεδομένα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των μεγάλων αφηγήσεων. Είναι ως εάν αυτή καθ' αυτή η χρήση αυτών των όρων ως εργαλείων έρευνας να τους μετατρέπει σε αλήθειες. Αυτή, εντούτοις, δεν είναι η πρόθεσή μας. Αξιοποιούμε τη θεωρία ως πρίσμα, μέσω του οποίου γίνεται η εξέταση των δεδομένων, αναγνωρίζοντας ότι άλλα πρίσματα μπορούν επίσης να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για τα θέματα που μας απασχολούν. Δεύτερον, κατανοούμε ότι υπάρχει περίπτωση να υπάρξει έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των θεωριών περί λόγου και γλώσσας και του υλικού που είναι οι πραγματικές ζωές των γυναικών. Και αυτό δεν αποτελεί πρόθεσή μας. Μάλλον, χρησιμοποιούμε τη θεωρία για να αντιμετωπίσουμε τους λόγους, ώστε να δημιουργηθεί χώρος για να ανακαλύψουν ξανά οι γυναίκες τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί.

### **Μέθοδοι και πηγές δεδομένων**

Στο πλαίσιο του μεταστρουκτουραλιστικού φεμινισμού η επιλογή ενός σχεδίου έρευνας και μεθοδολογίας αποδεικνύεται προβληματική. Η χρήση παραδοσιακών προτύπων ανάλυσης δεδομένων και μέτρων αξιολόγησης φαίνεται, στην καλύτερη των περιπτώσεων, ανιχνευτική και αναξιόπιστη. Ελλείπει εκπαιδευτικών «αληθειών», οι οποίες απλώς βρίσκονται «εκεί έξω» και περιμένουν την αποκάλυψή τους, τι ήταν αυτό που εμείς προσπαθήσαμε να αποκαλύψουμε και πόσο καλά το καταφέραμε; Ακολουθεί μια περιγραφή των διαδικασιών και της ανάλυσης δεδομένων.

Δεκαοκτώ κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου του στη διδασκαλία σε ένα μεγάλο αμερικανικό δημόσιο πανεπιστήμιο της δυτικής ακτής, συμμετείχαν εθελοντικά σε ένα σεμινάριο για τα έμφυλα ζητήματα στη διδασκαλία. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ήταν στο στάδιο πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, στη φάση της πρακτικής τους άσκησης για την άδεια διδασκαλίας, και επέλεξαν το σεμινάριο αντί μιας γραπτής εργασίας που απαιτούνταν σε ένα υποχρεωτικό μάθημα στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Συγκεντρώθηκαν δημογραφικά δεδομένα που περιελάμβαναν τη φυλή,

την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη διάρκεια του έγγαμου βίου και από τους/τις δεκαοκτώ συμμετέχοντες/-ουσες. Δεκαέξι από τους συμμετέχοντες ήταν γυναίκες, 14 ήταν Λευκοί/-ές, 2 Ασιάτες/-ισσες και 2 Ισπανόφωνοι. Δεκαπέντε από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ήταν μεταξύ 22 και 28 ετών και τρεις συμμετέχοντες/-ουσες μεταξύ 37 και 41 ετών. Εννέα από αυτούς/-ές ήταν παντρεμένοι/-ες και από αυτούς/-ές οι 5 λιγότερο από ένα χρόνο.

Οι στόχοι της έρευνας αποσαφηνίσθηκαν τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Οι συμμετέχοντες/-ουσες γνώριζαν ότι θα αποτελούσαν το επίκεντρο της έρευνάς μας και συμμετείχαν για διαφορετικούς λόγους. Μερικοί/-ές, επειδή θεώρησαν ότι η συμμετοχή τους στο σεμινάριο ήταν μια καλή εναλλακτική λύση σε σχέση με μια ακόμη γραπτή εργασία και άλλοι/-ες ελπίζοντας σε μια «ενδιαφέρουσα εμπειρία». Ορισμένοι/-ες αισθάνονταν ότι θέματα που σχετίζονται με το φύλο πολύ συχνά «παραβλέπονται» στην εκπαίδευση και ότι το θέμα τους/τις ενδιέφερε προσωπικά.

Είναι ξεκάθαρο ότι η εκούσια συμμετοχή των συμμετεχόντων/-ουσών και η καιροσκοπική φύση του θεματικού αντικειμένου για τους ερευνητές, επηρέασαν τα συλλεγμένα δεδομένα. Εντούτοις, ο στόχος μας δεν ήταν να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα για όλους τους δασκάλους, οι οποίοι αναμένουν να αναλάβουν τα καθήκοντά τους. Όπως και η McWilliam (1994), μάλλον ελπίζουμε ότι η προσπάθειά μας αυτή να «δεσμεύσουμε και να ερευνήσουμε» μεταφορικά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας τους ως αντικείμενα της μελέτης [μας], θα ανοίξει το δρόμο στο μεταφορικό λόγο, μέσω του οποίου θα εκφραστούν φανερές ατομικές και συσχετιστικές ιστορίες (σελ. 148). Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν εδώ έχουν ως πρόθεση μάλλον να εγείρουν ερωτήματα, παρά να δώσουν απαντήσεις, να προκαλέσουν παρά να αποδείξουν.

Ο στόχος καθεμιάς από τις τέσσερις συνεδρίες του σεμιναρίου ήταν να εξερευνήσει ζητήματα φύλου στη διδασκαλία μέσω του λόγου. Όταν μιλάμε για λόγο εννοούμε τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για να ενθαρρυνθεί η συζήτηση με τους υπόλοιπους. Οι δραστηριότητες «λόγου» είχαν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει δυνατότητα συλλογής της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μελλοντικοί αυτοί εκπαιδευτικοί. Η γλώσσα, τόσο οι χρήσεις όσο και οι σιωπές της, αποτελεί πηγή και απόδειξη του Λόγου. Δύο βασικοί τύποι «λόγου» χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστον κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου: τα ημερολόγια απόψεων και οι συζητήσεις σε μικρές ομάδες των συμμετεχόντων/-ουσών.

Τα ημερολόγια απόψεων ήταν ατομικές, γραπτές συζητήσεις μεταξύ ενός/μιας συμμετέχοντος/-ουσας και μιας ερευνήτριας. Οι συζητήσεις σε μικρές ομάδες ήταν άτυπες, ηχογραφημένες συζητήσεις μεταξύ τριών και πέντε συμμετεχόντων/-ουσών

στην έρευνα. Αυτές οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν στη χρήση παρατηρήσεων και αναγνώσμάτων αναφορικά με το φύλο στην εκπαίδευση. Επιλέξαμε αναγνώσματα ή ασκήσεις παρατήρησης που πιστεύαμε ότι θα τόνωναν τη συζήτηση. Για παράδειγμα, χρησιμοποιήσαμε ένα κεφάλαιο από το *Failing at Fairness* των Myra και David Sadker, για να ξεκινήσουμε μια συζήτηση. Όμως, οι συζητήσεις δε συντονίζονταν και πολλοί/-ές από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ξέφευγαν από το θέμα που τους είχε δοθεί για επεξεργασία. Οι συζητήσεις των ομάδων απομαγνητοφωνήθηκαν. Επιπλέον, καθένας/καθεμιά συμμετέχων/-ουσα έγραψε ένα σύντομο αυτοβιογραφικό κείμενο.

Τα δεδομένα ή ο λόγος που σχολιάζονται στο άρθρο αυτό επικεντρώθηκαν γύρω από το τι σημαίνει να είσαι γυναίκα ή άνδρας εκπαιδευτικός στην τάξη. Μερικοί/-ές από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες αντιμετώπισαν άμεσα την ιδέα του φύλου του εκπαιδευτικού, ενώ κάποιοι/-ες άλλοι/-ες χρησιμοποίησαν συγκεκριμένα μηνύματα για να αναφερθούν στη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και φύλου. Η γλώσσα που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες/-ουσες από τις πολλαπλές πηγές δεδομένων διαβάστηκε και ξαναδιαβάστηκε για να αναγνωριστούν οι λόγοι που έχουν ως βάση τους το φύλο, καθώς και οι υποκειμενικότητες που επηρέασαν τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Όταν προσδιορίστηκαν οι θεματικές του λόγου, τα δεδομένα διερευνήθηκαν λεπτομερώς για να εντοπιστούν παραδείγματα ή ελλείψεις παραδειγμάτων στους λόγους αυτούς. Και πάλι, είναι σημαντικό να επαναλάβουμε ότι προσπαθήσαμε να δούμε αυτά τα θέματα ως χρήσιμες κατηγορίες, οι οποίες θα μπορούσαν να μας δώσουν πληροφορίες για ζητήματα που αφορούν στην ταυτότητα του φύλου και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Δε θεωρούμε ότι είναι τα μοναδικά θέματα, τα οποία περιλαμβάνονται στα δεδομένα. Η εγκυρότητα του κειμένου διαμορφώθηκε μέσα από τη δέσμευση των συμμετεχόντων/-ουσών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και μέσω εκτενούς διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ όλων των εταίρων της έρευνας.

Αυτό που ακολουθεί είναι η επαναδιατύπωση της προσπάθειάς μας να αναζητήσουμε τους λόγους εξουσίας-γνώσης στις συζητήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το φύλο. Αυτό που περιγράφουμε είναι η «δική μας» ιστορία, αλλά ό,τι είναι «δικό μας», είναι κοινωνικά διαμορφωμένο μέσω των αγώνων μας και της υποταγής μας στους λόγους περί φύλου.

## **Αποτελέσματα**

Μέσα από τη χρήση της γλώσσας, οι γυναίκες, οι οποίες συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη, αποτυπώνουν τη δύναμη των έμφυλων λόγων στις υποκειμενικότητές

τους ή στον ορισμό του εαυτού τους. Οι λόγοι τις δένουν με τέτοιο τρόπο, ώστε δεν μπορούν να δουν τους συσχετισμούς ή να βγάλουν νόημα εκτός των ορισμών που τους αποδίδονται ως γυναίκες. Καθώς οι ρόλοι τους διασφαλίζονται από τις ταμπέλες εκπαιδευτικός, σύζυγος και μητέρα, οι λόγοι φαίνονται να υποστηρίζουν κάποιο είδος μυθικής «ανδρείας», μια ανάγκη να είναι τροφοί, να παρέχουν αγάπη, να είναι υπάκουες και ταυτόχρονα δυνατές. Ενώ μπορεί να εκφράσουν θυμό για μια σχέση ή για μια ανάμνηση της παιδικής ηλικίας, δε διαθέτουν την απαραίτητη γλώσσα, ώστε να βρουν εναλλακτικές ερμηνείες για τις ιστορίες τους.

Μέσω των δεδομένων συνεχίζουν να δίνουν εξηγήσεις και λύσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν γλαφυρά τους λόγους για το φύλο, ιδιαίτερα αυτούς που σχετίζονται με τη διδασκαλία στο παρόν κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο. Στην ανάλυση των δεδομένων από τις συζητήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών προέκυψαν δύο ισχυροί λόγοι που αφορούν στο φύλο και οι οποίοι απεικονίζουν το εύρος και τα όρια της συλλογικής τους γλώσσας. Οι λόγοι για τη διδασκαλία ως «αποδεκτή εργασία για τις γυναίκες» και η πατριαρχία αναλύονται στα επόμενα κεφάλαια.

#### *Η διδασκαλία ως αποδεκτή εργασία για τις γυναίκες*

Τα δεδομένα περιελάμβαναν πολλές αναφορές στη διδασκαλία ως αποδεκτή εργασία για τις γυναίκες. Η ιστορία του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού περιέχει αυτό το λόγο. Η διδασκαλία, και μάλιστα η εκπαίδευση μικρών παιδιών, ανήκει στις γυναίκες. Το κύρος αυτού του λόγου για τις συμμετέχουσες έλαβε σάρκα και οστά μέσα από τις ιστορίες που διηγήθηκαν σχετικά με τους λόγους, για τους οποίους επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί. Οι ιστορίες τους αντανάκλασαν τους λόγους για τη διδασκαλία ως μια κατάλληλη σταδιοδρομία για τις γυναίκες εξαιτίας της εγγενούς ικανότητας αυτών των τελευταίων στην ανατροφή των παιδιών. Για παράδειγμα, μια από τις συμμετέχουσες μίλησε για τη διδασκαλία λέγοντας τα εξής: «Προσωπικά θεωρώ ότι είναι κάτι που το έχουμε μέσα μας. Ενωώ ότι είναι έμφυτο. Διότι είμαι καλή με τα μικρά παιδιά. Μερικοί είναι ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Η διδασκαλία είναι και αυτή έτσι. Κάποιοι είναι πολύ καλοί και κάποιοι δεν είναι». Μια άλλη συμμετέχουσα είπε: «η εκπαίδευση είναι αυτό που μου ταιριάζει ... κυλάει στις φλέβες μου». Αυτό το θέμα του ότι η διδασκαλία είναι «κλίση», είναι επάγγελμα για το οποίο κάποιος «γεννιέται», βρίσκεται ως ιδέα σε όλα τα δεδομένα.

Ορισμένες γυναίκες ανέφεραν ιστορίες, σύμφωνα με τις οποίες αρχικά είχαν σχεδιάσει να γίνουν δικηγόροι, αλλά τελικά άλλαξαν γνώμη. Οι λόγοι ήταν διαφορετικοί, αλλά ακολουθούσαν λίγο έως πολύ το σκεπτικό μιας συμμετέχουσας,

η οποία υποστήριξε ότι το να γινόταν δικηγόρος θα ήταν σα να επαναστατούσε «ενάντια σε αυτό στο οποίο ήταν καλή».

*«Από την έκτη δημοτικού μέχρι και τη στιγμή που αποφοίτησα από το γυμνάσιο σκεφτόμουν να γίνω δικηγόρος. Το ήθελα, ήθελα μια καριέρα. Η μητέρα μου έμενε στο σπίτι με μένα και οι δυο αδελφές μου ήταν δασκάλες – θα έμεναν στο σπίτι, όλοι έμεναν στο σπίτι. Και εγώ σκεφτόμουν ότι δε θα γίνω σαν αυτές, δε θέλω να γίνω δασκάλα, δε θέλω να μείνω στο σπίτι με τα παιδιά. Θέλω να κάνω καριέρα. Καταλαβαίνετε τι έκανα. Επαναστατούσα σε αυτό το οποίο ακολούθησε ολόκληρη η οικογένειά μου και στο οποίο είμαι καλή. Και τώρα κοιτάζω στο παρελθόν, και ξέρετε, αυτό που έκανα ήταν ανόητο δεν ήμουν εγώ».*

Σε κάποιες άλλες στιγμές στοχασμού, οι συμμετέχουσες μπόρεσαν να αναγνωρίσουν την παράδοση του λόγου που θέλει τις γυναίκες δασκάλες. «Δε νοιάστηκε ποτέ κανείς για τις ιδέες μου, τις σκέψεις μου. Πάντοτε μου έλεγαν: «Ω, Emily, θέλεις να γίνεις εκπαιδευτικός». «Ναι θέλω να γίνω εκπαιδευτικός, δε λέω ότι δε θέλω. Αλλά ποτέ κανείς δεν είπε: “έχεις και άλλες επιλογές”». Άλλες γυναίκες περιέγραψαν τις οικογένειές τους ως «παραδοσιακές», όπου η «μητέρα φρόντιζε το σπίτι και τα παιδιά και ο μπαμπάς δούλευε εκτός σπιτιού έξι μέρες την εβδομάδα». Εντούτοις, οι συμμετέχουσες απέτυχαν να διαμορφώσουν μια έννοια, η οποία θα τους επέτρεπε να δουν τον τρόπο, με τον οποίο ο λόγος που ορίζει τις γυναίκες ως τροφούς ήταν άρρηκτα συνδεδεμένος με τον παρακάτω ισχυρισμό ότι, δηλαδή, οι γυναίκες ήταν «γεννημένες δασκάλες».

Ενώ η διδασκαλία ήταν ευρέως αποδεκτή ως επάγγελμα κατάλληλο για γυναίκες, οι συμμετέχουσες το περιέγραψαν ως «μη παραδοσιακό» για τους άνδρες. Σε μια συζήτηση ένας άνδρας συμφώνησε με μια συμμετέχουσα ότι οι άνδρες δάσκαλοι στο δημοτικό σχολείο ήταν μη παραδοσιακοί. Ακολούθησε συζήτηση για τους μελλοντικούς του στόχους ως εκπαιδευτικού. Ξεκίνησε με ένα διστακτικό χαμόγελο, «Ίσως να μην είναι [μη παραδοσιακό] αν ...». Το σχόλιό του διεκόπη και συμπληρώθηκε από μια συμμετέχουσα, «... αν οι στόχοι σου είναι να γίνεις διευθυντής». Μια άλλη συμμετέχουσα παρενέβη: «Ναι, είναι ο στόχος σου. Πιστεύω ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και η πλειονότητα της διοίκησης είναι άνδρες».

Ο λόγος για τη διδασκαλία ως γυναικεία εργασία είχε σημαντικές και επικίνδυνες επιπτώσεις για τις γυναίκες στην έρευνα, καθώς ήλεγχε τις αναδυόμενες ταυτότητές τους ως εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συμφωνούν με την περιγραφή της Walkerdine (1992) ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί «παγιδεύονται σε μια αντίληψη περί ανατροφής, η οποία τις καθιστά υπεύθυνες για την απελευθέρωση κάθε μικρού

ατόμου, και, κατά συνέπεια, για τη διαχείριση ενός ιδεαλιστικού ονείρου, ενός ανέφικτου ονείρου» (σελ. 16). Όπως η γυναικεία εργασία, ο λόγος προκαλεί το ανέφικτο: πρέπει να «σώσουν» κάθε παιδί δυνάμει της ικανότητάς τους να αναθρέψουν, να φροντίσουν και να αγαπήσουν.

Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/-ουσες μίλησαν για τα σχέδιά τους να σώσουν τα παιδιά. Τέτοιου είδους σχέδια συχνά περιελάμβαναν αφιέρωση του ελεύθερου χρόνου τους και προσωπικά έξοδα. Μια από τις συμμετέχουσες μίλησε για ένα διάλογο που είχε με έναν από τους μαθητές της. «Υπάρχει κάποιος στο σπίτι να σε βοηθήσει με αυτή την εργασία;», ρώτησε. Και στη συνέχεια είπε στο μαθητή της: «Εδώ είμαι αν χρειαστεί βοήθεια... Είμαι εδώ όλη την ημέρα. Είμαι στη διάθεσή σου πριν το σχολείο και μετά το σχολείο». Μια άλλη συμμετέχουσα μοιράστηκε μαζί μας τον τρόπο με τον οποίο ξεκίνησε μια σχέση «μεγαλύτερης αδελφής» με μια από τις μαθήτριάς της στον ελεύθερο χρόνο της μετά το σχολείο. «Αυτό σημαίνει για μένα την εκπαιδευτικό, να της μάθω την αυτοεκτίμηση, να την ενδυναμώσω ...». Τα λόγια των συμμετεχόντων/-ουσών έδειξαν ότι τόσο η επιτυχία όσο και η αποτυχία των μαθητών/-τριών τους καθορίζονταν από τη φροντίδα και την αφοσίωση του/της εκπαιδευτικού στην παροχή υπηρεσιών, που σε αυτή την περίπτωση ήταν σημαντικότερη από την κοινωνικο-οικονομική θέση, τη φυλή ή το φύλο, στην επιτυχία των μαθητών. Αυτό φάνηκε καλύτερα στη γεμάτη πάθος παρατήρηση ενός από τους συμμετέχοντες, ο οποίος δήλωσε: «Αν έχεις ένα καλό δάσκαλο/-α, ότι και να γίνει θα τα καταφέρεις». Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες/-ουσες κατηγορήσαν με ήπιο τόνο τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς ότι δε νοιάζονται αρκετά για τα παιδιά και ότι έχουν χάσει το αίσθημα αφοσίωσης. Για παράδειγμα, όταν η συζήτηση έγινε για τους εκπαιδευτικούς εκείνους, οι οποίοι «πληρώνονται αρκετά χρήματα», μια συμμετέχουσα δήλωσε: «αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι καλύτεροι, διότι δεν το κάνουν για το σωστό λόγο».

Οι συμμετέχοντες/-ουσες προβληματίστηκαν και για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να συμπεριφέρονται στα αγόρια και τα κορίτσια. Το δυναμικό, αλλά ταυτόχρονα ευαίσθητο μήνυμα, ότι οι γυναίκες είναι φτιαγμένες για να προσφέρουν υπηρεσίες, προκάλεσε εντάσεις, όταν οι συμμετέχοντες/-ουσες διατύπωσαν άλλους λόγους, ελπίζοντας να ενθαρρύνουν τα κορίτσια να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους ή τα αγόρια να είναι λιγότερο απόλυτα και περισσότερο διαλλακτικά. Όταν παρουσιάσθηκε το σενάριο μιας Ισπανόφωνης εφήβου, η οποία ήθελε να σταματήσει να παρακολουθεί το μάθημα της αλγεβρας, μία συμμετέχουσα πρότεινε να μιλήσει κάποιος στο κορίτσι, για τον πιθανό κίνδυνο «κάτι να πάει στραβά, όπως ένα διαζύγιο ή να πεθάνει ο σύζυγός της ή την πιθανότητα να μην παντρευτεί».



Επίσης, ορισμένες συζητήσεις αναφέρθηκαν στην πρακτική του να κάθονται τα αγόρια που κάνουν φασαρία μαζί με τα συνεργάσιμα κορίτσια με την ελπίδα ότι αυτά θα βοηθούσαν να ελεγχθούν τα αγόρια που κάνουν φασαρία. Ενώ μια συμμετέχουσα δήλωσε ότι το «σιχαινόταν» ως μαθήτρια και μια άλλη είπε ότι ως γονέας την ενοχλούσε αυτή η πρακτική, το συμπέρασμα στις περισσότερες συζητήσεις φάνηκε να είναι «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα». Οι συμμετέχοντες/-ουσες δεν μπόρεσαν να συζητήσουν παραπέρα αυτές τις ιδέες. Έμοιαζε σα να τους έλλειπε η γλώσσα για να διαπραγματευτούν αυτά τα σύνθετα θέματα. Αν η λύση «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα» δεν έφερε σε πέρας τη συζήτηση, το έκανε η διακήρυξη περί «ατομικής» διάστασης, η οποία άμβλυε τις διαφορές: «Προσωπικά, πιστεύω ότι πρέπει να σταματήσουμε να κοιτάμε συγκεκριμένα πράγματα και να δούμε τον κάθε άνθρωπο ως άτομο». Έχοντας αναγνωρίσει την κατάσταση ως δύσκολη και προβληματική ή ως αποτέλεσμα προσωπικών διαφορών, οι συμμετέχοντες/-ουσες «παραιτήθηκαν» και προχώρησαν σε κάτι άλλο, υπονοώντας με τη σιωπή τους την έλλειψη ενός λόγου, ο οποίος θα βοηθούσε να βρουν λύσεις.

### *Ο Λόγος για την πατριαρχία*

«Αν ρίξεις μια ματιά στη δομή των περισσότερων σχολείων, τουλάχιστον όταν εγώ πήγαινα σχολείο, ο διευθυντής ήταν άνδρας, δηλαδή η εξουσία, η πηγή της εξουσίας ήταν ένας άνδρας». Ο λόγος ότι η διδασκαλία είναι εργασία για γυναίκες δεν εμπόδισε τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να αναφερθούν στο λόγο για την πατριαρχία. Ασχολήθηκαν συχνά με θέματα υποταγής των γυναικών ως αποτέλεσμα των δομών που προωθούσαν την αντρική ανωτερότητα. Αναγνώρισαν την παρουσία και τη δύναμη της πατριαρχίας σε ορισμένες πλευρές της εκπαίδευσης. Ασχολήθηκαν, επίσης, ενδελεχώς με τη διαμάχη μεταξύ επιθυμίας για κοινωνική ισότητα και φόβου για τον τρόπο, με τον οποίο τέτοιου είδους ισότητα μπορεί να διαταράξει την προσωπική τους ζωή.

Οι συμμετέχοντες/-ουσες στη μελέτη συνέκριναν τις εμπειρίες μιας γυναίκας και ενός άνδρα εκπαιδευτικού. Αν και αντιμετώπιζαν τη διδασκαλία ως γυναικείο επάγγελμα, αναγνώριζαν ότι σε πολλές περιπτώσεις οι άνδρες έχαιραν περισσότερης εκτίμησης στο επάγγελμα αυτό από ό,τι οι γυναίκες. Ανέφεραν ιστορίες για γονείς, οι οποίοι προτιμούσαν δασκάλους αντί για δασκάλες, διότι οι άνδρες μπορούσαν να «χειριστούν» τα παιδιά καλύτερα. Μια συμμετέχουσα συσχέτισε το παραπάνω σχόλιο μιας εν ενεργεία εκπαιδευτικού με ένα περιστατικό που αφορούσε σε ένα αγόρι στην τάξη της: [Η δασκάλα] είπε: «ίσως φέτος ανταποκριθεί καλύτερα με έναν άνδρα υπεύθυνο από ό,τι πέρυσι που ήμουν εγώ».

Μια άλλη ιστορία που αφορούσε σε μια εκπαιδευτικό, η οποία είχε αναλάβει καθήκοντα μέντορα, κινούνταν στην ίδια κατεύθυνση. Μια συμμετέχουσα ανέφερε τα τηλεφωνήματα που δεχόταν η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός από γονείς, οι οποίοι ανησυχούσαν ότι δε θα ήταν σε θέση να χειριστεί τις μεγάλες σε μέγεθος τάξεις της. Η εκπαιδευτικός ανέφερε με πίκρα στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες ότι ο άνδρας εκπαιδευτικός την προηγούμενη χρονιά, με τα ίδια καθήκοντα, με το ίδιο μέγεθος τάξεων, δεν έλαβε κανένα τέτοιου είδους τηλεφώνημα.

Όταν μια εκπαιδευτική περιφέρεια ανακοίνωσε δημόσια την πρόθεσή της να προσλάβει άνδρες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μερικές από τις συμμετέχουσες αντιτάχθηκαν, διερωτώμενες αν πράγματι οι δάσκαλοι είναι καλύτεροι και αναγκαίοι. Μια συμμετέχουσα δήλωσε: «Κατανόώ ότι είναι σημαντικό στο χώρο να υπάρχουν αντρικά πρότυπα». Άλλα μέλη της ομάδας της συμφώνησαν. Μια άλλη συμμετέχουσα πρόσθεσε: «Αναρωτιέμαι, ως λευκή γυναίκα, αν η συνεισφορά μου είναι τόσο σημαντική αφού δεν είμαι άνδρας». Οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν την κατώτερη κοινωνική τους θέση και συζήτησαν την πιθανότητα, ως γυναίκες, να μην είναι τόσο καλές όσο οι άνδρες.

Η Magda Lewis (1990) υπογραμμίζει ότι κριτικές που αφορούν σε θέματα φύλου μπορεί να αποτελούν απειλή για τις γυναίκες, διότι «τα συμφέροντα κάποιου σε πρακτικό επίπεδο μπορεί να ταυτίζονται με την κυρίαρχη ομάδα, αλλά και να αντίκεινται» (σελ. 484). Οι γυναίκες οι οποίες νοιάζονται για τη γυναικεία ισότητα, εμπλέκονται με ουσιαστικό και διαπροσωπικό τρόπο με άνδρες. Η απειλή διατάραξης της οικογενειακής τους ζωής ήταν από τα εξέχοντα ζητήματα για τις γυναίκες στην έρευνα αυτή. Πέντε από τις συμμετέχουσες είχαν πρόσφατα παντρευτεί και οι ιστορίες τους περί διαπραγμάτευσης σε αυτόν τον τομέα αποτυπώνουν την αντικρουόμενη φύση των επιθυμιών τους. Μια συμμετέχουσα, η οποία περιέγραψε τον εαυτό της ως ένθερμη φεμινίστρια και συχνά επέπληττε τις άλλες συμμετέχουσες για την παθητική τους προσέγγιση στα γυναικεία θέματα, εξήγησε: «δε λέω καν ότι είναι κακό να θέλεις να πλύνεις τα πιάτα και να σερβίρεις φαγητό στον άνδρα σου, διότι και εγώ το κάνω. Το ζήτημα είναι να καταλαβαίνω το λόγο για τον οποίο το κάνω: διότι τον αγαπώ και όχι επειδή αποτελεί παράδοση της ζωής μου». Άλλες συμμετέχουσες ανησυχούσαν για το τι σκέφτονταν οι οικογένειές τους για τις συγκεκριμένες, όταν ακολουθούσαν «μη παραδοσιακούς ρόλους» εργαζομένων γυναικών με οικονομικούς πόρους.

Η ιδέα ότι οι γυναίκες θα πρέπει να διαφοροποιούνται από τους άνδρες, για να προστατέψουν τις σχέσεις τους, προέκυψε στις συζητήσεις για τους συζύγους. Σε μια περίπτωση, όπου η σύζυγος και ο σύζυγος διαφωνούν, μια συμμετέχουσα εξέφρασε την άποψή της, λέγοντας ότι είναι ευθύνη του συζύγου να λάβει την τελική

απόφαση. Άλλες έθεσαν θέματα προσωπικής αξίας, η οποία καθορίζεται από το ύψος του μισθού που μπαίνει στο σπίτι. Μια συμμετέχουσα αναρωτήθηκε: «Αν η γυναίκα έβγαζε περισσότερα χρήματα, ο ρόλος του άνδρα θα ακυρωνόταν τελείως;» Ο αγώνας για το ποιος θα έχει το πάνω χέρι και αν θα το διατηρήσει, και γιατί, προβλημάτισε αυτές τις γυναίκες, καθώς συζητούσαν την προσωπική τους ζωή. Η σύγκρουση των λόγων για την πατριαρχία και του φεμινιστικού λόγου σε ένα σεμινάριο με θέματα που αφορούν στο φύλο, αποτράπηκε μερικές φορές από τη δέσμευση να μην εμπλακούμε τόσο πολύ στους φεμινιστικούς στόχους: «Μου αρέσει να προκύπτουν αυτά τα θέματα. Όταν κάποιος λέει: "τι νομίζετε γι' αυτό", ή "δεν είναι πολύ ενδιαφέρον;". Τότε μπορώ να αντιληφθώ από πού μπορεί να προκύψουν. Αλλά όταν απλώς λένε: "Μας το στέρησαν για τον x λόγο", τότε σκέφτομαι αυτόματα: "Εγώ δεν αισθάνομαι ότι κάποιος μου στέρησε κάτι"».

Μόνο μια συμμετέχουσα φάνηκε να μπορεί να αντιληφθεί τους λόγους για την πατριαρχία κατά τέτοιο τρόπο, που να δώσει την ευκαιρία στον εαυτό της να επαναπροσδιοριστεί και να επαναπροσδιορίσει και την αναδυόμενη ταυτότητά της ως εκπαιδευτικός. Αυτή η γυναίκα, παντρεμένη, με δυο παιδιά, ανατράφηκε από μια χήρα μάνα, η οποία είχε κληρονομήσει την κατασκευαστική επιχείρηση του συζύγου της. Κατά τη διάρκεια της ομιλίας της αποδείχτηκε ότι αναγνώρισε παραδοσιακούς αντρικούς και γυναικίους λόγους παρόντες κατά τα παιδικά της χρόνια και μπορούσε να δει τον τρόπο, με τον οποίο αυτοί οι λόγοι οριοθέτησαν την ταυτότητά της ως γυναίκα, σύζυγο και μητέρα. Συγκεκριμένα, αναρωτήθηκε φωναχτά για την κόρη της, επειδή μεγάλωνε πιστεύοντας ότι «πρέπει να έχει ένα σύζυγο που να κάνει ορισμένα πράγματα». Σε δύο περιπτώσεις, που αφορούσαν στην κόρη της και το σχολείο, μπόρεσε να αναγνωρίσει τους λόγους για την πατριαρχία στο σχολείο, οι οποίοι επηρέασαν τις ενέργειες στις οποίες προέβη και τις αξίες τις οποίες της μεταδόθηκαν.

## Συζήτηση

Με ποιο τρόπο οι λόγοι για τη διδασκαλία ως γυναικεία εργασία και την πατριαρχία θα συνεχίσουν να διαμορφώνουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων/-ουσών; Τι θα συμβεί στις συμμετέχουσες, όταν αναλάβουν ρόλους πλήρους απασχόλησης στη διδασκαλία; Πώς θα αντιδράσουν, όταν συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του λόγου αγάπης και φροντίδας κάθε παιδιού χωριστά; Πώς θα αντιδράσουν στην αποτυχία ή την επιτυχία ενός παιδιού; Με ποιο τρόπο αυτός ο λόγος θα επηρεάσει το πάθος τους για τη διδασκαλία και τις σχέσεις τους με τους/τις συναδέλφους και τη διοίκηση; Με ποιο

τρόπο θα εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις να προσφέρουν υπηρεσίες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο; Καθώς σκεφτόμαστε τα δεδομένα της έρευνας, βρισκόμαστε αντιμέτωπες με αυτά τα δύσκολα προβλήματα και αναγκαζόμαστε να επανεξετάσουμε τους λόγους που χρησιμοποιούμε στα μαθήματά μας ως διδάσκουσες μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς ακόμα και οι λόγοι των κριτικών και φεμινιστικών θεωριών, για παράδειγμα, δίνουν έμφαση στην αγάπη και την προσφορά υπηρεσιών, καθώς και στην ενίσχυση που προσφέρει η εκπαιδευτικός (Gore, 1993).

Ένα θεμελιώδες ερώτημα που μας απασχολεί εδώ είναι, πώς να δούμε τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνά μας τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον και στη συνέχεια πώς να προσδιορίσουμε την πρακτική μας ως εκπαιδευτριες εκπαιδευτικών. Βρίσκουμε ότι η ερμηνεία της McNay, τόσο για το έργο του Michel Foucault όσο και για το έργο του Paul Ricoeur, παρέχει ένα πιθανό πλαίσιο για το πρώτο θέμα ανάλυσης. Αυτό που βλέπουμε στα δεδομένα είναι ο τρόπος, με τον οποίο οι λόγοι για τη διδασκαλία ως αποδεκτή γυναικεία εργασία και η πατριαρχία υποτάσσουν τη συζήτηση των συμμετεχόντων. Εντούτοις, καθώς κατανοούμε ότι η υποκειμενικότητα αλλάζει αενάως, πιστεύουμε ότι υπάρχει χώρος για αλλαγή και επαναπροσδιορισμό του ατόμου. Ενώ οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα βρίσκονται υπό την πειθαρχική δύναμη του λόγου, υπάρχει ταυτόχρονα η αίσθηση ότι μπορεί να επιλέγουν αυτούς τους λόγους για να περιγράψουν την ιστορία της ζωής τους, με τρόπο που να προσδίδει σταθερότητα και συνέχεια στις ατομικές τους αφηγήσεις (McNay, 1999). «Η ταυτότητα είναι τυχαία σε μια συγκεκριμένη ομάδα κοινωνικών σχέσεων. Δεν είναι σταθερή, αλλά ούτε και καθαρά αυθαίρετη, υπό την έννοια ότι ορισμένες αφηγήσεις χάνονται στα βάθη της ιστορίας και έχουν και διάρκεια» (σελ. 323).

Ο Foucault χρησιμοποιεί τη μεταφορά της έκφρασης της δημιουργίας του ατόμου ως τέχνης (McNay, 1992). Πρόκειται για την άποψη ότι κάποιος μπορεί να διαμορφώσει υποκειμενικότητα με κάποιο βαθμό συναίσθησης και δημιουργικότητας. Αυτό είναι πιθανό, καθώς «η εξουσία είναι κληρονομικά κατακερματισμένη, λειτουργώντας με τριχοειδή τρόπο» (Gore, 1993, σελ. 76). Αυτό δε σημαίνει ότι μπορούμε να απελευθερωθούμε από αυτή την εξουσία, αλλά ανοίγει χώρο για να αλλάξουμε τη σειρά των αφηγήσεών μας και να αφηγηθούμε τις προσωπικές και επαγγελματικές μας ιστορίες χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς λόγους. Αυτή η ενεργός και αέναη διαδικασία του να είσαι σε υποκείμενη θέση και ταυτόχρονα να επιλέγεις να βρίσκεσαι σε υποκείμενη θέση μέσα σε διαφορετικούς λόγους παρουσιάζει ένα εναλλακτικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο μπορούμε να δούμε τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και τις δυνατότητες της πρακτικής μας.

Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών για τη ζωή τους άλλαξαν ελάχιστα από το ένα σεμινάριο στο άλλο. Πιστεύουμε ότι η συζήτηση χωρίς επίβλεψη έκανε τη διαφορά όσον αφορά στο είδος των λόγων, στους οποίους ενεπλάκησαν οι συμμετέχοντες/-ουσες και τους οποίους χρησιμοποίησαν. Η δομή του σεμιναρίου φάνηκε να επέτρεψε στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες να εισαγάγουν εναλλακτικούς λόγους, για να διηγηθούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις από την αρχή χρησιμοποιώντας αυτούς τους άλλους λόγους. Σε τέτοιες περιπτώσεις: «Η σειρά των αφηγήσεων δεν είναι ούτε λανθασμένη, υπό την έννοια ότι αποτελεί έναν απατηλό ειρμό, ο οποίος επιβάλλεται στην ανομοιομορφία της εμπειρίας, ούτε υποδηλώνει αυθεντικότητα, υπό την έννοια ότι η αφήγηση πάντοτε αποδίδει το πραγματικό μέσω μεταφοράς» (McNay, 1999, σελ. 325). Μια ερμηνεία των αλλαγών των προσωπικών αφηγήσεων είναι ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες «δοκίμαζαν» εναλλακτικούς λόγους και με τον καιρό ίσως να μπορούν να είναι σε θέση να διηγηθούν τις αναδυόμενες επαγγελματικές τους αφηγήσεις για το σχολείο με εναλλακτικούς λόγους επίσης.

Βλέποντας τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες υπό αυτό το πρίσμα, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία περαιτέρω ανάλυσης και μελέτης, για να επαναπροσδιορίσουμε περισσότερο αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως άρνηση ή παγίδα της πειθαρχικής εξουσίας χωρίς ελπίδα. Προτείνουμε τα ακόλουθα, όχι ως «απαντήσεις» στο ερώτημα της υποκειμενικότητας και της αλλαγής, αλλά ως δυνατότητες για να εργαστούμε σε ένα χώρο ελπίδας ως εκπαιδευτριες εκπαιδευτικών, ένα χώρο όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μπορούν να επινοήσουν τον εαυτό τους «ως τέχνη».

### *Δυνατότητες πρακτικής*

*Αποδομιστικοί Λόγοι.* Οι συμμετέχουσες στη έρευνα εμποδίστηκαν από την έλλειψη αυτού το οποίο περιέγραφε τη θέση του εκπαιδευτικού ως κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετημένη. Ως εκπαιδευτριες εκπαιδευτικών μπορούμε να διδάσκουμε τους φοιτητές να αποδομούν τους λόγους της διδασκαλίας, τοποθετώντας τους ως ιστορικές μελέτες στις τάξεις μας. Οι φοιτητές/-τριες μπορούν να γίνουν ειδικοί στην ανακάλυψη λόγων σε πηγές, όπως οι επιστολές προς τον εκδότη, τα άρθρα εφημερίδων και οι εθνικές και τοπικές συζητήσεις για την εκπαίδευση. Μπορούν να μάθουν να «διαβάζουν» κείμενα και την κατάρτιση που τους γίνεται, όταν έχουν διοριστεί, με κριτικό πνεύμα όσον αφορά στη γλώσσα περί αγάπης και προσφοράς υπηρεσιών. Για παράδειγμα, όταν αναλύουν την παιδαγωγική της διαχείρισης της τάξης, οι φοιτητές ίσως αναγνωρίσουν τον τρόπο,

με τον οποίο έχει διαμορφωθεί η εκπαιδευτικός και στη συνέχεια να επινοήσουν από την αρχή το ρόλο της χωρίς να χρησιμοποιήσουν το πρίσμα της αγάπης και της παροχής υπηρεσιών. Στα δικά τους ημερολόγια διδασκαλίας και αυτοβιογραφικά κείμενα, οι φοιτητές μπορούν να εκπαιδευτούν να βλέπουν και να ακούνε αυτή την ισχυρή γλώσσα, έτσι ώστε να διαμορφώσουν μια εικόνα με νόημα μεταξύ των ιστοριών τους, της προσωπικής και της αναδυόμενης επαγγελματικής τους ζωής.

*Έρευνα της υποκειμενικότητας.* Μπορούμε να διδάξουμε τις δασκάλες στο στάδιο πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους ότι πολλαπλοί και ανταγωνιστικοί λόγοι μπορούν και πράγματι υπάρχουν στην υποκειμενικότητα τους. Για παράδειγμα, λόγοι για τη θρησκεία, τον ακαδημαϊκό χώρο, τα ΜΜΕ, ακόμα και τον καπιταλισμό «ορίζουν» τι σημαίνει να είσαι γυναίκα και εκπαιδευτικός. Εξετάζοντας τι είναι επικίνδυνο και τι είναι χρήσιμο σε κάποιο λόγο (Lather, 1992), οι δασκάλες στο στάδιο πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους μπορούν να διαμορφώσουν από την αρχή το όραμά τους για τη «δασκάλα» κατανοώντας ότι η δύναμη της αγάπης και της προσφοράς υπηρεσιών δουλεύει τόσο υπέρ όσο και εναντίον τους.

*Αποδόμηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.* Κατανοούμε, ως λευκές Αμερικανίδες, οι οποίες επέλεξαν την εκπαίδευση ως σταδιοδρομία, ότι δεν μπορούμε να αποφύγουμε, να αρνηθούμε ή να αγνοήσουμε τη δύναμη του λόγου περί αγάπης και προσφοράς υπηρεσιών στη διδασκαλία μας. Θα πρέπει, λοιπόν, να ασχοληθούμε με τις περιγραφές μας για το σχολείο και τη διδασκαλία και με τον τρόπο, κατά τον οποίο αυτές οι περιγραφές επηρεάζουν όχι μόνο τις δικές μας σκέψεις και συμπεριφορές, αλλά δημιουργούν προσδοκίες στις μελλοντικές εκπαιδευτικούς μέσω της δικής μας φωνής από τον ακαδημαϊκό χώρο.

Μπορούμε να ξεκινήσουμε αυτή τη διαδικασία αποδομώντας τα εκπαιδευτικά μας προγράμματα, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη γλώσσα και τις απαιτήσεις μας από τους/τις φοιτητές/-τριές μας. Για παράδειγμα, όταν συζητάμε στρατηγικές για τη διδασκαλία των φοιτητών με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες, χρησιμοποιούμε ως βάση για την επιτυχία της διδασκαλίας τη συνεχή αφοσίωση; Λέμε: «Η διδασκαλία είναι δύσκολη δουλειά», αλλά μήπως λέμε ότι η «καλή» διδασκαλία απαιτεί αυταπάρνηση; Η πλειονότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα προγράμματά μας είναι γυναίκες, όμως όταν κοιτάμε τα εκπαιδευτικά μας προγράμματα, δε βλέπουμε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σύνθετη ζωή της γυναίκας, φοιτήτριας, δασκάλας, μητέρας, συζύγου, κόρης, συντρόφου, ή φίλης. Η πλευρά των σχέσεων των φοιτητών/-τριών μας έχει στην πραγματικότητα διαγραφεί, αποσιωπηθεί, από το μεγάλο όγκο «πληροφοριών» και «δεξιοτήτων»

που έχουμε υιοθετήσει ως «απαραίτητες» για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Ποιο είναι το μήνυμα αυτής της αποσιώπησης; Μη δίνοντας την απαιτούμενη προσοχή στη δυναμική των σχέσεων, επιτρέποντας στο λόγο να κατηγοριοποιήσει το «προσωπικό» και το «επαγγελματικό», μήπως δεν προσδοκούμε να θυσιάσουν οι γυναίκες τον εαυτό τους στο βωμό του «μεγαλύτερου καλού» της διδασκαλίας; Μήπως δεν έχουμε υποτιμήσει, χρησιμοποιώντας το λόγο για την πατριαρχία, τις πραγματικές ιδιότητες της «αγάπης» και της «φροντίδας», τις οποίες βλέπουμε μόνο για επαγγελματική χρήση;

Οφείλουμε, επίσης, να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο προβαίνουμε σε συζητήσεις και σκεφτόμαστε τα θέματα που σχετίζονται με το φύλο. Ο λόγος του ορθολογισμού κυριαρχεί στην εκπαίδευση. Παραδοσιακά «προβλήματα» στην εκπαίδευση έχουν προσεγγιστεί με τη λογική. Η ισότητα των δυο φύλων μπορεί να εξεταστεί ως ένα «πρόβλημα», το οποίο μπορεί να ανατμηθεί και να λυθεί σκόπιμα μέσω εφαρμοσμένων λύσεων. Αυτός ο λόγος είναι παγίδα για τις γυναίκες. Καθώς διδάσκονται λόγους, αποδόμηση και εναλλακτικά είδη γλώσσας για να συζητήσουν για το φύλο, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι σε θέση να «φροντίσουν τον εαυτό τους» (Gore, 1993), να επινοήσουν ξανά τον εαυτό τους και τις προσεγγίσεις τους σε θέματα που αφορούν στο φύλο στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό δεν το βλέπουμε ως κάτι που «προστίθεται» στο ήδη βαρύ και φρενήρες πρόγραμμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μάλλον το βλέπουμε ως μια θεμελιώδη αλλαγή όσον αφορά στην προσοχή και την προσέγγισή μας. Ξεκινάμε, για παράδειγμα, με την ανάλυση του λόγου ως το θεωρητικό πλαίσιο για τα μαθήματα εκπαίδευσης στη διδασκαλία.

## **Συμπέρασμα**

Αναγνωρίζουμε τα όρια αυτών των προτάσεων. Πράγματι, δε βλέπουμε να μπορούμε να μεταμορφώσουμε τους/τις φοιτητές/-τριες, αλλά μάλλον να αναφέρουμε τις ιστορίες για τη διδασκαλία χρησιμοποιώντας μια διαφορετική γλώσσα, έτσι ώστε οι φοιτητές/-τριες να έχουν ως εναλλακτική επιλογή έναν άλλο τρόπο να περιγράψουν τον εαυτό τους και το επάγγελμά τους. Τέλος, είναι ουσιαστικό, μια τέτοια προσέγγιση να μην αποτελέσει ένα «μοντέλο», βασιζόμενο σε «νέες» σταθερές. Κατανοούμε ότι χρειάζεται παραπέρα μελέτη και ανάλυση. Το κλειδί είναι να διατηρηθούν οι λόγοι ενεργοί, να χαιρόμαστε τα διλήμματα, τόσο στη διδασκαλία όσο και στον εαυτό μας, για να συνεχίσουμε να βλέπουμε το επάγγελμά μας να εξελίσσεται.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BRITZMAN, D. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.
- COFFEY, A. & ACKER, S. (1991). "Girlies on the Warpath": addressing gender in initial teacher education". *Gender and Education*, 3, 249-261.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000). *Statistics of Education; Teachers of England and Wales*. London: The Stationery Office.
- GORE, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies*. New York: Routledge.
- GRIFFEN, G. (1997). Teaching as a Gendered Experience. *Journal of Teacher Education*, 48, 7-18.
- GRUMET, M. (1998). *Bitter Milk: women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- JOHANNESON, I. (1998). Genealogy and Progressive Politics: reflections on the notion of usefulness. In: T. POPKEWITZ & M. BRENNAN (eds.), *Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- LATHER, P. (1991). *Getting Smart*. New York: Routledge.
- LATHER, P. (1992). Critical Frames in Educational Research: feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 2, 87-96.
- LERNER, G. (1977). *The Female Experience: An American documentary*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- LEWIS, M. (1990). Interrupting Patriarchy: politics, resistance, and transformation in the feminist classroom. *Harvard Educational Review*, 60, 467-488.
- LINCOLN, N. & CUBA, E. (2000) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: N. DENZIN & Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LUKE, C. & CORE, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- McNAY, L. (1992). *Foucault and Feminism: power, gender and the self*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- McNAY, L. (1999). Gender and Narrative Identity. *Journal of Political Ideologies*, 4, 315-336.
- McWILLIAM, E. (1994). *In Broken Images: feminist tales from a different teacher education*. New York: Teachers College Press.
- TAMBOUKOU, M. (2000). The Paradox of Being a Woman Teacher. *Gender and Education*, 12, 463-478.
- WALKERDINE, V. (1992). Progressive Pedagogy and Political Struggle. In: C. LUKE & J. GORE (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- WEBER, S. & MITCELL, C. (1995). *"That's Funny, You Don't Look like a Teacher": Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- WEEDON, C. (1987). *Principles of Poststructuralism*. New York: Blackwell.



#### 4. Η ΣΤΟΡΓΙΚΗ ΔΑΣΚΑΛΑ: ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ<sup>32</sup>

*Fr. Vogt*

##### Εισαγωγή

Ένας συνολικός αριθμός 32 εκπαιδευτικών, από τους οποίους 22 γυναίκες και 10 άνδρες, έλαβε μέρος σε αυτή την έρευνα, η οποία είχε ως αντικείμενο τη φροντίδα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και την ηθική της φροντίδας σε συνδυασμό με το φύλο. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να ερευνήσουν ζητήματα που αφορούσαν στη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας: (1) μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ή (2) μέσω ερμηνείας δικών τους φωτογραφιών στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, ή (3) σκιαγραφώντας τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και αναλύοντας την έννοια του εκπαιδευτικού μέσω μιας ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις επελέγησαν, έτσι ώστε να αναδυθεί μια γενικότερη εικόνα, όσον αφορά στους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η έρευνα διεξήχθη στην Αγγλία και την Ελβετία, καθώς οι δυο αυτές χώρες έχουν διαφορές στο βαθμό στον οποίο η διδασκαλία θεωρείται κυρίως γυναικείο επάγγελμα. Ενώ οι γυναίκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ουαλία ξεπερνούν το διεθνές μέσο όρο, με το 88% των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση να είναι γυναίκες (Τμήμα Εκπαίδευσης και Απασχόλησης 1999), συγκριτικά υπάρχουν περισσότεροι άνδρες στην Ελβετία, οι οποίοι διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με το 73% των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να είναι γυναίκες (Stocker et al., 1999). Στους Βρετανούς εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνονταν επτά εκπαιδευόμενοι/-ες, οι οποίοι/-ες βρίσκονταν στο τέλος της εκπαίδευσής τους και 17 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δίδασκαν σε μαθητές ηλικίας 5–11 ετών. Οι οκτώ Ελβετοί/-ίδες συμμετέχοντες/-ουσες ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν με μαθητές ηλικίας έξι έως δώδεκα ετών. Η μελέτη είναι ερευνητική ως προς τη φύση της και ασχολείται με τα κάτωθι ερωτήματα: (1) Τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί

<sup>32</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: F. Vogt (2002). "A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care". *Gender and Education*, Vol 14, No 3, σελ. 251-264.

αντιλαμβάνονται τη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, (2) Με ποιους τρόπους οι ερμηνείες του όρου «στοργικός/-ή εκπαιδευτικός» σχετίζονται με το φύλο; (3) Σε ποιο βαθμό η ηθική της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κατευθύνεται προς μια ηθική της φροντίδας; και (4) υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών υπό αυτή την έννοια;

### Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνει τρεις περιοχές, οι οποίες σχετίζονται με τη φροντίδα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας διδασκαλίας και την έμφυλη δόμησή της: Πρώτον, έρευνα σχετικά με την εργασία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη σημασία της φροντίδας. Δεύτερον, τις έμφυλες συνεκδοχές της φροντίδας, που χρησιμοποιούν ένα μητρικό υπόβαθρο όσον αφορά στη φροντίδα και τρίτον, την έννοια της ηθικής της φροντίδας ως ηθική προοπτική που αφορά κυρίως στις γυναίκες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται στη διδασκαλία.

#### *Η φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας*

Η έρευνα σχετικά με τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα, αυτή της Nias (1989), έχει τονίσει τη σημασία της προσωπικής επένδυσης, δέσμευσης και σχέσης για τη δουλειά του/της εκπαιδευτικού, τα κίνητρα και την ικανοποίηση. Η διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση νοείται ως «παιδεία της φροντίδας» (Nias, 1999, σελ. 66). Η Nias (1999) διακρίνει έξι πλευρές αυτής της παιδείας της φροντίδας στη διδασκαλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: φροντίδα ως εκδήλωση στοργής, ως ευθύνη απέναντι στους/στις μαθητές/-τριες, ως ευθύνη για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο, ως αυταπάρνηση, ως υπερ-ευσυνειδησία και ως ταυτότητα. Η ανάλυσή της επιδιώκει μια κοινωνιοψυχολογική ερμηνεία των επιπτώσεων των συναισθημάτων και των δοξασιών στην ταυτότητα και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Η Woods (1990, σελ. 55) ανακάλυψε ότι ο «δεσμός στοργής» αποτελεί ουσιαστικό συστατικό του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δηλώνει ότι το «*in loco parentis*» ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ανάληψη ενός ρόλου ανάλογου με αυτόν του γονέα όσον αφορά στη στοργή. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν από τη μια την ανάπτυξη δυνατών δεσμών στοργής με τους/τις μαθητές/-τριες τους και από την άλλη την υποχρέωση να τους/τις εκπαιδεύουν και

να τους/τις ελέγχουν (Woods, 1990). Οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους συχνά βρίσκουν τη φροντίδα να έρχεται σε σύγκρουση με την τήρηση της τάξης (Weinstein, 1998). Επίδοξοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περισσότερο από ό,τι αυτοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προτάσσουν τη φροντίδα ως κίνητρο για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός (Book & Freeman, 1986). Η σημασία που έχει δοθεί στη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας ίσως να σχετίζεται με το φύλο: έχει παρατηρηθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται περισσότερο σε μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο της φροντίδας στη διδασκαλία (Hubbard & Datnow, 2000). Η έρευνα που αναφέρεται εδώ, δίνει έμφαση στη σημασία της φροντίδας στη διδασκαλία, ιδιαιτέρως στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ασχολείται επισταμένα με το ερώτημα του εάν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη έμφαση στη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους.

#### *Έμφυλες συνεκδοχές για τη φροντίδα*

Η έννοια της «φροντίδας» συνδέεται με τους λόγους που αφορούν στη φύση, τον αλτρουισμό, την ηθική και τη μητρική στοργή (Klages & Vogt, 1996). Οι κοινωνιολογικές θεωρίες παρέχουν τη βάση για ένα λόγο, ο οποίος συνδέει την ανθρώπινη φροντίδα με τη μητρική στοργή κάνοντας αναφορά στη «φύση» και τη «βιολογία». Η Lewotin et al, (1988), ασκεί κριτική στις κοινωνιοβιολογικές απόψεις που αφορούν στη φροντίδα και ορίζει τη φροντίδα ως μια κοινωνική δραστηριότητα, η οποία πολιτισμικά συνδέεται με το ρόλο της γυναίκας. Η Badinter (1991) περιγράφει τον τρόπο, με τον οποίο αναδύθηκε ιστορικά η ιδέα της μητρικής αγάπης, τοποθετώντας τις αστές να φροντίζουν μόνες τους τα παιδιά τους. Η Benhabib (1989) δείχνει τον τρόπο, με τον οποίο ο ορισμός της στοργικής γυναικείας φύσης υπηρετεί τις πατριαρχικές σχέσεις δύναμης: καθώς η φροντίδα γίνεται αντιληπτή ως φυσικό καθήκον των γυναικών που ασκείται στην ιδιωτική τους ζωή, οι γυναίκες εξαιρούνται από τη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή της πολιτικής και του πολιτισμού. Ο έμφυλος λόγος περί φροντίδας πρέπει να ιδωθεί στο πλαίσιο της ανάλυσης της πατριαρχίας, όπου η πατριαρχία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα κοινωνικών δομών ανδρικής κυριαρχίας στις γυναίκες, ιδιαιτέρως στο οικονομικό επίπεδο της αμειβόμενης και μη αμειβόμενης γυναικείας απασχόλησης (Walby, 1989).

Κατά το δέκατο ένατο και στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι γυναίκες μπήκαν στη διδασκαλία με το σκεπτικό ότι ορισμένες πλευρές της, όπως η διδασκαλία

κοριτσιών ή μικρών παιδιών, ήταν αποδεκτές για ορισμένες γυναίκες, για παράδειγμα, τις ανύπανδρες (Oran, 1996, Kaufman et al., 1997, Munro, 1998).

Όντας ένα επάγγελμα που ασκούνταν τόσο από άνδρες, όσο και από γυναίκες, η διδασκαλία ήταν ασαφής ως προς το φύλο. Εν μέρει ήταν συνδεδεμένη με τη θηλυκή, μητρική πλευρά της ανατροφής και της φροντίδας των παιδιών. Όσον αφορά δε στην αμιγώς επαγγελματική της πλευρά, αντιμετωπιζόταν, επίσης, ως ένα αντρικό επάγγελμα, το οποίο προσέφερε δυνατότητες σταδιοδρομίας μετά από συγκεκριμένη εκπαίδευση, πνευματική εργασία, υπηρεσίες στο δημόσιο και κάποιες υλικές αμοιβές που σχετίζονταν με το συγκεκριμένο επάγγελμα (Oran, 1996, σελ. 8f).

Εξαιτίας του συσχετισμού του επαγγέλματος της διδασκαλίας με τον παραδοσιακό ρόλο των γυναικών ως ατόμων που φροντίζουν παιδιά, οι γυναίκες αναμενόταν να είναι οι πλέον κατάλληλες για τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία, ως ένα βαθμό, θεωρείται ως η «προέκταση της μητρικής φροντίδας» (Griffin, 1997, σελ. 13). Τα χαρακτηριστικά τόσο των «καλών μητέρων», όσο και των «καλών δασκάλων» ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό (Aspinwall & Drummond, 1989). Το σύστημα της εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενισχύει τη μητρική βάση, καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν αρκετές ώρες με τους/τις μαθητές/-τριές τους και δημιουργούν στενές σχέσεις μαζί τους. Η φροντίδα, την οποία παρέχουν, εκτείνεται πέρα από αυτή που τους επιβάλλεται από το καθήκον (Acker, 1995). «Όπως η μητρική φροντίδα, έτσι και η φροντίδα των παιδιών στο σχολείο θεωρείται φυσική για τις γυναίκες, καθιστώντας τα χρηματικά κίνητρα ή τους φόρους τιμής περιττά» (Acker, 1999, σελ. 4). Η Acker (1999) δηλώνει ότι μια τέτοια άποψη για τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αμφισβητηθεί. Η φροντίδα πολύ συχνά σχετίζεται με χαμηλά αμειβόμενη ή χωρίς αμοιβή εργασία, η οποία παρέχεται από λιγότερο πετυχημένες ακαδημαϊκά γυναίκες της εργατικής τάξης (Skeggs, 1997). Σύμφωνα με αυτές τις έμφυλες αντιλήψεις περί φροντίδας, όπως αναλύονται σε αυτό το μέρος της εργασίας, θα μπορούσε να περιμένει κανείς ότι η φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενέχει περισσότερο συνεκδοχές (γυναικείας) προσφοράς υπηρεσιών, λειτουργήματος και της έννοιας της «γεννημένης δασκάλας», παρά (ανδρικό) επαγγελματισμό, εμπειρία και εξουσία.

### *Η ηθική της φροντίδας, φύλο και διδασκαλία*

«Η ηθική της φροντίδας» αποτελεί όρο αναφοράς για ένα μεγάλο αριθμό φεμινιστριών θεωρητικών (Smeyers, 1999). Η Gilligan (1982) εισήγαγε την έννοια της ηθικής της φροντίδας, βασιζόμενη στην εξελικτική ψυχολογία. Επίσης, η ίδια

(1995) κάνει διάκριση μεταξύ μιας γυναικείας και μιας φεμινιστικής ηθικής της φροντίδας. Η ηθική της φροντίδας και η ηθική της δικαιοσύνης δε θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως ουσιαστικά σχετιζόμενες με το φύλο, αλλά ως ηθικός προσανατολισμός. Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως ηθικό από τον τρόπο, με τον οποίο προσφέρει φροντίδα, αποδίδει δικαιοσύνη, ή και τα δυο (Gilligan & Attanucci 1988). Αμφισβητώντας αυτή την αντίληψη του ηθικού προσανατολισμού ως προσωπικού χαρακτηριστικού, οι Dobert (1995) και Nunner-Winkler (1995) ανακάλυψαν ότι η χρήση του ενός ή του άλλου ηθικού προσανατολισμού δεν αποτελεί ίδιον ενός ατόμου, αλλά σχετίζεται με το βαθμό, στον οποίο το άτομο αυτό εμπλέκεται σε μια κατάσταση. Όταν οι συμμετέχοντες/-ουσες εμπλέκονταν περισσότερο συναισθηματικά σε μια κατάσταση, είχαν την τάση να χρησιμοποιούν μια επιχειρηματολογία ηθικής της φροντίδας, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Η έννοια της ηθικής της φροντίδας ως μια ηθική, η οποία δεσπάζει ιδιαίτερα μεταξύ των γυναικών, εφαρμόστηκε στη διδασκαλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Noddings, 1992). Η ηθική της φροντίδας μπορεί, επίσης, να ερμηνευτεί αρνητικά σε σχέση με τη διδασκαλία: ο προσανατολισμός πολλών εκπαιδευτικών, κυρίως γυναικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προς την ηθική της φροντίδας, έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που συμβάλλει σε καταστροφικά συναισθήματα ενοχής (Hargreaves & Tucker). Το θηλυκό στερεότυπο της στοργικής δασκάλας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχεται σε σύγκρουση με τους λόγους για τον ανδρισμό. Οι άνδρες αποθαρρύνονται στην επιλογή τους να διδάξουν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (DeCorse & Vogtle, 1997) και τα κίνητρα των ανδρών να διδάξουν σε μικρά παιδιά μπορούν να προκαλέσουν υποψίες (Skelton, 1994).

Η μέχρι τώρα αναφερθείσα βιβλιογραφία προτείνει σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ φροντίδας/ηθικής της φροντίδας και διδασκαλίας, καθώς και μεταξύ φροντίδας και φύλου. Η έρευνα που βασίζεται το συγκεκριμένο άρθρο, επιδιώκει να ερευνήσει περισσότερο τον τρόπο, με τον οποίο η φροντίδα γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της διδασκαλίας και τον τρόπο που αυτές οι αντιλήψεις σχετίζονται με το φύλο, και, επιπλέον, επιδιώκει να ερευνήσει εάν οι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν στον τρόπο, με τον οποίο δίνουν έμφαση στη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

## **Μεθοδολογία**

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε διαφορετικές προσεγγίσεις και ομάδες συμμετεχόντων/-ουσών, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών σε διαφορετικά

στάδια της καριέρας τους, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να παρουσιαστούν ποικίλες απόψεις. Στο σύνολό τους, συμμετείχαν 32 εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί από τη Βρετανία και την Ελβετία, 22 γυναίκες και 10 άνδρες. Εξαιτίας του περιορισμένου αυτού δείγματος, οφείλω να υπογραμμίσω την αναγνωριστική φύση αυτής έρευνας.

Οι συμμετέχοντες/-ουσες ενεπλάκησαν σε μια από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: (1) ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ή (2) ημι-δομημένες συνεντεύξεις βασιζόμενες σε φωτογραφίες, ή (3) ζωγραφιές ακολουθούμενες από μια ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κάλυψαν τα ακόλουθα θέματα: αυτοκατανόηση, επαγγελματική επιλογή και προσδοκίες, κατανόηση της φροντίδας στο πλαίσιο της διδασκαλίας και απόψεις σε θέματα φύλου που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Σε αυτό το στάδιο της έρευνας, συμμετείχαν δεκαπέντε Άγγλοι εκπαιδευτικοί και επτά Άγγλοι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί. Στην προσέγγιση που σχετιζόταν με τη χρήση φωτογραφιών συμμετείχαν μια γυναίκα και ένας άνδρας Άγγλοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τους επισκέφτηκα στις αίθουσές τους και πήρα φωτογραφίες της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μερικούς μήνες αργότερα, οι φωτογραφίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για συνέντευξη, η οποία τους ζητούσε να αναφέρουν ποιες φωτογραφίες αποτυπώνουν καλύτερα τον τρόπο, με τον οποίο οι ίδιοι/-ες βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, ποιες δεν αποτυπώνουν καθόλου κάτι τέτοιο και ποιες φωτογραφίες αποτυπώνουν την πλευρά της φροντίδας στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση συνέβαλε στην κατανόηση της φροντίδας, όπως αυτή τοποθετείται στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Η τρίτη προσέγγιση επικεντρώθηκε σε ζωγραφιές, μια μεθοδολογία εμπνευσμένη από την εργασία των Mitchell και Weber (Mitchell & Weber 1996, Mitchell & Weber 1999). Ανέπτυξα μια διαδικασία, σύμφωνα με την οποία οκτώ Ελβετοί/-ίδες συμμετέχοντες/-ουσες, αρχικά, έπρεπε να ζωγραφίσουν τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, αποσαφήνιζαν τις ζωγραφιές μέσω μιας συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν περιελάμβαναν λεπτομερείς ερωτήσεις σχετικά με τη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας και για αυτό το λόγο τόσο οι εικόνες, όσο και οι επεξηγήσεις των εκπαιδευτικών, μπορούν να ιδωθούν ως απεικονίσεις της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της ηθικής τους, οι οποίες δεν επηρεάζονται από το θέμα της έρευνας περί φροντίδας. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και εγώ η ίδια ανέλαβα τη μετάφραση από τα Γερμανικά στα Αγγλικά. Τα πραγματικά ονόματα των εκπαιδευτικών αντικαταστάθηκαν με ψευδώνυμα. Οι διαφορές στη μέθοδο και το πλαίσιο των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων περιορίζουν τη δυνατότητα

σύγκρισης. Η ανάλυση των δεδομένων των τριών προσεγγίσεων βασίστηκε στη μέθοδο της συστηματικής ανάλυσης των θεμάτων-κλειδιά (Miles & Huberman, 1994).

### **Τα ευρήματα της έρευνας**

Τα ευρήματα θα αναλυθούν σε δύο κυρίως μέρη: (1) «Επαγγελματική ταυτότητα, φύλο και ηθική της φροντίδας» και (2) «Ο/Η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός». Η χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων συμβάλλει με διάφορους τρόπους στην ανάπτυξη της κατανόησης της έννοιας της φροντίδας και της ηθικής της φροντίδας στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Στο πρώτο μέρος αναλύεται η σημασία της φροντίδας στο πλαίσιο της διδασκαλίας ως πλευράς της επαγγελματικής ταυτότητας, βάσει των στοιχείων που προέρχονται από τις προσεγγίσεις με τις φωτογραφίες και τις εικόνες. Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών για το/τη «στοργικό/-ή εκπαιδευτικό» στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις αναλύονται στο δεύτερο μέρος των ευρημάτων της έρευνας.

### **Επαγγελματική ταυτότητα, φύλο και ηθική της φροντίδας**

Σε αυτό το μέρος επικεντρώνομαι μόνο στα ευρήματα από τις μεθόδους, οι οποίες βασίζονταν στις εικόνες, καθώς αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες στην έρευνα θεμάτων, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν πολλά από τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους και τις προτεραιότητές τους ως επαγγελματιών μέσω της συζήτησης των εικόνων που οι ίδιοι είχαν παράγει, ή που τους απεικόνιζαν στην εργασία τους, χωρίς εγώ να θέτω τη φροντίδα ως θέμα για συζήτηση. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι απάντησαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης χωρίς τη χρήση εικόνων, ενημερώθηκαν για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της έρευνας για τη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Θα πρέπει, εντούτοις, να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας, όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν και με τις τρεις μεθόδους και αποκαλύφθηκαν παρόμοια θέματα, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα, το φύλο και την ηθική της φροντίδας.

#### *Ο Λόγος της ταυτότητας: οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις φωτογραφίες τους*

Καθώς οι φωτογραφίες περιελάμβαναν στιγμιότυπα από την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις μαθητές/-τριες, παρουσιάζουν μια εικόνα ορισμένων πλευρών των

πρακτικών των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη. Οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν ως ερέθισμα για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, ώστε να σκεφτούν τον τρόπο που οι ίδιοι/-ες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών. Οι δύο Άγγλοι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν διαφορετικά στις φωτογραφίες. Η Miriam εξηγεί πώς οι συγκεκριμένες φωτογραφίες αναπαριστούν τον τρόπο, με τον οποίο η ίδια βλέπει τον εαυτό της ως εκπαιδευτικό:

*«Εκείνη... Μου αρέσει να σκέφτομαι ότι βοηθάω τα παιδιά. Σε αυτήν εδώ βοηθάω τον Daniel με την εργασία του. Ο Daniel είναι ένα παιδί με περιορισμένες ικανότητες και μου αρέσει να αισθάνομαι ότι του δίνω ιδιαίτερη, προσωπική φροντίδα, όταν τη χρειάζεται. Και τα άλλα παιδιά που βρίσκονται γύρω μας, εργάζονται. Νομίζω ότι είμαι προσιτή, [δύο φωτογραφίες] οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά μπορούν να με προσεγγίσουν εύκολα. Και είμαι πολύ στοργική με αυτά τα παιδιά... και τα ίδια δείχνουν την αγάπη τους προς τους δασκάλους και σε αγκαλιάζουν και δε μου περνάει καν από το μυαλό η ιδέα να τα αποφύγω. Ο Daniel σε αυτή τη φωτογραφία αισθανόταν άσχημα εκείνη τη μέρα και το μόνο που ήθελε ήταν μια καθησυχαστική αγκαλιά από τη δασκάλα του».*

Ενώ η Miriam ταυτίστηκε με όλες τις φωτογραφίες, και συνολικά βρήκε ότι απεικόνιζαν τον τρόπο που η ίδια βλέπει τον εαυτό της ως δασκάλα, ο David πίστευε ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια φωτογραφία, η οποία θα αποτύπωνε την αποφασιστικότητα του για πειθαρχία:

*FV: «Και πώς θα ήταν οι φωτογραφίες ή οι στιγμές που δεν τράβηξα, τι θα έδειχναν;»*

*David: «Θα ήταν κάπως έτσι [δείχνει τις φωτογραφίες που τον παρουσιάζουν στο προαύλιο να στέκεται μπροστά από τα παιδιά]. Στέκομαι, γράφω στον πίνακα και μιλάω πολύ μπροστά στην τάξη... Δεν υπάρχει καμία φωτογραφία εκεί, νομίζω, η οποία να με δείχνει αυστηρό σε θέματα πειθαρχίας και πιστεύω ότι είμαι αυστηρός σε θέματα που αφορούν στην πειθαρχία».*

Τα δύο κείμενα δείχνουν μια πολύ διαφορετική προσέγγιση στη συζήτηση που αφορά στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο David



επιθυμούσε να δει μια εικόνα, η οποία θα τον έδειχνε αυστηρό σε θέματα πειθαρχίας και η Miriam αρχικά επέλεξε να μιλήσει για τρεις φωτογραφίες που τη δείχνουν να βοηθάει τα παιδιά, να είναι προσιτή και να τους προσφέρει αγάπη. Αυτά τα παραδείγματα φαίνεται να στηρίζουν την ιδέα της διαφοράς του φύλου στην ηθική, όπου οι γυναίκες δίνουν περισσότερη έμφαση στη φροντίδα. Εντούτοις, θα ήταν πολύ πρόωρη μια τέτοια ερμηνεία, όπως φαίνεται και από τα παραθέματα που ακολουθούν. Και οι δύο εκπαιδευτικοί περιγράφουν τον τρόπο, με τον οποίο προσπαθούν να επιβάλουν πειθαρχία:

*Miriam: «Εδώ, σε αυτή τη φωτογραφία είναι η Laura, η οποία, αν θυμάμαι καλά, ζωγράφιζε το θρανίο της. Δεν της φώναξα και πάντοτε προσπαθώ να κατέβω στο επίπεδό τους όταν τους μιλάω για θέματα που έχουν να κάνουν με την πειθαρχία. Δε θέλω να φαίνομαι ανώτερη, προσπαθώ να κατέβω στο επίπεδό τους, για να μη φοβηθούν. Έναν ήρεμο χώρο μακριά από τα βλέμματα των άλλων... Μερικές φορές φωνάζω, πρέπει να γίνει και αυτό μερικές φορές, αλλά προτιμώ την ήρεμη προσέγγιση, να μιλάω με τα παιδιά».*

*David: «Σε αυτή τη φωτογραφία μαλώνω ένα παιδί πολύ προσεκτικά, διότι νομίζω ότι το παιδί είχε να αντιμετωπίσει πολλά τη συγκεκριμένη εβδομάδα και για αυτό το λόγο αποφάσισα να γονατίσω και να το ρωτήσω - δε θυμάμαι την ερώτηση και του μίλησα χαμηλόφωνα για να μην ακούσουν οι άλλοι... Ένοιωσα ότι εκείνη τη στιγμή το παιδί είχε ανάγκη από έναν ήπιο λόγο».*

Και οι δύο εκπαιδευτικοί κατεβαίνουν στο επίπεδο του παιδιού, νοιάζονται να μην ακούσουν οι υπόλοιποι και προτιμούν την ήπια προσέγγιση από την επίπληξη. Η πρώτη αντίδραση στις φωτογραφίες, ο τρόπος που βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, θα μπορούσε σε αυτές τις δυο περιπτώσεις να ερμηνευτεί ως μια δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η οποία αντανακλά έμφυλα στερεότυπα – ο David δίνει έμφαση στην πειθαρχία, η Miriam στη βοήθεια. Ωστόσο, οι ενέργειες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη συμμόρφωση, είναι παρόμοιες και δίνουν έμφαση στη φροντίδα, για την οποία ενδιαφέρονται και οι δύο. Βασιζόμενοι σε αυτές τις δυο περιπτώσεις, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, η οποία ανταποκρίνεται στις φωτογραφίες, αποκαλύπτει λόγους θηλυκότητας και ανδρισμού,

ενώ η πρακτική των εκπαιδευτικών στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας κατευθύνεται προς μια ηθική της φροντίδας ασχέτως φύλου.

*Η προσέγγιση στην καρδιά της διδασκαλίας: οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις ζωγραφιές τους*

Οι οκτώ Ελβετοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έπρεπε να ζωγραφίσουν τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, παρουσίασαν ζωγραφιές, οι οποίες δίνουν όλες έμφαση στη σχέση τους με τους μαθητές. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η φροντίδα δεν αναφέρθηκε ενδελεχώς από την ερευνήτρια σε αυτή την προσέγγιση. Ο στόχος του να ζωγραφίσει κάποιος τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό, απαιτούσε προτεραιότητες, καθώς δεν μπορούσαν να συμπεριληφθούν στις ζωγραφιές όλες οι πλευρές της επαγγελματικής ταυτότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν τα σχέδιά τους ως έκφραση του ιδανικού τους εκπαιδευτικού. Η Amanda, για παράδειγμα, λέει: «Ζωγράφισα το θέμα όπως θα ήθελα να είναι η διδασκαλία μου, ένα είδος οράματος».

Όλες οι ζωγραφιές αποκαλύπτουν τη συνάφεια των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον τρόπο, με τον οποίο έβλεπαν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό σε σχέση με τους μαθητές τους. Δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τα αφηρημένα σύμβολα δικτύων και βελών για να απεικονίσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη. Η Ruth δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικές είναι οι σχέσεις στη διδασκαλία της:

«Η βασική μου ιδέα είναι “δούναι και λαβείν”, η οποία νομίζω ότι έχει μορφή ιδανικού... Ζωγράφισα διπλά βέλη... Όλα είναι σχέσεις... στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης [παιδιά μεταξύ 6 και 9 ετών] οι σχέσεις είναι πολύ πιο σημαντικές από τα μαθήματα που διδάσκονται... Μεταδίδω περισσότερα με βάση αυτό που είμαι. Η βασική μου αρχή είναι ότι οι σχέσεις [με τα παιδιά] είναι σημαντικές για μένα, ως εκπαιδευτικό».

Δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη στιγμή της χειραψίας στην αρχή και στο τέλος της σχολικής μέρας ως σημαντική για προσωπική επαφή με κάθε παιδί:

Manuel: «... κάθε μέρα λένε καλημέρα και αντίο και περιμένω να έρθουν για χειραψία και να έχουμε και επαφή με τα μάτια και αυτός είναι ο τρόπος, με τον οποίο έχω επαφή καθημερινά δύο φορές με

κάθε παιδί. Μερικές φορές κάτι έχουν να μου πουν εκείνη τη στιγμή, άλλες πάλι όχι».

Ορισμένες φορές, εικόνες που σχετίζονται με την ανατροφής προέκυψαν, για παράδειγμα, στο μεταφορικό συλλογισμό της Stefanie, η οποία έβλεπε τον εαυτό της σαν κηπουρό και απεικόνιζε τα παιδιά σαν ηλιοτρόπια. Η Christina ανέφερε τη σημασία που δίνει στη διανοητική και συναισθηματική προσέγγιση και τον τρόπο που ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριές της να ακολουθούν μια τέτοια προσέγγιση. Σε πολλές περιπτώσεις, έγινε αναφορά στην ηθική της μη βίας και της συμμετοχής. Η Christina επιδιώκει να «σέβεται τα δικαιώματα και τις προσωπικότητες των μαθητών της». Η Μαρία αναπτύσσει ένα όραμα συμμετοχής, καθώς θεωρεί το σχολείο ως «ένα σπίτι, στο οποίο βρίσκομαι με τα παιδιά και κάθε δωμάτιο είναι ανοιχτό για όλα... χώρος και ευκαιρίες για όλους».

Οι δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις ερεύνησαν το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας, ζητώντας από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να δουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η σχέση με τους μαθητές βρίσκεται στην καρδιά των απόψεων των εκπαιδευτικών για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό.

### **Ο/Η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός**

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, ζητήθηκε ευθέως από 22 Άγγλους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν το/τη στοργικό/-ή εκπαιδευτικό. Οι απαντήσεις τους δείχνουν μια ενδιαφέρουσα ποικιλία προσεγγίσεων. Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι ακόλουθες: η φροντίδα ως αφοσίωση, η φροντίδα ως προσέγγιση, η φροντίδα ως φυσική φροντίδα, η φροντίδα όπως εκφράζεται μέσα από μια αγκαλιά, η γονική φροντίδα και η φροντίδα ως μητρική στοργή.

### *Ο/Η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός είναι πολύ αφοσιωμένος/-η*

Η φροντίδα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δώσει έμφαση στην αφοσίωση του εκπαιδευτικού. Μια εκπαιδευόμενη δασκάλα, η οποία ρωτήθηκε για το/τη στοργικό/-ή εκπαιδευτικό, δήλωσε τα ακόλουθα:

Sheila: «Νομίζω ότι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι νοιάζονται για τα παιδιά, για τον εαυτό τους –το πώς διδάσκουν– και γενικά για την εκπαίδευση. Η φροντίδα σχετίζεται με την αφοσίωση».

Ομοίως, ο/η «στοργικός/-ή εκπαιδευτικός» περιγράφεται από τη Sally ως το άτομο, το οποίο διδάσκει το μάθημά του και ταυτόχρονα δημιουργεί ένα χαρούμενο και ασφαλές περιβάλλον. Η Victoria δηλώνει ότι πρόκειται για ένα άτομο που αναλαμβάνει τις ευθύνες του όσον αφορά στη μάθηση των παιδιών:

Sally: «Πιστεύω ότι ο/η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός είναι το άτομο, το οποίο περιμένει πολλά από την τάξη και διασφαλίζει ότι αυτό θα συμβεί και ότι καλύπτει όλα όσα πρέπει να καλύψουν... και φυσικά νοιάζεται με το να διασφαλίζει ότι τα παιδιά είναι χαρούμενα, ότι έρχονται στο σχολείο χαρούμενα και φεύγουν για το σπίτι τους χαρούμενα».

Victoria: «Τα παιδιά αυτά έχουν μόνο μια ευκαιρία, περνάνε μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα μια φορά και είναι δική μου δουλειά να τους δώσω το καλύτερο που μπορώ».

Για πολλούς εκπαιδευτικούς, η φροντίδα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Isaac, εκπαιδευόμενος δάσκαλος, το βλέπει ως προϋπόθεση:

«Πιστεύω απλά ότι αν αποφασίσεις να περάσεις το κατώφλι του σχολείου ως δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για μένα το να παρέχω φροντίδα είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Νομίζω ότι είναι αναπόσπαστο μέρος της δουλειάς».

Σε αυτή την περιεκτική αντίληψη, ο/η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός είναι ένας καλός εκπαιδευτικός, όπως δηλώνει η Valerie: «Θεωρώ ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που νοιάζεται». Η φροντίδα μπορεί να οριστεί ως αφοσίωση στη διδασκαλία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να νοιάζονται κατά αυτόν τον τρόπο δηλώνει ένα επαγγελματικό ήθος, το οποίο περιλαμβάνει τα πάντα.

### *Φροντίδα και προσέγγιση*

Η φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας σημαίνει, επίσης, προσέγγιση. Πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί από όλο το δείγμα υπογράμμισαν τη σημασία των σχέσεων τους με τους μαθητές τους. Στοργικός/-ή εκπαιδευτικός θεωρείται το

άτομο, το οποίο είναι προσεγγίσιμο και ενδιαφέρεται για κάθε παιδί προσωπικά, δημιουργώντας σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της φροντίδας:

Arthur: «Ο/Η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός είναι κάποιος/-α που νοιάζεται για τα παιδιά, όχι μόνο για τη δουλειά, αλλά και για το τι συμβαίνει στο προαύλιο, στο σπίτι. Δείχνει κατανόηση και, αν είσαι έτσι, τα παιδιά θα πλησιάσουν και θα σου μιλήσουν».

Ο Philip που διδάσκει σε παιδιά μικρότερης ηλικίας σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλώνει ότι για τον ίδιο η φροντίδα είναι βασική, τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για τη μάθηση:

«Οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τα παιδιά τόσο, όσο νοιάζονται για τη διαδικασία μάθησης. Βλέπω συναδέλφους που δε νοιάζονται τόσο πολύ. Η ανταπόκριση που λαμβάνουν είναι διαφορετική, τα παιδιά δεν τους συμπαθούν τόσο πολύ, ή δεν τους αγαπάνε, ή τελικά δεν έχουν αυτή την καλή σχέση με τα παιδιά».

Εξαιτίας της προσέγγισης και της ευθύνης που αισθάνεται για τα παιδιά, αυτή η εκπαιδευτικός νοιώθει ότι η δουλειά της είναι πολύ απαιτητική:

Tina: «Είναι η αίσθηση ότι συνεχώς έχεις να κάνεις όλο και περισσότερα... εξαρτάται από το πόσο ευσυνειδητός είσαι, έχεις πολλή επιπλέον δουλειά να κάνεις και παίρνεις τη δουλειά σου στα σοβαρά. Όταν νοιάζεσαι πολύ για τα παιδιά, ανησυχείς για αυτά».

Στο δείγμα μου τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άνδρες υπογράμμισαν τη σημασία της φροντίδας, ως φροντίδα να δημιουργηθεί μια καλή σχέση με τους μαθητές. Η Valerie βλέπει αυτή τη σχέση σημαντική για τη μάθηση, λέγοντας ότι «αν δεν υπάρξει μια καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, τότε η μάθηση δεν είναι αποτελεσματική». Ως προσέγγιση, η φροντίδα είναι θεμελιώδης για τη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πολλοί εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους στον εαυτό τους για να ανταποκριθούν στο ιδανικό του/της στοργικού/-ής εκπαιδευτικού.

### *Η φροντίδα ως σωματική φροντίδα*

Αρκετοί/-ές εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη φροντίδα στο πλαίσιο της διδασκαλίας ως σωματική φροντίδα και διατείνονται ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν περισσότερη ανάγκη τη σωματική φροντίδα από ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά. Όσον αφορά στη φροντίδα ως ενδιαφέρον για τη σωματική υγεία, η φροντίδα εμπεριέχει καθαρά τη διάσταση του φύλου:

Mary: «Στην υποδοχή -[πρώτη χρονιά στο σχολείο, πεντάχρονα παιδιά]- πρέπει να αντιμετωπίσεις αυτό που ονομάζουμε σωματική φροντίδα... Έχουμε παιδιά που δυσκολεύονται να πάνε μόνα τους στην τουαλέτα... Αυτή η πλευρά των πραγμάτων δεν είναι ελκυστική για τους άνδρες».

Η άποψη ότι η φροντίδα, οριζόμενη ως σωματική φροντίδα, θα πρέπει να αποτελέσει μέρος της διδασκαλίας αντικρούεται:

Lara: «Είμαστε εκεί για να τα διδάξουμε... Θυμάμαι ότι όταν ήμουν στο σχολείο και κάποιος/-α αρρώσταινε ή δεν αισθανόταν καλά, μιλάμε για χρόνια πριν, ο/η δάσκαλος/-α έπρεπε να το/τη φροντίσει, και ήταν ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς τη δασκάλα μου, την αντίδρασή της στα παιδιά που χλόμιαζαν και έλεγαν ότι θα έκαναν εμετό. Τους έλεγε: “πήγαινε τουαλέτα, τι περιμένεις;”. Και η συμπεριφορά της ήταν: “Είμαι εδώ για να τα διδάξω, δεν είμαι εδώ για να καθαρίζω τον εμετό τους... αν δεν είναι καλά για να παρακολουθήσουν το μάθημα, δεν είναι καλά για να είναι στο σχολείο γενικότερα».

Αυτές οι αντικρουόμενες απόψεις υπάρχουν στο πλαίσιο του υποβιβασμού της καθημερινής σωματικής φροντίδας, η οποία παραδοσιακά αντιμετωπιζόταν ως μια δουλειά, την οποία έκαναν δωρεάν μη επαγγελματίες γυναίκες, υπηρέτριες, στην οικογένεια.

*Ο/Η στοργικός/-ή εκπαιδευτικός ως ο εκπαιδευτικός που ανοίγει την αγκαλιά του/της;*

Η σωματική επαφή μέσω εναγκαλισμού ή ενός χεριού πάνω στον ώμο θεωρείται γενικά ως έκφραση φροντίδας, όπως δείχνει μια προηγούμενη μελέτη

(Vogt, 1997). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα μικρότερα παιδιά συχνά χρειάζονται μια αγκαλιά, χρειάζονται να αισθανθούν ότι ο δάσκαλος ή η δασκάλα νοιάζονται για αυτά. Η Tina διαφοροποιεί την περιγραφή της περί στοργικής εκπαιδευτικού σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών/-τριών:

«Στις μεγαλύτερες τάξεις (με ηλικίες 10 και 11) ο/η εκπαιδευτικός θα έδινε στα παιδιά όλα όσα χρειάζονται για να περάσουν τις εξετάσεις τους, δηλαδή θα διαφοροποιούσε τη δουλειά του, θα τους έδινε πολλή εργασία για το σπίτι και θα τους έδινε κίνητρα και θα τα βελτίωνε. Σε αυτό το στάδιο (η Tina διδάσκει σε οκτάχρονους μαθητές) τα παιδιά πολύ συχνά χρειάζονται μια αγκαλιά... και κάτι περισσότερο, πρέπει να δίνεις ίσως περισσότερη αγάπη στα παιδιά και φροντίδα όταν είναι μικρότερα».

Για άλλους αυτό θα ερμηνεύονταν αρνητικά, όπως για παράδειγμα, για τη Megan:

«Θέλω να πω ότι δε μου αρέσουν και πολύ οι αγκαλιές, για μένα φροντίδα δεν είναι να κρατάς το χέρι κάποιου συνεχώς».

Οι γνώμες των συμμετεχόντων ήταν διαφορετικές, ξεκινώντας από την άποψη ότι οι αγκαλιές είναι κάτι φυσιολογικό και απαραίτητο και φθάνοντας έως την ανησυχία ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προσεκτικοί εξαιτίας πιθανών κατηγοριών και την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αγγίζουν ποτέ τους μαθητές τους, διότι δεν είναι επαγγελματικό. Η αποδοχή της αγκαλιάς στη διδασκαλία φαίνεται να εξαρτάται από δύο παράγοντες: από το αν ο εκπαιδευτικός είναι άνδρας ή γυναίκα και από το αν ο εκπαιδευτικός είναι γονέας ή όχι.

Arthur: «Υπάρχει ένα στίγμα που ακολουθεί τους άνδρες εκπαιδευτικούς και τα μικρά παιδιά. Και αυτά είναι γεμάτα εμπιστοσύνη και εσύ οφείλεις να είσαι πολύ προσεκτικός. Μπορείς να πεις: “Αλλάξτε για τη γυμναστική” και να αρχίσουν να γδύνονται μπροστά σου και να τους φωνάζεις να σηκώσουν το παντελόνι τους και άλλα τέτοια... και να σε φέρουν σε πολύ δύσκολη κατάσταση και για αυτό το λόγο ήμουν καλύτερα, όταν ήμουν παντρεμένος και όταν είχα δικά μου παιδιά. Διότι αυτή είναι ίσως μια πατρική φιγούρα».

Valerie: «Αν ένα παιδί έχει ανάγκη από μια αγκαλιά, αν έχει ανάγκη από ένα χέρι, αν ένα παιδί χρειάζεται ένα χέρι για να κρατηθεί, πρέπει να του τα δώσεις. Νομίζω ότι αυτό είναι μέρος του να τοποθετείσαι loco parentis, του να βρίσκεσαι εκεί, αντί για τους γονείς τους, για να τα κάνεις να αισθανθούν ασφάλεια και να νοιώσουν ότι τα αγαπάνε και τα θέλουν, για να μπορέσουν να μεγαλώσουν. Γνωρίζω ότι πρέπει να είναι δύσκολο με τα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά με τα μικρά είναι πιο εύκολο και όταν είσαι και γυναίκα, είναι ακόμα πιο εύκολο... Ένας άνδρας στην υποδοχή των μικρών μαθητών θα είχε πολλές δυσκολίες, διότι οι άνδρες πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί. Ακόμη και αν κάποιος είναι πατέρας, θα πρέπει να σκεφτεί, διότι τα παιδιά στις μέρες μας είναι πολύ ευαισθητοποιημένα. Και πιστεύω ότι είναι πολύ σωστό να είναι ευαισθητοποιημένα στο γεγονός ότι υπάρχει αθώο άγγιγμα και όχι τόσο αθώο άγγιγμα, αλλά νομίζω ότι είναι πολύ πιο εύκολο για μια γυναίκα να μην ανησυχεί για κάτι τέτοιο, ότι δεν τίθεται τέτοιο θέμα, όπως με έναν άνδρα».

Πολλοί από τους/τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, υποστήριξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι πιο προσεκτικοί όσον αφορά στη σωματική επαφή, προκειμένου να αποφύγουν ισχυρισμούς για σεξουαλική παρενόχληση. Ένας εκπαιδευόμενος δάσκαλος, ο οποίος δέχτηκε μια θέση που θα εργάζεται με μικρά παιδιά, ανησυχεί:

John: «Δεν ξέρω. Νοιώθω άβολα στην κοινωνία σήμερα, δηλαδή, νοιώθω ότι οι γονείς είναι δύσπιστοι απέναντί μου. Εννοώ ότι τα παιδιά σε αυτό το σχολείο είναι πολύ αυθόρμητα, έρχονται και σε αγκαλιάζουν...».

FV: «Και πώς το αντιμετωπίζεις αυτό;»

John: «Φροντίζω πάντοτε να είναι και άλλοι τριγύρω, να μην είμαι ποτέ μόνος με ένα παιδί. Θεωρώ ότι κανένας δάσκαλος δε θα πρέπει να μένει ποτέ μόνος του με ένα παιδί... Δεν ξέρω, απλώς φροντίζω να μην υπάρχει καμία αμφιβολία για τις προθέσεις μου απέναντι σε ένα παιδί... Είμαι επί της υποδοχής. Νομίζω ότι είναι δέον για κάθε εκπαιδευτικό να έχει ένα μαξιλάρι στα γόνατά του για να καθίζει κάποιο παιδί με άγχος. Είναι καλύτερο να υπάρχει το μαξιλάρι, παρά να



κάθονται κατευθείαν στο γόνατο, κάτι το οποίο θα μπορούσε να προκαλέσει».

Οι πιο έμπειροι άνδρες εκπαιδευτικοί στο δείγμα είχαν αναπτύξει τους δικούς τους τρόπους να εκφράζουν τη στοργή τους. Η έρευνα της Skelton (1994) βρήκε ότι υπήρχε έλλειψη καθοδήγησης μέσα από συζητήσεις που έγιναν στα σχολεία για την πολιτική που ακολουθούν τα τελευταία όσον αφορά στους άνδρες, οι οποίοι εργάζονται με μικρά παιδιά. Η φροντίδα ως σωματική έκφραση, όπως ένα χάδι, αξιολογείται, επίσης, αμφιλεγόμενα από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.

### *Η φροντίδα ως γονική στοργή*

Η γονική στοργή αναφέρθηκε, επίσης, ως είδος φροντίδας στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Φαίνεται ότι η φροντίδα δημιουργεί συνειρμούς γονικής στοργής. Πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/-ες είναι οι ίδιοι/-ες γονείς, υπογράμμισαν τις ομοιότητες μεταξύ της διδασκαλίας και της γονικής φροντίδας.

Billy: «Θεωρώ ότι βοηθάει να είσαι πατέρας... Έχεις περάσει όλες τις στενοχώριες και τα καθημερινά άγχη με τα μικρά παιδιά και νομίζω ότι αυτό βοηθάει πολύ. Πιστεύω ότι το προσωπικό, άνδρες ή γυναίκες, που δεν έχουν παιδιά αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαφορετικά από ό,τι οι γονείς γενικά. Μερικές φορές είναι διαφορετικά. Δηλαδή τα παιδιά αλλάζουν τελείως τη ζωή σου, προς το καλύτερο νομίζω, και αυτό σου δημιουργεί μια πιο χαλαρή συμπεριφορά προς αυτά».

Άλλοι δίνουν έμφαση στους διαφορετικούς ρόλους και τα διαφορετικά πλαίσια λειτουργίας των εκπαιδευτικών και των γονέων:

Charles: «Μου αρέσει να σκέφτομαι ότι αν και δεν είμαι γονέας, αυτό δεν παρακωλύει σοβαρά τον τρόπο που νοιάζομαι για τους μαθητές στην τάξη, αλλά ποιος ξέρει... Θα έλεγα ότι ο ρόλος μου να παρέχω φροντίδα σε ένα παιδί ορίζεται αυστηρά από το γεγονός ότι βρίσκομαι στο σχολείο με αυτό το παιδί, ή ότι βρίσκομαι σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον».

Lara: «Θεωρώ ότι κατά κάποιο τρόπο είμαστε in loco parentis, όταν τα παιδιά βρίσκονται στο σχολείο, έτσι δεν είναι; Είμαστε υπεύθυνοι για αυτά, αλλά δεν είμαστε οι γονείς τους. Βρισκόμαστε εκεί για να τα διδάξουμε... Δηλαδή, δεν είμαστε οι γονείς τους, δεν είμαστε εκεί για να τα σκουπίζουμε μετά την τουαλέτα».

Στην ερμηνεία της φροντίδας ως γονική στοργή, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δύο θετικές και δυο αρνητικές αντιλήψεις, αξιολογώντας τη γονική στοργή ως πολύ χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα υποτιμώντας την, όπως στην τελευταία δήλωση. Η φροντίδα ως γονική στοργή μπορεί να συνδέσει τους διαφορετικούς ρόλους των εκπαιδευτικών ως γονέων και εκπαιδευτικών ταυτόχρονα, θεωρώντας και τους δυο ρόλους ως ρόλους φροντίδας, αλλά, ταυτόχρονα, έρχεται σε σύγκρουση με τις αντιλήψεις περί επαγγελματισμού.

#### *Η φροντίδα ως μητρική στοργή*

Ως «στοργική εκπαιδευτικός» θεωρείται, επίσης, η εκπαιδευτικός που παίζει το ρόλο της μητέρας, όπου η φροντίδα συνδέεται με τη μητρική στοργή και τη μητρική αγάπη. Αυτή η πλευρά υπογραμμίζεται από την Valerie, η οποία περιλαμβάνει και άλλες μορφές φροντίδας, όπως τη γονική, το χάδι και την προσέγγιση:

«Ένα από τα πράγματα που πάντοτε είχα στο μυαλό μου σχετικά με τη διδασκαλία, είναι ότι είναι πολύ, μα πολύ σημαντικό να αγαπάς τα παιδιά, να τα αγαπάς πραγματικά, σα να είναι τα δικά σου παιδιά. Προσπαθώ να συμπεριφέρομαι στα παιδιά με τον τρόπο που θα συμπεριφερόμουν αν ήταν δικά μου. Έχω μια μικρή κόρη. Για μένα είναι πιο εύκολο να το κάνω τώρα... Αυτή είναι μάλλον η φιλοσοφία μου, να αγαπώ τα παιδιά σα να είναι δικά μου. Θεωρώ ότι επειδή έχω τα μικρά, είναι πιο εύκολο για μένα, γιατί έχουν την τάση για φυσική επαφή περισσότερο. Κάθονται στα γόνατά σου, τους προσφέρεις ένα χάδι και μέσα από αυτή τη σχέση μπορούν να μάθουν... Έχω διδάξει περισσότερο σε μικρότερα παιδιά παρά σε μεγαλύτερα κι αυτό έγινε γιατί είμαι περισσότερο στοργική, μπορώ να τα κανακεύω [γέλια]».

Μερικοί/-ές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά μερικές φορές τις φωνάζουν «μαμά», το οποίο ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο:

Wendy: «Το βλέπω ως την καλύτερη φιλοφρόνηση για μένα, όταν με φωνάζουν “μαμά”, μάλλον αυθόρμητα, αλλά σημαίνει ότι αυτή είναι η κατηγορία, στην οποία και νοιώθουν άνετα μαζί μου. Πρέπει με τα μικρά να είσαι σχεδόν σα μαμά, να τα φροντίζεις».

Philip: «Κάποιες φορές με αποκαλούν “μπαμπά” ή “μαμά”. Σε λιγότερο βαθμό, βέβαια, από ό,τι άλλους συναδέλφους μου. Με φωνάζουν λιγότερες φορές μαμά ή μπαμπά, από ό,τι φωνάζουν μαμά τις γυναίκες συναδέλφους μου!».

FV: «Γιατί συμβαίνει αυτό;»

Philip: «Δεν ξέρω. Νομίζω ότι συμβαίνει, καθαρά, όταν κάποιος προσφέρει φροντίδα, στην πλειοψηφία τους τα άτομα αυτά είναι γυναίκες. Είναι συνηθισμένες σε κάτι τέτοιο. Ο κόσμος δεν είναι συνηθισμένος να βλέπει άνδρες σε αυτό το ρόλο... Νομίζω ότι τα παιδιά θα επωφελούνταν και θα φαίνονταν πιο ανεξάρτητα... στο σχολείο και δε θα μεταφέρουν το “είσαι η αντικαταστάτρια μητέρα ή πατέρα”. Αντιμετωπίζεις αυτό το άτομο, το οποίο είναι επαγγελματίας με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που αντιμετωπίζεις αυτούς που σε φροντίζουν στο σπίτι. Νομίζω ότι πρέπει να διακρίνεις... δεν μπορείς απλά να τους αποκαλείς μαμά ή μπαμπά».

Δύο διαφορετικά επιχειρήματα έχουν αναφερθεί. Μερικοί/-ές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το να παρέχουν μητρική φροντίδα είναι θετικό για έναν/μία εκπαιδευτικό, ή αισθάνονται ότι το να παίζουν το ρόλο της μητέρας είναι μέρος της διδασκαλίας των μικρών παιδιών. Άλλοι/-ες συμμετέχοντες/-ουσες εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους για τον όρο «φροντίδα», διότι σχετίζεται άμεσα με τη μητρική στοργή, την οποία δε θεωρούν συμβατή με τον επαγγελματισμό.

Και οι δυο ορισμοί της φροντίδας ως μητρικής και γονικής στοργής, είναι άκρως αποκλειστικοί. Αρχικά, εξαιρούν τους άνδρες εμμένοντας στα μητρικά ένστικτα των γυναικών, καθώς βασίζονται περισσότερο στην ιδέα της ουσιαστικής μητρότητας από την κοινωνική πατρότητα. Επιπλέον, η διδασκαλία ως μητρική και γονική στοργή υπαινίσσεται ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά υστερούν επαγγελματικά σε σχετική εμπειρία και δεξιότητες. Η έμφαση που δίνεται στη γονική στοργή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι γονείς οι ίδιοι, μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική ενσωμάτωσης διαφορετικών ταυτοτήτων –εκπαιδευτικού και

γονέα— σε ένα άτομο. Σε αυτό το προσωπικό επίπεδο, η διαδικασία της ενσωμάτωσης διαφορετικών ταυτοτήτων έχει ουσιαστική αξία για τη διδασκαλία, όσο θα είχε η ενσωμάτωση και άλλων ταυτοτήτων, όπως εθνική, εργατικής τάξεως, ομοφυλοφιλική, και θρησκευτική ταυτότητα μεταξύ άλλων. Εντούτοις, η έμφαση στη γονική στοργή για τη διδασκαλία έχει αρνητικές επιπτώσεις σε δομικό επίπεδο, καθώς η επικέντρωση στη γονική στοργή μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να αποκλείσει άτομα από το να ακολουθήσουν το επάγγελμα προάγοντας τις διακρίσεις. Ορισμένοι άνδρες εκπαιδευτικοί στη έρευνα που διεξήγαγα, αισθάνονταν ότι η οικογενειακή τους κατάσταση επηρεάζει το βαθμό της αποδοχής τους ως εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο παρελθόν, λόγοι περί ετεροφυλοφιλίας και μητρότητας και κατηγορίες ταυτότητας, χρησιμοποιήθηκαν για να στρατευθούν ή να απαλλαγούν των καθηκόντων τους γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Littlewood, 1989, Oram, 1996).

## **Συμπεράσματα**

Η ανάλυση του λόγου περί ταυτότητας των εκπαιδευτικών δείχνει ότι η ηθική της φροντίδας αποτελεί ένα χρήσιμο πλαίσιο, για να γίνουν κατανοητές οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη φύση της εργασίας τους. Τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άνδρες, χρησιμοποιούν την ηθική της φροντίδας όταν σκέφτονται τη διδασκαλία. Από το δείγμα μου δε βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο σε σχέση με τη σημασία της φροντίδας στη διδασκαλία. Τα ευρήματα αυτής της ερευνητικής μελέτης δείχνουν ότι υπάρχει η αντίληψη της φροντίδας στη διδασκαλία, η οποία, όμως, δεν εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού και αναγνωρίζει ότι η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί και ενθαρρύνει έναν ηθικό προσανατολισμό προς τη φροντίδα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν διαφορετικές αντιλήψεις και συσχετισμούς όσον αφορά στον όρο «στοργικός/-ή εκπαιδευτικός». Οι διαφορετικοί αυτοί ορισμοί της φροντίδας μπορούν να γίνουν αντιληπτοί ως ένα συμπαγές και συνεκτικό σύνολο, σε σημεία του οποίου οι εκπαιδευτικοί είτε συμφωνούν, είτε διαφωνούν και που περιλαμβάνει πλευρές συμμετοχής και αποκλεισμού, ανάλογα με το φύλο, καθώς και άλλα θέματα, τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα. Το σύνολο αυτό κινείται από τη φροντίδα ως αφοσίωση, ως ανάπτυξη σχέσεων, ως φυσική-σωματική φροντίδα, έως τη φροντίδα μέσα από μια αγκαλιά, ως γονική και μητρική στοργή. Αυτοί οι ορισμοί ποικίλουν, ξεκινώντας από μια αποκλειστική αντίληψη, όπως η μητρική στοργή και φτάνοντας έως την περισσότερο συμμετοχική – φροντίδα ως αφοσίωση, η οποία περιλαμβάνει όλες τις

δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν ένα εκπαιδευτικό και που μπορεί να περιλαμβάνει πιο συγκεκριμένους ορισμούς της φροντίδας.

Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να συμφωνήσουν ότι πρέπει να νοιάζονται για τις σχέσεις τους με τους μαθητές και γενικότερα πρέπει να δείχνουν αφοσίωση στην εργασία τους, οι πιο συγκεκριμένοι ορισμοί της φροντίδας, όπως η φυσική φροντίδα, η αγκαλιά, η γονική και μητρική στοργή, υποστηρίζονται μόνο από μερικούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενώ από άλλους απορρίπτονται. Το σύνολο αυτό κινείται από την επαγγελματική ταυτότητα του στοργικού/-ής εκπαιδευτικού, η οποία είναι ανοιχτή σε ερμηνείες στο πλαίσιο άλλων λόγων περί ταυτότητας, έως μια άκρως αποκλειστική επαγγελματική ταυτότητα του στοργικού/-ής εκπαιδευτικού, η οποία περιορίζεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς που είναι μητέρες, ή αισθάνονται τη μητρική στοργή. Το σύνολο αυτό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη θηλυκή φύση στη μια άκρη και με μια λιγότερο έμφυλη ταυτότητα στην άλλη.

Αυτή η έρευνα αποκάλυψε ότι η φροντίδα γίνεται αντιληπτή ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά και ότι γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους, καθώς συνδέεται με διαφορετικούς συνειρμούς. Ερμηνείες της φροντίδας ως μητρικής, γονικής στοργής και ως αγκαλιάς απορρίπτονται από ορισμένους εκπαιδευτικούς, διότι θεωρούνται ότι υπονομεύουν τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι η φροντίδα γίνεται αντιληπτή ως σχετιζόμενη σε μεγάλο βαθμό με το φύλο και στον αντίποδα της αμειβόμενης εργασίας, της κατάρτισης και του επαγγελματισμού. Για αυτό το λόγο, κατά την άποψή μου, είναι σημαντικό, όταν επιθυμούμε να αποκαταστήσουμε τη φροντίδα ως σημαντική και απαραίτητη δραστηριότητα, να μη διαιωνίζουμε το λόγο της θηλυκής της διάστασης και της διαφοράς των φύλων. Αποδεχόμενοι τη φροντίδα ως σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, δε θα πρέπει να την ορίζουμε ως μια αποκλειστικά μητρική ή γονική δραστηριότητα. Ο ορισμός του/της στοργικού/-ής εκπαιδευτικού ως αφοσιωμένου/-ης στη διδασκαλία και στις επαγγελματικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/-τριες, θα μας επέτρεπε να εκτιμήσουμε αυτή την πολύ σημαντική πλευρά της διδασκαλίας, χωρίς να διαιωνίζουμε τους πατριαρχικούς λόγους, οι οποίοι συνδέουν τη φροντίδα με τη θηλυκή φύση.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες δασκάλους/-ες αυτής της έρευνας, καθώς και την Καθηγήτρια Penny

Summerfield για τις συμβουλές και την έρευνά της, την Καθηγήτρια Rosemary Deem για τα σχόλιά της στο προσχέδιο και στους/στις δύο ανώνυμους/-ες κριτές του *Gender and Education (Φύλο και Εκπαίδευση)* για τη λεπτομερή κριτική τους.

## BIBLIOGRAFIA

- ACKER, S. (1995). Carry on Caring: the work of women teachers, *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21–36.
- ACKER, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work: never a dull moment*. London: Cassell.
- ASPINWALL, K. & DRUMMOND, M. J. (1989). Socialized into Primary Teaching. In: H. de LYON & F.W. MIGNIUOLO (Eds.), *Women Teachers issues and experiences*. Buckingham: Open University Press.
- BADINTER, E. (1991). *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute* [Original: *L' amour en plus*]. München: R. Piper.
- BENHABIB, S. (1989). Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie (Original: The generalized and concrete other). In: E. LIST & H. STUDER (Eds.), *Denkeverhältnisse. Feminismus und Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOOK, C.L. & FREEMAN, D.J. (1986). Differences in Entry Characteristics of Elementary and Secondary Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, 37, 47–51.
- DECORSE, C.J. BENTON & VOGTLE, S.P. (1997). In a Complex Voice: the contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48, 37-46.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1999). *Statistics of Education-Teachers, England and Wales*  
<http://www.dfes.gov.uk/statistics/DB/VOL/v0113/794-t21.htm>
- DÖBERT, R. (1995). Männliche Moral-weibliche Moral. In: G. NUMMER-WINKLER (Ed.) *Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (München: Deutscher Taschenbuch).
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GILLIGAN, C. (1995). Hearing the Difference: theorizing connection. *Hypatia*, 10, 120-127.
- GILLIGAN, C. & ATTANUCCI, J. (1988). Two Moral Orientations: gender differences and similarities. *Merill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- GRIFFIN, G. (1997). Teaching as a Gendered Experience. *Journal of Teacher Education*, 48, 7-18.
- HARGREAVES, A. & TUCKER, E. (1991). Teaching and Guilt: exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 491-505.
- HUBBARD, L. & DATNOW, A. (2000). A Gendered Look at Educational Reform. *Gender and Education*, 12, 115-129.
- KAUFMAN, R., WESTLAND, C. & ENGVALLI, R. (1997). The Dichotomy between the Concept of Professionalism and the Reality of Sexism in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 48, 7-18.
- KLAGES, A. & VOGT, F. (1996). Geschlechterrollen in bezug auf soziales Verhalten am Beispiel von Caring, *nichtveröffentlichte Seminararbeit, Institut für Psychologie der Universität Bern, Abteilung Kinder- und Jugendpsychologie*.

- LEWOTIN, R.C., ROSE, S. & KAMIN, L. (1988). *Die Gene sind es nicht...* München: Psychologie Verlags-Union.
- LITTLEWOOD, M. (1989). The "Wise Married Woman" and the Teaching Unions. In: H. de LYON & F.W. MIGNIUOLO (Eds.), *Women Teachers: issues and experiences*. Buckingham: Open University Press.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MITCHELL, C. & WEBER, S. (1999). *Reinventing Ourselves as Teachers: beyond nostalgia*. London: Falmer Press.
- MUNRO, P. (1998). *Subject to Fiction: women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*. Buckingham: Open University Press.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- NIAS, J. (1999). Primary Teaching as a Culture of Care. In: J. PROSSER (Ed.) *School Culture*. London: Paul Chapman.
- NODDINGS, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- NUNNER-WINKLER, G. (1995). Gibt es eine weibliche Moral? In: G. NUNNER-WINKLER (Ed.) *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. München: Deutscher Taschenbuch.
- ORAM, A. (1996). *Women Teachers and Feminist Politics 1900–1939*. Manchester: Manchester University Press.
- SKEGGS, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage Publications.
- SKELTON, C. (1994). Sex, Male Teachers and Young Children. *Gender and Education*, 6, 87–93.
- SMEYERS, P. (1999). "Care" and Wider Ethical Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 33, 233–251.
- STOCKER, E., et al. (1999). *Bildungsindikatoren Schweiz 1999*. Bern: Bundesamt für Statistik BFS.
- VOGT, F. (1997). Exploring Caring within Teaching: the use of photography in educational research. Unpublished small-scale study, Lancaster University.
- WALBY, S. (1989). Theorising Patriarchy. *Sociology*, 23, 213–234.
- WEBB, K. & BLOND, J. (1995). Teacher Knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11, 611–625.
- WEBER, S. & MITCHELL, C. (1996) Using Drawings to Interrogate Professional Identity and the Popular Culture of Teaching. In: I.F. GOODSON & A. HARGREAVES (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- WEINSTEIN, C.S. (1998). I want to be Nice, but I Have to Be Mean': exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14, 153–163.
- WOODS, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. Basingstoke: Falmer Press.



**ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>**

**ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ:**

**ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ**

## 5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ<sup>33</sup>

*M. Theobald*

Πριν λίγο καιρό έλαβα από ένα Συμβούλιο Έρευνας της Αυστραλίας μια επιδότηση για τη στήριξη μιας φιλόδοξης μελέτης σχετικά με τις γυναίκες που εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί του δημοσίου κατά τα έτη 1920-1960. Η τρίτη φάση θα αφορά σε ένα project σχετικά με την προφορική ιστορία που περιλαμβάνει γυναίκες που εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, γυναίκες που εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα πριν το γάμο τους και γυναίκες που εγκατέλειψαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για να ασχοληθούν με άλλα επαγγέλματα. Επέλεξα τις δεκαετίες 1920-1960 για διάφορους λόγους. Σε σύγκριση με το δέκατο ένατο αιώνα, η εν λόγω περίοδος δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, όπως και δεν έχει τύχει επαρκούς θεωρητικής ανάλυσης.

Παρόλο που οι Αυστραλοί ιστορικοί ασχολήθηκαν με τη νομοθετική «ήττα» που οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί υπέστησαν από την ανδροκρατούμενη γραφειοκρατία κατά το δέκατο ένατο αιώνα, τείναμε γενικά να πιστεύουμε ότι τίποτε σπουδαίο δε συνέβη μέχρι την απρόθυμη λήψη της απόφασης από το Υπουργείο Παιδείας για την ανάκτηση του διδακτικού δυναμικού έγγαμων γυναικών την εποχή της διεύρυνσης του συστήματος μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο<sup>34</sup>. Όμως, η εν λόγω περίοδος μας προσφέρει τη δυνατότητα να μελετήσουμε το επάγγελμα σε μια εποχή, κατά την οποία εξακολουθούσαν να υπάρχουν οι απαγορεύσεις του γάμου και ο γεροντοκορισμός θεωρούνταν γενικά παθολογικός. Οι δεκαετίες 1920-1960 χαρακτηρίζονται, επίσης, από την απουσία του στρατευμένου φεμινισμού, ο οποίος κέρδισε το δικαίωμα ψήφου για τις γυναίκες στην Αυστραλία πριν τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών με πανεπιστημιακή μόρφωση γίνονταν καθηγήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επαγγελματική και ιδιωτική ζωή τους είναι πιθανώς σημαντικές για να μπορέσουμε να

<sup>33</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: M. Theobald (1999). "Teachers, Memory and Oral History". Στο: Kathleen Weiler & Sue Middleton (Eds.) *Telling Women's Lives*, Open University Press, σελ. 9-24.

<sup>34</sup> Στην Αυστραλία του δέκατου ένατου αιώνα, όπως και στα περισσότερα δυτικά κράτη, το κράτος εστίασε αποφασιστικά στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλες οι αυστραλιανές αποικίες εφήρμοσαν «ελεύθερους, λαϊκούς και υποχρεωτικούς» νόμους, όπως αυτοί είναι γνωστοί στην καθομιλουμένη, με σκοπό να πάνε όλα τα παιδιά στο σχολείο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη ζήτηση δασκάλων και άνοιξε το δρόμο για αμειβόμενη απασχόληση για τις γυναίκες. Με τον όρο «νομοθετική ήττα» εννοώ τη διαδικασία περιορισμού των γυναικών στα χαμηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας των εκπαιδευτικών και συνεπώς στις χαμηλότερες αμοιβές, ενώ οι άνδρες καταλάμβαναν ηγετικές θέσεις στην κορυφή της ιεραρχίας. Και πάλι αυτή η διαδικασία χαρακτήρισε όλα τα κράτη της Δύσης. Για τη νομοθετική ήττα που υπέστη η γυναικεία εκπαιδευτικός στην Αυστραλία, βλ. M. Theobald (1996), *Knowing Women: Origins of Women's Education in Nineteenth-Century Australia*. Μελβούρνη: Cambridge University Press, κεφ. 5.

κατανοήσουμε τη φύση του οργανωμένου φεμινισμού κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Ως ιστορικός του δεκάτου ενάτου αιώνα, αυτό το έργο ήταν για μένα ένα είδος αφετηρίας. Όμως, μετά τη δημοσίευση το 1996 ενός σημαντικού βιβλίου σχετικά με την έρευνα που είχα κάνει για την προηγούμενη δεκαετία, έκρινα πως ήταν η κατάλληλη στιγμή να προχωρήσω<sup>35</sup>. Η επιδότηση που έλαβα για την έρευνα με χαροποίησε ιδιαίτερα και αποτέλεσε ταυτόχρονα επιβεβαίωση της σημασίας της ιστορίας του φεμινιστικού κινήματος και των γυναικών-εκπαιδευτικών στην ιστορία της Αυστραλίας. Εκτός αυτού, ξεκίνησα το έργο πιστεύοντας ενδόμυχα στις «εξαιρετικές δυνατότητες» της προφορικής ιστορίας «ως εργαλείου της φεμινιστικής διανόησης»<sup>36</sup>.

Για αυτόν το λόγο, ξαφνιάστηκα όταν στα πρώτα βήματα της έρευνάς μου πέρασα μια προσωπική και επαγγελματική κρίση, αμφιβάλλοντας για το έργο που είχα αναλάβει. Τώρα πια είμαι πεπεισμένη ότι η διαρκής παρουσία της μνήμης και της προφορικής μαρτυρίας σε οποιαδήποτε ιστορία γυναικών-εκπαιδευτικών κατά τον εικοστό αιώνα ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την προσωπική μου κρίση. Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί μια προσπάθεια υπέρβασης της προσωπικής μου κρίσης και εύρεσης των απαραίτητων θεωρητικών ερεισμάτων για την οικοδόμηση μιας φεμινιστικής ιστορίας των γυναικών-εκπαιδευτικών κατά τον εικοστό αιώνα.

Θα προσπαθήσω να παρουσιάσω το πρόγραμμα της αρχικής μου έρευνας όσο πιο πιστά μπορώ. Άρχισα την έρευνα κατά τη διάρκεια των μακρών θερινών διακοπών μου το 1994-5 διαβάζοντας στο σπίτι από το προσωπικό μου ερευνητικό υλικό τρία είδη βιβλιογραφίας που είχα συγκεντρώσει τα περασμένα χρόνια έχοντας στο μυαλό μου ένα παρόμοιο έργο. Η πρώτη κατηγορία αποτελούνταν από αυτοβιογραφίες ή μυθιστορήματα συγγραφέων που κάποτε ήταν εκπαιδευτικοί. Επειδή ήμουν υποχρεωμένη να αναγάγω αυτήν την ευχάριστη καθιστική δραστηριότητα σε έρευνα ενός συγκεκριμένου θέματος, θέλησα να μάθω τι αναβλύζει από το υποσυνείδητο μιας δημιουργικής συγγραφέως όταν αποποιείται της ιδιότητας της δασκάλας, μια δυνατότητα κάθαρσης που δε διέθεταν όσοι παρέμεναν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν προσωπικές μου συλλογές από συνεντεύξεις άλλων ατόμων με γυναίκες εκπαιδευτικούς και επιστημονικά έργα που υποστήριζαν πως βασίζονταν σε παρόμοιες συνεντεύξεις. Η τρίτη κατηγορία αποτελούνταν από φεμινιστικά θεωρητικά συγγράμματα περί προφορικής ιστορίας, απομνημονευμάτων και προσωπικών αφηγήσεων.

<sup>35</sup> M. Theobald, *Knowing Women...*

<sup>36</sup> S.B. Gluck and D. Patai (Eds.) (1991), *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*. Νέα Υόρκη: Routledge, σελ. 1.

Από την πρώτη κατηγορία άρχισα να διαβάζω το αυστραλιανό μυθιστόρημα της Christina Stead «*For Love Alone*» (*Μόνο για την Αγάπη*)<sup>37</sup>. Η ίδια η Stead είχε φοιτήσει στο Κολλέγιο Εκπαιδευτικών του Σίντνεϊ στις αρχές της δεκαετίας του '20 και δίδαξε χωρίς ιδιαίτερο ενθουσιασμό για μερικά χρόνια<sup>38</sup>. Στο παρακάτω απόσπασμα η Τερέζα, η ηρωίδα του μυθιστορήματος, μία απρόθυμη δασκάλα, περιγράφει μια συνηθισμένη μέρα της στο σχολείο.

«Ήταν μια μέρα σαν όλες τις άλλες. Η έξαλλη γριά με το μαλλί αφάνα που δίδασκε στην τρίτη δημοτικού, χτυπούσε τα πόδια των αγοριών με ένα χάρακα, παρότι απαγορευόταν από το νόμο· όμως κανείς δεν την κάρφωνε, γιατί της είχε στρίψει. Η νεαρή καστανή κοπέλα που δίδασκε στην τρίτη γυμνασίου έλεγε ότι η ζωή είναι απαίσια και αν μια γυναίκα κατάφερνε να σωθεί με το γάμο, τότε θα έπρεπε να φροντίσει να παντρευτεί χωρίς να την ενδιαφέρει πώς είναι ο άνδρας· η ίδια θα δεχόταν να παντρευτεί οποιονδήποτε. Η χαρούμενη παντρεμένη δασκάλα της τετάρτης, χωρίς βαθμό στη σχολική ιεραρχία και η πιο κακοπληρωμένη, γιατί ήταν παντρεμένη, δηλαδή πεπειραμένη, ασχολούνταν με το κέντημά της, χαστούκιζε τα παλιόπαιδα της τάξης της και γελούσε αθόρυβα με το πλήθος που περτριγύριζε την Τερέζα... Η τριανταπεντάρα γυναίκα με τα θαμπά καστανόξανθα μαλλιά γκρίνιαζε συνεχώς για τα πόδια της, γιατί δεν μπορούσε να κοιμηθεί εξαιτίας της «ποδάγρας», από την οποία υπέφερε, για τους επιθεωρητές, για τις νέες μεθόδους που αυτοί περίμεναν να δουν στην πράξη, και για τα σημειώματα που οι μητέρες της έστελναν με τα παιδιά τους. Κάθονταν αναμαλλιασμένες στο γραφείο των καθηγητών, στέκονταν βαριεστημένες στην αυλή του σχολείου ελέγχοντας τα παιδιά, απολύτως δυστυχισμένες, χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τη ζωή, καμιά ελπίδα και σκέψη για κάποια πιθανή διέξοδο, γκρίνιαζαν απεγνωσμένα νιώθοντας ότι ήταν καταδικασμένες στη δουλειά εφ' όρου ζωής –μέχρι τα εξήντα πέντε τους– και ότι ίσως θα τρελαίνονταν πριν κλείσουν τα εξήντα πέντε, σαν τη γριά δασκάλα της τρίτης δημοτικού, ειδικά αν παρέμεναν, όπως επιθυμούσε το Υπουργείο, ανύπαντρες<sup>39</sup>.

Μετά την Christina Stead διάβασα την αυτοβιογραφία της Janet Frame, μυθιστοριογράφου από τη Νέα Ζηλανδία, «*An Angel at my Table*» (*Ένας Άγγελος στο Τραπέζι μου*), όπου μαθαίνουμε ότι αποπειράθηκε να αυτοκτονήσει καταπίνοντας ασπιρίνες την ημέρα που θα επισκεπτόταν την τάξη της ο επιθεωρητής<sup>40</sup>. Στη συνέχεια, διάβασα την αυτοβιογραφική αφήγηση της Dymphna Cusack για την εικοσαετή της θητεία ως καθηγήτριας γυμνασίου στη New South

<sup>37</sup> C. Stead (1990, πρώτη έκδοση 1945), *For Love Alone*. Λονδίνο: Angus and Robertson.

<sup>38</sup> H. Rowley (1993) *Christina Stead: A Biography*. Μελβούρνη: Heinemann, σελ. 53-7.

<sup>39</sup> Ch. Stead, *For Love Alone*, σελ. 112.

<sup>40</sup> J. Frame (1993), *An Angel at my Table*. Λονδίνο: HarpetCollins.

Wales, όπου παρουσιάζει τον εαυτό της ως ακατάστατη δασκάλα. Το ύφος του βιβλίου καθορίζεται από τον ίδιο τον τίτλο, «*A Window in the Dark*» (*Ένα Παράθυρο στο Σκοτάδι*), μία μεταφορά που χρησιμοποίησε για να περιγράψει τη διδασκαλία<sup>41</sup>. Με την Janet Frame, η Cusack μας λέει ότι της άρεσε να διδάσκει, αλλά μισούσε τις συνθήκες, υπό τις οποίες ήταν υποχρεωμένη να διδάσκει – που στη δική της περίπτωση ήταν χειρότερες λόγω της επίσημης αποδοκιμασίας για τις πολιτικές ριζοσπαστικές πεποιθήσεις της και τον απρεπή ρεαλισμό των μυθιστορημάτων της. Ακολουθεί απόσπασμα του μυθιστορήματος «*Spinster*» (*Η γεροντοκόρη*), μιας ευφυούς ψυχολογικής μελέτης των εκπαιδευτικών κατά τα μέσα του εικοστού αιώνα στη Νέα Ζηλανδία, της Sylvia Ashton-Warner, μιας δασκάλας που έγινε μυθιστοριογράφος.

«Παρ' όλα αυτά, διδάσκω αρκετά καλά πίνοντας μπράντι. Μόλις αυτό πυροδοτήσει το στομάχι μου και τις αρτηρίες μου, δε νιώθω καμία ενοχή. Δίνει στον εγκέφαλό μου την ενέργεια που χρειάζομαι για να αντιμετωπίσω τα παιδιά των Μαορί ως ανθρώπους και όχι ως αίτιο της δυσαρέσκειας των Επιθεωρητών· και ενώ πολύ συχνά προβληματίζομαι βλέποντας σε αυτά ό,τι χειρότερο έχουν να επιδείξουν τα παιδιά, με το μπράντι βλέπω μόνο ό,τι καλύτερο έχουν. Ποτέ δεν τα καταλαβαίνω καλύτερα και ποτέ άλλοτε η δουλειά μου δεν είναι περισσότερο δημιουργική... Πράγματι, το μόνο πράγμα που με ανησυχεί σοβαρά, είναι η ασυγχώρητη έλλειψη ακρίβειας στις καταραμένες κινήσεις μου και το καλσόν μου που σχίζεται κάθε φορά που περνώ παραπατώντας ανάμεσα στη σόμπα και στον πίνακα. Πράγμα που σημαίνει άλλα δεκαπέντε και έξι (σελίνα και πένες)... δεκαπέντε και έξι πιο μακριά από το ατμόπλοιο που διασχίζει τα νερά του Γουέλιγκτον. Δεκαπέντε και έξι ακόμα από αυτό το σχολικό κουδούνι, ή την κόλαση, ή ό,τι κι αν αυτό σημαίνει... Μεθυστικό.<sup>42</sup>

Δε θα επιμείνω σε αυτό το σημείο. Η γοθτική φαντασία της μυθιστοριογράφου δε χρειάζεται να μας απασχολήσει ως ιστορικούς. Σκοπός της Stead, για παράδειγμα, στο «*For Love Alone*», το οποίο γράφτηκε την εποχή του μεσοπολέμου, ήταν, υποδουόμενη την Τερέζα, να απομυθοποιήσει το ταξίδι από το Σίντνεϊ στο

<sup>41</sup> D. Cusack (1991), *A Window in the Dark*. Canberra: National Library of Australia.

<sup>42</sup> S. Ashton-Warner (1961), *Spinster*. Harmondsworth: Penguin, σελ. 14. Το *Spinster* (Η Γεροντοκόρη) γυρίστηκε σε ταινία όπου πρωταγωνιστούσε η Σίρλεϋ Μακ Λέιν, ο Λόρενς Χάρβι και ο Τζακ Χόκινς.

Λονδίνο και τη Γη της Επαγγελίας. Θα μπορούσαμε να απορρίψουμε τη γελοιογραφική της τάση πολύ πιο εύκολα από ό,τι την ευαίσθητη εξερεύνηση των γυναικών, της σεξουαλικότητας και της διδασκαλίας τους που επιχειρεί η Ashton Warner. Παρ' όλα αυτά, οι εν λόγω διαπιστώσεις επαγγελματικού χαρακτήρα δεν κατάφεραν να με απαλλάξουν από το κακό προαίσθημα που άρχισε να με κυριεύει, αφήνοντάς με άφωνη ως ιστορικό των γυναικών και της διδασκαλίας.

Η εντονότερη δυνατή αντίθεση εκφράζεται από τη βιβλιογραφία της δεύτερης κατηγορίας, τις μαρτυρίες των γυναικών που εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί και συνέχιζαν να διδάσκουν κατά τις δεκαετίες 1920-1960· πράγματι, είναι δύσκολο να πιστέψουμε ότι μοιράζονταν τα ίδια βιώματα με αυτά που περιγράφουν η Stead, η Frame και η Ashton-Warner. Τις περισσότερες μαρτυρίες που συνθέτουν την παρούσα συλλογή τις συγκέντρωσα γράφοντας απλώς στις Ιστορικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας της κάθε Πολιτείας και τρεις από αυτές –η Υπηρεσία της Queensland, της New South Wales και της Victoria– μου απάντησαν. Σε αυτή τη φάση της έρευνάς μου δεν έχω τη φιλοδοξία να καλύψω πλήρως το θέμα και ούτε έχω αρχίσει το δικό μου πρόγραμμα συνεντεύξεων. Μπορώ να περιγράψω την αντίδρασή μου ως μια βαθιά αίσθηση απογοήτευσης που με διαπερνά και μια ένοχη πεποίθηση ότι δεν ήθελα να είμαι συνένοχος στην παραγωγή (και αναπαραγωγή) των εν λόγω «υποκριτικών» αφηγήσεων μιας δασκάλας. Δεν περίμενα το εξαιρετικά δραματικό ύφος των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών που είχαν παραχθεί από τότε που το δεύτερο φεμινιστικό κίνημα άλλαξε σημαντικά τον τρόπο, με τον οποίο οι γυναίκες μιλούν για το επάγγελμά τους<sup>43</sup>. αλλά περίμενα διαφορετικές μεταφορές για παρόμοιες ανησυχίες. Αντί αυτού, συνάντησα αυτό που η Dea Birkett και η Julie Wheelwright χαρακτήρισαν ως «παραδείγματα της δυνητικής συμπεριφοράς μιας ηρώιδας που ήταν κάθε άλλο παρά υποδειγματική»<sup>44</sup>.

Η Vivian Flannery έδωσε μία συνέντευξη όταν ήταν ηλικίας 82 ετών στο πλαίσιο μιας έρευνας προφορικής ιστορίας, με σκοπό την τεκμηρίωση του ρόλου που διαδραμάτισαν οι γυναίκες στην Ένωση Εκπαιδευτικών της Πολιτείας Queensland. Η φωτογραφία της που έχει δημοσιευτεί στην εν λόγω συλλογή, επιδεινώνει την ενοχή μου που εκφράστηκα με αυτόν τον τρόπο<sup>45</sup>. Η Flannery δεν αντιπροσωπεύει σε καμία περίπτωση τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα, παρότι αποτελεί περισσότερο το αντιπροσωπευτικό παράδειγμα γυναίκας

<sup>43</sup> Για τις συνεντεύξεις προφορικής ιστορίας που συλλέχθηκαν μετά το δεύτερο γυναικείο κίνημα βλ. (1986), *The Done Thing: Women speak about their Lives in Teaching*. Μελβούρνη: Teachers' Federation of Victoria.

<sup>44</sup> D. Birkett & J. Wheelwright (1990), "How could she?": unpalatable facts and feminists' heroines. *Gender and History* 2(1): 49.

<sup>45</sup> R. Bonnin (Ed.) (1988) *Dazzling Prospects: Women in the Queensland Teachers' Union Since 1945*. Brisbane: Queensland Teachers' Union.

εκπαιδευτικού που ήταν κατάλληλο για συνεντεύξεις: παρέμεινε εκπαιδευτικός όλη της τη ζωή, όταν η συντριπτική πλειοψηφία των αυστραλέζων εγκατέλειπαν το επάγγελμα μετά το γάμο,· επίσης, αφιέρωσε όλη της τη ζωή στο συνδικαλισμό των εκπαιδευτικών σε μια εποχή κατά την οποία, όπως η ίδια μαρτυρεί, η πλειοψηφία των γυναικών δεν ασχολούνταν με αυτό το θέμα. Δεν αποφεύγει να εκφράσει τη «δέσμευσή της ως προς τα δικαιώματα των γυναικών», όταν της θέτει σχετική ερώτηση το άτομο που της παίρνει τη συνέντευξη. Αναφορά στη Flannery γίνεται μάλιστα και στην επίσημη ιστορία του Συνδικάτου Εκπαιδευτικών της Queensland<sup>46</sup>.

Δε θέλω να πω ότι η προφορική μαρτυρία της Flannery είναι υπό οποιαδήποτε έννοια «εσφαλμένη». Μάλλον θα συμφωνήσω με τη Luisa Passerini πως, με εξαίρεση τις περιπτώσεις της εσκεμμένης απάτης, «η κατευθυντήρια αρχή θα μπορούσε να είναι ότι όλα τα αυτοβιογραφικά απομνημονεύματα είναι αληθινά· εναπόκειται στον ερμηνευτή τους να ανακαλύψει υπό ποια έννοια, πού, για ποιο σκοπό»<sup>47</sup>. Όπως και συμφωνώ με την Katherine Borland πως «για τις φεμινίστριες, το ζήτημα που έχει να κάνει με το ποιος ερμηνεύει είναι ιδιαίτερα προβληματικό, αφού η δουλειά μας συχνά ενέχει μια αντίφαση». Από τη μια πλευρά, υποστηρίζει ότι προσπαθούμε «να ενδυναμώσουμε τις γυναίκες, με τις οποίες δουλεύουμε αξιοποιώντας την οπτική τους γωνία, τις ζωές τους και την τέχνη τους»· από την άλλη, χαρτογραφούμε τις πολιτικές και δομικές διαστάσεις της ζωής των γυναικών που οι συμμετέχοντες/-ουσες στη συνέντευξη μπορεί να μη θεωρούν ότι ισχύουν<sup>48</sup>. Παρ' όλα αυτά, ορισμένες πτυχές της συνέντευξης της Flannery είναι εξαιρετικά προβληματικές για έναν ιστορικό του φεμινιστικού κινήματος του τέλους του εικοστού αιώνα.

Πολλές φεμινιστικές θεωρίες για τις προφορικές μαρτυρίες, για τη σχέση μεταξύ ερευνητή και ερευνομένου, βασίζονται σε μια «εμπεριστατωμένη έρευνα» που συχνά εστιάζει στις πολιτισμικές διαφορές και τις γυναίκες που περιορίστηκαν στον ιδιωτικό βίο<sup>49</sup>. Εδώ έχουμε να κάνουμε με μια διαφορετική δυναμική. Οι αφηγήσεις της Flannery αποτελούν τις σημαντικότερες «χαρακτηριστικά γυναικείες» αφηγήσεις, όπως τις ονομάζει η Kristina Minister, δηλαδή «ιστορίες και περιγραφές αφηγητών, [οι οποίες] έχουν να επιδείξουν μια ατελή ή ανεπαρκή ποιότητα... που δεν ανταποκρίνονται στις δομές της πλοκής και της δράσης των θεατρικών έργων που

---

<sup>46</sup> A. Spaul & M. Sullivan (1989), *A History of the Queensland Teachers' Union*. Σίντνεϊ: Allen and Unwin, σελ. 242-3.

<sup>47</sup> L. Passerini (1989), Women's personal narratives: myths, experiences, and emotions, στο Personal Narratives Group (eds) *Interpreting Women's Lives: Feminist Theory and Personal Narratives*. Bloomington, in: Indiana University Press, σελ. 197.

<sup>48</sup> K. Borland (1991), "That's not what I said": conflict in oral narrative speech, στο: Gluck and Patai, *Women's Words*, σελ. 64.

<sup>49</sup> K. Olsen & L. Shopes (1991), Crossing Boundaries, building bridges: doing oral history among working class women and men, στο: Gluck and Patai, *Women's Words*, σελ. 198-9.

παίζονται δημόσια».<sup>50</sup> Υπό τους όρους της Minister, οι ιστορίες της Flannery είναι σύμφωνα με την ανδρική τεχνοτροπία, «ελκυστικές αφηγήσεις σε μορφή μονολόγου... χωρίς επαναλαμβανόμενες πρόβες... όπου ο αφηγητής παρουσιάζεται ως ο κεντρικός ήρωας». Μια τέτοια αφήγηση προτείνεται προς υποστήριξη του ισχυρισμού της Flannery ότι στην ουσία όλα τα παιδιά είναι καλά (ισχυρισμός των εκπαιδευτικών του εικοστού και όχι του δεκάτου ενάτου αιώνα). Απαντώντας στο ερώτημα «σας έτυχε ποτέ να μη συμπαθήσετε κάποια παιδιά, ή να μην καταφέρετε να τα πάτε καλά μαζί τους;»<sup>51</sup>, η Flannery αφηγείται μια χιλιοειπωμένη ιστορία για το πώς κατάφερε να κερδίσει ένα δύσκολο κορίτσι, καθιστώντας το απλώς υπεύθυνο για τον αθλητικό εξοπλισμό. Σε κάποιο σημείο της συνέντευξης μάλιστα προσθέτει τα εξής: «αυτά... τα περιστατικά, όπως και άλλα που συνέβησαν στο πέρασμα των χρόνων, με έπεισαν ότι τα παιδιά, ακόμη και αν είναι σε νεαρή ηλικία, αξιολογούν τις διαφορετικές καταστάσεις, πράγμα που καθορίζει στη συνέχεια και τη συμπεριφορά τους... για αυτό το λόγο και τα σέβομαι»<sup>52</sup>. Η Flannery είναι περήφανη που κατάφερε να αποκτήσει αυτό που η Minister χαρακτηρίζει «κοινωνικούς επικοινωνιακούς τρόπους του κόσμου των ανδρών».

«Ήμουν πάντα καλά προετοιμασμένη... Αφιέρωνα πολύ χρόνο στην προετοιμασία, γιατί ένιωθα ότι ένας υπερβολικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι και σε αυτούς συμπεριλαμβάνονταν και όσοι έρχονταν στο Συνέδριο χωρίς την απαιτούμενη προετοιμασία... Όταν έκανα μία πρόταση, προσπαθούσα η πρότασή μου να είναι λογική και να έχει συνοχή, τόσο, όσον αφορούσε στα επιχειρήματα που προέβαλα, όσο και ως προς τη διατύπωση. Δε νομίζω ότι ο τρόπος μου ήταν επιθετικός ή προσβλητικός»<sup>53</sup>.

Ωστόσο, η αδιάσειστη πίστη της Flannery στο φαλλοκρατικό ιπποτισμό του κράτους, της Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας της Queensland, των ανώτερων υπαλλήλων της και των συναδέρφων της συνδικαλιστών, έρχεται κατά κάποιο τρόπο σε αντίθεση με τον πολυετή και ανεπιτυχή αγώνα της για ίση αμοιβή ανδρών και γυναικών. Το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη επιμένει: «Νιώσατε ποτέ ότι δε συμφωνούσατε με τους άνδρες; Είχατε ποτέ προβλήματα μαζί τους;» - «Όχι, δεν είχα. Είχα την εντύπωση ότι οι άνδρες με εμπιστεύονταν. Ήξεραν ότι αυτά που θα

<sup>50</sup> K. Minister (1991), A feminist frame for the oral history interview, στο: Gluck and Patai, *Women's Words*, σελ. 37.

<sup>51</sup> Bonnin, *Dazzling Prospects*, σελ. 19.

<sup>52</sup> Στο ίδιο, σελ. 21-2.

<sup>53</sup> Στο ίδιο, σελ. 24.



έλεγα συνέφεραν όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα αν ήταν διευθυντές ή απλό προσωπικό, άνδρες ή γυναίκες»<sup>54</sup>. Η «επαναστατημένη προσωπική εικόνα της» (και πάλι σύμφωνα με την Passerini) παρουσιάζεται ως νόμιμη συνδικαλιστική δραστηριότητα, που με τη σειρά της νομιμοποιείται χάρη στην υψηλή θέση που είχαν στο συνδικάτο ο πατέρας της και ο θεός της. Για τη Vivia η συνδικαλιστική εργασία αποτελεί μια αξιοπρεπή δραστηριότητα και όχι μια ριζοσπαστική ενέργεια ή δραστηριότητα ευαισθητοποίησης.

Η γυναίκα εκπαιδευτικός ως δημόσιο πρόσωπο μετριάζει, επίσης, εκείνες τις προσωπικές αποκαλύψεις που αποτελούν το βασικό στοιχείο της «βιογραφίας» των φεμινιστριών. Στην αφήγηση της Flannery οι προσωπικές αποκαλύψεις, ή οι αποκαλύψεις που αφορούν στη σεξουαλική ζωή, μετατοπίζονται προς οικείες αφηγήσεις «ταξιδιών» ή «διαμονών» που οφείλονται συλλογικά στην πολιτική των υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας της Αυστραλίας, σύμφωνα με την οποία όλοι οι πρωτοδιορισθέντες δάσκαλοι καλούνταν να διδάξουν σε παραμεθόριες απομονωμένες περιοχές σε μονοθέσια σχολεία. Με την αφήγηση των ταξιδιών της στα πρώτα της σχολεία και των συνθηκών, υπό τις οποίες υποχρεούνταν να ζήσει, η Flannery παρουσιάζει ένα ήπιο μελόδραμα, όπου σοβεί ο σεξουαλικός κίνδυνος που οφείλεται, για άλλη μια φορά, στον ιπποτισμό των ντόπιων ανδρών, των οδηγών τρένων, των γαιοκτημόνων, των επιθεωρητών, των ανδρών που έμεναν, επίσης, στο ξενοδοχείο της, όπως και του ντόπιου μεθύστακα, «Micky Drippin»:

«Διαπίστωσα ότι οι άνδρες με σέβονταν και τους σεβόμουν και εγώ. Μια μέρα, ένας από τους άνδρες που... είχε το κουρείο του ξενοδοχείου... είπε "Τι κάνεις αφού τελειώσεις με το πλύσιμο το Σάββατο;" Απάντησα: "Θα πάω απλώς στο δωμάτιό μου". Μου είπε: "Τι θα έλεγες να έρθεις για μπιλιάρδο να παίξεις μαζί μας;" Και πήγα. Έτσι κατάλαβα ότι σκέφτονταν πως μπορεί να ένιωθα λίγο μόνη κλεισμένη στο δωμάτιό μου»<sup>55</sup>.

Όταν παίρνουμε συνεντεύξεις από δασκάλες, δε «ρωτάμε» απλώς «για την προσωπική τους ζωή... στο πλαίσιο του δημόσιου βίου», ένα ενοχικό συναίσθημα που βαραίνει όλες τις φεμινίστριες που παίρνουν συνεντεύξεις<sup>56</sup>. Περιμένουμε οι γυναίκες που διήγαγαν δημόσιο βίο να μας κάνουν και αποκαλύψεις προσωπικού χαρακτήρα. Η Flannery δεν το κάνει αυτό και δεν υπάρχει λόγος, για τον οποίο θα

---

<sup>54</sup> Στο ίδιο, σελ. 16.

<sup>55</sup> Στο ίδιο, σελ. 18.

<sup>56</sup> D. Patai (1991), *US academics and third world women: is ethical research possible?*, στο: Gluck and Patai, *Women's Words*, σελ. 142.

έπρεπε να το κάνει. Όμως αυτό δεν είναι το είδος ιστορίας της εκπαίδευσης που εγώ θέλω να γράψω.

Πρέπει να τονίσω ότι εδώ μιλώ για τα προβλήματα που αφορούν στις συνεντεύξεις *γενικά* των γυναικών εκπαιδευτικών. Υπάρχει, για παράδειγμα, ένα είδος αφηγήσεων εκπαιδευτικών που παρατίθεται στο έργο της Kathleen Weiler, της Kathleen Casey και της Sue Middleton, το οποίο ξεχωρίζει από αυτές τις ωραιοποιημένες εκδόσεις της ζωής της δασκάλας, ακριβώς για το λόγο ότι αποφεύγουν να περιγράψουν τη *γενική* κατάσταση των εκπαιδευτικών και διαλέγουν γυναίκες αυθεντικές, δηλαδή ριζοσπαστικές γυναίκες που θεωρούν το επάγγελμα του δασκάλου ως έναν τρόπο για να αλλάξουν τον κόσμο<sup>57</sup>. Μελέτες για συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες γυναικών με πικρές αναμνήσεις, όπως η εργασία προφορικής ιστορίας της Donna Dwyer με παντρεμένες δασκάλες στο Βικτωριανό Υπουργείο Παιδείας την εποχή του μεσοπολέμου, παρουσιάζουν επίσης αφηγήσεις άλλου είδους<sup>58</sup>. Ίσως βέβαια να φταίει για αυτό ότι ήταν ατυχής η επιλογή των βιβλίων που συγκέντρωσα στη βιβλιοθήκη μου· ίσως, πάλι, αυτό να οφείλεται στη σιωπή των παλαιότερων γενεών γυναικών εκπαιδευτικών που πίστευαν ότι δεν αρμόζει στους κανόνες καλής συμπεριφοράς να καταστρέφουν τα σχέδια των άλλων· ίσως, πάλι, να φταίει το συγγραφικό ύφος –όπως υποστήριξε η Emily Toth, οι ακαδημαϊκοί συχνά δεν ξέρουν πώς να πραγματευτούν μια καλή ιστορία από φόβο μήπως το περιεχόμενο του κειμένου υπερσιχύσει του αφηγηματικού ύφους<sup>59</sup>. Παρ' όλα αυτά, αν και θαυμάζω τη Vivian Flannery και τις γυναίκες σαν αυτή, η πρώτη μου αντίδραση μπροστά σε αυτά τα κείμενα ήταν ότι, αν αυτά ήταν υποδειγματικό είδος προφορικής ιστορίας, τότε για μένα η προφορική ιστορία αποτελεί αναμφίβολα εμπόδιο σε κάθε ιδεολογική πρόοδο σε αυτόν τον τομέα.

Αυτή η αψιθυμία δε θα περάσει. Ως ιστορικός ενοχλήθηκα από τη λογοτεχνία τόσο, που ένιωσα ότι ήταν επαγγελματικό καθήκον μου να ερευνήσω το θέμα περισσότερο σε βάθος. Η αντίδρασή μου συνδεόταν στενά με το δικό μου παρελθόν, με τις συνθήκες, υπό τις οποίες αποφάσισα να διαβάσω αυτή τη λογοτεχνία και με την πρόοδο που είχα κάνει στην έρευνά μου ως ιστορικός της παιδείας των γυναικών. Τα αναγνώσματά μου αναζωπύρωσαν μάλλον, παρά δημιούργησαν ένα προσωπικό κακό προαίσθημα που είχα σχετικά με τη συγγραφή μίας ιστορίας των γυναικών εκπαιδευτικών του εικοστού αιώνα. Η αλήθεια είναι ότι συνεχίζω απρόθυμα

---

<sup>57</sup> K. Casey (1993), *I Answer with my Life: Life Histories of Women Teachers Working with Social Change*. Νέα Υόρκη: Routledge. K. Weiler (1988), *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*. Νέα Υόρκη: Bergin and Garvey. S. Middleton (1993), *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*. Νέα Υόρκη: Teachers College Press.

<sup>58</sup> D. Dwyer (1998), "The married woman and the Victorian Education Department, 1872–1956", Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης.

<sup>59</sup> E. Toth (1996), *Women's Review of Books* 13(5): 7.

την έρευνά μου για τον εικοστό αιώνα. Γνωρίζω ότι θα προσβάλω πολλούς διακεκριμένους συναδέλφους υποστηρίζοντας ότι για μένα ο εικοστός αιώνας δεν είναι ιστορία· δανειζόμενη την έκφραση της L.P. Hartley, το παρελθόν είναι διαφορετική χώρα –τα πράγματα εκεί [πρέπει να] είναι διαφορετικά. Ο εικοστός αιώνας είναι ο κόσμος της μητέρας μου και του πατέρα μου. Ο εικοστός αιώνας είμαι εγώ η ίδια. Γνωρίζω πάρα πολλά πράγματα για τον εικοστό αιώνα. Όπως αναφέρει η Ailsa Zainu'ddin:

«Η γενιά που οι ιστορικοί δυσκολεύονται περισσότερο να καταλάβουν, να εκτιμήσουν και να αναπαράγουν, είναι αυτή που έρχεται αμέσως πριν τη δική τους –είναι η γενιά των γονιών τους. Μας είναι οικεία διότι, μέχρι κάποιο σημείο, τη ζήσαμε και οι ίδιοι, αλλά είναι δυσκολότερο να την αντιληφθούμε με τα δικά τους μάτια διότι, ως παιδιά, της είχαμε ήδη ρίξει μια σκοτεινή ματιά μέσα από ένα γυαλί. Τη μάθαμε χωρίς να καταλαβαίνουμε απαραίτητα τη σημασία της για όσους συμμετείχαν σε αυτήν<sup>60</sup>.

Όστόσο, το βαρύ φορτίο που η Ailsa Zainu'ddin μοιράζεται με την Carolyn Steedman, την Drusilla Modjeska και την Germaine Greer –γράφοντας την ιστορία των γονιών της– δεν είναι ακριβώς το ίδιο με το δικό μου φορτίο<sup>61</sup>. Εγώ μοιράστηκα με την Christina Stead, την Dymphna Cusack και την Janet Frame τη μοίρα της δασκάλας ελλείπει άλλων δυνατοτήτων, εγκλωβισμένη στον ιστό των περιστάσεων που μας υποχρέωναν να πουλάμε τους εαυτούς μας ως εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορέσουμε να πάμε στο πανεπιστήμιο και να ξεφύγουμε, όπως πιστεύαμε, από τον κόσμο της μητέρας μας. Δεν έγραφα μυθιστορήματα, παρότι σταμάτησα να ασχολούμαι με την εκπαίδευση το 1978, χωρίς να στρέψω τη ματιά μου νοσταλγικά σε διδακτορικές σπουδές και σε μια νέα σταδιοδρομία ως επιστήμονας ιστορικός. Η συνάντησή μου με τις μαρτυρίες αυτών των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών που έγιναν συγγραφείς, δεν παρήγαγε αθώες γνώσεις. Ανακαλύπτω ότι βρίσκομαι και εγώ στη δυσάρεστη θέση να είμαι στο επίκεντρο της προφορικής ιστορίας, όπου οι δασκάλες θυμούνται τους εαυτούς τους, οι μαθητές θυμούνται τις δασκάλες τους και εγώ θυμάμαι τον εαυτό μου ως δασκάλα και ως μαθήτρια. Στη σοφίτα μου έχει εγκατασταθεί μια τρελή κυρα-δασκάλα.

<sup>60</sup> A.G.T. Zainu'ddin (1990), Inheriting the 16 Club: women's continuing education 1920–1980. *History of Education Review* 19(2): 63.

<sup>61</sup> C. Steedman (1986), *Landscape for the Good Woman: A Story of Two Lives*. Λονδίνο: Virago. D. Modjeska (1990) *Porphy*. Μεμβούρνη: McPhee Gribble. G. Greer (1989) *Daddy, We Hardly Knew You*. Λονδίνο: Hamish Hamilton.

Τα περισσότερα από αυτά τα θέματα εγείρονται στην τρίτη κατηγορία της βιβλιογραφίας μου, η οποία συνέβαλε στην αρχική απώλεια εμπιστοσύνης μου στο έργο που είχα ξεκινήσει· πρόκειται για τα φεμινιστικά θεωρητικά έργα για την προφορική ιστορία και τις προσωπικές αφηγήσεις<sup>62</sup>. Παραδόξως, όπως φαίνεται από την ανάλυσή μου της συνέντευξης της Flannery, η λογοτεχνία έχει ήδη οξύνει θετικά την αντίληψή μου. Σκοπός μου εδώ δεν είναι να ασκήσω κριτική στη βιβλιογραφία και τους προβληματισμούς της: να ασχοληθώ, δηλαδή, με επιστημολογικά θέματα, με θέματα, με τα οποία ασχολούνται γενικά όσοι εφαρμόζουν την προφορική ιστορία· με φεμινιστικούς προβληματισμούς για την εκμετάλλευση (το θέμα της «εμπεριστατωμένης έρευνας»)· θέματα «ιδιοκτησίας» του αφηγηματικού είδους και του κειμένου· εντάσεις που οφείλονται στην επιλογή ανάμεσα στην ενδυνάμωση του θέματος και την επιτακτική ανάγκη μιας συγγραφικής φωνής· πρακτικά θέματα σχετικά με την τέχνη. Απλώς, θέλω να πω ότι σε όλον αυτόν τον πλούτο δε βρίσκω άμεση σχέση με την άσχημη διάθεση που με κυρίευσε. Αυτά τα έργα έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό που μειώνει τη δυνατότητά τους να με βοηθήσουν· έχουν γραφεί κατά κύριο λόγο από γυναίκες που δεν έχουν εκπαιδευτεί προηγουμένως ως ιστορικοί και, ως εκ τούτου, βασίζονται τα συγγράμματά τους κυρίως σε αναμνήσεις. Είναι κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, θεωρητικοί της λογοτεχνίας και γλωσσολόγοι που προέρχονται από άλλη κατεύθυνση<sup>63</sup>. Όπως μας υπενθυμίζει η Allyson Holbrook, «βασίζομαστε όλοι στους μύθους και οι ερευνητές προσφέρουν επιπλέον επίσημες θεωρητικές γνώσεις που μπορούν να έχουν τις δικές τους μυθικές διαστάσεις»<sup>64</sup>. Φυσικά, οι κοινωνιολόγοι, οι ανθρωπολόγοι και οι γλωσσολόγοι εφαρμόζουν στην προφορική ιστορία τις δικές τους επίσημες θεωρητικές γνώσεις,

---

<sup>62</sup> Από τη συλλογή βιβλίων μου αυτής της κατηγορίας στηρίχτηκα κυρίως στα εξής: S.B. Gluck & D. Patai (Eds.) (1991), *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*. Νέα Υόρκη: Routledge. C.G. Heilbrun (1988), *Writing a Woman's Life*. Νέα Υόρκη: Ballantine Books. *Gender and History* 1990, 2(1) ειδική έκδοση για την αυτοβιογραφία. K. Darian-Smith & P. Hamilton (Eds.) (1994), *Memory and History in Twentieth-Century Australia*. Μελβούρνη: Oxford University Press. S. Magarey, C. Guerin & P. Hamilton (Eds.) (1992), *Writing Lives: Feminist Biography and Autobiography*. Adelaide: Australian Feminist Studies Publications. Personal Narratives Group (Eds.) (1989), *Interpreting Women's Lives: Feminist Theory and Personal Narratives*. Bloomington, In: Indiana University Press. M. Maynard & J. Purvis (Eds.) (1994), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. Λονδίνο: Taylor and Francis. C. Steedman (1986), *Landscape for a Good Woman: A Story of Two Lives*. Λονδίνο: Virago. S. Alexander (1994), *Becoming a Woman and Other Essays in 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Century Feminist History*, Part III, Memory and History. Λονδίνο: Virago. S. Reinharz (1993), *Feminist Methods in Social Research*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press. H. Roberts (Ed.) (1981), *Doing Feminist Research*. Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul. S. Middleton (1993), *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*. Νέα Υόρκη: Teachers College Press. D. Modjeska (1990), *Poppy*. Μελβούρνη: McPhee Gribble.

<sup>63</sup> Για παράδειγμα, από τα δεκαέξι άτομα που συνέβαλαν στο έργο του Gluck και του Patai, *Women's Words*, μόνο τέσσερα είχαν εκπαίδευση ιστορικού και από αυτά τα τέσσερα, τρία φαίνεται ότι είχαν λάβει ειδική εκπαίδευση στην προφορική ιστορία. Το ίδιο ισχύει και για το έργο *Interpreting Women's Lives*. Υπάρχει μια ενδιαφέρουσα πολιτισμική διαφορά στην αυστραλιανή βιβλιογραφία, όπου το ποσοστό των ιστορικών είναι υψηλότερο· όμως η ίδια θέση ισχύει και σε αυτήν την περίπτωση.

<sup>64</sup> A. Holbrook (1995), Methodological developments in oral history: a multilayered approach. *Australian Educational Researcher*, 22(3): 38.

αλλά για τους ιστορικούς, όπως εγώ, η βάση εργασίας είναι τελείως διαφορετική. Στο διαλογικό πλαίσιο, όπου οι δασκάλες θυμούνται τους εαυτούς τους, όπου τις θυμούνται οι άλλοι, όπου εγώ θυμάμαι τον εαυτό μου ως δασκάλα, καλούμαι να προσθέσω το αποτέλεσμα της φεμινιστικής έρευνας που διεξήγαγα για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, το οποίο βαίνει πέρα από τις αναμνήσεις.

Οι ιστορικοί που εργάζονται βασιζόμενοι σε στοιχεία που δεν περιορίζονται στην προφορική ιστορία, εξαρτώνται κυρίως από το εξωτικό στοιχείο που πάει πέρα από τις αναμνήσεις· ζουν εξαρτώμενοι με ρομαντικό τρόπο από ένα πεπερασμένο σύνολο πηγών που έχουν σωθεί. Δεν υπάρχει κανείς ζωντανός που να μπορεί να τους αντικρούσει. Αυτό δε σημαίνει ότι οι ιστορικοί δεν κατάφεραν να εξετάσουν την επιστημολογική βάση της γνώσης που δημιουργούν ή ακόμα την ουσιαστικά διϋποκειμενική φύση της συνάντησής τους με τις διασωθείσες πηγές· θέλω απλώς να πω ότι δεν είναι αυτοί που δημιουργούν τις πηγές. Αντιθέτως, όπως επισημαίνει ο John Murphy, «ο ιστορικός προφορικής ιστορίας, ή αυτός που παίρνει συνέντευξη, είναι ουσιαστικά παρών, είναι μάρτυρας και δημιουργός της αφήγησης· για αυτό το λόγο είναι πάντοτε συνυπεύθυνος και συνένοχος<sup>65</sup>». Αυτό που ο Murphy δε διερευνά, είναι η πιθανότητα η εν λόγω συνάντηση να απογοητεύσει αυτούς που πραγματοποιούν τη μετάβαση από το «πέρα από τις αναμνήσεις» στο «εντός των αναμνήσεων».

Θέλω, δηλαδή, να υποστηρίξω πως δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι φεμινίστριες ιστορικοί της εκπαίδευσης των γυναικών έχουν ασχοληθεί με το δέκατο ένατο αιώνα, ασφαλές έδαφος που υπερβαίνει το πεδίο της μνήμης και της ενοχής<sup>66</sup>. Για να το κάνω αυτό, πρέπει να ερευνήσω τον τρόπο, με τον οποίο γράφουμε για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη δεκαετία του 1970. Οι φεμινίστριες ιστορικοί που άρχισαν να γράφουν την ιστορία της εκπαίδευσης των γυναικών στη δεκαετία του 1970, αντιμετώπιζαν σε όλον τον κόσμο ένα κοινό δίλημμα που αναδρομικά καθιστούσε προβληματική την αναζήτηση μίας «φωνής», με την οποία θα μπορούσαν να ανοίξουν τη συζήτηση του θέματος. Ανήκαμε στο δεύτερο γυναικείο κίνημα και οι ανισότητες της δεκαετίας του 1970 ήταν μέρος της ζωής μας: η έλλειψη γυναικών στα υψηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων· η φύση και οι επιλογές του σχολικού προγράμματος που βασίζονταν στη διάκριση των δύο φύλων· το κρυφό πρόγραμμα του μικτού σχολείου, των σχολικών βιβλίων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δασκάλων και καθηγητών· η ευελιξία που

---

<sup>65</sup> J. Murphy (1986), The voice of memory: history, autobiography and oral memory. *Historical Studies* 22(87): 84.

<sup>66</sup> Για μια πληρέστερη περιγραφή αυτής της προκατάληψης του δέκατου ενάτου αιώνα στη λογοτεχνία, βλ. M. Theobald (1995), Imagining the woman teacher: an international perspective. *Australian Educational Researcher* 22(3): 87-112.

προσέφεραν τα γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα της εκπαίδευσης, της νοσηλείας και της κοινωνικής εργασίας. Η μνήμη και η ιστορία βρίσκονταν, με λίγα λόγια, σε ισορροπία. Ήταν θεμιτό το ερώτημα γιατί οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του παρελθόντος είχαν φέρει φανερά συντηρητικά αποτελέσματα στο παρόν. Όμως, την ίδια στιγμή, η ίδια η φεμινιστική ιστορία ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 ως πολιτική πράξη, για να αποκαταστήσει στις γυναίκες το δικό τους παρελθόν· όσο ενοχλητικό και αν ήταν αυτό το παρελθόν, η φεμινιστική ιστορία αποτελούσε κατ' ουσίαν ένα χαρμόσυνο γεγονός. Η ιστοριογραφία της εκπαίδευσης των γυναικών και επομένως των γυναικών εκπαιδευτικών, διαμορφώθηκε ουσιαστικά βάσει αυτής της άβολης αντιπαράθεσης μεταξύ του επαίνου και της άσκησης κριτικής.

Ήταν τοπικοί οι λόγοι που όξυναν το εν λόγω δίλημμα για τις φεμινίστριες διανοούμενες που ασχολούνταν με το κομμάτι της ιστορίας των ΗΠΑ, το οποίο αφορούσε στους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων. Κατά τη δεκαετία του '70 πληθώρα συγγραμμάτων ασχολούνταν με το θέμα της ενίσχυσης του κρατικού συστήματος της μαζικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δύο αντιμαχόμενες σχολές σκέψης να πρωτοστατούν<sup>67</sup>. Απλουστεύοντας τα πράγματα: η πρώτη σχολή ή η φιλελεύθερη σχολή των Whig, όπως αποκαλείται μερικές φορές, ερμήνευε την ενίσχυση του κρατικού συστήματος της μαζικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως εξαιρετική πρόοδο –ένα καλοπροαίρετο σχέδιο του αναδυόμενου φιλελεύθερου δημοκρατικού κράτους που καλούνταν να μετατρέψει την πολύγλωσση κοινωνία μεταναστών σε ένα σύγχρονο κράτος. Η δεύτερη σχολή αποτελούνταν από αναθεωρητές διανοούμενους –που, όπως οι φεμινίστριες ιστορικοί, βασιζόνταν στην πολιτική της αντιπαράθεσης της δεκαετίας του '60 και του '70– υιοθετούσαν μια μαρξιστική αντίληψη του κράτους ως δημιουργήματος της αστικής τάξης. Ερμήνευαν την εμφάνιση μαζικών συστημάτων κρατικής εκπαίδευσης στα δυτικά κράτη ως καταπιεστική που επέβαλε στα παιδιά της εργατικής τάξης εργασιακή πειθαρχία στον αναπτυσσόμενο καπιταλιστικό χώρο εργασίας και τυφλή υπακοή στις νέες δημοκρατικές μορφές διακυβέρνησης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η εν λόγω διαδικασία αναθεώρησης της ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πάρα πολύ δύσκολη, όχι μόνο γιατί η νεότερη ομάδα ιστορικών εξαπέλυε επίθεση εναντίον του κατ' εξοχήν ιερού θεσμού των αμερικανικών δημόσιων σχολείων, αλλά γιατί έπρεπε να καθιερωθεί ως ομάδα σε μια κοινωνία που είχε πρόσφατα βγει από την περίοδο McCarthy και από την οποία απουσίαζε καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας της μια νόμιμη αριστερή/εργατική πολιτική.

---

<sup>67</sup> C.E. Kaestle (1988), Recent methodological developments in the history of American education, στο R.M. Jaeger (Ed.) *Contemporary Methods for Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, σελ. 61–71.

Για να επιστρέψω στο θέμα μου που αφορά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ούτε οι ιστορικοί των Whig, ούτε οι αναθεωρητές ιστορικοί ευνοούν μια μελέτη που να δείχνει κατανόηση προς τους συνηθισμένους εκπαιδευτικούς, άνδρες ή γυναίκες. Οι ιστορικοί που επικροτούσαν την ενίσχυση των εθνικών σχολικών συστημάτων εστίαζαν σε «μεγάλους άνδρες» -πολιτικούς, επισκόπους, διοικητές και επιθεωρητές– που προφανώς έδιναν την εντολή της μεταρρύθμισης βάσει ενός σχεδίου που είχε καταρτιστεί στα κεντρικά γραφεία. Οι αναθεωρητές ιστορικοί ανέτρεπαν την παραπάνω θέση, αλλά εξακολουθούσαν να εστιάζουν στους μεγάλους άνδρες αποδίδοντάς τους, ωστόσο, ανάξια λόγου κίνητρα. Με αυτόν τον τρόπο παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς, λόγω συνενοχής ή αμέλειας, ως ακούσια όργανα καταπίεσης. Παρ' όλα αυτά, οι μηχανογραφημένες μελέτες της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας που συνήθιζαν να κάνουν οι αναθεωρητές ιστορικοί δεν μπορούσαν να παραβλέψουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων στη Βόρεια Αμερική του δέκατου ένατου αιώνα ήταν κυρίως γυναίκες, ενώ οι διευθυντές των σχολείων ήταν κατά κύριο λόγο άνδρες<sup>68</sup>. Σχεδόν τυχαία, αυτό αποτέλεσε την αφετηρία για μια ανάλυση βασισμένη στο φύλο, για να μην πούμε φεμινιστική ανάλυση, του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη Βόρεια Αμερική. Αυτό πυροδότησε, επίσης, τη συζήτηση για «την αύξηση του αριθμού των γυναικών στη διδασκαλία» -φράση που περιείχε αιχμές αποδοκιμασίας– που σύντομα διαδόθηκε σε όλον τον κόσμο και συνεχίζεται αμείωτη μέχρι σήμερα<sup>69</sup>.

Οι φεμινίστριες ιστορικοί ήταν οι φυσικοί σύμμαχοι των αναθεωρητών ιστορικών, αφού και αυτές εστίαζαν στην ασυμμετρία της εξουσίας, πρότειναν ένα πολιτικό πρόγραμμα αλλαγής και ήταν εξοργισμένες για τις ελλείψεις που παρουσίαζε η εκπαίδευση στην εποχή τους. Και αυτές αναζητούσαν απαντήσεις για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά κενά, μελετώντας το παρελθόν. Όμως δεν μπορούσαν να μοιραστούν την πολυτέλεια της αδυσώπητης καταδίκης που χαρακτήριζε τους αναθεωρητές ιστορικούς. Ο κύριος προβληματισμός των Αμερικανών ιστορικών που έγραφαν την ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πώς να διαμορφώσουν την πολιτική αφήγησή τους με φόντο μια ιστοριογραφία εχθρική προς το εκπαιδευτικό κράτος και τους συνενόχους του – εννοείται, την «κυρία δασκάλα».

Η ερμηνεία που δίνω στη βιβλιογραφία είναι ότι οι Αμερικανίδες φεμινίστριες ιστορικοί, από τη Nancy Hoffman και την Polly Welts Kaufman μέχρι τη Sari Knopp Biklen, τη Linda Perkins και την Geraldine Clifford, αντέδρασαν αποφεύγοντας το

<sup>68</sup> A. Prentice and M. Theobald (Eds.) (1991), *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching*. Τορόντο: University of Toronto Press.

<sup>69</sup> Για μια επισκόπηση της συζήτησης περί «εκθήλυνσης», βλ. J. Albisetti (1993), The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education* 22(3): 253-63.

ζήτημα του εκπαιδευτικού κράτους και της αντιφατικής του σχέσης με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας αντί αυτού στην παρουσίαση της «κυρίας δασκάλας» ως ηρωίδας<sup>70</sup>. Άρχισαν να αναζητούν απεγνωσμένα τις πολυπόθητες συλλογές ημερολογίων, επιστολών και προσωπικών εγγράφων γυναικών εκπαιδευτικών του δέκατου ένατου αιώνα, ψάχνοντας αυτονομία, επαγγελματισμό και αναδυόμενο φεμινισμό. Η Αμερικανίδα κυρία δασκάλα που αναδύεται από τη λογοτεχνία διακατέχεται από μια αίσθηση σκοπού που μοιάζει σχεδόν με αυτήν ενός ιεραπόστολου, πράγμα που της έδινε τη δυνατότητα να παλέψει ενάντια σε κάθε λογής αντίξοες συνθήκες, να αποκτήσει την εκπαίδευση ενός Κανονικού Σχολείου με δικό της κόστος, να πάει στη Δύση, στο Νότο, να διδάξει σε καταυλισμούς Ινδιάνων, να δαμάσει τους Dukhabors<sup>71</sup>. Το εκπαιδευτικό κράτος εξακολουθεί να παρουσιάζεται ως σκοτεινός αναθεωρητής που μερικές φορές παίρνει τη μορφή του επόπτη, άλλες φορές συμπληρώνει και στηρίζει τον ξεχωριστό τρόπο, με τον οποίο οι γυναίκες χειρίζονται τα πράγματα, αλλά σε γενικές γραμμές παραμένει ανεξιχνίαστο, χωρίς να συνδέει τις εμπειρίες των γυναικών ως εκπαιδευτικών με τις υλικές και διαρθρωτικές συνθήκες από τις οποίες εξαρτώνταν.

Με όλα αυτά δε θέλω να πω ότι από τις αμερικανικές μελέτες απουσιάζουν βασικές φεμινιστικές προτάσεις: ο αντίκτυπος της εθνικής ιδεολογίας και των ρεπουμπλικανικών αντιλήψεων περί μητρότητας στο ρόλο της δασκάλας· η παρουσίασή της ως «αγγέλου του σχολικού οικοδομήματος»· η επιλογή της προτεσταντικής ευαγγελικής θρησκείας από τις γυναίκες ως μέσου προσωπικής ενδυνάμωσης η κοινή ή ατομική εκμετάλλευση. Και αυτές οι συγγραφείς έχουν κοινό συμφέρον να αναμετρηθούν με τα στερεότυπα της κυρίας δασκάλας του δέκατου ένατου αιώνα, τόσο ως αγγέλου του σχολικού οικοδομήματος όσο και ως αλογομούρας γεροντοκόρης που απέτυχε στη ζωή της. Ούτε πρέπει να αμφιβάλλουμε ότι ορισμένες γυναίκες εκπαιδευτικοί έκαναν και έλεγαν αυτά τα πράγματα. Ωστόσο, σπάνια διαβάζουμε στην αμερικανική λογοτεχνία για δασκάλες που δίδασκαν ελλείπει άλλων δυνατοτήτων, που χτυπούσαν τους μαθητές τους, που μιλούσαν κατά του δικαιώματος ψήφου για τις γυναίκες, ή παντρεύονταν για να σωθούν. Δεν

---

<sup>70</sup> N. Hoffman (1981), *Woman's "True" Profession: Voices from the History of Teaching*. Νέα Υόρκη: Feminist Press/McGraw-Hill. P.W. Kaufman (1984), *Women Teachers on the Frontier*. New Haven, CT: Yale University Press. L. Perkins (1989), The history of blacks in teaching growth and decline within the profession, στο: D. Warren (Ed.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*. Νέα Υόρκη: Macmillan. G. Clifford (1989), *Man/woman/teacher: gender, family and career in American history*, στο: Warren (Ed.) *American Teachers*. S.K. Biklen (1995), *School Work: Gender and Cultural Construction of Teaching*. Νέα Υόρκη: Teachers College Press.

<sup>71</sup> Ομάδα Ρώσων ορθοδόξων χριστιανών του 18<sup>ου</sup> αιώνα, πολλοί από τους οποίους μετανάστευσαν στον Καναδά για να ξεφύγουν από την καταδίωξη για τις ιδέες τους, που περιελάμβαναν την απόρριψη των κρατικών και εκκλησιαστικών αρχών.



είναι τυχαίο ότι αρκετά αμερικανικά κείμενα μεταφέρουν τις απόψεις των παιδιών των μεταναστών για την αμερικανίδα δασκάλα στις αρχές του εικοστού αιώνα:

«Έχω ξεχάσει όλα όσα έμαθα στο σχολείο. Όμως δε θα ξεχάσω ποτέ τη γοητεία των διδασκαλισσών που λάμπουν στον Ανατολικό Κόσμο. Τις βλέπω τώρα όλες να ενώνονται σχηματίζοντας μια συμβολική φιγούρα που φορούσε πάντοτε λεπτοκαμωμένα φορέματα που τυλίγονταν στο κορμί της με χάρη, με μεγάλα φουσκωτά μανίκια, με λαιμό που έμοιαζε πάντα μακρύς και τοξοειδής, με τα μαλλιά χτενισμένα σε κότσο που έδινε την εντύπωση ότι το μέτωπό τους ήταν ψηλό και αριστοκρατικό. Το σύμβολο κάθεται στο θρόνο του πίσω από την έδρα».<sup>72</sup>

Είναι σημαντικό να αναζητήσουμε αυτά τα θέματα στο έργο της Geraldine Clifford, της περισσότερο παραγωγικής και ένθερμης υπερμάχου της κυρίας δασκάλας ως ηρωίδας της Αμερικής. Στο μανιφέστο της, «Άγιοι, αμαρτωλοί και άνθρωποι», η Clifford κατάρτισε ένα πρόγραμμα έρευνας με μια «ανθρωποκεντρική προσέγγιση του παρελθόντος που δε θα εστίαζε στον παιδαγωγό»<sup>73</sup>. Από τότε έχει, για να αναφέρω τις ίδιες της τις λέξεις, «εξετάσει εκατοντάδες επιστολές γυναικών εκπαιδευτικών του δεκάτου ενάτου αιώνα –που απευθύνονται στην οικογένεια, σε φίλους, άλλες δασκάλες, υποψήφιους μνηστήρες [και εντόπιση] έντονες εκφράσεις δήλωσης της προσωπικής τους παρουσίας, και αυτοπροσδιορισμού του εγώ τους». Υποστηρίζει ότι «διακεκριμένες φεμινίστριες, όπως η δασκάλα Lucy Stone, απέδιδαν ιδιαίτερη σημασία στην ανεξαρτησία τους. Όμως το ίδιο έκαναν και απλές δασκάλες». Όπως το έργο της Hoffman, της Kaufman και άλλων, και το έργο της Clifford δείχνει τα δυνατά και αδύναμα σημεία της αναζήτησης της αλήθειας στο χώρο και στο χρόνο μέσα στα ημερολόγια και τις επιστολές γυναικών εκπαιδευτικών· όμως δε θέλω να επιμείνω σε αυτό. Η αφοσίωση της Clifford στα ιδιωτικά έγγραφα των διδασκαλισσών τη βοήθησε να κάνει ένα σημαντικό βήμα προς τη χαρτογράφηση της υποκειμενικότητας των γυναικών εκπαιδευτικών. Σε ένα δυνατό άρθρο με τίτλο «Κυρίες δασκάλες και η πολιτική των Ηνωμένων Πολιτειών, 1850–1930» η Clifford αναφέρει σαφώς αυτό που οι προκάτοχοί της είχαν απλώς υπαινιχθεί: την άμεση σχέση μεταξύ της υποκειμενικότητας της κυρίας δασκάλας και

<sup>72</sup> Hoffman, *Woman's "True" Profession*, σελ. 200-1.

<sup>73</sup> G. Clifford (1975), *Saints, sinners and people: a position paper on the historiography of American education. History of Education Quarterly* 15 (Fall): 257-72.

της αναδυόμενης πολιτικής συνείδησης και του ακτιβισμού των Αμερικανίδων<sup>74</sup>. Η Clifford υποστηρίζει ότι οι δασκάλες αποτέλεσαν «σημαντικό μέρος των ξεχασμένων γυναικών της ιστορίας του φεμινισμού των Ηνωμένων Πολιτειών –το εύφορο έδαφος που ήταν έτοιμο να δεχθεί τους σπόρους του φεμινισμού». Όλοι θέλαμε να ακολουθήσουμε το παράδειγμα της Clifford.

Αυτό το γεγονός είναι τόσο φανερό που συχνά παραβλέπουμε ότι η «αύξηση του αριθμού των γυναικών στην εκπαίδευση» συμπίπτει χρονικά με το κίνημα χειραφέτησης που κλόνισε πολλές πτυχές της ζωής των γυναικών, το γνωστό σήμερα ως πρώτο κύμα φεμινισμού. Εξέχουσα θέση μεταξύ των αιτημάτων των φεμινιστριών του δεκάτου ενάτου αιώνα κατείχε η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των γυναικών, μια μεταρρύθμιση που οι ίδιες θεωρούσαν ως κρίσιμο πρώτο βήμα για τη χειραφέτηση των γυναικών. Στο έργο της Geraldine Clifford διακρίνω την αποφασιστικότητά της να συμβιβάσει τα ασυμβίβαστα: τον έπαινο με την κριτική, πράγμα που κάνουν σύγχρονες φεμινίστριες ιστορικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση –δηλαδή, να εντάξει την εμπειρία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο πλαίσιο της χειραφέτησης. Τώρα πρέπει να αναρωτηθούμε αν η θέση της Clifford εξακολουθεί να ισχύει σήμερα ως εννοιολογικός φραγμός στην πορεία της ιστορίας των γυναικών εκπαιδευτικών κατά τον εικοστό αιώνα. Σε αυτό, όμως, θα επιστρέψω στη συνέχεια.

Οι Αυστραλές φεμινίστριες ιστορικοί παρουσιάζουν, επίσης, τη δασκάλα του δημοτικού σχολείου ως ηρωίδα, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Δεν έχουμε στη διάθεσή μας το πλήθος προσωπικών εγγράφων, στο οποίο στηρίζεται το έργο της Kaufman, της Clifford και άλλων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι λόγοι που συνέβαλαν στο χαρακτηρισμό των Αμερικανίδων ως «αγγέλων της σχολικής αίθουσας», τις οποίες υποστήριξαν με πάθος ο Horace Mann και η Catharine Beecher, δεν υπερίσχυσαν στο εκπαιδευτικό παρελθόν της Αυστραλίας, όπως και δεν υπερίσχυσε το Ευαγγελικό πάθος που τις ενέπνευσε. Τα δημογραφικά και πολιτικά γεγονότα που καθόρισαν την εικόνα των διδασκαλισσών στις Ηνωμένες Πολιτείες (οι οποίες ταξίδευαν στη Δύση ή στο Νότο) συνοδεύτηκαν από ανάλογα γεγονότα στην Αυστραλία –την εποχή των εφημερίων, το κυνήγι του χρυσού, τη διανομή της γης, τη δημιουργία του έθνους– αλλά δεν προκάλεσαν τη διασπορά Ευαγγελικών γυναικών εκπαιδευτικών που ταξίδευαν συνεχώς. Υπήρχε, πράγματι, μια ομάδα εκπαιδευτικών που ταξίδευαν, αλλά ήταν δυσαρεστημένες και αγανακτισμένες και κατέβαλαν

---

<sup>74</sup> G. Clifford (1987), "Lady teachers" and politics in the United States, 1850–1930, στο: M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: The Culture and Politics of Work*. Λονδίνο: Falmer Press. Οι αναφορές προέρχονται από τις σελίδες 10 και 16.

συνεχείς προσπάθειες για να επιστρέψουν στη μεγαλούπολη ή την επαρχιακή πόλη<sup>75</sup>.

Οι Αυστραλοί ιστορικοί υποχρεώθηκαν να συναντήσουν τις δασκάλες του δημοτικού σχολείου, μέσω της κεντρικής γραφειοκρατίας του δημοσίου που καθόριζε την επαγγελματική τους ζωή και διατήρησε τα έγγραφα που πιστοποιούν αυτή τη σχέση. Αναγκαστήκαμε να ξεκινήσουμε από τις μεγαλύτερες δομές και να προχωρήσουμε σιγά-σιγά, για να φτάσουμε στις δασκάλες, ένας τρόπος εργασίας που θέτει υπό αμφισβήτηση τα ερείσματα της αμερικανικής εμπειρίας. Και γράφαμε βασισμένοι σε μια διαφορετική πολιτική και ιστοριογραφική πραγματικότητα. Ενώ η αναθεωρητική ιστορία εμφανίστηκε στην Αυστραλία με τη Νέα Αριστερά, δεν προκάλεσε τα ίδια πάθη όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η νομιμότητα της πολιτικής του εργατικού κόμματος στην Αυστραλία αντανακλάται στη νομιμότητα της εργατικής ιστορίας. Ο αναθεωρητισμός δεν οδήγησε στην εμφάνιση κάποιων σημαντικών κινημάτων και δε δημιούργησε σιωπή. Δουλεύοντας με αυτές τις παραδόσεις, οι Αυστραλοί ιστορικοί εισήγαγαν τη διάσταση του φύλου στα διαρκή ζητούμενα της ιστορίας των εργατικών. Αναπόφευκτα συλλάβαμε την έννοια του δασκάλου ως ήρωα με τη μαρξιστική σημασία αυτού που «εργάζεται ενάντια στο σύστημα», μολονότι πιστεύω πως το έργο μας βασίζεται σταθερά στις αφηγήσεις και τις υλικές και δομικές συνθήκες της ζωής των εκπαιδευτικών<sup>76</sup>. Βέβαια, ακούσαμε τη «φωνή» της κυρίας δασκάλας, αλλά την ακούσαμε διαφορετικά. Ανακαλύψαμε ότι οι δασκάλες του δεκάτου ενάτου αιώνα ήταν ταραξίες: έγραφαν συχνά στους εργοδότες τους για το σχολικό κτίριο και τις σχολικές εγκαταστάσεις, για τους διευθυντές του σχολείου, για τους γονείς και τους μισθούς. Ασκούσαν πίεση για την ικανοποίηση των αιτημάτων τους ζητώντας από το Υπουργείο να διεξάγει έρευνα, καταφεύγοντας σε επιτροπές της Βουλής και ακόμα και στα δικαστήρια<sup>77</sup>. Παρά την απουσία πληροφοριών στα γραφειοκρατικά έγγραφα για την καθημερινή ζωή τους, οι ιστορικοί βρήκαν στα αρχεία των υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας της Αυστραλίας έναν εκπληκτικά μεγάλο αριθμό πληροφοριών για την ιδιωτική ζωή των γυναικών εκπαιδευτικών, εμπειρικά τεκμήρια της αλληλεξάρτησης που, σύμφωνα με τις φεμινίστριες ιστορικούς, υπήρχε μεταξύ της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής τους: τη

---

<sup>75</sup> Noeline Williamson (1982), The employment of female teachers in the small bush school of New South Wales, 1890 to 1900: a case of stay bushed or stay home. *Labour History* 43: 1-12.

<sup>76</sup> Για βιογραφικά δοκίμια τέτοιου είδους σχετικά με αυστραλιανές δασκάλες, βλ. R.J.W. Selleck & M. Sullivan (Eds.) (1984), *Not So Eminent Victorians*. Μελβούρνη: Melbourne University Press. M. Theobald & R.J.W. Selleck (Eds.) (1990), *Family School and State in Australian History*. Σίντνεϊ: Allen and Unwin.

<sup>77</sup> Βλέπε, για παράδειγμα, τη δική μου μελέτη για μια 16χρονη δασκάλα, την Agnes Grant, η οποία κατηγορήθηκε ότι αθέτησε την υπόσχεσή της προς το διευθυντή της και τον αποπλάνησε, πράγμα που προκάλεσε τη διεξαγωγή δύο ερευνών του υπουργείου, τη σύσταση μιας βουλευτικής επιτροπής έρευνας και δύο δίκες: M. Theobald (1984), Agnes Grant, στο: Selleck and Sullivan, *Not So Innocent Victorians*.

δημογραφική κατάσταση των οικογενειών, αποβολές, θηλασμός των παιδιών στο σχολείο, απασχόληση οικιακών βοηθών, αρχαία χρεοκοπίας<sup>78</sup>. Και αυτό το ισχυρό μείγμα ρομαντικών συγγραμμάτων για τη χειραφέτηση, με πρωτοποριακά στοιχεία τολμηρού και σθεναρού ρεαλισμού, καθιστά πολύ άχρωμες τις προσωπικές αφηγήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών του εικοστού αιώνα.

Εξακολουθεί, άραγε, να υπάρχει ακόμη ένα σημείο συνάντησης για τη φεμινίστρια ιστορικό και τους θεματοφύλακες των αφηγήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών του εικοστού αιώνα<sup>79</sup>; Μπορώ, άραγε, να γράψω την ιστορία της εκπαίδευσης που επιθυμώ να γράψω, χωρίς να χρειάζεται να προσφύγω σε μεθόδους «πρωτόγονης κοινωνικής θεραπείας», για τις οποίες μας προειδοποιεί η Chanfrault-Ducher; Η Shulamit Reinharz παρατηρεί ότι οι φεμινίστριες ερευνήτριες συχνά ξεκινούν με ένα θέμα που αποτελεί ταυτόχρονα «πνευματικό ζήτημα και προσωπικό πρόβλημα»<sup>80</sup>. Θέλω να πω ότι η θέση της Reinharz δεν μπορεί να αιτιολογήσει πλήρως την προσωπική μου δυσφορία σε αυτό το κεφάλαιο. Ξεκίνησα υποστηρίζοντας ότι οι φεμινίστριες ιστορικοί, όπως εγώ, κλονίζονται ιδεολογικά όταν μαθαίνουν για την παράφρονα γυναίκα στη σοφίτα διδασκαλίας. Υπό τους όρους της Reinharz, αυτό συνέβαλε στο διαχωρισμό των πνευματικών ζητημάτων από τα προσωπικά προβλήματα και όχι στη συνένωσή τους. Τι θα συμβεί, όμως, αν αποδεχτούμε ότι η ιστορία της εκπαίδευσης γράφτηκε σε μεγάλο βαθμό από γυναίκες που δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί; Η εν λόγω κάθαρση θα μας οδηγούσε, άραγε, σε μία διαφορετική αντίληψη της φεμινιστικής ιστορίας των γυναικών εκπαιδευτικών του εικοστού αιώνα, η οποία θα ήταν απαλλαγμένη από το διπλό κίνδυνο της αγιογραφίας (στην περίπτωση γυναικών εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου) και της υπεροπτικής απόρριψης (στην περίπτωση καθηγητριών του Γυμνασίου)<sup>81</sup>;

Θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε υποστηρίζοντας ότι οποιαδήποτε ιστορία που αφορά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς του εικοστού αιώνα πρέπει να αποδεχτεί πως η διδασκαλία έχει πλέον γίνει κοινή επαγγελματική ασχολία για τις γυναίκες –η Christina Stead θα τη χαρακτήριζε μισητή ασχολία για τις γυναίκες. Πρέπει να συμβιβαστούμε με τον «κοινό, συνηθισμένο» χαρακτήρα της, τάση που διακρίνω σε συλλογές, όπως αυτές του Richard Altenbaugh «*The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth Century America*» (*Η Φωνή του Εκπαιδευτικού: Μια*

<sup>78</sup> M. Theobald (1990), The "everyday world" of women who taught. *History of Education Review* 19(2): 15-23.

<sup>79</sup> M. Chanfrault-Ducher (1991), Narrative structures, social models, and symbolic representation in the life story, στο: Gluck and Patai, *Women's Words*, σελ. 89.

<sup>80</sup> S. Reinharz (1993), *Feminist Methods in Social Research*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press, σελ. 260.

<sup>81</sup> Αντλώ το σημείο που αναφέρεται στις καθηγήτριες γυμνασίου από το: M. Theobald, *Imagining the woman teacher*.

*Κοινωνική Ιστορία του Επαγγέλματος των Εκπαιδευτικών στην Αμερική του Εικοστού Αιώνα*<sup>82</sup>. Το γνωρίζουμε από την εμπειρία μας ως δασκάλες και μαθήτριες. Σε όλες τις πολιτείες της Αυστραλίας, η ιστορική ήττα της «κυρίας δασκάλας» είχε ολοκληρωθεί στις αρχές του αιώνα· είχαν δημιουργηθεί οι δομές, οι οποίες περιόριζαν τις γυναίκες στα χαμηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας των εκπαιδευτικών και τις έθεταν υπό τον έλεγχο των ανδρών. Η απαγόρευση του γάμου δημιούργησε ένα είδος περιστρεφόμενης πόρτας που οδηγούσε τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε δύο διαφορετικούς δρόμους: σε μια βάση νέων γυναικών που ήταν περαστικές από το επάγγελμα και έναν πυρήνα μεγαλύτερων, της «γεροντοκόρης», που κυριαρχούσαν στην αίθουσα των νηπίων. Όπως υποστηρίζει η Sheila Jeffries, η κατάσταση της ανύπαντρης γυναίκας ισοδυναμούσε όλο και περισσότερο κατά τον εικοστό αιώνα με μια παθολογική κατάσταση<sup>83</sup>.

Η ρομαντική άποψη για τη γυναίκα εκπαιδευτικό δε μας ικανοποιεί πλέον. Ένα είδος μονολιθικού φεμινισμού, όπως αυτός που χαρακτηρίζει τις εκστρατείες των σουφραζετών, δεν είναι πλέον σε θέση να καθορίσει τα συμπεράσματά μας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ή να προκαταλάβει τα ζητήματα που θέτουμε. Μια προφορική ιστορία για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του εικοστού αιώνα, μπορεί, βεβαίως, να συμβάλει στη δημιουργία μιας νέας ιστορίας του φεμινισμού την εποχή του μεσοπολέμου. Δημόσιες εκδηλώσεις, όπως ο ακτιβισμός των εκπαιδευτικών και ιδιωτικές εκδηλώσεις και οι γυναικοκεντρικές οικογένειες, θα συμβάλουν ασφαλώς στη δημιουργία αυτής της ιστορίας. Όμως, δεν μπορούμε πλέον να αφήνουμε ανεξιχνίαστα τα ερωτήματα που θέτουμε στις δασκάλες και τις ιστορίες που λέμε για αυτές, επαναπαυμένες σε μια φιλολογία περί χειραφέτησης. Το αίτημα των φεμινιστριών του δεκάτου ενάτου αιώνα για το *δικαίωμα* στην εκπαίδευση, αποτελούσε, πράγματι, μέρος της εξαιρετικά ρομαντικής αντίληψης περί αγώνα για τη χειραφέτηση. Και το επάγγελμα της καθηγήτριας γυμνασίου μπορεί να ήταν απόκτημα αυτού του αγώνα, παρότι δεν ισχύει το ίδιο για το επάγγελμα της δασκάλας του δημοτικού. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που συνέβη στις γυναίκες *ως δασκάλες ή καθηγήτριες*—ως υποκειμενικές οντότητες που διαμορφώθηκαν από την εδραίωση του θεσμού, η «καθημερινότητα» της ημερομίσθιας εργασίας και η συνεχής αυτο-λογοκρισία που τους ζητούσαν να κάνουν— μπορεί να αποτελέσει επιτυχώς το αντίβαρο του ενάρετου μελοδράματος της χειραφέτησης που βίωσαν οι γυναίκες του δέκατου ενάτου αιώνα στα δυτικά κράτη. Η δουλειά μας ως ιστορικών προφορικής ιστορίας, συνίσταται στο να ακούμε προσεκτικά τους μύθους, τον τρόπο

<sup>82</sup> R. Altenbaugh (Ed.) (1992), *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. Λονδίνο: Falmer Press.

<sup>83</sup> S. Jeffries (1985), *The Spinster and her Enemies: Feminism and Sexuality 1880–1930*. Λονδίνο: Pandora.

έκφρασης και τη μνήμη του λαού που προέκυψαν από αυτές τις ήττες, απώλειες και αλλαγές.

Σε αυτήν την περίπτωση, δεν μπορούμε να γράψουμε «συνηθισμένη» ιστορία για «συνηθισμένα» πράγματα. Θέλω να πω ότι πρέπει να αποδεχτούμε την έννοια του «συνηθισμένου» και του καθημερινού για να μπορέσουμε να την αποσταθεροποιήσουμε, δανειζόμενη τα ενοχλητικά λόγια της Carolyn Steedman, θα έλεγα ότι πρέπει «να δούμε ότι η φυλακή [της αίθουσας] υπό το πρίσμα της ιστορίας και της πολιτικής, συνδέεται στενά με τον εξωτερικό κόσμο, του οποίου είναι και το δημιούργημα»<sup>84</sup>. Η ανατροπή των συνηθισμένων έργων συμβάλλει στο να προσθέσουμε στο ερευνητικό μας πρόγραμμα νέα και ενδιαφέροντα ερωτήματα. Η Steedman μας θυμίζει ότι μια ψυχολογία του επαγγέλματος της γυναίκας εκπαιδευτικού αποτελεί επικίνδυνο έδαφος που μπορεί, όμως, να προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση. Μέχρι που τα μάζεψα και εγκατέλειψα για πάντα τη σχολική αίθουσα το 1978, ήμουν πεπεισμένη ότι το σχολείο του εικοστού αιώνα ήταν το τελευταίο προπύργιο της αντίληψης του δεκάτου ενάτου αιώνα περί «γυναικείου», ότι μέσα σε αυτόν τον κόσμο του παιδιού η γυναίκα εκπαιδευτικός ήταν καταδικασμένη να βιώνει ξανά και ξανά την παιδική ηλικία των παιδιών άλλων ανθρώπων, με όλη τη θεσμική ταπείνωση που αυτό προϋποθέτει. Ως μητέρα και ως εκπαιδευτικός είχα διατυπώσει ένα ερώτημα που εμείς ως φεμινίστριες ιστορικοί είχαμε επιλέξει να μη θέσουμε: αν τα σχολεία συμβάλλουν στην ψυχική υγεία των μητέρων, τι κάνουν στις γυναίκες που διδάσκουν; Στο πλαίσιο της έρευνάς μας ως ιστορικών προφορικής ιστορίας, θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να ερευνήσουμε κατά πόσο η ψυχική υγεία των γυναικών στη σχολική αίθουσα του εικοστού αιώνα επιτεύχθηκε χάρη στην αίσθηση που είχαν ότι επρόκειτο για μια προσωρινή κατάσταση που δε συνδεόταν αποκλειστικά και μόνο με την απαγόρευση του γάμου, χάρη στην ειρωνική άρνηση της αιώνιας μητρότητας που σκιαγραφείται τόσο κυνικά στο έργο της Christina Stead «*For Love Alone*». Γνωρίζουμε, παρότι δεν έχουμε αναγάγει τη γνώση μας σε θεωρία, ότι οι άνδρες ήταν πάντοτε περαστικοί από τη σχολική αίθουσα, αναρριχώμενοι σταδιακά στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας, ή εγκαταλείποντας το επάγγελμα σε εποχές οικονομικής ευρωστίας. Θέλω να πω ότι μια διαφορετική ψυχολογία περί παροδικού μπορεί να διαμόρφωσε τη δυναμική της σχολικής αίθουσας του εικοστού αιώνα για τις γυναίκες, την «ενέργεια που χρειαζόνταν» κατά την έκφραση της Sylvia Ashton-Warner. Θέλω να πω ότι η ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ανήκει τόσο σε αυτούς που το εγκατέλειψαν, όσο και σε αυτούς που παρέμειναν σε αυτό. Ως φεμινίστριες ιστορικοί γοητευτήκαμε από την απαγόρευση

---

<sup>84</sup> C. Steedman (1987), *Prisonhouses*, στο: Lawn and Grace, *Teachers*, σελ. 120.

του γάμου που ίσχυε στις περισσότερες αυστραλιανές πολιτείες του εικοστού αιώνα. Αποδεχτήκαμε με ευχαρίστηση την πολιτική του αποκλεισμού, χωρίς να σταθούμε μια στιγμή και να αναρωτηθούμε αν οι γυναίκες γενικά ήθελαν να συνεχίσουν να διδάσκουν όλη τους τη ζωή. Η τρελοδασκάλα στη σοφίτα περιμένει να την αφουγκραστούμε. Πρέπει να της δώσουμε χώρο για να εκφράσει την άποψή της, πριν αποφασίσουμε να γράψουμε μια ιστορία για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του εικοστού αιώνα. Αν πρέπει να σπάσω τη σιωπή μου, η πρώτη γυναίκα εκπαιδευτικός, από την οποία πρέπει να πάρω συνέντευξη, είμαι εγώ η ίδια.

## 6. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου

### 1. Ιστορία των γυναικών, ιστορία του φύλου

Από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία βασική μετατόπιση των στόχων της ιστορικής έρευνας<sup>85</sup> από μια ιστορία που επικεντρωνόταν στις γυναίκες και στα ιδιαίτερα πεδία, όπου διαμορφώθηκαν ιστορικά οι εμπειρίες τους, προς μια ιστορία του κοινωνικού φύλου ή των “έμφυλων σχέσεων” κατά την J.W. Scott.<sup>86</sup> Ως βασική αναλυτική κατηγορία χρησιμοποιούνται, δηλαδή, σήμερα οι σχέσεις των φύλων. Ο σύγχρονος προβληματισμός στο γνωστικό πεδίο της ιστοριογραφίας αναφορικά με το φύλο ως αναλυτικής κατηγορίας και ως πεδίου άρθρωσης και νοηματοδότησης των κοινωνικών σχέσεων, εδράζεται στις επεξεργασίες της J.W. Scott. Η φεμινίστρια ιστορικός τοποθετεί την ανάδυση της έννοιας του φύλου ως αναλυτικής κατηγορίας στο πλαίσιο της συγκρότησης της μεταστρουκτουραλιστικής επιστημολογίας, η οποία υπέβαλε σε κριτική το ντετερμινισμό των προγενέστερων «καθολικών» θεωριών, απέρριψε την ορθολογικότητα που κληροδοτήθηκε από το Διαφωτισμό, συνέλαβε την πραγματικότητα ως μια συνεχή διαδικασία δόμησης, κατασκευής και ανακατασκευής και έδωσε πρωταρχική σημασία στη γλώσσα και στις γλωσσικές δομές. Στο πλαίσιο αυτής της επιστημολογικής τομής, η J.W. Scott αφενός υπογραμμίζει τις αλλαγές, στις οποίες επιβάλλεται να προχωρήσουν οι επιστήμονες της ιστοριογραφίας,

---

<sup>85</sup> Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μέχρι το 1991 που γίνεται στο συλλογικό τόμο «Γράφοντας την Ιστορία των Γυναικών: Διεθνείς προοπτικές» δίνει σαφή εικόνα της πορείας που ακολούθησε διεθνώς η ιστορία των γυναικών, τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και την «άνιση» ανάπτυξη του κλάδου αυτού στις διάφορες χώρες. Βλ. K. Offen - R. Pierson - J. Rendall (επιμ.), *Writing Women's History. International Perspectives*, London, 1991, και, Έ. Αβδελά, «Ιστορία των γυναικών, ιστορία του φύλου, φεμινιστική ιστορία: μεθοδολογικές διεργασίες και θεωρητικά ζητήματα μιας εικοσαετίας», *Δίλη*, 6 (1993), σσ. 12-30.

<sup>86</sup> Joan W. Scott, «Το φύλο: μια χρήσιμη κατηγορία της ιστορικής ανάλυσης», *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση* (επιμ. Έφη Αβδελά-Αγγέλικα Ψαρρά), Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997, σ. 308. Βλ. σχετικά, J.W. Scott, *Feminism and History*, Oxford Readings in Feminism, Oxford University Press, 2003 και Ε. Βαρίκα, «Κοινωνικό φύλο, εμπειρία και υποκειμενικότητα. Η διαφωνία Tilly-Scott», στο Ε. Βαρίκα, *Με διαφορετικό πρόσωπο. Φύλο, διαφορά και οικουμενικότητα*, Αθήνα, Κατάρτι, 2000. Βλ., επίσης, Alice Kessler-Harris, “What is Gender History Now”, in: D. Cannadine (επιμ.), *What is History now?* Palgrave, 2002, σελ. 95-112. Βλ. και J. Purvis (επιμ.), *Women's History: Britain 1850-1945. An Introduction*, London, Routledge, 1995, J. Rendall “Uneven Developments: Women's History, Feminist History, and Gender History in Great Britain”, in: K. Offen - R. Pierson - J. Rendall (επιμ.), *Writing Women's History...*, ό.π., σελ. 45-57.



επαναπροσδιορίζοντας ερωτήματα και τρόπους δουλειάς τους, διερευνώντας εξονυχιστικά τις μεθόδους ανάλυσής τους και αποσαφηνίζοντας τις υποθέσεις των εργασιών τους και, αφετέρου, επισημαίνει ότι κομβική προϋπόθεση για την κατανόηση της λειτουργίας του φύλου είναι η διερεύνηση της φύσης των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στο μεμονωμένο υποκείμενο και την κοινωνική οργάνωση.

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 καταγράφεται η πρώτη περίοδος της **ιστορίας των γυναικών**, η οποία έθεσε σε διεθνές επίπεδο ως βασικό της έργο να καταστήσει τις γυναίκες ορατές στην ιστορία, να τις αναδείξει ως υποκείμενα της ιστορίας εκεί, όπου παρέμεναν έως τότε κρυμμένες ή σιωπηλές. Η ενασχόληση με τα πεδία αυτά έχει πολλαπλή σημασία αν ληφθεί υπόψη ότι μέχρι τότε η κυρίαρχη οπτική συμπεριλάμβανε ελάχιστα ή απέκλειε την εμπειρία των γυναικών. Με την ιστορία των γυναικών, η οποία συνιστούσε κύρια μεθοδολογική επιλογή με στόχο να γίνουν ορατές οι γυναίκες στο παρελθόν, αναδεικνύονται νέα αντικείμενα ιστορικής ανάλυσης, «ανακαλύπτονται» ιστορικές πηγές που ως τότε παρέμεναν υποβαθμισμένες ή και «αγνοημένες» και αναδεικνύονται οι γυναίκες ως συλλογικά υποκείμενα με κοινότητα εμπειριών και συγκροτημένους «τόπους μνήμης». Η ιστορία των γυναικών έχει ιδιαίτερη σημασία από επιστημολογική σκοπιά, καθώς η ενασχόληση με τα ιδιαίτερα αυτά πεδία παρουσίας των γυναικών συνέβαλε καθοριστικά στην «ιστορικοποίηση» δραστηριοτήτων που ως τότε θεωρούνταν ως βασικά χαρακτηριστικά της φύσης (βιολογικά) και όχι της κοινωνίας και του πολιτισμού. Έννοιες, όπως εκείνες των άτυπων μορφών εξουσίας, του «γυναικείου πολιτισμού» και των αξιών, είναι σημαντικά κλειδιά ανάλυσης αυτής της ιστορίας, φανερά επηρεασμένης από την κοινωνική ανθρωπολογία. Η συγκρότηση του ιδιωτικού χώρου με τα ιδιαίτερα πεδία της μητρότητας και της σεξουαλικότητας, η διεύρυνση των δραστηριοτήτων προς το δημόσιο χώρο με έμφαση στη φιλανθρωπία, το θρησκευτικό κοινωνικό έργο, τα ιδρύματα της γυναικείας εκπαίδευσης και το χώρο της εργασίας, αποτέλεσαν ιδιαίτερους τομείς ανάλυσης. Μέσα από τις προσπάθειες αυτές όχι μόνον αρχίζουν να γίνονται οι γυναίκες ορατές στην ιστοριογραφία, αλλά αρχίζει να αποκτά πλέον ιστορικότητα όλο το φάσμα των εμπειριών των γυναικών. Η τοποθέτηση της εμπειρίας των γυναικών στο επίκεντρο της ιστορικής ανάλυσης συνεπαγόταν *ανάδειξη νέων πηγών, επανεξέταση πηγών με νέα ερωτήματα, ανάδειξη νέων πεδίων έρευνας*. Προέκυψε, επίσης, η ανάγκη νέων περιοδολογήσεων στο ιστορικό γίνεσθαι που θα έπαιρναν υπόψη και την εμπειρία των γυναικών. Μετά από τη σχετική εξέλιξη, προέκυψε το ερώτημα κατά πόσο αξιοποιήθηκαν τα νέα δεδομένα και ερωτήματα που κατέθετε η ιστορία των γυναικών και κατά πόσο έγινε εφικτή η ενσωμάτωση της ιστορίας των γυναικών στον κεντρικό κορμό της ιστορικής αφήγησης ή συγκροτήθηκε ένα χωριστό και «κλειστό» πεδίο

γνώσης. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώθηκε περιθωριοποίηση του κλάδου αυτού, μειωμένο επιστημονικό κύρος και υποβάθμιση των σχετικών ενασχολήσεων στον ακαδημαϊκό χώρο.

Στην υπέρβαση των διαπιστώσεων αυτών σε διεθνές επίπεδο, βοήθησε η μετατόπιση, από τη δεκαετία του 1980 και εξής, του κέντρου βάρους από την ιστορία των γυναικών στην *ιστορία του φύλου* με την έννοια της μελέτης τόσο των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες, όσο και των συμβολικών χρήσεων του περιεχομένου που παίρνει η έμφυλη διαφορά σε κάθε εποχή.<sup>87</sup> Προς την κατεύθυνση αυτή προβάλλονται νέα ζητήματα και επισημαίνεται η αναγκαιότητα μιας νέας ιστορικής σύνθεσης, όπου προτεραιότητα αποκτούν οι κοινωνικές σχέσεις των φύλων και η έμφυλη διαφορά. Βασική θέση της κατεύθυνσης αυτής είναι ότι το φύλο καθορίζει την ανθρώπινη εμπειρία στην ιστορία όχι πια ως βιολογική κατηγορία, αλλά ως κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή και ως δυναμικό ιστορικά φαινόμενο. Η ιστορία των γυναικών, κατά συνέπεια, έγινε ιστορία του φύλου που συμπεριλαμβάνει και τις εμπειρίες των ανδρών. Η άποψη που προσεγγίζει το φύλο ως σχέση θέτει, επομένως, ζήτημα συμπλήρωσης ενός πραγματικού κενού. Καλείται να μελετήσει τους σύνθετους τρόπους, με τους οποίους οι ιστορικές αλλαγές επιδρούν στα φύλα, αλλά και στο εσωτερικό του κάθε φύλου, τις μεταβαλλόμενες σημασίες του φύλου σε διαφορετικά ιστορικά συμφραζόμενα, καθώς και τις επιδράσεις τους στις κοινωνικές σχέσεις. Προς τη μετατόπιση αυτή βοήθησε σημαντικά, από επιστημολογική και μεθοδολογική άποψη, ο χώρος της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Από ανθρωπολογική άποψη, η μελέτη του φύλου ως περίπτωση ενός γενικότερου φαινομένου της γνώσης του πολιτισμικά «άλλου», επαναφέρει στο προσκήνιο τον διυποκειμενικό χαρακτήρα της πολιτισμικής γνώσης. Η ανάπτυξη διαλόγου ανθρωπολογίας και ιστορίας βοήθησε στο να τεθούν ερωτήματα του τύπου «πώς εννοιολογείται πολιτισμικά ο εαυτός σε μια συγκεκριμένη κοινωνία» και να υιοθετηθούν μεθοδολογίες που στηρίζονται στη *διαλογικότητα*, στην παραχώρηση, δηλαδή, «χώρου» και «φωνής» στον «άλλο/η» και τον *αναστοχασμό*.<sup>88</sup> Η μελέτη της διυποκειμενικής, συμβολικής συγκρότησης του φύλου παρουσιάζει, όμως, εγγενείς δυσκολίες στην εφαρμογή της ανθρωπολογικής μεθοδολογίας από τους/τις ιστορικούς. Οι δυσκολίες αυτές πολλαπλασιάζονται στην ιστοριογραφία του φύλου

---

<sup>87</sup> Βλ. σχετικά Ε. Φουρνάρη, «Το σύγχρονο εγχείρημα της Ιστορίας των γυναικών. Πτυχές μιας μετατόπισης προς μια Ιστορία της σχέσης των φύλων», *Μνήμων*, 19 (1997), σελ. 186-197 και Ε. Αβδελά, «Το φύλο στην Ιστορία: ελληνικές αναπαραστάσεις», *Μνήμων*, 19 (1997), σελ. 225-232.

<sup>88</sup> Ευθ. Παπαταξιάρχη, «Το φύλο στην Ανθρωπολογία (και την Ιστοριογραφία): ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις», *Μνήμων*, 19 (1997), σελ. 201-210 και Αλ. Μπακαλάκη, «Είναι η Ανθρωπολογία των γυναικών για την Ανθρωπολογία του φύλου ό,τι η παιδική ηλικία για την ωριμότητα;», *Μνήμων*, 19 (1997), σελ. 211-223.

όταν οι διαθέσιμες πηγές για την καθημερινή ζωή μιας περιόδου δεν είναι ιδιαίτερα πλούσιες.

### Παραδοσιακές διχοτομίες στην ιστορία των γυναικών<sup>89</sup>

Οι σχετικές έρευνες έφεραν στο φως τρεις θεμελιώδεις δομές που παραπέμπουν σε ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει τρεις διχοτομήσεις της παραδοσιακής σκέψης για τις σχέσεις των φύλων, οι οποίες έχουν φανερά, πλέον, αμφισβητηθεί. Οι διχοτομήσεις αυτές, καθώς και τα θεωρητικά τους πλαίσια, σκιαγραφούνται σε πολύ αδρές γραμμές ως εξής:

#### *α. Φύση και πολιτισμός/βιολογικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά*

Οι άνδρες και οι δραστηριότητές τους αντιμετωπίστηκαν στο ιστορικό γίνεσθαι ως «πολιτισμός», ενώ οι γυναίκες και οι δραστηριότητές τους ως «φύση» έξω από την ιστορία και την κοινωνία και, επομένως, ανάξιες να μελετηθούν χωρίς πολιτικό ή θεωρητικό ενδιαφέρον. Στη συνάφεια αυτή, επίσης, αποδόθηκαν και οι σχέσεις δύναμης και υποταγής. Ο όρος «φύση» εδώ χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει, κυρίως, τα γυναικεία χαρακτηριστικά της εγκυμοσύνης και της μητρότητας, σε αντίθεση με την πατρότητα που θεωρήθηκε κοινωνική ιδιότητα.

Στις θέσεις αυτές αντέδρασαν βασικά γυναίκες ιστορικοί, κυρίως, στο σημείο που ό,τι αντιπροσώπευε ο όρος «φύση» αποτελούσε μια μορφή υποτίμησης για ό,τι οι γυναίκες εκπροσωπούσαν στη ζωή και τον κόσμο. Τονίστηκε, επίσης, το γεγονός ότι φύση και πολιτισμός σημαίνουν διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά χωρο-χρονικά πλαίσια. Έγινε σαφές, πλέον, με τις μελέτες αυτές ότι η διχοτόμηση φύσης-πολιτισμού (κουλτούρας) – ή φυσικών-πολιτιστικών χαρακτηριστικών εκφράζει ουσιαστικά την ιεραρχία μεταξύ των δύο φύλων. Πολλοί ερευνητές και ερευνήτριες ασχολήθηκαν με τη μητρότητα και οι προσεγγίσεις τους στο θέμα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Υπήρξαν διαφωνίες για το αν η μητρότητα ως καθαρά γυναικείος ρόλος επιβεβαιώνει τα παραδοσιακά στερεότυπα, κατά τα οποία οι γυναίκες φαίνεται να καθορίζονται από τις λειτουργίες του σώματός τους και παραβλέπεται η σημαντική συνεισφορά τους σε όλους τους τομείς της ζωής.

---

<sup>89</sup> Η ενότητα αυτή στηρίζεται στο άρθρο: G. Bock, «Challenging Dichotomies: Perspectives on Women's History», στο: K. Offen (et.all.), *Writing Women's History. International Perspectives*, Macmillan, 1991, σελ. 1-23.

Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων αυτών κατά τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τις αρχές του 20<sup>ου</sup>, η εκπαίδευση θεωρείται κίνδυνος για τις αναπαραγωγικές λειτουργίες των κοριτσιών και το δίλημμα που προβάλλει είναι αν στόχος του σχολείου είναι να προετοιμαστούν γερές μητέρες ή ασθενικές διανοούμενες.

### *β. Εργασία – Οικογένεια*

Εκείνα τα χαρακτηριστικά που στην προηγούμενη διχοτομία έχουν προσδιοριστεί με τον όρο «φύση», τώρα εκφράζονται με τον όρο «οικογένεια». Αναλυτικότερα εννοούνται η γέννηση και ανατροφή των παιδιών, η φροντίδα του συζύγου και των μελών της οικογένειας. Ο όρος εργασία και επαγγελματικός χώρος προκαλεί διχοτόμηση με την οικογένεια: «εργαζόμενοι άνδρες-μητέρες υποστηρικτικές σύζυγοι». Επικρατεί η άποψη που υποστηρίζει το «ασυμβίβαστο» της σχέσης μεταξύ εργασίας και οικογένειας για τις γυναίκες. Οι δασκάλες κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα στο γάμο και τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές «γεροντοκόρες» έως το 1920. Η κατάσταση διαφοροποιείται σταδιακά μέσω των πολιτικών και πολιτιστικών αλλαγών και των ισχυρών πιέσεων και διεκδικήσεων. Παραχωρούνται σταδιακά ορισμένα «γυναικεία» επαγγέλματα. Στη συνέχεια, διαμορφώνονται στον εργασιακό χώρο σχέσεις ανωτερότητας-κατωτερότητας μεταξύ των ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων. Όλα αυτά οδήγησαν και σε γλωσσικές αλλαγές: οι όροι εργασία και οικογένεια αντικαταστάθηκαν στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων από τους όρους «πληρωμένη» και «μη πληρωμένη εργασία».

### *γ. Δημόσιος-Ιδιωτικός χώρος*

Το τρίτο θεωρητικό πλαίσιο έχει άμεση σχέση με τη δημόσια και ιδιωτική προσφορά των δύο φύλων. Η διχοτόμηση, δηλαδή, προσδιορίζεται ανάμεσα στους όρους που σχετίζονται με τη γυναικεία σφαίρα δραστηριότητας από τη μια και τον κόσμο των ανδρών από την άλλη. Επισημαίνεται, όμως, σε αυτό το σημείο, το γεγονός ότι στο ιστορικό γίνεσθαι οι άνδρες ορίζουν και τις δύο σφαίρες. Αυτό σημαίνει ότι η διχοτόμηση δεν είναι μεταξύ δύο αυτόνομων, συμμετρικών και ισοδύναμων σφαιρών, αλλά μια πολύπλοκη σχέση μεταξύ κυριαρχίας και υποταγής ισχυρών και αδυνάτων. Από την άλλη μεριά, βέβαια, επισημαίνεται ως αντίφαση ότι η δημόσια ζωή ήταν βασισμένη στην «οικιακή» σφαίρα. Τα όρια μεταξύ «δημόσιου» και «ιδιωτικού» χώρου μετατοπίστηκαν σημαντικά με τον καιρό και μέσα από

διεκδικήσεις των γυναικών από το 1900 και εξής. Διεκδικήσεις που απαίτησαν να επανεκτιμηθεί η προσφορά των γυναικών στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο.

Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό ότι μια μερίδα γυναικών ιστορικών τονίζουν ότι η παραδοσιακή άποψη του 19<sup>ου</sup> αιώνα για τη χωριστή γυναικεία σφαίρα δεν είχε μόνον αρνητικά χαρακτηριστικά, αλλά διαπίστωσαν ότι άφηνε περιθώρια για την καλλιέργεια της γυναικείας κουλτούρας ως μια έκφραση υποκειμενικότητας. Η διάσταση αυτή, μεταφερμένη στην εκπαίδευση, τονίζει και τα θετικά χαρακτηριστικά της αμιγούς εκπαίδευσης (π.χ. θηλέων – αρρένων). Θα δώσουμε δύο διαστάσεις της οπτικής αυτής μόνο: ως το 1929 έχουμε αισθητή την παρουσία γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Διευθύντριες Παρθεναγωγείων – σήμερα κατώτερες τάξεις) και στην εκπροσώπηση των μαθητριών.

Οι τρεις βασικές παραδοσιακές διχοτομήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Είναι «γενετικά» προσδιορισμένες, έχουν, δηλαδή, τις ρίζες τους στις αντιλήψεις του γένους. Προβάλλουν, με άλλα λόγια, με σαφήνεια την προφανή εγκυρότητα της αντίληψης για τις σχέσεις του γένους. Η διαμόρφωση αυτών των διχοτομήσεων, βέβαια, προωθούσε σε ένα μεταγενέστερο στάδιο την παραδοσιακή υπόθεση ότι αυτές οι διχοτομήσεις ήταν εκφράσεις των βιολογικών διαφορών των δύο φύλων. Με ή χωρίς αυτές προβάλλει και τονίζεται, κυρίως, το πλέγμα των σχέσεων. Ο διαχωρισμός των αυτόνομων/ανεξάρτητων σφαιρών δραστηριότητας προσδιορίζεται, πλέον, από σχέσεις ιεραρχίας. Πρόκειται για σχέσεις, στις οποίες η «κουλτούρα» – «ο πολιτισμός» υποτάσσει τη φύση, που ο κόσμος της εργασίας επικυριαρχεί στον κόσμο της οικογένειας και το δημόσιο οικειοποιείται το ατομικό/ιδιωτικό.

Τα θεωρητικά αυτά πλαίσια και οι διχοτομήσεις που εμπεριέχουν, είναι αποτελέσματα περασμένων προσπαθειών, τα οποία σε συνδυασμό με νεότερες έννοιες και μοντέλα σχηματοποίησαν νέες διχοτομήσεις.

### **Το φύλο ως αναλυτική κατηγορία της Ιστορίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες: Διαφορές θεωρητικών προσεγγίσεων**

*Επιχειρώντας η J.W. Scott την ιχνηλάτηση των διαφορών που εμφανίζονται στις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο ένταξης του φύλου ως αναλυτικής κατηγορίας στην Ιστορία, καταλήγει ότι η σημαντικότερη διαφορά που παρατηρείται είναι η ανάδειξή του ως αυτόνομου πεδίου. Συγκεκριμένα, ενώ στις δεκαετίες του 1960 και 1970 οι ιστορικοί στις θεωρητικές τους προσεγγίσεις χρησιμοποιούσαν οικουμενικές και αιτιακές ερμηνείες αναπαράγοντας διπολικές αντιθέσεις σχετικά με τους ρόλους και τις ανισότητες του φύλου, οι σύγχρονοι*

*ερευνητές και ερευνήτριες, απορρίπτοντας τις αναγωγικές και απλουστευτικές γενικεύσεις, προσπαθούν να προσεγγίσουν τον τρόπο κατασκευής της έμφυλης διαφοράς διαμέσου της αποδόμησης των διχοτομικών όρων του ανδρισμού και της θηλυκότητας<sup>90</sup>.*

Παράλληλα, κατά την J.W. Scott, στις διαφορές ανάμεσα στις σύγχρονες και τις προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις οφείλουμε να συμπεριλάβουμε τη μετάβαση του ενδιαφέροντος της έρευνας από τα αίτια της κοινωνικής κατασκευής του φύλου και στα νοήματα του φύλου. Πιο συγκεκριμένα, παράλληλα με την εξέταση των διαδικασιών κατασκευής της έμφυλης διαφοράς, οι σύγχρονοι ερευνητές/-τριες διερευνούν τόσο τα πολιτισμικά σύμβολα που εμπερικλείουν αναπαραστάσεις για τη σημασία και τη λειτουργία του φύλου σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, όσο και τις κανονιστικές ερμηνείες για το νοήματα των συμβόλων. Προς αυτή την κατεύθυνση οι σύγχρονοι ερευνητές/-τριες θεωρώντας το φύλο ως πρωταρχικό τρόπο νοηματοδότησης των σχέσεων εξουσίας δεν είναι πλέον αναγκασμένοι να εξετάζουν απλώς τις γυναίκες και τα πεδία των δραστηριοτήτων τους, αλλά προσπαθούν να καταδείξουν ότι το φύλο διαπερνά τους λόγους και την επιχειρηματολογία της πολιτικής εξουσίας, ακόμη και όταν οι γυναίκες απουσιάζουν από την άσκηση της, το λόγο των διανοουμένων και τις οικονομικές σχέσεις. Χαρακτηριστικά τέτοια παραδείγματα είναι η εδραίωση αυταρχικών καθεστώτων μέσω της καταφυγής σε μέτρα που είχαν τη μορφή πολιτικών αποφάσεων για τις γυναίκες, όπως ο αποκλεισμός τους από την πολιτική συμμετοχή, η απαγόρευση της μισθωτής εργασίας στις μητέρες και η επιβολή κωδίκων στην ενδυμασία. Αντίστοιχα, και τα δημοκρατικά καθεστώτα του 20<sup>ου</sup> αιώνα κατασκεύασαν τις πολιτικές ιδεολογίες τους με έμφυλες έννοιες και τις μετέφρασαν σε πολιτικές αποφάσεις, όπως ο σαφής προστατευτικός πατερναλισμός του κράτους πρόνοιας σε νόμους που αφορούσαν στις γυναίκες και τα παιδιά. Έτσι, οι σύγχρονοι ερευνητές/-τριες καταδεικνύουν ότι οι έννοιες του φύλου παγιώνονται σε αντικειμενικό σύνολο αναφορών, αναπαραστάσεων και συμβόλων και δομούν τη συγκεκριμένη και συμβολική οργάνωση όλου του κοινωνικού βίου.

Επιπρόσθετα, με τη σύγχρονη οπτική για το φύλο ελέγχεται ως μηχανιστική η επίκληση του τρίπτυχου της φυλής, της τάξης και του φύλου που αποτέλεσε στο παρελθόν αναλυτικό εργαλείο για την εξέταση της θέσης και των ρόλων των δύο φύλων από αρκετές φεμινίστριες ιστορικούς. Όπως παρατηρεί η J.W. Scott, το ενδιαφέρον για την τάξη, τη φυλή και το φύλο σηματοδότησε για τους ερευνητές/-τριες αφενός τη θεωρητική παραδοχή ότι οι ανισότητες της εξουσίας οργανώνονται

---

<sup>90</sup> J. Scott, *ό.π.*

πάνω σε αυτούς τους άξονες και αφετέρου τη δέσμευσή τους σε μια ιστορία που θα περιείχε τις ιστορίες των καταπιεσμένων και θα ανέλυε τη σημασία και τη φύση της καταπίεσής τους. Ωστόσο οι φεμινιστές και οι φεμινίστριες ιστορικοί, ενώ στοχοθέτησαν τη διατύπωση θεωριών δυναμικής αλληλεπίδρασης φυλής, τάξης και φύλου, στην πραγματικότητα πραγματεύονταν κυρίαρχα την τάξη και τη φυλή αφήνοντας το φύλο στο περιθώριο της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό, όπως υπογραμμίζει η J. Bennett, το φύλο ως αναλυτική κατηγορία δεν είχε την ίδια χρησιμότητα με την τάξη και την φυλή και η μηχανιστική επίκληση αυτού του τριπτύχου εξελίχθηκε σε πολιτικά ορθό καμουφλάζ για βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις σχετικά με τη σπουδαιότητα κάθε πτυχής. Θεωρεί, για το λόγο αυτό, ότι, ενώ ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματα του συνυπολογισμού της φυλής, της τάξης και του φύλου είναι ότι χτίζουμε γέφυρες μεταξύ διαφορετικών πεδίων, αυτές οι γέφυρες πρέπει να χτιστούν πολύ προσεκτικά αν επιτρέπουν στους ιστορικούς να εντάσσουν μεν τις γυναίκες στην ιστορία, αλλά σε πολύ υποδεέστερη θέση<sup>91</sup>.

Κομβικές, τέλος, διαφορές μπορούμε να ιχνηλατήσουμε και σε σχέση με το οδοιπορικό της ιστορίας των γυναικών, καθώς καταγράφεται η μετάβαση από το εγχείρημα στις αρχές της δεκαετίας του 1970 συγγραφής μιας «ιστορίας θηλυκού γένους» και «κοινωνικής ιστορίας των γυναικών» στην ιστορία του φύλου στη δεκαετία του 1980. Συγκεκριμένα, η κυρίαρχη τάση στη δεκαετία του 1970 συμπυκνώνεται στην προσπάθεια αποκάλυψης του αποσιωπημένου παρελθόντος των γυναικών και εμφάνισης των γυναικών ως ιστορικών υποκειμένων, ώστε να καταστούν οι γυναίκες ορατές στην ιστορία, να ανακληθεί η χαμένη μνήμη του μισού της ανθρωπότητας και να προσδοθεί υπόσταση στη γυναικεία εμπειρία που είχε λησμονηθεί ή συσκοτιστεί. Προς αυτή την κατεύθυνση σημειώνεται η απεμπλοκή από προσεγγίσεις που απέδιδαν την απουσία των γυναικών από την ιστορική αφήγηση σε ανδρική συνομωσία ή σε συνειδητό μισογυνισμό και η στροφή στις προφορικές ιστορικές πηγές. Η προσφυγή στις προφορικές ιστορικές πηγές θεωρήθηκε απαραίτητη, καθώς αυτές αξιολογήθηκαν ως εργαλείο για την έλευση στην επιφάνεια των όψεων της γυναικείας καθημερινότητας και για το φωτισμό των ξεχασμένων γυναικείων διαδρομών. Ωστόσο, αν και η επεξεργασία των νέων πηγών υπήρξε κοινό χαρακτηριστικό της ιστορίας των γυναικών κατά τη δεκαετία του 1970, η ένταξή της στην ιστοριογραφική παραγωγή κάθε χώρας εμφανίζει σοβαρές διαφοροποιήσεις. Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερα σοβαρός παράγοντας στάθηκε ο βαθμός ανάπτυξης της κοινωνικής ιστορίας, η οποία επέδρασε προσδιοριστικά με τις μεθόδους και τις θεματικές της στις φεμινίστριες ιστορικούς. Συγκεκριμένα, η

---

<sup>91</sup> Judith M. Bennett, «Φεμινισμός και ιστορία», *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, (επιμ. Έφη Αβδελά - Αγγέλικα Ψαρρά), Αθήνα 1997, σελ. 385.

κοινωνική ιστορία με μεθοδολογικές δανειοδοτήσεις από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία και εμπνευσμένη από τις τεχνικές της ιστορικής δημογραφίας, προσέφερε τη δυνατότητα μελέτης του «κύκλου ζωής» των γυναικών και ανάλυσης φαινομένων, όπως η αναπαραγωγική διαδικασία, η οικογενειακή ζωή και η σεξουαλική συμπεριφορά που ως τότε αντιμετωπιζόνταν ως αμετάλλακτες βιολογικές πραγματικότητες<sup>92</sup>.

Όλες αυτές οι προσπάθειες, όμως, που έλαβαν χώρα κατά τη δεκαετία του 1970 κατέδειξαν, κατά την J.W. Scott, και τα όριά τους: αφενός η «ιστορία του θηλυκού γένους» στάθηκε αδύναμη να οδηγήσει σε μια νέα συγγραφή της ιστορίας, καθώς οι ιστορίες των γυναικών παρέμειναν περιθωριακές και ανίκανες να ενσωματωθούν στον κορμό της «κεντρικής» αφήγησης και αφετέρου στην κοινωνική ιστορία η ιστορία των γυναικών συρρικνώθηκε σε ένα αμελητέο υποκεφάλαιο, εξαιτίας της δυσκολίας αποδέσμευσης από προϋπάρχουσες αναλυτικές κατηγορίες και της ανατροπής των βεβαιοτήτων και των δεδομένων του ιστοριογραφικού κλάδου. Έτσι, στη δεκαετία του 1980 στα πλαίσια των νέων δεδομένων του μεταστρουκτουραλιστικού ρεύματος στη φεμινιστική θεωρία και στην πολιτική πρακτική, σημειώνεται η κομβική τομή: το περιεχόμενο των αναλυτικών κατηγοριών της ιστορίας των γυναικών, όπως «γυναίκες», «φύλο», «εμπειρία», «αντίσταση», «ταυτότητα», «δράση», υποβάλλεται σε συνεχή επαναπροσδιορισμό και αυτή η διαδικασία οδηγεί στη διαμόρφωση της «ιστορίας του φύλου». Σε αυτά τα πλαίσια της ανάδυσης της «ιστορίας του φύλου», η J.W. Scott επιχειρεί τη διατύπωση ενός νέου θεωρητικού συστήματος για το τι σημαίνει και πώς λειτουργεί το φύλο, το οποίο φιλοδοξεί όχι μόνο την ανανέωση της ιστορίας των γυναικών, αλλά και της αντίληψής μας για την ιστορία γενικότερα ως χώρο παραγωγής γνώσης για τα φύλα.

Συνακόλουθα, σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στην ορολογία που χρησιμοποιείται στην «ιστορία του φύλου», καθώς η αλλαγή του κέντρου βάρους του τρόπου σκέψης για το φύλο αντικατοπτρίζεται και σε αντίστοιχη αλλαγή του κέντρου βάρους για τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, ο όρος «πατριαρχία» που σηματοδοτούσε μια συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων για το γυναικείο φύλο και δέσποζε σε μελέτες των προηγούμενων δεκαετιών, τώρα τείνει να εκλείψει, η «καταπίεση των γυναικών» έχει αντικατασταθεί από την πιο ουδέτερη έκφραση «υποτέλεια των γυναικών», ή ακόμη περισσότερο από την «ανισότητα των φύλων» και στις σύγχρονες θεωρητικές επεξεργασίες αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί η κοινωνική κατασκευή του νοήματος της έμφυλης διαφοράς<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> Έφη Αβδελά - Αγγελίκα Ψαρρά, *Σιωπηρές ιστορίες*, ό.π., σελ 24-25.

<sup>93</sup> J. Scott, ό.π.



## 2. Η έρευνα για την ιστορία των γυναικών και του φύλου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η έρευνα για την ιστορία γυναικών επεκτείνεται σταδιακά, από τη μεταπολίτευση του 1974 και εξής, σε θεματικά πεδία που σχετίζονται τόσο με την κοινωνική, όσο και με την πολιτική και οικονομική ιστορία. Στο θέμα της περιοδολόγησης έχουμε να παρατηρήσουμε ότι δεν είναι δυνατόν να γίνει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σε μια περίοδο ιστορίας των γυναικών και μια άλλη περίοδο ιστορίας του φύλου. Δε σκιαγραφούνται, δηλαδή, στη σχετική εξέλιξη δύο διαφορετικές περιόδους ωριμότητας που έχουν αποτυπωθεί στη διεθνή παραγωγή. Εδώ, οι μελέτες της ιστορίας των γυναικών και οι μελέτες ιστορίας του φύλου είτε συμψύρονται, είτε καταγράφονται παράλληλα στην ίδια χρονική περίοδο.

Η σχετική έρευνα προηγήθηκε στο επίπεδο της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας, αφού επικεντρώθηκε, στο πρώτο στάδιο, στην ιστορία του γυναικείου κινήματος, των γυναικείων διεκδικήσεων και κατακτήσεων από τον 19<sup>ο</sup> μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Δύο κεντρικά θεματικά πεδία αναδείχθηκαν από τις σχετικές μελέτες: τα δικαιώματα (αστικά, κοινωνικά και πολιτικά) και η εργασία των γυναικών. Τα τελευταία χρόνια νέες θεματικές κάνουν την εμφάνισή τους σε ιστορικές μελέτες (κυρίως διδακτορικές διατριβές) που παίρνουν υπόψη τους τη διάσταση του φύλου και αναφέρονται στη φιλανθρωπία, τη μητρότητα, το σώμα, τη μετανάστευση, τον εθνικισμό, κ.ά. Παρά το υλικό που προέκυψε, όμως, τις επιστημονικές τεκμηριώσεις και τα ερωτήματα που συνεχώς αναδεικνύονται κατά τις τελευταίες δεκαετίες, δεν έχει τεθεί, κατά την Ε. Αβδελά, στο ιστορικό τραπέζι το ζήτημα της συγγραφής μιας άλλης ιστορίας, δεν έχουν ακόμη διευκρινιστεί, μελετηθεί και κυρίως δεν έχουν γίνει κοινό κτήμα τα σημεία των ιστορικών διαδρομών των Ελληνίδων και, πρωτίστως, δεν έχει προβληθεί *η διάσταση του φύλου σε όλες της τις εκδοχές*<sup>94</sup>.

Στο πεδίο της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι έχουν γίνει μέχρι σήμερα πολλά βήματα, παρόλο που στα Εγχειρίδια της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης απουσιάζουν ή είναι ελάχιστες οι αναφορές στην εκπαίδευση των κοριτσιών και τη διαχρονική παρουσία των γυναικών στην εκπαιδευτική πράξη. Οι σχετικές μελέτες ανέδειξαν την κρίσιμη σημασία της εκπαίδευσης κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς η επεξεργασία του νέου περιεχομένου του φύλου και η διαμόρφωση του νέου προτύπου οικογενειακών σχέσεων πέρασαν μέσα από αντιπαραθέσεις σχετικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών. Οι πρώτες απόπειρες προσέγγισης σχετικών θεμάτων καταγράφονται

<sup>94</sup> Γενικά για την ιστορία των γυναικών βλ. Ε. Αβδελά, «Η ιστορία των γυναικών και του φύλου στη σύγχρονη ελληνική ιστοριογραφία: αποτιμήσεις και προοπτικές», *Πρακτικά του Συνεδρίου «Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας» (1833-2000)*, Αθήνα, Κ.Ν.Ε./Ε.Ι.Ε., 2002, σελ. 123-138.

στη δεκαετία του 1970, με τις ιδιαίτερα σημαντικές μελέτες της Κούλας Ξηραδάκη που υλοποιήθηκαν εκτός ακαδημαϊκού χώρου, αλλά αποτέλεσαν τη βάση για την περαιτέρω έρευνα<sup>95</sup>. Στη συνέχεια, από τη δεκαετία του 1980 και εξής, βασικά θέματα που απασχόλησαν τη σχετική πανεπιστημιακή έρευνα είναι: σε πρώτο επίπεδο το ζήτημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών στις διάφορες βαθμίδες (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Επαγγελματική), η δομή και το περιεχόμενο της γυναικείας εκπαίδευσης (είδη σχολείων – διάρκεια φοίτησης – πρόγραμμα μαθημάτων), το ζήτημα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητριών (ιδιωτικά – δημόσια Παρθεναγωγεία) τόσο στα πλαίσια του Νεοελληνικού κράτους, όσο και στον έξω από το κράτος Ελληνισμό<sup>96</sup>. Ο φιλοσοφικός προβληματισμός για τα θέματα φύλου στην περίοδο του Διαφωτισμού (κοινωνική, πολιτική διάσταση) και η συζήτηση για τη γυναικεία εκπαίδευση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα με βάση τα σχετικά κείμενα, συμπληρώνουν τις πρώτες αυτές προσπάθειες<sup>97</sup>. Η παρουσία, ο ρόλος και η προσφορά των πρώτων γυναικών εκπαιδευτικών αποτέλεσαν μια άλλη κατηγορία μελετών, με τις οποίες προβλήθηκε το ζήτημα της συλλογικής διαμαρτυρίας και της διατύπωσης αιτημάτων κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και την περίοδο του Μεσοπολέμου<sup>98</sup>. Οι μελέτες αυτές (Μεταπτυχιακές εργασίες και Διδακτορικές διατριβές στην πλειοψηφία τους) ανέδειξαν με σαφήνεια την έμφυλη διάσταση της κοινωνικής συγκρότησης της αστικής τάξης στην Ελλάδα και τον ευρύτερο χώρο κατά το 19<sup>ο</sup> και το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, μελέτησαν το διαχωρισμό ανάμεσα στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο και τις επιπτώσεις του στο θέμα της εκπαίδευσης, την αναβάθμιση της σημασίας της οικογένειας, της

<sup>95</sup> Τα έργα αυτά της Κούλας Ξηραδάκη είναι με χρονολογική σειρά έκδοσης:

*Ευανθία Καίρη. Η πρώτη Ελληνίδα της νεώτερης Ελλάδας που διέδωσε τη μόρφωση. Ιστορική μονογραφία.* Αθήνα, α' έκδ. 1956, β' έκδ., Κέδρος, 1984. *Φιλελληνίδες. Ιστορική μελέτη.* Αθήνα, α' έκδ. 1964, β' έκδ. 1976. *Γυναίκες στη Φιλική Εταιρεία. Φαναριώτισσες. Η συμβολή τους στα Γράμματα, στις Τέχνες και στην Κοινωνική πρόνοια. Ιστορική μελέτη.* Αθήνα, 1971, β' έκδ., Φιλιππότης, 1999. *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου. Παρθεναγωγεία και δασκάλες υποδούλου Ελληνισμού. Ιστορική μελέτη.* Αθήνα, τόμ. Α' 1972, τόμ. Β' 1973. *Το Φεμινιστικό Κίνημα στην Ελλάδα. Πρωτοπόρες Ελληνίδες 1830-1936.* Αθήνα, Γλάρος, 1988.

<sup>96</sup> Βλ. τις εξής διδακτορικές διατριβές: Σ. Ζιγώου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893*, Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν., 1986, Αλ. Λαμπράκη - Παγανού, *Η εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωμανική περίοδο*, Αθήνα, Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου, 1988, Ε. Fournaraki, *Institutrice, Femme et Mere. Idees sur l'education des femmes Grecques su XIXeme siecle (1830-1880)*, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Universite Paris VII, Παρίσι, 1992, Αικ. Δαλακούρα, *Η γυναικεία εκπαίδευση στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής επικράτειας (19<sup>ος</sup> αι. - 1922): Κοινωνικοποίηση στα πλαίσια της πατριαρχίας και του εθνικισμού*, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη, 2004.

<sup>97</sup> Σ. Καρολίδου, *Γυναικεία αγωγή και εκπαίδευση. Διαστάσεις του σχετικού προβληματισμού στους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς του Ευρωπαϊκού και Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Θεσσαλονίκη, 2001, και τις μελέτες: Ε. Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910). Ένα Ανθολόγιο*, Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν., 1987. Αλ. Μπακαλάκη - Ελ. Ελεγκμίτου, *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα*. Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν., 1987.

<sup>98</sup> Ελ. Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα (1833-1907)*, Αθήνα, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας, 1987, Π. Παρασκευά, *Σαπφώ Λεοντιάς (1830-1900): Παιδαγωγικές απόψεις, εκπαιδευτική δράση, κοινωνική παρουσία*, (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), Θεσσαλονίκη, 2001.

μητρότητας και της παιδικής ηλικίας, τα όρια του καταμερισμού δραστηριοτήτων στο χώρο της εργασίας και τα αιτήματα που διατυπώνουν οι πρώτες μορφωμένες γυναίκες, τις κοινωνικές ανατροπές που προκαλούν, ιδιαίτερα για τις γυναίκες, οι πόλεμοι και η προσφυγιά. Σχετικά με το μεθοδολογικό επίπεδο των ερευνών αυτών, κρίνουμε σκόπιμο να επισημανθεί ότι έχει γίνει μέχρι σήμερα συστηματική εργασία με τον εντοπισμό, την ανάδειξη και αξιοποίηση πρώτων πηγών -έργο επίτιμο και χρονοβόρο αλλά εντελώς απαραίτητο, κατά την εκτίμησή μας, για τα περαιτέρω στάδια ανάλυσης και ερμηνείας- αλλά η σχετική έρευνα έχει προχωρήσει, ικανοποιητικά, και σε επίπεδα ερμηνευτικό. Στο στάδιο αυτό, βέβαια, χρήσιμη θεωρείται μια εργασία για την ανασκόπηση και κριτική παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας με βασικό στόχο την επισήμανση των κενών και την προώθηση της έρευνας σε νέα πεδία και προσεγγίσεις.<sup>99</sup> Σήμερα, στο χώρο της μεθοδολογίας είναι εμφανές ότι παρατηρείται, σταδιακά, και στη χώρα μας μετάθεση του κέντρου βάρους της ανάλυσης από τους θεσμούς στις αναπαραστάσεις που αναφέρονται στις σχέσεις των φύλων<sup>100</sup>. Ο κανονιστικός λόγος περί γυναικείας εκπαίδευσης, δηλαδή, επιτρέπει να διερευνηθεί η σταδιακή διαμόρφωση ενός συστήματος δεξιοτήτων, γνώσεων, αξιών του κάθε φύλου, ενός συστήματος επιθυμητών ταυτοτήτων φύλου. Η στροφή αυτή προς την ανάλυση των έμφυλων λόγων, παίζει καθοριστικό ρόλο για τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς μια ιστορία των φύλων. Οι αξίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που μεταβιβάζονται εξελικτικά αρχικά στις μαθήτριες των Παρθεναγωγείων και των Γυμνασίων Θηλέων στη συνέχεια, αποτελούν ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε σύγκριση, μάλιστα, με τους στόχους των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων Αρρένων. Σε ένα άλλο επίπεδο, ενδιαφέρον έχει να μελετηθεί ο τρόπος, με τον οποίο η εμπειρία της διδασκαλίας για τις νέες απόφοιτες των Παρθεναγωγείων έφερε την επανάσταση των ρόλων και επαναπροσδιορισμό της σημασίας της διδασκαλίας για τις γυναίκες κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα<sup>101</sup>. Σχετικά, επομένως, με τα κενά και τις προοπτικές έρευνας στην ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης, αυτά θεωρούμε ότι συνδέονται κυρίως με τον ιδιωτικό χώρο μαθητριών και διδασκαλισσών και την καθημερινή ζωή των σχολείων, επειδή μέχρι τώρα η έμφαση δόθηκε στο θεσμικό πλαίσιο και τις βασικές δομές της εκπαίδευσης. Θεωρούμε, επίσης, ότι ένα σημαντικό κενό που πρέπει να καλυφθεί σχετίζεται με τις πριν από το 19<sup>ο</sup> αιώνα περιόδους. Χρειάζεται να αναδειχθούν, για παράδειγμα, θέματα που σχετίζονται με την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, ερωτήματα

<sup>99</sup> Η λειτουργία ειδικών Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών και το ενδιαφέρον που παρατηρείται από νέες ερευνήτριες και ερευνητές αποτελούν, οπωσδήποτε, ευοίωνα στοιχεία για το μέλλον.

<sup>100</sup> Ε. Φουρναράκη, «Το σύγχρονο εγχείρημα της Ιστορίας των γυναικών...», *ό.π.*.

<sup>101</sup> Σ. Ζιώγου, «Η διάσταση του φύλου στη δόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα», Πρόγραμμα Έρευνας -Πυθαγόρας Ι, 2003.

σχετικά με τις επιδράσεις της οθωμανικής και της βαλκανικής διάστασης, το ζήτημα της θρησκείας, καθώς και η συγκριτική διερεύνηση των σχετικών θεμάτων.

### 3. Θέματα μεθόδου και ορολογίας. Σύγχρονα βασικά επιστημολογικά ερωτήματα

#### 3.1 Ερμηνευτική προσέγγιση (κατανόηση, εξήγηση, αφήγηση, αναπαράσταση)<sup>102</sup>

Στην Αναλυτική Φιλοσοφία της Ιστορίας η ερμηνευτική θεωρία του «κατανοείν» θεωρείται ως η ειδική μέθοδος των ανθρωπιστικών επιστημών. Όπως είναι γνωστό, στη θεωρία του W. Dilthey υπάρχει η μεθοδολογική βάση για την προσέγγιση των κοινωνικών επιστημών, η μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον W. Dilthey, οι επιστήμες του ανθρώπου περιέχουν μια ανεξάλειπτη ερμηνευτική διάσταση και η κατανόηση αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ερμηνευτικής διαδικασίας. Στην Ιστορία, αυτό που αναζητεί να κατανοήσει ο/η ιστορικός δεν είναι το ίδιο το παρελθόν, αλλά τα παραδομένα στο παρόν κατάλοιπα του παρελθόντος. Η κατανόηση, επομένως, είναι η γνώση αυτού που έχει παραχθεί από το ανθρώπινο πνεύμα, είναι η νοητική διείσδυση σε ό,τι έχει διαφυλαχθεί με στόχο την ανασύσταση του πνεύματος του παρελθόντος. Το αίτημα της ιστορικής κατανόησης, επομένως, συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα κριτικής διερεύνησης των πηγών. Το να εξηγήει κανείς μια πράξη, σημαίνει να κάνει κατανοητές τις ψυχικές προδιαθέσεις του πράττοντος. Ο/η ιστορικός, με άλλα λόγια, οφείλει να αναβιώσει, να αναστοχαστεί και να επανενεργοποιήσει τις ελπίδες, τους φόβους, τις επιθυμίες, τις απόψεις και τις προθέσεις εκείνων που προσπαθεί να κατανοήσει. Η απόπειρα εξήγησης των πράξεων, όμως, σε ένα πρώτο επίπεδο, παράγει απλώς ένα «εξωτερικό είδος

---

<sup>102</sup> Η ενότητα αυτή υποστηρίχθηκε βιβλιογραφικά από τα εξής: Σ. Δεληβογιατζή, *Martin Heidegger, Για τον ουμανισμό. Uber den Humanismus*, Μετάφραση, σχόλια και επίμετρο, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1989 και, του ίδιου, *Προς μια ερμηνευτική κριτική. Η περίπτωση Foucault*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1989, Γ. Ξηροπαϊδης, «Κατανόηση, αφήγηση και αναπαράσταση. Η κυριαρχία της μεθόδου στις θεωρίες του κειμένου και της ιστορίας», *Μνήμων*, τόμ. 19<sup>ος</sup>, Αθήνα 1997, σελ. 123-142 και Γ. Πλάγγου, «Κριτική θεωρία και ερμηνευτική: Dilthey, Gadamer και J. Habermas», *Πρακτικά της Α΄ Φιλοσοφικής Ημερίδας Θεσσαλονίκης*, Αθήνα, 1986, σελ. 100-109. Για εφαρμογές στην παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη βλ. W. Carr – St. Kemmis, *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London, Taylor & Francis, 1986, και, σε ελληνική μετάφραση: *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (Μετ. Αλ. Λαμπράκη - Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου – Αλμπάνη), Αθήνα, Εκδ. Κώδικας, 2000 (γ΄ έκδοση). Για ειδικότερα θέματα που σχετίζονται με την ιστορία της εκπαίδευσης D. Armstrong, "Historical voices: philosophical idealism and the methodology of 'voice' in the history of education", *History of Education*, 2003, vol. 32, no. 2, σελ. 201-217. Για την ανάλυση κειμένων στο: Κ. Μπονιδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχιμο, 2005.

κατανόησης». Η σχέση κατανόησης και εξήγησης αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερώτημα της Φιλοσοφίας της Ιστορίας και κεντρικό πρόβλημα της Φιλοσοφικής Ερμηνευτικής. Τα ιστορικά γεγονότα, όμως, δεν εξηγούνται με την «εναίσθηση» των συνειδησιακών ενεργημάτων μεμονωμένων ατόμων, αλλά μόνο σε αναφορά με το συλλογικό πράττειν. Σύμφωνα με τον W. Dilthey, δημιουργείται μια έντονη αντίθεση ανάμεσα σε μια ψυχολογιοποιημένη τάξη της κατανόησης και σε μια φυσικαλιστική τάξη της εξήγησης. Η φιλοσοφική ερμηνευτική του H. G. Gadamer αποτελεί μια περαιτέρω εξέλιξη, αφού αντιλαμβάνεται την *κατανόηση* ως την προϋπόθεση της ίδιας της ανθρώπινης διυποκειμενικότητας. Κατά τον Gadamer, υπάρχει διαλεκτική σχέση μεταξύ της κατανόησης και της εξήγησης. Ο διαλεκτικός αυτός δεσμός ανάμεσα σε «εξηγείν» και «κατανοείν» έχει ως αποτέλεσμα μια εξαιρετικά περίπλοκη σχέση ανάμεσα στις ανθρωπιστικές και φυσικές επιστήμες. Η γλώσσα, κατά τον Gadamer, δεν είναι απλά ένα μέσο πρόσβασης στον κόσμο που ο άνθρωπος έχει στην κατοχή του, αλλά η οντολογική βάση για την ύπαρξη του ανθρώπου στον κόσμο. Επειδή όμως η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την παράδοση και με ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, η κατανόηση είναι ιστορικά καθορισμένη. Στην πραγματικότητα, επομένως, κατά τον Gadamer, κάθε ερμηνεία προϋποθέτει πάντοτε έναν ορίζοντα κατανόησης, μια «ενεργό ιστορική συνείδηση» που συγκροτείται από μια γλωσσική κοινότητα. Ο J. Habermas ουσιαστικά συμφωνεί με τον Gadamer σχετικά με την έμφαση που δίνει στο ρόλο της ιστορικότητας και της καθημερινής γλώσσας ως προϋποθέσεις της κατανόησης, επικρίνει, ωστόσο, το γεγονός ότι δέχεται δογματικά την αυθεντία της παράδοσης και το ότι οντολογικοποιεί τη γλώσσα. Για τον Habermas, ένα επαρκέστερο πλαίσιο για την ερμηνεία του νοήματος θα πρέπει να αναφέρεται όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στα συστήματα εργασίας και κυριαρχίας, τα οποία από κοινού συνιστούν το αντικειμενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα πρέπει να κατανοούνται οι κοινωνικές πράξεις. Για το λόγο αυτό, θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας που θα υπερβαίνει τα όρια της ερμηνευτικής («κριτική ερμηνευτική» ή «μετα-ερμηνευτική»).

Άλλο σημείο συζήτησης αποτελεί η *αφηγηματική δομή του ιστορικού λόγου* και η άποψη ότι η δομή αυτή τεκμηριώνει την αδυναμία της ιστορικής επιστήμης να αναπαραστήσει τα γεγονότα του παρελθόντος, όπως αυτά πράγματι συνέβησαν. Ο L. Mink, με βάση την ιδέα μιας ανεξάλειπτης κατηγοριακής διάκρισης μεταξύ αφήγησης και αφηγούμενης πραγματικότητας, θεωρεί ότι η αφηγηματική μορφή της ιστορίας ως προϊόν της ατομικής φαντασίας του ιστορικού, δεν αποτελεί συγκροτητική διάσταση των αφηγούμενων γεγονότων. Απεναντίας, η αφήγηση επιβάλλει στα γεγονότα του παρελθόντος μια μορφή που κατ' ουσίαν δεν είναι δική τους. Οι σημαντικές μεταβολές που σημειώθηκαν, στο μεταξύ, στο χώρο της μελέτης

της λογοτεχνικής αφήγησης και ο γαλλικός δομισμός (βασική θέση των Γάλλων δομιστών ότι μεταξύ κειμένου και κόσμου επικρατεί μια σχέση ριζικής ασυμμετρίας) συνέβαλαν αποφασιστικά στην περαιτέρω διερεύνηση της αφήγησης. Μια ιστορία δεν περιγράφει τον κόσμο όπως είναι, αλλά τον περιγράφει εκ νέου, δηλαδή τον περιγράφει «ως εάν» να ήταν ό,τι στην πραγματικότητα δεν είναι. Από την άλλη μεριά ο D. Carr, στηριζόμενος στη φαινομενολογική ανάλυση της ατομικής συνείδησης του χρόνου από τον E. Husserl και στην ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορίας που εισηγούνται οι W. Dilthey, M. Heidegger και H. G. Gadamer, υποστηρίζει ότι η αφηγηματική δομή δεν αποτελεί ίδιον της ιστορικής ή λογοτεχνικής γραφής, αλλά διέπει ακόμη και τη στοιχειωδέστερη εμπειρία μας του χρόνου, καθώς και τη συνολική κοινωνική μας ύπαρξη.

Αυτό που παραμένει ασαφές στον αναπαραστατικό χαρακτήρα της αφήγησης είναι το τι ακριβώς επιχειρεί να αναπαραστήσει μια αφήγηση. «Ο κόσμος» και τα «πραγματικά γεγονότα» είναι οι συνήθως χρησιμοποιούμενοι όροι. Οι ιστορικές και μυθοπλαστικές αφηγήσεις, όμως, δεν αναφέρονται στην πραγματικότητα στο σύνολό της, αλλά στην ανθρώπινη πραγματικότητα, στις εμπειρίες των ανθρώπων και στις προσπάθειές τους να προσδώσουν νόημα σε φυσικά συμβάντα. Η θέση περί ασυνέχειας μεταξύ «αφήγησης» και «πραγματικότητας» αποτελεί την κρατούσα άποψη, αλλά υπάρχουν και αρκετές σημαίνουσες φωνές που αντιστέκονται στο ρεύμα αυτό (όπως ο D. Carr) και προσπαθούν να τεκμηριώσουν τη θέση ότι η ζωή, η ανθρώπινη δράση και η ιστορική ύπαρξη είναι, εκ συστάσεως, αφηγηματικά δομημένες, ανεξάρτητα από τη λογοτεχνική τους παρουσίαση, και ότι η αφηγηματική αυτή δομή έχει ηθική-πρακτική υφή προτού αποκτήσει αισθητική ή γνωσιακή υφή. Όπως η ιστορική γραφή είναι η επέκταση της ιστορικής ύπαρξης, έτσι και η λογοτεχνική μυθοπλασία είναι η συνέχιση της ατομικής ύπαρξης με άλλα μέσα. Η επιρροή και των δύο αυτών μορφών γραφής στον ανθρώπινο πολιτισμό, από τον οποίο έλκουν την καταγωγή τους, είναι αδιαμφισβήτητη. Αν ενστερνιστούμε την υπόθεση αυτή, τότε είναι προφανές ότι μπορούμε να διασφαλίσουμε την αναπαραστατική και, συνεπώς, γνωστική αξία όχι μόνο της ιστορικής, αλλά και της λογοτεχνικής αφήγησης. Διότι σε μια τέτοια περίπτωση είναι δυνατό να καταδειχθεί ότι η αφήγηση δεν προσδίδει μορφή στην καθαυτό άμορφη ύλη της ζωής, αλλά, απεναντίας, συνοψίζει κατά ένα καινοτόμο τρόπο την ήδη αφηγηματικά συγκροτημένη καθημερινή εμπειρία και δράση. Η μεταδομιστική ανάλυση που έχει ιδιαίτερα επηρεαστεί από τις σκέψεις του Foucault, τονίζει την αξία της φωνής του ιστορικού στη μεθοδολογία της ιστορίας. Η ιστορική ερμηνεία, όμως, μπορεί να κατανοηθεί από τη μεταδομιστική σκοπιά και ως μια μέθοδος που στην ουσία αναπαράγει την εξουσία, νομιμοποιώντας την μέσω του ακαδημαϊκού διαλόγου.

Έτσι, η ιστορική «γνώση» είναι προς διαπραγμάτευση, καθώς συντηρεί μια «πραγματικότητα» που δεν πρέπει να δεχόμαστε άκριτα. Μια εναλλακτική, πειραματική προσέγγιση, βασισμένη στη μεταδομιστική ιστοριογραφία στρέφεται στη δημιουργία κειμένων πολυφωνικών. Δοκιμάζοντας, όμως, σύμφωνα με εκείνους που στέκονται επικριτικοί, να περιορίσουμε τη δύναμη του συγγραφέα μέσω ρητορικών στρατηγικών, είναι πολύ πιθανό να περιπλακούν τα πράγματα. Ο μεταδομισμός, σύμφωνα με την κριτική αυτή, στέκεται ιδιαίτερα αρνητικός σε «ολοκληρωτικές επιστημολογίες», αλλά τελικά τις αντικαθιστά με αντίστοιχες δικές του. Δεν είναι μικρής σημασίας, κατά την εκτίμησή τους, το γεγονός ότι η Ιστορία και η Εθνογραφία που επηρεάζονται από τον μεταδομισμό, επικεντρώνονται ιδιαίτερα σε «περιθωριακές» φωνές. Θεωρητικά, αλλά και από ηθική και κοινωνική σκοπιά, η τοποθέτηση του συγγραφέα-ιστορικού βασίζεται στο συγκερασμό των υποκειμενικών κρίσεων του αυτοβιογραφούμενου με τις συνθήκες της εκάστοτε κοινωνίας<sup>103</sup>. Επιλογικά, παρά τις επιφυλάξεις που διατυπώνονται για υπεραπλουστεύσεις και λάθη, είναι γενικά παραδεκτό ότι η επίδραση της ιστορίας του πολιτισμού βελτιώνει την ικανότητα του ιστορικού για πληρέστερη κατανόηση των θεμάτων της αγωγής.

### 3.2 Γνώση – Γλώσσα – Υποκειμενικότητα<sup>104</sup>

Είναι εμφανές πλέον, ότι στα εγχειρίδια Μεθοδολογίας αλλά και στην ερευνητική πρακτική, η καθιερωμένη «ερμηνευτική προσέγγιση» με τα γνωστά επίπεδα (κατανόηση, εξήγηση, αφήγηση, αναπαράσταση) υποκαθίσταται, συχνά, ή εμπλουτίζεται με νέα επιστημολογικά ερωτήματα-θέματα και εμφανίζονται στο προσκήνιο νέες έννοιες-κλειδιά: **γνώση-εμπειρία-γλώσσα, υποκειμενικότητα-ταυτότητα**. Υποστηρίζοντας ότι η βασική ερμηνευτική προσέγγιση πρέπει να εμπλουτιστεί με τις νέες προτάσεις, θα κάνουμε μια πολύ σύντομη αναφορά στην ορολογία αυτή. Στη συζήτηση που σχετίζεται με τη **Γνώση** συμπεριλαμβάνονται θέματα σχετικά με την καθολική και μερική αλήθεια, καθώς και τη φύση των ιστορικών πηγών, το είδος δηλαδή των πηγών που διαθέτουμε για την κατανόηση του παρελθόντος. Η φεμινιστική επιχειρηματολογία επικεντρώνεται στην αποδοχή ότι η γνώση προέρχεται μέσα από τις πρακτικές **εμπειρίες** της ζωής που καθορίζονται τόσο από την κοινωνική προέλευση, όσο και από το φύλο. Οι φεμινίστριες θεωρητικοί συμπλήρωσαν την εργασία κλασικών θεωρητικών για να δώσουν

<sup>103</sup> D. Armstrong, *ό.π.*

<sup>104</sup> Η ενότητα αυτή στηρίζεται στα εξής: K. Weiler, «Women's History and the History of Women Teachers», *Journal of Education*, vol. 171, no. 3, 1989, σελ. 9-24, και, K. Weiler, «Reflections on Writing a History of Women Teachers», *Harvard Educational Review*, vol. 67, no. 4, 1997, σελ. 635-657, K. Weiler, – S. Middleton, *Telling Women's Lives*, Open University Press, 1999.

έμφαση στις ουσιαστικές και καθημερινές εμπειρίες και δραστηριότητες των γυναικών ως πηγής της γνώσης τους για τον κόσμο. Επιχειρηματολόγησαν για τη σημασία να αποδεχτούμε ότι η γνώση προέρχεται μέσα από τις πρακτικές εμπειρίες της ζωής που καθορίζονται τόσο από τη φυλή, όσο και από το φύλο και την κοινωνική τάξη. Πιστεύεται ότι οι διαφορετικές εμπειρίες των γυναικών μας δίνουν μια γνώση ή μια άποψη, η οποία είναι, κατά κάποιο τρόπο, περισσότερο αληθής, με την έννοια ότι αποκαλύπτει περισσότερα για τις δυναμικές σχέσεις των ανθρώπων από όσα αποκαλύπτει η γνώση για αυτές εκείνων που τις ελέγχουν, τις εκμεταλλεύονται και προσπαθούν να αποκρύψουν αυτό τον έλεγχο. Κατά την K. Weiler, η προσέγγιση αυτή έχει πολλά να μας διδάξει, αλλά είναι, επίσης, σημαντικό να λάβουμε υπόψη όχι μόνο τις καθημερινές εμπειρίες των γυναικών, όπως προτείνεται, αλλά, επίσης, τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους οι γυναίκες παρουσιάζονται ως κατώτερες ή «διαφορετικές» μέσα από το λόγο. Να καταλάβουμε, δηλαδή, ότι ο καθένας, συμπεριλαμβανομένων και των «καταπιεζομένων», κατανοεί την εμπειρία μέσα από τη **γλώσσα**. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, επομένως, στη **σχέση λόγου και εμπειρίας** ως πηγής για την κατανόηση του παρελθόντος. Το αντικείμενο της ιστορικής έρευνας, δηλαδή, μετατοπίζεται από την τεκμηρίωση των γεγονότων του παρελθόντος σε μια ανάλυση του τρόπου, με τον οποίο η γλώσσα δημιουργεί το νόημα. Η συζήτηση για τη γλώσσα είναι, με πολλές έννοιες, συζήτηση για τα κείμενα, για το τι μπορούν αυτά να μας πουν. Η πιο ακραία «γλωσσολογική» άποψη υποδηλώνει ότι μπορούμε να κατανοήσουμε το παρελθόν μόνο μέσα από τα επιτεύγματα της γλώσσας, ότι το παρελθόν μας ανοίγεται μόνο μέσα από τα γραπτά κείμενα και για αυτόν τον λόγο το βάρος των ιστορικών αναλύσεων πρέπει να δοθεί στα κείμενα. Αν και αυτή η θέση συνετέλεσε σημαντικά ώστε να γίνουν οι ιστορικοί πιο προσεκτικοί όταν ισχυρίζονται ότι γνωρίζουν την αλήθεια, δημιούργησε, επίσης, προβλήματα - κινδύνους στο να παραμελούν άλλα είδη πηγών και να αποτυγχάνουν στη διατύπωση ερωτημάτων διαφορετικών από αυτά που αφορούν στα επιτεύγματα της γλώσσας. Αρκετή συζήτηση προκύπτει, δηλαδή, στο σημείο αυτό για το πόσο η εμπειρία (η «κρυμμένη γνώση») μπορεί να αποτελέσει τη μοναδική ή αξιόπιστη πηγή για το παρελθόν («επικίνδυνες αναμνήσεις» κατά τον Φουκώ). Μεταδομιστές ιστορικοί του φεμινισμού θεώρησαν ότι η ίδια η κατηγορία της «εμπειρίας» είναι αυτή που χρειάζεται προσεκτική μελέτη.

Με τους όρους **υποκειμενικότητα και ταυτότητα**, αποδίδεται η «κοινωνική δόμηση» του εαυτού, το ασταθές και μεταβαλλόμενο «εγώ» του κάθε ανθρώπου. Η έμφαση στην «κατασκευασμένη» έννοια της υποκειμενικότητας υποδηλώνει την «κατασκευασμένη» διαφορά των φύλων. Προτάθηκε ο όρος υποκειμενικότητα από τις θεωρητικούς της ιστορίας των γυναικών από ευαισθησία για την έννοια της



μνήμης και της εμπειρίας. Η έμφαση στην «κατασκευασμένη» έννοια της υποκειμενικότητας υποδηλώνει, επίσης, την «κατασκευασμένη» διαφορά των φύλων. Η πίστη, δηλαδή, ότι η διαφορά των φύλων καθορίστηκε από την κοινωνία είναι κεντρική στην προσέγγιση αυτή. Η επιμονή στις «κατασκευασμένες», προσδιορισμένες ιστορικά, απόψεις για τη διαφορά των φύλων, φανερώνει την αστάθεια και τις αντιφάσεις στους τομείς που «ισχύει» η διαφορά και τις δυνατότητες για ατομικούς χειρισμούς και αντίσταση σε αυτούς. Οι άνθρωποι δεν καθορίζονται απλώς από ιδεολογικούς μηχανισμούς για το τι πρέπει να είναι, αλλά διαπραγματεύονται ρόλους και προσδοκίες, τόσο αυτές που προέρχονται από το περιβάλλον όσο και αυτές που πηγάζουν από το ίδιο το «εγώ» τους, σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο σημαντικών αναγκών και επιθυμιών.

**Ταυτότητα.** Παράλληλα με τα ζητήματα του είδους της εμπειρίας και των γραπτών πηγών, οι φεμινίστριες ιστορικοί άρχισαν τη συζήτηση για το νόημα της έννοιας «γυναίκα». *«Υπό μια έννοια, το τι σημαίνει ο όρος γυναίκα θεωρείται δεδομένο για πολύ καιρό και αυτό που δηλώνει συνειρμικά ο όρος είναι μια θέση υποταγής που είναι καθορισμένη, θεωρείται φυσιολογική και δεν μπορεί να αλλάξει»*<sup>105</sup>. Αυτή η ανάλυση, βαθιά επηρεασμένη από τις κριτικές γυναικών από την Αφρική, την Ασία και τη Λατινική Αμερική, δείχνει τη συνθετότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων. Οι θεωρητικοί αυτοί προβληματισμοί οδήγησαν στην αμφισβήτηση της ύπαρξης ενός υποκειμένου με συνοχή που προχωρά στην ιστορία με μια μοναδική ταυτότητα, και, αντί αυτού, πρότειναν τη συνεχή δημιουργία και διαπραγμάτευση ταυτοτήτων που προέρχονται από αντιθετικές και διαφορετικές αφηγήσεις. Η δόμηση της προσωπικότητας μέσα από την αφήγηση, οι αντιθέσεις των πολλών μεθόδων που χρησιμοποιούμε για να κατηγοριοποιήσουμε και να καταλάβουμε τι συμβαίνει στη ζωή μας και ποιο είμαστε – να δώσουμε όνομα στους εαυτούς μας – γίνονται τα αντικείμενα της ιστορικής ανάλυσης.

#### **4. Αυτοβιογραφικά κείμενα - Προφορικές μαρτυρίες**

##### **4.1 Προφορική ιστορία και εκπαίδευση - Γενικά**

Η προφορική Ιστορία, τα σχετικά μεθοδολογικά ερωτήματα για τη συλλογή και την ταξινόμηση προφορικών μαρτυριών, τη μέθοδο της συνέντευξης, αλλά και τα γενικότερα ζητήματα που έχουν σχέση με την αξιοπιστία των προφορικών

---

<sup>105</sup> K. Weiler, *ό.π.*

τεκμηρίων<sup>106</sup>, αποτελούν σήμερα μια σημαντική προσέγγιση για την εκπαίδευση και την ιστορία της. Για τους/τις ιστορικούς της εκπαίδευσης η πρόκληση βρίσκεται στην ανάκληση εμπειριών και αντιλήψεων των βασικών φορέων της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, δηλαδή, και των μαθητών/-τριών. Σε πρώτο επίπεδο, είναι η διαδικασία εκείνη που εξιστορεί και αποκαλύπτει τις μνήμες μιας ζωής, την οποία ο/η αφηγούμενος/-η έχει βιώσει και γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον. Ωστόσο, σήμερα δε γίνεται αποδεκτή η άποψη που προσεγγίζει την προφορική ιστορία μονοδιάστατα ως διεύρυνση και εμπλουτισμό της αποδεικτικής βάσης της ιστορικής έρευνας. Η έμφαση δίνεται στο διαλεκτικό χαρακτήρα της προφορικής ιστορίας, την αναγνώριση, δηλαδή, ότι αποτελεί μια κοινή παραγωγή της «συνομιλητικής» ανταλλαγής. Όταν κάποιος αφηγείται περιστατικά της ζωής του είναι δύσκολο για τον συνομιλητή να αντιληφθεί με ακρίβεια τα βιώματα του ομιλούντος. Συνεπώς, το ζήτημα που άμεσα προκύπτει είναι η οντολογία του θέματος και ιδιαίτερα της φύσης του θέματος όχι σε μια στιγμή του χρόνου, αλλά κατά ένα τρόπο ολοκληρωμένο και σφαιρικό. Με άλλα λόγια, η ιστορία μιας ζωής μπορεί να γίνει η ιστορία του τοπίου, μέσα στο οποίο εκείνη η ζωή έχει βιωθεί. Με αυτά τα δεδομένα (προϋποθέσεις), η μνήμη γίνεται το μέσο, δια του οποίου εντάσσονται οι ζωές μας στην ιστορία, καθώς, επίσης, και το «νοητικό κανάλι» που ενισχύει τη δύναμη της ιστορίας στη διαμόρφωσή της<sup>107</sup>. Το αυτοβιογραφικό υλικό εμπλουτίζει το πεδίο της εκπαιδευτικής ιστορίας και της ιστορικής ανάλυσης σε πολλά σημεία: Η πρώτη δυνατότητα που προσφέρεται είναι η ικανότητα να εξερευνήσει κάποιος τις απαρχές ιδεών. Δεύτερον, προσφέρεται ένα συγκεκριμένα κατάλληλο όχημα για την ανάλυση κοινωνικών επιλογών και εναλλακτικών δυνατοτήτων. Τρίτον, η αυτοβιογραφία και η βιογραφία προσφέρει ένα παράθυρο, μέσα από το οποίο μπορεί να παρατηρηθεί η φύση της κοινωνικής αλλαγής και τέλος, έναν τρόπο να εξερευνηθούν σχέσεις μεταξύ του ανθρώπου και των κοινωνικών δομών. Περιληπτικά, οι προφορικές μαρτυρίες και το βιογραφικό υλικό αποτελούν έναν τρόπο γεφύρωσης των σύνθετων στρωμάτων της κοινωνίας, πολιτισμού και πολιτικής, όπως κι έναν τρόπο προσέγγισης του χαρακτήρα, ατομικών κινήτρων, συμπεριφοράς, προθέσεων, κ.ά.<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Κλασικό, πλέον, έργο για την προφορική Ιστορία γενικά το P. Thompson, *The Voice of the Past. Oral History*, Oxford University Press, 1978, 1988, 2000. Ελληνική μετάφραση Π. Β. Μπούσχοτεν – Ν. Ποταμιάνος, *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, Αθήνα, Πλέθρον, 2002. Βλ. επίσης, Ρ. Μπενβενίστε - Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 1999.

<sup>107</sup> Ph. Gardner, «Oral history in education: teacher's memory and teachers' history», *History of Education*, 2003, vol. 32, no. 2, σελ. 175-188.

<sup>108</sup> B. Finkelstein, «Revealing Human Agency: The uses of Biography in the study of Educational History» in: C. Kridel (ed), *Writing Educational Biography: Explorations in Qualitative Research*, N. York, Garland Publ., 1998, σελ. 46.

Μερικά ενδεικτικά ερωτήματα για την ιστορία της εκπαίδευσης είναι τα εξής:

Ποιοι, σε μια δεδομένη ιστορική πραγματικότητα, φοιτούσαν στο σχολείο, εμπειρίες αυτών που αποκλείονταν, κίνητρα, προσδοκίες.

Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Εμπειρίες (θετικές-αρνητικές).

Διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας σχολείων.

Σχολική ζωή: εμπειρίες εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών.

Ψυχολογική ιστορία των εκπαιδευτικών: αισθήματα ανησυχίας για θέματα πειθαρχίας, αισθήματα πλήξης και συναισθηματικής ή φυσικής εξουθένωσης, ενδιαφέρον για τις νεότερες παιδαγωγικές θεωρίες, αναγνώριση της προσφοράς τους από τους άλλους, αυτονομία, συμμετοχή στη δημόσια ζωή, κ.ά.

#### 4.2 Προφορική ιστορία και εκπαίδευση γυναικών<sup>109</sup>

Μέσα στο ευρύτερο και αυξανόμενο ενδιαφέρον της Ιστορίας της Εκπαίδευσης για τις βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, η μελέτη της ζωής των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και των μαθητριών, κερδίζει συνεχώς έδαφος. Κατά την Ελένη Βαρίκα, το γεγονός αυτό αποτελεί «φεμινιστική πρόκληση στον επιστημονικό θετικισμό» και δυσπιστία απέναντι στα παραδοσιακά σχήματα ερμηνείας της κοινωνικής εμπειρίας των γυναικών<sup>110</sup>. Όπως είναι ευρύτερα γνωστό, όμως, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην εκπαίδευση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα άφησαν πολύ λίγα προσωπικά τεκμήρια. Επισημαίνονται, επομένως, κατά την περίοδο αυτή μεγάλα αρχαιακά χάσματα. Το κενό αναπληρώνεται, εν μέρει, με τα γυναικεία περιοδικά, τις τοπικές εφημερίδες, το αρχαιακό υλικό των σχολείων, τις αλληλογραφίες, τις βιογραφικές εγκυκλοπαίδειες και τα λεξικά, κ.ά. Μια δεύτερη πρόταση έρευνας χαρακτηρίζεται ως προσέγγιση «αυτό-βιογραφικών πρακτικών». Αντί των αυτό-βιογραφικών κειμένων, δηλαδή, ο/η ιστορικός κάνει αντικείμενο μελέτης τις αυτοβιογραφικές πρακτικές, κινείται, με άλλα λόγια, πέρα από γραπτά κείμενα και περιλαμβάνει τις προφορικές, τις οπτικές και ένα ευρύ φάσμα καθημερινών κοινωνικών πρακτικών<sup>111</sup>.

<sup>109</sup> Βλ. σχετικά, Ε. Βαρίκα, «Το κενό στον καθρέφτη», *Δίνη*, 3 (1998), σελ. 64-71, Μ. Θανοπούλου - Α. Μπουτζουβή, (επιμ.), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Ειδικό τεύχος: *Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα*, τ. 107 Α' (2002), Χρ. Ιγγλέση (επιμ.), *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα: Σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*, Αθήνα 2001, εκδ. Οδυσσέας. Α. Neumann-P. Peterson (επιμ.), *Learning from our Lives. Women, Research and Autobiography in Education*, N. York, Teachers College Press, 1997, και, J. Miller, *Sounds of Silence Breaking. Women, Autobiograph, Curriculum*, N. York, Peterlang, 2005.

<sup>110</sup> Ε. Βαρίκα, «Το κενό...», *ό.π.*, σελ. 66-67.

<sup>111</sup> J. Martin, «The Hope of Biography: The Historical Recovery of Women Educator Activists», *History of Education*, vol. 32 (2003), σελ. 225.

Με βάση τις διαφοροποιήσεις στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, προέκυψαν σταδιακά και νέες προσεγγίσεις σε πολλά θέματα που σχετίζονται με την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης. Είναι ενδεικτικό το γεγονός, για παράδειγμα, ότι ενώ η φεμινιστική ιστοριογραφία έτεινε να απορρίψει το ρόλο της δασκάλας ως μια απλή προέκταση του οικιακού ρόλου, η λογοτεχνία, τα αυτοβιογραφικά κείμενα και η προφορική ιστορία αποδεικνύουν στη συνέχεια ότι το σχολείο και η διδασκαλία είχαν μια πολύ σημαντική συμβολή στην αυτονομία, τον αυτοσεβασμό και τη συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή και γενικότερα στη φεμινιστική σταυροφορία του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>112</sup>.

Σχετικά με τις προφορικές μαρτυρίες και γενικότερα σχετικά με το θέμα των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, γίνονται σήμερα ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις. Η Τ. Βερβενιώτη κάνει λόγο για τη γραπτή και προφορική αφήγηση που κατατίθεται επεξεργασμένη μέσα από τα φίλτρα της μνήμης και για διαφορές στον τρόπο έκφρασης της μνήμης στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Επισημαίνει, επίσης, τις προϋποθέσεις για την *ιστορική κειμενική ανάγνωση* των προφορικών μαρτυριών, την εμπλοκή του/της ιστορικού και τη σημασία της παράλληλης ανάγνωσης πρώτων πηγών και αρχειακού υλικού<sup>113</sup>. Σχετικά με τη συλλογή προφορικών μαρτυριών και τη μέθοδο της συνέντευξης γυναικών, υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία και αναπτύσσεται ενδιαφέρουσα επιχειρηματολογία<sup>114</sup>. Η Τ. Βερβενιώτη επισημαίνει: *«Στη διάρκεια της συνέντευξης, παρ' όλο που ο ερευνητής ορίζει το θέμα, δεν είναι «ο κυρίαρχος του παιχνιδιού». Υπάρχει μια ισότητα στη διαπλοκή του με τον αφηγητή. Ο ερευνητής γνωρίζει το θέμα του (ποτέ, όμως, τόσο καλά και γι' αυτό κάνει έρευνα), ίσως έχει κάνει πολλές συνεντεύξεις και γνωρίζει και τις τεχνικές, αλλά και ο αφηγητής γνωρίζει πολύ καλά τη ζωή του και έχει αποφασίσει πώς να τη χειρισθεί στη συνέντευξη. Η συζήτηση γίνεται για τη δική του ιστορία»*<sup>115</sup>.

Η προφορική ιστορία, τα αυτοβιογραφικά κείμενα και διαφόρων ειδών γραπτές μαρτυρίες αποτελούν, επομένως, πηγές για περαιτέρω διερεύνηση πολλών θεμάτων: με ποιον τρόπο σκέφτονται οι γυναίκες (μαθήτριες και εκπαιδευτικοί) να επαναπροσδιορίσουν τις συνθήκες εκπαίδευσης, εργασίας και προσωπικής ζωής στις διάφορες περιόδους της εκπαιδευτικής μας ιστορίας, με ποιον τρόπο δημιουργούνται «εναλλακτικές πραγματικότητες» στην οικογένεια και το σχολείο, πώς διαμορφώνεται ο προσωπικός και ο επαγγελματικός χώρος των γυναικών εκπαιδευτικών, με ποιον τρόπο δομούνται οι ταυτότητες των μαθητριών στις

<sup>112</sup> Κ. Weiler, *ό.π.*, και Ελ. Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών...*, *ό.π.*

<sup>113</sup> Τ. Βερβενιώτη, *Διπλό βιβλίο. Η ιστορική ανάγνωση*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2003, σελ. 213-235.

<sup>114</sup> Σχετικά: P.Cotterill, «Interviewing Women» in: J. Crawford, S.Kippax et.all, (επιμ.), *Emotion and Gender. Constructing Meaning from Memory*, London, 1992.

<sup>115</sup> Τ. Βερβενιώτη, *Διπλό βιβλίο...*, *ό.π.*, σελ. 225-226.

διάφορες εποχές, πως προχωρούν στις επαγγελματικές και προσωπικές τους επιλογές κ.ά.<sup>116</sup>.

*Επιλογικά*, κατά την τελευταία δεκαετία στην καταγραφή της ιστορίας της γυναικείας εκπαίδευσης παρουσιάζεται μια ολοένα αυξανόμενη παραγωγή της φεμινιστικής αυτοβιογραφίας και βιογραφίας. Είναι σαφής, πλέον, η τάση που εντάσσει το χώρο του προσωπικού, των ατομικών εμπειριών, της προσωπικής έκφρασης στην ακαδημαϊκή μελέτη και έρευνα και διαγράφεται με σαφήνεια η συνέκφραση προσωπικού και θεωρητικού, ατομικού και κοινωνικού. Οι «επανασυλλήψεις» αυτές της ιστορίας στοχεύουν πέρα από την ανίχνευση της ανάπτυξης των τυπικών δικαιωμάτων, της τυπικής πρόσβασης στην εκπαίδευση και την ισότητα ευκαιριών για τα κορίτσια και τις γυναίκες, να διερευνήσουν, παράλληλα, και τους τρόπους, με τους οποίους τα σχολεία αναπαράγουν στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα διαδικασίες με βάση το φύλο.<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> A. Neumann - P.Peterson (eds), *Learning from our Lives...*, ό.π., σελ. 8-10.

<sup>117</sup> J. Martin - J. Goodman, *Women and Education, 1800-1980*, Palgrave, 2004.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΒΔΕΛΑ, Ε. & ΨΑΡΡΑ, Α. (επιμ.) (1997). *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.
- ΒΑΡΙΚΑ, Ε. (1987). *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα; Ι.Α.Ε.Ν.
- ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. & ΜΠΟΥΤΖΟΥΒΗ, Α. (επιμ.) (2002). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Ειδικό τεύχος: Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα*, τ.107 Α΄.
- ΙΓΓΛΕΣΗ, ΧΡ. (επιμ.) (2001). *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα: σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.
- ΞΗΡΟΠΑΪΔΗ, Γ. (1997). «Κατανόηση, αφήγηση και αναπαράσταση. Η κυριαρχία της μεθόδου στις θεωρίες του κειμένου και της ιστορίας», *Μνήμων*, τόμ.19<sup>ος</sup>, 123-142.
- ΦΟΥΡΝΑΡΑΚΗ, Ε. (1997). «Κοινωνικό φύλο: Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις», *Μνήμων*, τόμ.19<sup>ος</sup>, 185-199.
- ΦΟΥΡΝΑΡΑΚΗ, Ε. (1997). «Το σύγχρονο εγχείρημα της ιστορίας των γυναικών. Πτυχές μιας μετατόπισης προς μια ιστορία της σχέσης των φύλων», *Μνήμων*, τ.19<sup>ος</sup>, 186-199.
- WEILER, K. (1989). "Women's History and the History of Women Teachers". *Journal of Education*, Vol. 171, No3, 9-24.
- WEILER, K. (1997). "Reflections on Writing a History of Women Teachers". *Harvard Educational Review*, vol.67, No 4, 635-657.
- WEILER, K. & S. MIDDLETON (1999). *Telling Women's Lives*. Buckingham: Open University Press.

## 7. Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ, ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ

*Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Κ. Δαλακούρα*

### Εισαγωγικά

Τι σημαίνει σήμερα για τις γυναίκες που φοιτούν στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές το να «είσαι/γίνεις» εκπαιδευτικός; Ποιες αναπαραστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας και ποια στοιχεία ιστορικότητας του επαγγέλματος συγκροτούν σήμερα το περιεχόμενο των εννοιών «εκπαιδευτικός» και «εκπαιδευτικό έργο»;

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα πρώτα αποτελέσματα μιας προσπάθειας εμπειρικής μελέτης της επαγγελματικής ταυτότητας των γυναικών εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στον επαγγελματισμό, την υποκειμενικότητα και την ηθική της φροντίδας των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως οι διαστάσεις αυτές της ταυτότητάς τους φαίνεται να συγκροτούνται κάτω από την επίδραση των αναπαραστάσεών τους και των «λόγων» (οικογενειακού, κοινωνικού) για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.

### Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαμόρφωση και το περιεχόμενο της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των γυναικών εκπαιδευτικών στη συγχρονική και ιστορική τους διάσταση, ο τρόπος που οι ίδιες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη θέση τους στο χώρο της εκπαίδευσης και η στάση τους απέναντι σε παραδοσιακά συνδεδεμένες με το επάγγελμα έννοιες και πρακτικές, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης από τη στρουκτουραλιστική και μετα-στρουκτουραλιστική κυρίως κατεύθυνση της φεμινιστικής θεωρίας και έρευνας (Jaggar & Young 1998, Thompson 2003). Ειδικότερα, η μελέτη του *επαγγελματισμού* των γυναικών εκπαιδευτικών, των *υποκειμενικότητων* τους και της έννοιας της *φροντίδας* καταλαμβάνει ιδιαίτερη θέση στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, αφενός λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει το περιεχόμενό τους -καθώς διαφοροποιείται κάτω από την επίδραση της σύγχρονης πολιτικής θεωρίας (ειδικότερα, της φιλελεύθερης δημοκρατίας), της

εκπαιδευτικής πολιτικής και της φεμινιστικής κριτικής- και αφετέρου λόγω της σπουδαιότητάς τους ως παραμέτρων ανάλυσης στη μελέτη των ταυτοτήτων<sup>118</sup>.

Στον αγγλοσαξωνικό, κυρίως, χώρο έρευνας, οι θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις σχηματοποιούν το περιεχόμενο των εν λόγω εννοιών στην επαγγελματική κατηγορία «εκπαιδευτικός», όπως παρακάτω:

*Η έννοια του επαγγελματισμού*, όπως αναδύεται μέσα από το σύγχρονο λόγο της πολιτικής και ειδικότερα της εκπαιδευτικής πολιτικής (λόγος των πολιτικών κομμάτων, της πολιτικής ηγεσίας και του συνδικαλισμού), προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας, αποβαίνοντας, έτσι, έννοια «τεχνοκρατική» με πραγματιστικό περιεχόμενο: ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό, αντιμετωπίζεται ως «μέσο» εφαρμογής των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων και ως σημαντικός φορέας υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Dillabough 1999). Έτσι, η έννοια του επαγγελματισμού συνδέεται επιπλέον και με την ικανότητα εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, με αποτέλεσμα να αποβαίνει ιδιότητα/στάση άκρως «τεχνική» και μετρήσιμη. Η διαφοροποίηση αυτή του επαγγελματισμού συνδέεται με την «τοποθέτηση» του σχολείου στο χώρο της αγοράς και την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης από μέρους του κράτους ως σημαντικού παράγοντα μετασχηματισμού ενός έθνους σε οικονομική δύναμη, στο πλαίσιο ενός είδους νέο-φιλελεύθερου ορθολογισμού, που τοποθετεί αποτελεσματικότερα την εκπαίδευση στο πλαίσιο της καπιταλιστικής ιεράρχησης (Dillabough 1999).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αντιμετώπιση αυτή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή του με ορθολογιστικά χαρακτηριστικά -σε αντίθεση με την παραδοσιακή του αντιμετώπιση ως επαγγέλματος «φροντίδας και κοινωνικής προσφοράς»- συνιστά περισσότερο στάση των επίσημων φορέων της εκπαίδευσης και δεν αντανακλά απόλυτα τη δημόσια θέση για το επάγγελμα και τον εκπαιδευτικό. Στο χώρο δε των φεμινιστικών προσεγγίσεων προτείνεται μια εκ νέου «από-επαγγελματοποίηση» των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο πλαίσιο της εισαγωγής της ηθικής της φροντίδας στο χώρο του σχολείου (Noddings 1992, 1994).

Η σύγχρονη, λοιπόν, αντίληψη περί επαγγελματισμού δημιουργεί δυο αξιολογικά συγκρίσιμες «κατηγορίες» επαγγελματικής ταυτότητας: την «ανώτερη»,

<sup>118</sup> Αναφορικά με τον ελληνικό χώρο, παρότι στη βιβλιογραφία καταγράφονται έρευνες -περιορισμένες αριθμητικά συγκριτικά με τις ευρωπαϊκές χώρες- σχετικά με τη γυναικεία εργασία, και τη σχέση εκπαίδευσης, φύλου και επαγγελματικών επιλογών/προοπτικών (Αθανασιάδου 2002, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 1992, Deliyanni-Kouimtzi & Ziogou, 1995, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου 2003, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά 2005), απουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κάτω από τη διάσταση του φύλου και ειδικότερα οι θεωρητικές αναλύσεις των εν λόγω εννοιών σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα.



αυτή που προσδιορίζεται από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά και την «κατώτερη», αυτήν από την οποία απουσιάζουν. Καθώς δε τα χαρακτηριστικά αυτά παραδοσιακά συνδέονται με την ανδρική κοινωνικο-οικονομική δράση και συμπεριφορά, η ανώτερη επαγγελματική ταυτότητα γίνεται συνώνυμη της ανδρικής και η κατώτερη ταυτίζεται με τη γυναικεία.

*Η υποκειμενικότητα*, στο πλαίσιο της μετα-στρουκτουραλιστικής θεωρίας, ορίζεται «ως ο τρόπος/-οι, με τον οποίο/ους το άτομο οργανώνει το περιεχόμενο των εμπειριών, των εικόνων, των αναμνήσεων κ.λπ. και σχηματοποιεί την εικόνα για τον εαυτό του, την αντίληψη για τον εαυτό του και τους άλλους και τις δυνατότητες ύπαρξής του στους ποικίλους τομείς δράσης» (Tamboukou 2000: 465). Ο ορισμός αυτός της υποκειμενικότητας απορρέει από την αντιμετώπιση της έννοιας του «εαυτού» στη μεταμοντέρνα φιλοσοφία ως μιας ετερογενούς οντότητας με φύση ρευστή, ως «χώρου» πολλαπλών «εαυτών» που δομούνται κάτω από την επίδραση ποικίλων λόγων εξουσίας/γνώσης (Cammack & Kalmbach-Phillips 2002: 124, Jaggar & Young 1998: 255-271). Αναφορικά λοιπόν με την επαγγελματική ταυτότητα («εαυτό»), η υποκειμενικότητα συνιστά την αυτοαντίληψη του ατόμου ως υποκειμένου επαγγελματικής επιλογής και δράσης και προσδιορίζεται από το βαθμό της προσωπικής εμπλοκής στην αξιολόγηση των εργασιακών παραμέτρων και στο σχεδιασμό της μελλοντικής επαγγελματικής πορείας. Με την έννοια αυτή, η υποκειμενικότητα ως ενεργητική προσωπική εμπλοκή, είναι γενικά εμφανής στην ανδρική επαγγελματική ταυτότητα και υποτονική στη γυναικεία, παρότι πρόσφατες έρευνες στον ευρωπαϊκό χώρο καταδεικνύουν μια σταδιακά εντονότερη προβολή της γυναικείας υποκειμενικότητας στον εκφερόμενο γυναικείο λόγο (Cammack & Kalmbach-Phillips 2002, Tamboukou 2000).

Η έννοια της *φροντίδας*, ιστορικά συνδεδεμένη με το γυναικείο επαγγελματισμό τόσο ως κριτήριο επαγγελματικής επιλογής, όσο και ως συστατικό στοιχείο επαγγελματικής στάσης και συμπεριφοράς, παρότι εξακολουθεί να προσδιορίζει την επαγγελματική ταυτότητα και την υποκειμενικότητα των γυναικών εκπαιδευτικών (Tamboukou 2000 & 2003), σταδιακά φαίνεται να αποσυνδέεται από τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό. Σε κάποιες, μάλιστα, μελέτες χαρακτηρίζεται από τις ίδιες τις γυναίκες ως αρνητική παράμετρος, δυναστευτική και περιοριστική για την επαγγελματική τους συμπεριφορά και δράση (Tamboukou 2000, Cammack & Kalmbach-Phillips 2002). Η «ηθική της φροντίδας» όμως, που από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 προτάθηκε από τις φεμινίστριες της θεωρίας της διαφοράς των φύλων (gender difference theory ή caring theory) ως ένα

ιδεώδεις<sup>119</sup> που θα μπορούσε να αποτελέσει στόχο του σχολείου και μέσο για κοινωνική αλλαγή (Noddings 1984), έχει προκαλέσει ευρεία συζήτηση στο πλαίσιο της φεμινιστικής φιλοσοφίας για το κατά πόσο λειτουργεί θετικά για την επανεκτίμηση του γυναικείου επαγγελματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, ή ενδυναμώνει το έμφυλο περιεχόμενό του (Thompson 2003: 12-13, 15-17, 25-28).

## Μέθοδος και τεχνικές έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των αναπαραστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών και του περιεχομένου που εμφανίζονται να παίρνουν οι εν λόγω έννοιες στη συγκεκριμένη κατηγορία ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφεί: α) το περιεχόμενο που προσλαμβάνει η έννοια του επαγγελματισμού στη συγκεκριμένη κατηγορία ταυτότητας, β) αν και σε ποιο βαθμό η έννοια της φροντίδας εξακολουθεί να προσδιορίζει την επαγγελματική τους ταυτότητα, γ) πώς αντιλαμβάνονται οι μέλλουσες γυναίκες εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους ως υποκείμενα επαγγελματικής επιλογής και δράσης. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται προσωπικά στην αξιολόγηση των εργασιακών παραμέτρων, στην τελική επαγγελματική επιλογή και στο σχεδιασμό της μελλοντικής επαγγελματικής τους πορείας, και δ) τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητριών (που έλαβαν μέρος στην έρευνα) ως προς τις αναπαραστάσεις και το περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και πήραν μέρος προπτυχιακές φοιτήτριες του Τμήματος και φοιτήτριες του «Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης εκπαιδευτικών/σχολικών ψυχολόγων στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων» της ίδιας Σχολής. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οι φοιτήτριες του Ε΄ εξαμήνου των ετών 1999-2003, οι οποίες επέλεξαν το μάθημα «Εκπαίδευση και Φύλο» από το προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος και φοιτήτριες του Β΄ και Γ΄ εξαμήνου του Μεταπτυχιακού. Η επιλογή του πληθυσμού αυτού έγινε με το σκεπτικό ότι οι μεν προπτυχιακές φοιτήτριες δεν είχαν ακόμη παρακολουθήσει, έως το χρόνο της έρευνας, κανένα μάθημα σχετικό με το φύλο, ενώ οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες επιλέχθηκαν, προκειμένου να διερευνηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο -καθώς η έρευνα συνεχίζεται- κατά πόσο διαφοροποιείται το περιεχόμενο των εννοιών

---

<sup>119</sup> Αναφορικά με τον τρόπο που η φροντίδα θα πρέπει να συνδεθεί με την εκπαίδευση και το ρόλο των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται διαφωνίες, διαφορετικές απόψεις μεταξύ των φεμινιστριών της θεωρίας αυτής (Thompson 2003: 15-17, 25-28).

αυτών στις αντιλήψεις και στη συνείδηση των φοιτητριών μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους και τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, μαθήματα και προγράμματα που προσεγγίζουν την εκπαίδευση κάτω από την οπτική του φύλου.

Οι προπτυχιακές φοιτήτριες κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα και γραπτώς στο ερώτημα «γιατί επέλεξαν τις σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή», ενώ για τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Η ανάλυση του υλικού της έρευνας (τόσο των κειμένων/απαντήσεων στο ερώτημα, όσο και των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων) έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων με τις τεχνικές της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης (Μπονίδης 1998: 137-139 & Μπονίδης 2004).

### Αποτελέσματα της έρευνας

I. Από την πρώτη επεξεργασία των απαντήσεων των προπτυχιακών φοιτητριών προκύπτει:

#### A) Υποκειμενικότητα και επιλογή επαγγέλματος

Αρχικά διαφαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή σπουδών συνιστά *συνειδητή, προσωπική επιλογή των φοιτητριών*, είτε ως αποτέλεσμα της καλής επίδοσης στα θεωρητικά μαθήματα και/ή της κακής ή χαμηλής επίδοσης στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης -οπότε εμφανίζεται ως αναγκαστική επιλογή- είτε ως αποτέλεσμα της «κλίσης» τους, του «μεγαλύτερου ενδιαφέροντός» τους για τα μαθήματα αυτά ή και της «έμφυτης» -όπως υποστηρίζουν- «τάσης» τους για τα ίδια μαθήματα.

- «Ανέκαθεν ως μαθήτρια *είχα καλές επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα. Τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Χημεία, καθώς και οι καθηγητές που τα δίδασκαν, ήταν ο προσωπικός μου εφιάλτης*».
- «Η επιλογή θεωρητικής κατεύθυνσης έγινε συνειδητά στην Α΄ Λυκείου, όταν, δηλαδή, *ήρθα σε πρώτη επαφή με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, σε συνδυασμό, βέβαια, με την αδυναμία μου στα θετικής κατεύθυνσης μαθήματα*.»
- «Ο βασικότερος λόγος που με ώθησε να επιλέξω την τρίτη Δέσμη ήταν το γεγονός πως *είχα κλίση στα φιλολογικά μαθήματα. Αυτή η κλίση με επηρέασε* με αποτέλεσμα να τα προτιμώ από αυτά της πρακτικής κατεύθυνσης.»

- «Επέλεξα τη Γ΄ Δέσμη, γιατί βρήκα ενδιαφέροντα τα θεωρητικά μαθήματα, κυρίως την Ιστορία και τα Αρχαία, με την έννοια ότι πρόσφεραν μια γνωριμία με το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε εποχής.»
- «Από πολύ νωρίς ανακάλυψα μια έμφυτη τάση προς τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης, όπου υπερείχα έναντι των θετικών μαθημάτων.»

Ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται η προσθήκη σε κάποιες από τις απαντήσεις πως «ανακάλυψαν» το «ενδιαφέρον ή την κλίση» τους αυτή ήδη «σε πολύ μικρή ηλικία».

- «Από τις πρώτες, κιόλας, τάξεις του Δημοτικού ανακάλυψα την κλίση μου στα θεωρητικά και φιλολογικά μαθήματα, πράγμα που με έκανε να επιλέξω την Τρίτη Δέσμη χωρίς κάποιο άλλο δίλημμα.»
- «Από το Δημοτικό σχολείο είχα μια ιδιαίτερη κλίση σε μαθήματα θεωρητικά ...»
- «Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ... είχα αποφασίσει ότι θα ακολουθήσω τη θεωρητική κατεύθυνση.»
- «Από μικρή θυμάμαι τον εαυτό μου να επιθυμεί να γίνει εκπαιδευτικός, δασκάλα, όπως έλεγα τότε...»
- Ακόμη και στην περίπτωση της ισόβαθμης επίδοσής τους στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ή της απουσίας δυσκολίας στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων των μαθημάτων αυτών, η κλίση, το ενδιαφέρον για τα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης, ή η αξιολόγηση των μαθημάτων αυτών ως ουσιοδέστερων, φέρεται ως το βασικό κριτήριο-αίτιο της συγκεκριμένης επιλογής.
- «Δεδομένης της καλής επίδοσής μου στα πρακτικά και θεωρητικά μαθήματα εξίσου, αυτό που βάρυνε αποκλειστικά στην επιλογή της θεωρητικής κατεύθυνσης ήταν η ιδιαίτερη κλίση και αγάπη για τα φιλολογικά μαθήματα ...»
- «Ενώ δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα στα θετικά μαθήματα, ωστόσο θεωρούσα πιο ενδιαφέροντα από άποψη αξίας τα Αρχαία και την Ιστορία.»

Έτσι, το είδος των σπουδών φαίνεται αρχικά να είναι προϊόν προσωπικής επιλογής και η έννοια της υποκειμενικότητας να προσδιορίζεται από το “εγώ” των φοιτητριών (χρησιμοποιείται το ρήμα σε πρώτο πρόσωπο ενικό: θεώρησα, αποφάσισα, ανακάλυψα). Αν όμως και η λοιπή επιχειρηματολογία συνεχεταστεί με τις πρώτες αυτές αιτιολογήσεις, τότε:

α) Η παρουσία του «εγώ» υποχωρεί σε δεύτερο επίπεδο και **η επιλογή αποδεικνύεται έμμεσα προσωπική** και άμεσα επίδραση/απόφαση άλλων υποκειμένων (γονέων, προσώπων του οικογενειακού/κοινωνικού περιβάλλοντος).

Ειδικότερα, οι γονείς φαίνεται να είναι αυτοί που ουσιαστικά αποφασίζουν για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των υποκειμένων της έρευνας. Στο λόγο των φοιτητριών παρουσιάζονται να προβάλλουν το συγκεκριμένο επάγγελμα ως το καταλληλότερο/ιδανικό για τη γυναίκα και είναι αυτοί που προκειμένου να «βοηθήσουν» στην επιλογή σπουδών, «υπενθυμίζουν την κλίση (των κοριτσιών) στα θεωρητικά μαθήματα».

- «Δε θα πρέπει να παραλείψω πως για κάποια περίοδο, όταν σκεφτόμουν και τη νομική κατεύθυνση, *οι γονείς μου έλεγαν πως μια γυναίκα, στην οποία η κοινωνία έχει φορτώσει πλήθος υποχρεώσεων, δε θα καταφέρει να επιβιώσει εκεί... μου ξεκαθάρισαν τις επιλογές μου, χωρίς βέβαια να ήταν πιεστικοί*».
- «... *Οι γονείς συνιστούσαν να ακολουθήσω την πορεία άλλων γνωστών κοριτσιών που σπούδαζαν στη Φιλοσοφική... Συγγενικό μου πρόσωπο με συμβούλεψε να προτιμήσω τη Φιλοσοφική, καθώς ήταν το κατάλληλο επάγγελμα για γυναίκα*».
- «*Οι γονείς μου συχνά με ενίσχυαν προς την κατεύθυνση αυτή, τονίζοντάς μου πόσο καλή θα ήμουν σε ό,τι έχει σχέση με τα γλωσσικά μαθήματα*».

Άλλες φορές, η οικογενειακή επαγγελματική παράδοση ή/και η λειτουργία των φιλολόγων καθηγητών ως προτύπων, είναι παράγοντες που κατευθύνουν συνειδητά ή ασυνείδητα την επιλογή σπουδών.

- «Ένας από τους βασικούς λόγους που με παρότρυνε στην επιλογή της Φιλοσοφικής Σχολής, πιστεύω ότι είναι το στενό μου περιβάλλον. Εξαιρώντας τη μητέρα μου, *όλοι σχεδόν οι υπόλοιποι συγγενείς ακολούθησαν τη Φιλοσοφία και γενικά τις θεωρητικές σπουδές...*»
- «Ίσως ακόμη ένας λόγος για αυτήν την επιλογή μου να ήταν η επίδραση που δέχθηκα *από την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο από την ίδια Δέσμη της μεγάλης μου αδελφής...*»
- «*Ο πλούτος των γνώσεων των φιλολόγων με εντυπωσίαζε πάντα και μου προκαλούσε θαυμασμό*».
- «*Εκείνο που γνώριζα πολύ καλά ήταν ότι είχα μια ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά και ότι θα ήθελα να την αξιοποιήσω...* Το ερέθισμα να ακολουθήσω τελικά την Τρίτη Δέσμη ήρθε στη Β' Λυκείου από τη φιλόλογό μου. *Εντυπωσιάστηκα από τον τρόπο που έκανε τη διδασκαλία του*

*μαθήματός της. Εντυπωσιάστηκα τόσο, ώστε άρχισαν σιγά σιγά να με ενδιαφέρουν τα φιλολογικά μαθήματα».*

Ενδεικτικό για την άμβλυνση της υποκειμενικότητας είναι πως και οι ίδιες οι φοιτήτριες κάποιες φορές αναγνωρίζουν πως η επιλογή τους πιθανόν να συνιστά ασυνείδητη ή και συνειδητή επίδραση του οικογενειακού/κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Ενώ στην περίπτωση των φοιτητριών που αναρωτιούνται σήμερα γιατί επέλεξαν τις σπουδές αυτές, ενώ τα κατάφεραν πολύ καλά στα θετικά μαθήματα, προβάλλεται με καθαρότητα η απουσία αυτή του υποκειμενικού παράγοντα κατά την περίοδο της επιλογής των σπουδών.

- *“Οι γονείς μου ποτέ δε με επηρέασαν στην επιλογή του επαγγέλματος αυτού ... Κατά βάθος όμως γνώριζα ότι επιθυμία τους ήταν να ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού...”.*
- *«Περισσότερο μπορώ να πω ότι θεωρούσα ενδιαφέροντα τα θετικά μαθήματα, καθώς και πιο ξεκούραστα στον τρόπο του διαβάσματος. Η απορία τώρα είναι γιατί δεν τα ακολούθησα...».*
- *«Ήταν όμως προσωπική επιλογή ή οικογενειακή προτίμηση που είχε εμφυτευτεί βαθιά μέσα μου; τότε δεν ήμουν σε θέση ούτε να αναρωτηθώ. Τώρα όμως;»*
- *«Διάλεξα την Τρίτη Δέσμη, ενώ η Φυσική, τα Μαθηματικά και η Χημεία μου άρεσαν πολύ περισσότερο... Πίστευα όμως, έχοντας προφανώς επηρεαστεί από τις κοινωνικές προκαταλήψεις ... πάντα θα έχω πιστεύω την απορία τι θα είχε συμβεί αν είχα πάει σε μια θετική σχολή που τόσο μου άρεσε».*

Αυτό, πάντως, που καταδεικνύει η παράμετρος των άλλων στην επαγγελματική επιλογή των φοιτητριών είναι αφενός ότι η εικόνα των υποκειμένων για τον εαυτό τους -αναφορικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους υπόσταση και πορεία- διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό έως και καθορίζεται από το πώς οι «άλλοι» αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τους υπόσταση και αφετέρου ότι έμμεσα αποσειούν τη προσωπική τους ευθύνη για το σχεδιασμό της επαγγελματικής τους ζωής:

*«Από μικρή άκουγα στο οικογενειακό μου περιβάλλον την πρόταση όταν μεγαλώσεις να γίνεις μια καλή καθηγήτρια και έτσι ασυνείδητα έγινε στόχος ζωής. Η επιλογή αυτή με έκανε να νιώθω περισσότερο ασφαλής...»*

β. *Το περιεχόμενο της υποκειμενικότητας προσδιορίζεται όχι με κριτήρια ατομικότητας, αλλά με κοινωνικά κριτήρια (κοινωνική προσφορά, μέριμνα για τους άλλους).*

Η επαγγελματική επιλογή, δηλαδή, καθορίζεται από την έννοια της κοινωνικής προσφοράς, αλλά και της μητρικής στάσης/φροντίδας προς τους μαθητές/-τριες. Το συγκεκριμένο επάγγελμα επιλέγεται γιατί μέσω της διδασκαλίας και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία πολιτών με κριτικό πνεύμα, στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στη βελτίωση της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας.

*«Πίστευα, δηλαδή, και εν μέρει ακόμη πιστεύω, ότι μέσω της εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα να βελτιωθούν πολλά στοιχεία που συνθέτουν τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Μπορούν να καταπολεμηθούν προκαταλήψεις, να αναθεωρηθούν κοινωνικά κατεστημένα, να επιτευχθεί η κοινωνική ευαισθητοποίηση για διάφορα θέματα, να γίνει η σκέψη των πολιτών πιο ανοιχτή, πιο κριτική...»*

Η συμβολή των τελευταίων, όμως, στην «αναμόρφωση/βελτίωση της κοινωνίας προβάλλει έμμεση, μέσω των μαθητών/-τριών, και όχι άμεση και τα οφέλη από την επαγγελματική τους δράση προορίζονται μόνο για το κοινωνικό σύνολο, ενώ το υποκείμενο παραμένει σε δεύτερο πλάνο τόσο ως προς τη σύνδεσή του με το κοινωνικό σύνολο, όσο και ως προς την αποκόμιση ωφελειών από την άσκησή του, με αποτέλεσμα η ατομικότητα να «χάνεται» και το «υποκείμενο» να λαμβάνει υπόσταση μέσω των άλλων.

#### *B) Φροντίδα και επαγγελματική ταυτότητα*

Η γενικότερη κοινωνική προσφορά μέσω της επαγγελματικής επιλογής εξειδικεύεται και κυριαρχεί ως φροντίδα και μέριμνα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Σε σημαντικό αριθμό απαντήσεων η αγάπη για τα παιδιά, η ανάγκη συναναστροφής με αυτά, η διάθεση προσφοράς γνώσεων και η επιδίωξη της συμβολής στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, προβάλλουν ως στοιχεία σημαντικά για τις φοιτήτριες και συνιστούν στοιχεία αιτιολόγησης της επιλογής του είδους των σπουδών τους.

- *«Τη στροφή μου αυτή την αποδίδω και στο ότι πάντα έτρεφα μια αγάπη για τα παιδιά και μου άρεσε ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στη μετάδοση γνώσεων και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού».*
- *«Είχα και έχω ιδιαίτερη αγάπη και αδυναμία στα παιδιά και με γοήτευε το γεγονός ότι θα συνέβαλα και εγώ κατά κάποιον τρόπο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους ...».*
- Χαρακτηριστικό είναι πως η «φροντίδα» αναγνωρίζεται ως συστατικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους και παράλληλα ως αναμφισβήτητη

διάσταση του επαγγέλματος της γυναίκας εκπαιδευτικού, ως μέρος της «εργασίας» τους, όπως την αντιλαμβάνονται.

- «Γενικά από μικρή πίστευα πως *ταιριάζει περισσότερο σε μένα και στην προσωπικότητά μου να γίνω καθηγήτρια και να ασχολούμαι με παιδιά...*»
- «Πιστεύω ότι *λόγω κυρίως χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς μου και κάποιων ευαισθησιών που έχω, μου ταιριάζει περισσότερο να συναναστρέφομαι με παιδιά μικρής ηλικίας*».
- -«Πάντα με γοήτευε η διδασκαλία ... (ο παιδαγωγός) μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους, να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και να τους ανοίξει το παράθυρο της γνώσης».
- «Η καθηγήτρια είναι κατά τη γνώμη μου μια δεύτερη μητέρα για τους μαθητές... Είναι πολύ αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι μαθητές στηρίζουν το μέλλον τους πάνω της και αυτή προσπαθεί με όλα τα μέσα να τους βοηθήσει να πραγματοποιήσουν τα σχέδιά τους».

Η διδασκαλία, δηλαδή, στο λόγο τους μεταβάλλεται σε ανατροφή και η εκπαιδευτικός σε «δεύτερη», «πνευματική μητέρα». Η κοινωνική μητέρα του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα, φαίνεται έτσι, σύμφωνα με τα κίνητρα της επαγγελματικής επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος, να επιβιώνει ως τις μέρες μας.

### *Γ) Επαγγελματισμός – αναπαραστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας.*

Πρωταρχικά, η έννοια της φροντίδας, έτσι όπως αυτή υπεισέρχεται στην επιλογή και στις αναπαραστάσεις των φοιτητριών για την άσκηση του επαγγέλματος, προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και ταυτόχρονα διαφοροποιεί, σε σχέση με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, την έννοια του επαγγελματισμού: Ο επαγγελματικός χώρος αντιμετωπίζεται, όπως διαφάνηκε, με όρους του οικογενειακού. Πιο συγκεκριμένα, το επάγγελμα της εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται ως προέκταση του οικογενειακού ρόλου, του ρόλου της μητέρας, ή της μεγάλης αδελφής. Έτσι, το σημαντικότερο που προκύπτει είναι η εμπλοκή των δυο χώρων, του ιδιωτικού και του δημόσιου, με έναν τρόπο που τα όρια μεταξύ αυτών καθίστανται ασαφή στο λόγο και συνεπώς στη συνείδηση/αντίληψη των φοιτητριών.

Επιπλέον, η παράμετρος της κοινωνικής προσφοράς έτσι, όπως υπεισέρχεται στα κριτήρια σπουδών, αφαιρεί από τον επαγγελματισμό κάθε τεχνοκρατική διάσταση. Ο επαγγελματισμός εννοείται ως αρτίωση της προσωπικότητας του επαγγελματία: η κοινωνική προσφορά, η ανθρωπιστική θέαση των σπουδών και της άσκησης του επαγγέλματος (πλούτος γνώσεων, συγκρότηση προσωπικότητας)



επανερχονται συνεχώς στην επιχειρηματολογία-αιτιολόγηση της επαγγελματικής επιλογής.

- *«Θεώρησα πως θα με βοηθούσε στην πνευματική μου ανάπτυξη και καλλιέργεια, θα διεύρυνε τους πνευματικούς μου ορίζοντες, θα συντελούσε στην απόκτηση γλωσσικής ευχέρειας, καθώς επίσης θα συνέβαλε στην απόκτηση κριτικής σκέψης...».*
- *«Πιστεύω ότι μέσα από τα θεωρητικά μαθήματα μπορούμε να έρθουμε πιο κοντά στον άνθρωπο...να εκφράζουμε ελεύθερα τις απόψεις μας, να νιώθουμε κυρίαρχοι του εαυτού μας ...»*

Η αποτελεσματικότητα κατά την άσκηση του επαγγέλματος δεν προβάλλει ως ανεξάρτητος στόχος -σπουδών και πράξης-, αλλά θεωρείται ως «φυσική απόρροια» της «ξεχωριστής προσωπικότητας» που συναρτάται με το είδος αυτό των σπουδών. Ο πλούτος, δηλαδή, των γνώσεων και η ολοκληρωμένη προσωπικότητα είναι τα στοιχεία που -κατά την άποψη της πλειοψηφίας των φοιτητριών- καθιστούν τον/την εκπαιδευτικό «εκλεκτό/-ή» δάσκαλο/-α και στην απόκτηση αυτών των στοιχείων στοχεύει η συγκεκριμένη τους επιλογή σπουδών. Επιπλέον, η ίδια η αποτελεσματικότητα συνδέεται με τη θετική επίδραση στην προσωπικότητα των μαθητών/-τριών και όχι με την επιτυχία κατά την εφαρμογή/υλοποίηση των προγραμμάτων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, παράμετρο, στην οποία οι φοιτήτριες δεν αναφέρονται καθόλου.

Μεταξύ των πορισμάτων της πρώτης αυτής επεξεργασίας, ιδιαίτερα σημαντική για την έννοια του επαγγελματισμού παρουσιάζεται: α) η έντονη λειτουργία της διχοτομίας του φύλου (άνδρας-γυναίκα) κατά την επιλογή του επαγγέλματος και β) η σύνδεση της επαγγελματικής επιλογής με τη μελλοντικά επιδιωκόμενη δημιουργία οικογένειας.

α) Ειδικότερα, το συγκεκριμένο επάγγελμα, της φιλόλογου, κρίνεται ως «γυναικείο επάγγελμα» με βάση την «καταλληλότητά» του για το γυναικείο φύλο.

- *«...το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως έλεγαν, ήταν πολύ καλό για μια γυναίκα».*
- *«...Λειτουργήσαν και τα κοινωνικά στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία στα κορίτσια ταιριάζουν περισσότερο τέτοια επαγγέλματα».*
- *«Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι το ιδανικό για μια γυναίκα...»*
- *«Νομίζω είναι από τα καλά επαγγέλματα που μπορεί να κάνει μια γυναίκα...»*

Η «πρόκριση» δε αυτή του επαγγέλματος ως «κατάλληλου» για τη γυναίκα, στηρίζεται στο **περιορισμένο ωράριο**, «που είναι αναγκαίο για τη γυναίκα», **στις**

**αποδοχές** «που είναι ικανοποιητικές για γυναίκα», και στα **χαρακτηριστικά της λειτουργίας του** (διδασκαλία/ανατροφή, φροντίδα, υποστήριξη), τα οποία **συνδέονται με τη γυναικεία φύση**, επιχειρηματολογία που προβάλλει εμφανώς τη διαβάθμιση του επαγγελματισμού σε «ανώτερο/ανδρικό» και «κατώτερο/γυναικείο».

- «...το ωράριο του φιλολόγου είναι αρκετά μικρότερο από άλλων επαγγελματιών κι έτσι αφήνει ελεύθερο χρόνο και για το σπίτι, πράγμα πολύ σημαντικό για μια γυναίκα».
- «...Οι διακοπές (Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι), το καθημερινό πρόγραμμα 7-2 δίνει τη δυνατότητα στη γυναίκα να μπορεί να δημιουργήσει καριέρα, αλλά να έχει παράλληλα και οικογένεια ...»
- «Είναι ένα επάγγελμα που προσφέρει ασφάλεια, σιγουριά, αποδοχές ικανοποιητικές για μια γυναίκα».

Σε κάποιες περιπτώσεις, βέβαια, φοιτητριών αναγνωρίζεται ότι στην επαγγελματική τους επιλογή βάρυναν τα κοινωνικά στερεότυπα και η συνείδηση των πολλαπλών ρόλων και αναρωτιούνται «πώς θα ήταν αν είχαν κάνει μια άλλη επιλογή».

- «Ήταν όμως προσωπική επιλογή ή οικογενειακή προτίμηση που είχε εμφυτευτεί βαθιά μέσα μου; Τότε δεν ήμουν σε θέση ούτε να αναρωτηθώ. Τώρα όμως;»
- «Πίστευα ,όμως, έχοντας προφανώς επηρεαστεί από τις κοινωνικές προκαταλήψεις, πως μια γυναίκα που τελειώνει μια τέτοια Σχολή δε θα είχε τις ίδιες επαγγελματικές προοπτικές με έναν άνδρα ... πάντα θα έχω πιστεύω την απορία τι θα είχε συμβεί, αν είχα πάει σε μια θετική Σχολή, που τόσο μου άρεσε».

Από το «γυναικείο» επαγγελματισμό, απουσιάζει ολοκληρωτικά η έννοια και ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας: η εργασία αντιμετωπίζεται ως καθαρός βιοπορισμός και όχι ως φιλοδοξία προσωπικής καταξίωσης ή ανάδειξης και κατάκτησης θέσεων στην επαγγελματική ιεραρχία. Όπου δε τυχαίνει να αναφέρεται η λέξη «σταδιοδρομία/καριέρα», έχει το περιεχόμενο της «εργασίας» περισσότερο, παρά της φιλοδοξίας της επαγγελματικής εξέλιξης.

- «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδανικό για γυναίκα, που ενδιαφέρεται να συνδυάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο επάγγελμα και προσωπικές φιλοδοξίες καριέρας».
- «...δίνει τη δυνατότητα στη γυναίκα να μπορεί να δημιουργήσει τόσο μια καριέρα, αλλά να έχει παράλληλα και οικογένεια, χωρίς να έχει προβλήματα καριέρας...».

β) Ο επαγγελματικός προσανατολισμός φαίνεται να συναρτάται άμεσα με το μελλοντικό οικογενειακό προγραμματισμό. Οι φοιτήτριες οδηγούνται στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος, επειδή οι συνθήκες εργασίας σε αυτό δεν προβάλλουν «σοβαρά εμπόδια» στη δημιουργία και στη διατήρηση οικογένειας, η οποία θεάται ως ο αδιαμφισβήτητος και κυρίαρχος στόχος ζωής. Το επάγγελμα, έτσι, «υποβαθμίζεται», αντιμετωπίζεται με όρους που αντιφάσκουν με τις σύγχρονες απαιτήσεις και δίνουν τον κυρίαρχο τόνο στην έννοια και στο περιεχόμενο του γυναικείου επαγγελματισμού.

Συνεπώς, η γυναικεία επαγγελματική ταυτότητα σκιαγραφείται ως μη ανταγωνιστική, περιορισμένα αποδοτική και αφερέγγυα για τη στήριξη μεταρρυθμιστικών αλλαγών.

*II. Χαρακτηριστικές είναι οι αντιθέσεις αναφορικά με τα ανωτέρω που εμφανίζονται στις απαντήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών.*

Οι δυο εκ των τριών φοιτητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι η επιλογή των σπουδών τους δεν ήταν συνειδητή, αλλά αποτέλεσμα της απουσίας προσωπικής επαγγελματικής συνειδητοποίησης και της επίδρασης/απόφασης άλλων υποκειμένων/παραγόντων, παρότι παράλληλα αποδέχονται ότι είχαν μεγαλύτερη κλίση/ενδιαφέρον για τα φιλολογικά μαθήματα.

- *«Καταρχήν δεν ήμουν συνειδητοποιημένη όταν επέλεξα τη Σχολή. Δεν ήταν η πρώτη μου επιλογή, δεν το είχα σκεφτεί ποτέ» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).*
- *«Και το άσχημο, ας πούμε, ήταν, το οποίο διαπίστωνα πολύ αργότερα βέβαια, ότι εκείνη την περίοδο δεν καταλάβαινα ότι επηρεάζομαι, δηλαδή όταν πήγα τρίτη δέσμη, θεωρούσα ότι η επιλογή είναι δική μου, καθαρά δική μου, όχι όλων των άλλων, κι όχι ότι εγώ εκτελούσα τις εντολές των γύρω» (2<sup>η</sup> συμμετέχουσα).*

Ειδικότερα, αναγνωρίζουν πολύ καθαρά και αναφέρονται εκτενώς στην επίδραση είτε του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, είτε της οικογένειας (ιδιαίτερα της μητέρας), είτε των καθηγητών του σχολείου που συνέδεαν το είδος το σπουδών με τον παράγοντα φύλο, τόνιζαν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που αφήνουν περιθώρια στη γυναίκα για απρόσκοπτη άσκηση των καθηκόντων της στο πλαίσιο της οικογένειας και παρουσίαζαν την επαγγελματική αποκατάσταση για τα κορίτσια με σπουδές στις θετικές επιστήμες, ως δυσκολότερη.

- *«Νομίζω ότι με επηρέασαν. Γενικότερα το περιβάλλον ...» (2<sup>η</sup> συμμετέχουσα).*

- «Όλοι μου έλεγαν “ε τώρα κορίτσι, πρώτη δέσμη, και τι θα κάνεις από κει, και τι δουλειά θα κάνεις εσύ εκεί πέρα;” και η πλειοψηφία από τα άτομα, με τα οποία συζήτησα, ήταν αυτής της γνώμης...» (2<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «Ο καθηγητής που μου έκανε Αρχαία μου είπε ότι το να είσαι καθηγήτρια είναι καλό επάγγελμα για γυναίκα. Και όταν τον ρώτησα γιατί, γιατί παίρνεις άδειες, γιατί καλοκαίρι, Χριστούγεννα, Πάσχα, διακοπές, ωράριο μειωμένο για να είσαι με τα παιδιά σου, το θεωρούσε ιδανικό» (3<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «...πρέπει να πω ότι με επηρέασε και η μαμά μου, έλεγε, αν γίνεις νηπιαγωγός, θα πηγαίνεις 4-5 ώρες με τα παιδάκια, για γυναίκα είναι πολύ καλό επάγγελμα, θα γυρνάς σπίτι σου, μετά θα κάθεσαι το καλοκαίρι, θα κάθεσαι τα Χριστούγεννα, θα κάθεσαι το Πάσχα, τα κλασικά ξέρεις» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «Από τη μητέρα μου πιο πολύ ... πάντα έλεγε ... να διαλέξεις ένα επάγγελμα που να έχεις χρόνο για την οικογένειά σου, χωρίς οικογένεια δε γίνεται. Πού πας χωρίς χρόνο» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).

Επίσης, ενώ δηλώνεται ότι η προσφορά προς τους μαθητές αποτέλεσε κριτήριο επιλογής, το «εγώ» των φοιτητριών δε φαίνεται να «διαλύεται» πίσω από τη μέριμνα για τους άλλους. Παραμένει «συγκροτημένο», έντονα προβαλλόμενο ως ενεργό υποκείμενο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

- «Καταρχήν (είναι σημαντικό το επάγγελμα) γιατί διαμορφώνει τις προσωπικότητες εκατοντάδων παιδιών, αυτό, και είναι πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή έχεις μπροστά σου κάθε ώρα 20-30 παιδιά και μπορείς μέσα από κάθε λέξη που θα πεις να τους αφήσεις πάρα πολλά πράγματα στην ψυχή τους και στο μυαλό τους, πάρα πολλά ... θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να ξέρεις από Ψυχολογία και από Παιδαγωγική και να προσέχεις το καθετί που λες μέσα στην τάξη, γιατί φτιάχνεις ανθρώπους εκείνη τη στιγμή. Από εκεί και πέρα δίνεις και γνώσεις φυσικά ...» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).

Η έννοια της φροντίδας σχεδόν απουσιάζει από τις αναπαραστάσεις των φοιτητριών ως στοιχείο άμεσα συνδεδεμένο με την άσκηση του επαγγέλματος και τον προσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Δεν παρουσιάζεται, δηλαδή, η ανάγκη συναναστροφής με τα παιδιά, ούτε συνδέεται ή παραλληλίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικού με αυτόν της μητέρας. Σε μια περίπτωση που αναφέρεται η αγάπη προς τα παιδιά ως παράγοντας στροφής προς το επάγγελμα αυτό, δηλώνεται:

- «... τώρα έχω αλλάξει λίγο, πιο ακαδημαϊκά το βλέπω, αλλά τότε με τα παιδιά ήθελα να ασχοληθώ» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).

Η μεγαλύτερη, όμως, διαφοροποίηση μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητριών παρουσιάζεται στην έννοια του επαγγελματισμού.

Παρότι αποδέχονται πως οι απόψεις σχετικά με την ασφάλεια της σχεδόν βέβαιης επαγγελματικής αποκατάστασης που προσφέρει το επάγγελμα αυτό, το ωράριο και τις συνθήκες απασχόλησης, υπήρξαν παράμετροι που επηρέασαν -κατ' επίδραση του περιβάλλοντος- την επαγγελματική τους επιλογή, αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση την άποψη που παρουσιάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα του φιλόλογου, ως γυναικείου, καθώς και την άποψη πως πρόκειται για εύκολο επάγγελμα.

- «Καταρχήν, ακόμη και το ωράριο, ο φιλόλογος έχει πολύ περισσότερη δουλειά και στο σπίτι, δηλαδή δεν είναι ότι πηγαίνω μέχρι το μεσημέρι και τελείωσε.» (2<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «Λοιπόν, δε μου αρέσει, γιατί θεωρώ ότι κι ένας άνδρας εξίσου μπορεί να δουλεύει μέσα σε μια τάξη κι ότι δεν είναι άσχημο ένας άνδρας να έχει χρόνο για την οικογένειά του ...» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).

Παράλληλα, η άσκηση του επαγγέλματος δεν αντιμετωπίζεται ως απλός βιοπορισμός, ούτε συνδέεται με τον οικογενειακό μελλοντικό τους προγραμματισμό. Συγκεκριμένα, δε μνημονεύεται καθόλου η οικογένεια στις αναφορές τους για την ευκολία/δυσκολία, ή την καταλληλότητα του επαγγέλματος. Το επάγγελμα αξιολογείται/σχολιάζεται ανεξάρτητα από το μελλοντικό τους ρόλο στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ από όλες γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό καριέρας.

- «Θα ήθελα πρώτα να μπω στην τάξη, να βρω μια θέση, ... και, παράλληλα, να κάνω ένα διδακτορικό, ίσως κάτι τέτοιο. Αλλά επειδή τα παράλληλα γενικώς είναι λίγο δύσκολα, θα δω» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «Πάντως το θεωρώ απίθανο να περάσω στον ΑΣΕΠ και να μην κυνηγήσω και κάτι άλλο ... δεν με ικανοποιεί αυτό μόνο» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «Δε νομίζω ότι έχει τις τρομερές δυνατότητες να εξελιχθείς. Ακόμη και όταν μπαίνεις σε θέσεις διευθυντικές ή κάτι τέτοιο» (2<sup>η</sup> συμμετέχουσα).
- «Λοιπόν, εγώ νομίζω, ας πούμε, ότι θα μπορούσα στην πορεία των χρόνων και στην εκπαίδευση να γίνω και διευθύντρια, ας πούμε. Με ενδιαφέρει αυτό. Εγώ θεωρώ ότι είναι μια πολύ καλή προοπτική αυτό το πράγμα για μένα. Τώρα, από κει και πέρα, η καριέρα έχει και σχέση με σπουδές, ας πούμε» (3<sup>η</sup> συμμετέχουσα).

- *«Δε μου αρέσει η στασιμότητα, δηλαδή, όταν στο σχολείο κάποια στιγμή νιώσω ότι σαν καθηγήτρια μέσα στην τάξη αρχίζω να νιώθω ότι ό,τι έχω προσφέρει έχω προσφέρει, θα ήθελα να κάνω κάτι παραπάνω. Αυτό το κάτι παραπάνω, ξέρω 'γω, είναι να προσπαθήσω να γίνω διευθύντρια. Ή στη Δευτεροβάθμια, δεν ξέρω τι θέση, ας πούμε, δεν ξέρω» (3<sup>η</sup> συμμετέχουσα).*

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι έχουν συνείδηση του διϊσμού της ανώτερης/ανδρικής και κατώτερης/γυναικείας επαγγελματικής ταυτότητας, ως απόρροια του διαχωρισμού των σπουδών/επαγγελμάτων σε ανδρικά-ανώτερα κι γυναικεία-κατώτερα.

- *«Έχω παραδείγματα από φίλες μου που είναι στο Πολυτεχνείο και το θεωρούν ότι “κοίτα εγώ μπήκα στο Πολυτεχνείο, δεν μπήκα στη Φιλοσοφική όπως μπήκες εσύ και είσαι μια κλασική φιλόλογος”. Το βλέπω αυτό από κάποιες φίλες μου. “Εμείς κάναμε την υπέρβαση, είμαστε κοπέλες, αλλά μπήκαμε στο Πολυτεχνείο και είμαστε περήφανες για αυτό, ενώ εσύ, εντάξει, μπήκες στη Φιλοσοφική, αναμενόμενο ήταν”» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).*
- *«Εγώ έχω νιώσει “κάπως” από κορίτσια που είναι στο Πολυτεχνείο, που είναι φίλες μου, ότι “εντάξει, εσύ θα γίνεις καθηγήτρια”, δε μου το έχουνε πει, αλλά έτσι νιώθω από την αντιμετώπισή τους. “Εντάξει, θα διδάσκεις στα παιδιά και σιγά το πράγμα που θα κάνεις, δεν είναι κάτι σοβαρό. Εμείς είμαστε τοπογράφοι και μετράμε αποστάσεις”. Λίγο υποτιμητικά νομίζω ότι το βλέπουν.» (1<sup>η</sup> συμμετέχουσα).*

Η παρουσίαση του επαγγέλματος του/της φιλόλογου ως «δύσκολου» ή ως επαγγέλματος με απαιτήσεις εφάμιλλες με αυτές των άλλων επαγγελμάτων, θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως άρνηση αποδοχής του υφιστάμενου διϊσμού, ή ως προσπάθεια διαφυγής από την κατηγορία του κατώτερου επαγγελματισμού, όπου τις τοποθετεί η έμφυλη και στερεοτυπική κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων σε γυναικεία κατώτερα και ανδρικά ανώτερα..

- *«Ούτε έχει καμιά τρομερή διαφορά από άλλες δουλειές και σε απαιτήσεις και σε ωράριο για να πεις ότι, άρα είναι καλύτερα, πιο λίγες οι ώρες, άρα ταιριάζει σε γυναίκα».*

## Επιλογικά

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η στάση των φοιτητριών μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα δεν παρουσιάζει τις τομές που θα ήταν αναμενόμενες σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα επιλογής, σχεδιασμού και προσδοκιών από την άσκηση του επαγγέλματος. Η επαγγελματική επιλογή παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα των παραδοσιακών έμφυλων κριτηρίων συναρτάται άμεσα με τον σχεδιασμό δημιουργίας οικογένειας, ενώ οι υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο των γυναικών στο πλαίσιο της περιορίζουν το επάγγελμα στη συνείδηση των φοιτητριών στα όρια του αναγκαίου βιοπορισμού.

Στο πλαίσιο αυτών των αντιλήψεων, η έννοια της φροντίδας ως συστατικού στοιχείου της άσκησης του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού -και της φύσης και συμπεριφοράς των γυναικών- δε φαίνεται να έχει υποχωρήσει στη συνείδηση των φοιτητριών ως μελλοντικών επαγγελματιών. Ο τρόπος δε που οι άλλοι -οικογένεια κοινωνικός περίγυρος, κοινωνία- αντιμετωπίζουν τη γυναίκα σε σχέση με το επάγγελμα, φαίνεται να αποτελεί τον κύριο παράγοντα καθορισμού της υποκειμενικότητάς τους, ενώ ο επαγγελματισμός τους φέρει στη συνείδησή τους όλα τα χαρακτηριστικά του «κατώτερου», σύμφωνα με τα σύγχρονα κριτήρια, επαγγελματισμού.

Σημαντικά διαφοροποιημένες παρουσιάζονται οι διερευνούμενες έννοιες στις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητριών, με την υποκειμενικότητα να προβάλλει εντονότερα μέσα από τη συγκρότηση ενός λόγου κριτικού που μπορεί -αναδρομικά- να διαχωρίζει τις θέσεις του «εγώ» και των άλλων, την έννοια της φροντίδας να συνδέεται χαλαρότερα με την επαγγελματική συμπεριφορά και τον επαγγελματισμό να απομακρύνεται σημαντικά από το στερεοτυπικό περιεχόμενο του γυναικείου επαγγελματισμού.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΟΥ, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσια σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- CAMMACK, J.C. & KALMBACH-PHILLIPS, D. (2002). «Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher». *Gender and Education*, 14(2), 123-133.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (1992). «Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 75-95.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (υπό έκδοση). «Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δυο φύλων». Στο: Δεληγιάννη, Β. και Σακκά, Δ. *Μεγαλώνοντας σαν αγόρι: Η ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία* (186-197). Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β., ΜΑΖΗΡΙΔΟΥ, Ε. & ΚΙΟΣΕΟΓΛΟΥ, Γ. (2003). «Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο» (189-213). *Επιστημονική Επετηρίδα Τμ. Ψυχολογίας*, τόμ. Ε', Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- DELIYANNI-KOUIMTZI, K. & ZIOGOU, R. (1995). "Gendered Youth Transitions in Northern Greece: Between Tradition and Modernity Through Education". Στο: Chisholm, L., Buchner, P., Kruger, H. H., Reymond, M. (Eds.), *Growing Up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (209-219). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- DILLABOUGH, J. (1999). "Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism". *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), 373-394.
- TAMBOUKOU, M. (2000). "The Paradox of Being a Woman Teacher". *Gender and Education*, 12 (4), 463-478.



## 8. ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΑΡΙΘΜΟΙ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

*Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου*

### **Εισαγωγικά: Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών και φύλο**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται συνεχώς και θεωρούνται «εκ των έσω μεταρρυθμιστές» για τα θέματα κοινωνικών αλλαγών. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, επομένως, είναι θέμα ιδιαίτερα σημαντικό για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και, συνεκδοχικά, για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες.

Η συζήτηση για τη διδακτική δραστηριότητα ως επάγγελμα εστιάζεται στο κατά πόσο αυτή ανταποκρίνεται στα συνήθη κριτήρια διαχωρισμού «επαγγελματικών» και μη «επαγγελματικών» τομέων απασχόλησης. Τα κριτήρια αυτά είναι συνοπτικά: α) οι θεωρητικές γνώσεις και η έρευνα που στηρίζουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα μέλη ενός επαγγέλματος, β) το συμφέρον των αποδεκτών-πελατών αποτελεί πρωταρχική δέσμευση και κυρίαρχο μέλημα των επαγγελματιών, γ) αυτονομία των μελών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Με βάση τα κριτήρια αυτά, είναι δύσκολο να νομιμοποιηθεί η διδασκαλία ως επαγγελματική δραστηριότητα. Θεωρία και έρευνα διαδραματίζουν λιγότερο σημαντικό ρόλο για τη διδασκαλία και σύμφωνα με τις ολιγάριθμες έρευνες που έχουν γίνει, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έρευνα έχει πολύ μικρή σχέση με τα καθημερινά πρακτικά τους ενδιαφέροντα. Σχετικά με το δεύτερο κριτήριο, το συμφέρον των αποδεκτών, επισημαίνεται ότι το έργο της εκπαίδευσης είναι ρευστό, παρατεταμένο και πολυσύνθετο. Εμπλέκονται σε αυτό, παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς, η κοινότητα, η κυβέρνηση, κ.ά. Η διάσταση αυτή έχει σχέση με το τρίτο κριτήριο, την αυτονομία του εκπαιδευτικού που αποτελεί και το σοβαρότερο περιορισμό του επαγγελματισμού του κλάδου. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι εμφανής στις καθημερινές δραστηριότητες, περιορίζεται, όμως, αισθητά στο ευρύτερο οργανωτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες

αυτές. Η ιεραρχική δομή των σχολείων είναι δεδομένη και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων πολύ μικρός<sup>120</sup>.

Η έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών κοινωνιολόγων: αναλύουν τον όρο αυτό, προσδίδοντας του δομικό χαρακτήρα, υποστηρίζοντας, δηλαδή, ότι τα πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά μια δεδομένης ιστορικής περιόδου παρέχουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο προκύπτουν τα διάφορα είδη σταδιοδρομίας, καθώς και ότι κάθε επαγγελματική απασχόληση παρέχει μια τυπική διαδοχή θέσεων, οι οποίες συνοδεύονται από κανόνες ή κοινωνικές συμβάσεις για τον καθορισμό τους. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η επαγγελματική σταδιοδρομία φαίνεται δομικά προσδιορισμένη, επιβαλλόμενη από κανόνες και κοινωνικές συμβάσεις που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την πρόοδο των ατόμων, και όχι ως μια προσωπική επιλογή του ατόμου. Στο πλαίσιο της ανάλυσης αυτής, η περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση των σχολείων και την ιεραρχία της εκπαίδευσης, δημιουργεί το ερώτημα που σχετίζεται άμεσα με τις δυνατότητες παρέμβασης ως προς την ισότητα των φύλων.

Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου στο ζήτημα των συλλογικών κοινωνικών αναπαραστάσεων για τα φύλα, αναδεικνύεται και τεκμηριώνεται επιστημονικά από ένα μεγάλο αριθμό θεωρητικών και εμπειρικών μελετών. Ο σχολικός μηχανισμός αναπαράγει και συντηρεί τη διαφορετική και άνιση θέση των φύλων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, όμως, η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς, στο πλαίσιο των οποίων είναι δυνατόν να διαμορφωθούν οι τάσεις για την προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Είναι γνωστό ότι με τις προσπάθειες που έχουν γίνει στην Ευρώπη προς την κατεύθυνση αυτή, φάνηκε ότι η πολιτική των ίσων ευκαιριών δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα όπου στόχευε σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αφορούσαν αποκλειστικά στο περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας. Αυτό συνέβη γιατί οι όποιες παρεμβάσεις στην εκπαίδευση εξαρτώνται από το επίπεδο γνώσεων και ευαισθησίας των εκπαιδευτικών. Με βάση το σκεπτικό αυτό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί το ευαίσθητο σημείο, στο οποίο στοχεύουν τα προγράμματα ισότητας<sup>121</sup>. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η φεμινιστική έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία για να εισάγει στρατηγικές και πρακτικές παρέμβασης τα αποτελέσματα των οποίων υπήρξαν, συχνά, αμφιλεγόμενα, μερικές φορές περιορισμένα, ή ακόμα και αντιφατικά, αλλά, σε

<sup>120</sup> Carr, W. & Kemmis, St., Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, Μετ. Αλ.Λαμπράκη-Παγανού κ.ά., Αθήνα, εκδ. Κώδικας, 2000, σελ. 21-25.

<sup>121</sup> Βλ. σχετικά άρθρα στο: Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου-Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτη*, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι., 2003.

γενικές γραμμές, ενθαρρυντικά. Σταδιακά έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτό ότι κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και, ειδικότερα, κάθε απόπειρα αλλαγής που έχει ως στόχο τις σχέσεις των φύλων, οδηγείται σε αποτυχία, αν δε συμπεριλαμβάνει στρατηγικές παρέμβασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Menter 1989, Crozier & Menter 1993, Sikes 1991, Skelton 1989). Όπως υποστηρίζει η M. Arnot, αν θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διδάσκει μια μορφή δημοκρατίας, στην οποία οι γυναίκες θα μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα, τότε απαιτείται μια γενιά εκπαιδευτικών που θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά τη θέση των γυναικών στην ιστορία και στις σύγχρονες κοινωνίες και να εκπαιδεύονται με τρόπο που θα τους καθιστά ικανούς να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το κλίμα της τάξης έτσι, ώστε να λειτουργούν ισότιμα και για τους μαθητές και για τις μαθήτριες<sup>122</sup>. Σύμφωνα με συστηματικές σχετικές αναλύσεις, ο τεχνοκράτης εκπαιδευτικός ή ο μοναχικός προβληματιζόμενος δάσκαλος, πολύ λίγα έχουν να προσφέρουν στο πλαίσιο των πολύπλοκων αλλαγών που συμβαίνουν στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτούν έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό, έναν εκπαιδευτικό δυναμικό, κατάλληλα προετοιμασμένο να αναλάβει δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και εξοπλισμένο με ικανές γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να μπορεί να προωθή τις δημοκρατικές αξίες<sup>123</sup>.

Σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς και στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αποδεικνύουν ότι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί, βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διατηρούν ορισμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους, τις σχέσεις των φύλων και τον καταμερισμό εργασίας. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε θεωρητικό επίπεδο τις αρχές της κοινωνικής ισότητας και είναι εναντίον των διακρίσεων, οι στάσεις και οι αναπαραστάσεις τους είναι, συχνά, στερεοτυπικές. Κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης και πρακτικής μέσα στις σχολικές τάξεις, μεταδίδουν στους μαθητές και στις μαθήτριες μηνύματα που αναπαράγουν τις παραδοσιακές απόψεις για τα φύλα. Σύμφωνα με την άποψη του Bernstein, όμως, θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε τους εκπαιδευτικούς παθητικούς μεταβιβαστές των παραδοσιακών κοινωνικών προτύπων. Στην πραγματικότητα, είναι αυτόνομες προσωπικότητες που δομούν ενεργά την επαγγελματική τους ταυτότητα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία υπηρετούν. Έτσι, από τη μια μεριά αναπαράγουν τις

<sup>122</sup> M. Arnot, «Φεμινισμός και Δημοκρατία» στο: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1995, σ. 302-305.

<sup>123</sup> M. Arnot, «Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1995, σσ. 123-138.

υπάρχουσες κοινωνικές αξίες, από την άλλη ανθίστανται στις αξίες, με τις οποίες διαφωνούν και θεωρούν ανταγωνιστικές ως προς τις προσωπικές τους ιδεολογίες. (B. Bernstein, 1977).

### Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη<sup>124</sup>

Ιστορικά, η δυνατότητα πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση αποτέλεσε εφαλτήριο για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, καθιερώνοντας τον τομέα της εκπαίδευσης ως αδιαμφισβήτητη γυναικεία απασχόληση, συνδεδεμένη με τον ρόλο της μητέρας. Η οικογενειακή δομή φάνηκε να αντανακλάται και στους διάφορους τομείς εργασίας, αναπαράγοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και τροφού, έχοντας ως επακόλουθο τη διάκριση των επαγγελματιών σε ανδρικά και γυναικεία. Από την εικόνα της ανύπαντρης δασκάλας του 19<sup>ου</sup> αιώνα, περνάμε στην εικόνα της παντρεμένης εκπαιδευτικού, η οποία συνδέεται με μια στενή και φυσική σχέση με τα παιδιά, αντίληψη η οποία της άνοιξε, αρχικά, το δρόμο για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, στο οποίο εργάζονται, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, και ιδιαίτερα ανάλογα με τη «φάση» (ηλικιακό επίπεδο μαθητών και μαθητριών), διαμορφώνεται με διαφορετικό τρόπο η εικόνα του/της εκπαιδευτικού. Χαρακτηρίζοντας την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως τομέα με επίπεδη δομή, οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν το χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία τους παρέχει τη δυνατότητα όχι μόνο προσωπικής ανέλιξης, αλλά και αύξησης των οικονομικών τους αποδοχών, μετατρέποντάς το αυτόματα σε επάγγελμα με περισσότερο κύρος και γόητρο. Γενικότερα, η ιδέα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελάχιστα με τα συμφραζόμενα των ίσων ευκαιριών. Για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με σχετικά θέματα, η προοπτική της εξέλιξης της προσωπικής τους καριέρας δεν είναι το κυριότερο στοιχείο που ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τις ενασχολήσεις αυτές. Σε γενικές γραμμές, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα η προώθηση των ίσων ευκαιριών χαίρει πολύ μικρής εκτίμησης και, διεθνώς, αναφέρονται σχετικά λίγες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είχαν τη δυνατότητα να προωθηθούν ως ειδικοί στις ίσες ευκαιρίες ως σύμβουλοι ισότητας.

---

<sup>124</sup> Βλ. σχετικά, Μ. Αρνοί, «Η πρόκληση των ίσων ευκαιριών; Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», στο: Β.Δεληγιάννη-Σ.Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1994, σσ. 445-481 και S. Acker (επιμ.), *Teachers, Gender and Careers*, London, The Falmer Press, 1989.

Η μελέτη της Ελένης Μαραγκουδάκη για τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού με βάση το φύλο κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, επιβεβαιώνει την εικόνα αυτή<sup>125</sup>. Όπως υποστηρίζει η ίδια, το φύλο εξακολουθεί να παραμένει ένας βασικός παράγοντας διαφοροποίησης της κατανομής των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όσο και ως προς τις διάφορες ειδικότητες. Η προβαλλόμενη «θηλυκοποίηση» του επαγγέλματος αφορά ουσιαστικά στις, ως ένα βαθμό, κοινωνικά οροθετημένες και διαχρονικά πολιτογραφημένες ως «γυναικείες» ειδικότητες. Παρά την αύξηση που σημειώνεται στην παρουσία των γυναικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1974 και εξής, η θέση τους με όρους κύρους, γοήτρου και εξουσίας στο χώρο της εργασίας είναι υποδεέστερη συγκριτικά με εκείνη των ανδρών. Πρόκειται, λοιπόν, για μια ποσοτική μεταβολή και όχι ποιοτική διαφοροποίηση στον τομέα της εκπαίδευσης; Θα μπορούσε να υποστηριχθεί κάτι τέτοιο και στις μέρες μας, όπου η θεσμική ισότητα αποτελεί πραγματικότητα;

Στην έρευνα που ακολουθεί, επιχειρείται η απεικόνιση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, με την παράθεση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Μέσα από την εστίαση σε θέματα που ενέχουν τη διάσταση του φύλου στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, επιδιώκεται η περιγραφή των σχολικών πραγμάτων από το 1997 μέχρι το 2002<sup>126</sup>.

### **Κατανομή των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με βάση το φύλο**

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται στατιστικά στοιχεία που αφορούν στον καταμερισμό εργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος αυτής της καταγραφής είναι η ανάδειξη των διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 1997-1998, 1999-2000, 2001-2002.

---

<sup>125</sup> Μαραγκουδάκη, Ε., Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997, Ανάπτυχο από το Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2001.

<sup>126</sup> Τα στοιχεία αυτά δημοσιεύτηκαν στη μελέτη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, με τίτλο *Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα: 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Αθήνα, 2002. Αντλήθηκαν, επίσης, στοιχεία που διατίθενται στην ιστοσελίδα του Κ.Ε.Θ.Ι. για την εκπαίδευση και το φύλο ([www.kethi.gr](http://www.kethi.gr)).

*Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

**Πίνακας 1**  
**Κατανομή Διδακτικού Προσωπικού κατά φύλο και περιφέρεια**  
**(1997-1998, 1999-2000)**

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ								
	1997-1998				1999-2000			
	Νηπιαγωγεία		Δημοτικά		Νηπιαγωγεία		Δημοτικά	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Σύνολο Ελλάδας	51	9.012	21.718	28.940	39	8.820	20.490	26.020
Δημόσια	49	8.789	20.482	27.127	37	8.600	19.405	24.289
Ιδιωτικά	2	223	1.236	1.813	2	220	1.085	1.731
Περιφέρεια								
Ανατολική Μακεδονία	2	567	1.835	1.501	3	558	1.630	1.355
Κεντρική Μακεδονία	9	1.681	3.694	4.714	8	1.613	3.562	4.258
Δυτική Μακεδονία	1	373	760	873	2	374	715	773
Θεσσαλία	5	961	1.783	2.118	4	910	1.675	1.853
Ήπειρος	1	471	1.105	743	0	366	1.036	683
Ιόνια Νησιά	5	177	545	527	1	200	492	473
Δυτική Ελλάδα	1	598	1.744	1.925	4	634	1669	1.796
Στερεά Ελλάδα	2	518	1.203	1.494	1	523	1140	1.329
Πελοπόννησος	3	468	1.211	1.519	0	468	1.090	1.327
Αττική	6	2.074	5.166	10.245	5	2.017	4.988	9.244
Βόρειο Αιγαίο	2	202	503	623	5	219	505	632
Νότιο Αιγαίο	7	260	720	910	4	294	651	765
Κρήτη	7	662	1.494	1.748	2	653	1.337	1.532

*Πηγή : Κ.Ε.Ε., Ε.Σ.Υ.Ε., Κ.Ε.Θ.Ι.*

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά, δημόσια και ιδιωτικά, κατά τα σχολικά έτη 1997-1998 και 1999-2000. Από τα δεδομένα του πίνακα, διαπιστώνεται ότι σχεδόν το σύνολο του διδακτικού προσωπικού των νηπιαγωγείων, ιδιωτικών και δημόσιων, ήταν γυναίκες: το ποσοστό τους ανερχόταν στο 99,44% και 99,56% αντίστοιχα, με μια

μικρή μείωση το 1999-2000 κατά 192 αριθμητικές μονάδες. Κατά πλειοψηφία, οι γυναίκες απασχολούνται στα δημόσια νηπιαγωγεία. Το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών μειώνεται αισθητά περνώντας στον επόμενο κύκλο της εκπαίδευσης. Στη Δημοτική Εκπαίδευση η παρουσία του ανδρικού φύλου είναι σχεδόν ισόποση, με ένα μικρό προβάδισμα υπέρ των γυναικών. Συγκεκριμένα, το ποσοστό τους ανερχόταν το 1997-1998 στο 57,13% και το 1999-2000 στο 55,94%, με την μεγαλύτερη πλειοψηφία να κατέχει θέσεις στο δημόσιο τομέα. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση το διδακτικό προσωπικό μειώνεται κατά 4.148 αριθμητικές μονάδες. Η αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα, επιβεβαιώνει την αντίληψη ότι ο χώρος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς απευθύνεται σε μικρές ηλικίες, συνδέεται άμεσα με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και εργαζόμενης, γεγονός που ενισχύεται, όπως θα δούμε παρακάτω, και με τη σταδιακή μείωση της αριθμητικής παρουσίας του γυναικείου φύλου στις ανώτερες βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

### **Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει την εικόνα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 1974-75 μέχρι το 1999-2000. Η αύξηση του διδακτικού προσωπικού είναι εμφανής και η υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών δεδομένη και αύξουσα ολόκληρη τη χρονική περίοδο. Επισημαίνονται, όμως, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται κατά ειδικότητα, με υπερεκπροσώπηση των γυναικών στους/στις Φιλολόγους και την αντίθετη εικόνα στους/στις Μαθηματικούς, παρά τη σταδιακή αύξηση των γυναικών στον κλάδο αυτό και τη μείωση της διαφοράς.

**Πίνακας 2: Διδακτικό προσωπικό Β/θμιας Εκπαίδευσης  
(1974-1975 έως 1999-2000)**

Έτη	Διδακτικό προσωπικό		Θεολόγοι		Φιλολόγοι		Μαθηματικοί		Φυσικοί	
	Ανδ.	Γυν.	Ανδ.	Γυν.	Ανδ.	Γυν.	Ανδ.	Γυν.	Ανδ.	Γυν.
<b>1974-75</b>	<b>12758</b>	<b>8228</b>	1082	360	330	4659	1641	546	1261	747
<b>1977-78</b>	<b>12030</b>	<b>16207</b>	1409	503	3126	10757	2350	863	1936	1206
<b>1980-81</b>	<b>15867</b>	<b>16548</b>	1723	704	3733	9249	3334	1230	2797	1610
<b>1983-84</b>	<b>17616</b>	<b>19250</b>	1797	872	3999	10999	4196	1325	2099	726
<b>1986-87</b>	<b>19691</b>	<b>21776</b>	1962	1087	4135	12318	4726	1597	2358	815
<b>1989-90</b>	<b>21326</b>	<b>23909</b>	2080	1218	4123	13017	5049	1843	2649	936

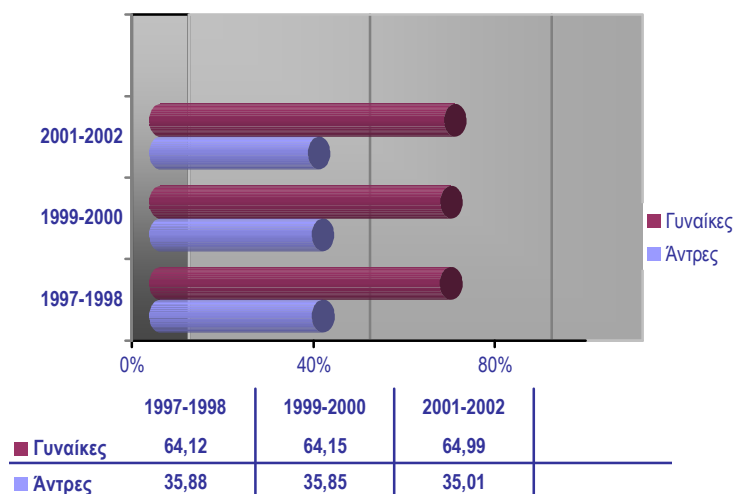
1992-93	22281	25803	2003	1454	3900	13987	5387	2021	2940	1042
1997-98	21068	30507								
1999-00	31133	40604	1587	1938	4101	14507	6381	2283	5736	2713

Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε., Κ.Ε.Θ.Ι.

Κατά τα σχολικά έτη 1997-1998, 1999-2000 και 2001-2002 η κατάσταση διαμορφώνεται ως εξής: η καταγραφή των διαθέσιμων δεδομένων αφορά στην κατανομή του διδακτικού προσωπικού με βάση το φύλο στα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της χώρας, ιδιωτικά και δημόσια, καθώς και στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.). Από τα δεδομένα που προκύπτουν για τα έτη αυτά, διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά στα Γυμνάσια, και στα τρία σχολικά έτη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πλειοψηφούν έναντι των ανδρών. Όπως παρατηρούμε και στο γράφημα που ακολουθεί, τα ποσοστά των γυναικών ανερχόταν στο 64,12% το 1997, στο 64,15% το 1999 και 64,99% το 2001. Κατά τα έτη 1997 και 1999 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού δυναμικού απασχολούνταν στο δημόσιο τομέα: 97,77% και 95,86% αντίστοιχα.

Γράφημα 1.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΩΝ & ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ  
(1997/1998, 1999/2000, 2001/2002)



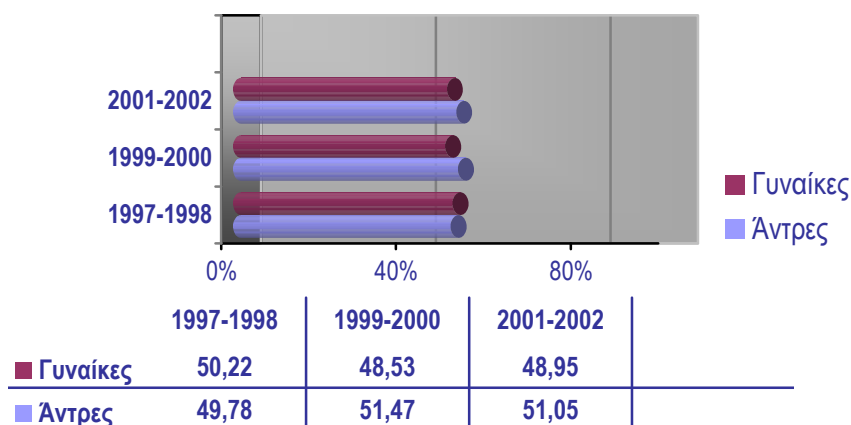
Η εικόνα αλλάζει, προχωρώντας στο Λύκειο. Εδώ μειώνεται η απόσταση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, αφού παρατηρούμε ότι στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η αριθμητική υπεροχή των γυναικών



αντικαθίσταται από αυτή των ανδρών εκπαιδευτικών, με μόνη εξαίρεση το 1997. Το γράφημα που ακολουθεί δίνει την εικόνα των γενικών λυκείων και κατά τα τρία σχολικά έτη. Η άνιση αυτή κατανομή των ανδρών και των γυναικών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο «συνιστά», κατά την Ελένη Μαραγκουδάκη<sup>127</sup>, «ένα ζήτημα στο βαθμό που δεχόμαστε ότι το κύρος και το γόητρο των διδασκόντων είναι ανάλογο προς την ηλικία των μαθητών/-τριών και γενικά ανάλογο προς τη θέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οργανωτική πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως υποστηρίζεται, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των μαθητών/-τριών και όσο υψηλότερη είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο περισσότερο εξειδικευμένη είναι η παρεχόμενη γνώση».

**Γράφημα 2.**

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ  
(1997/1998, 1999/2000, 2001/2002)**



Η ίδια εικόνα με τα Γενικά Λύκεια εμφανίζεται και στα Τ.Ε.Ε., όπου οι άνδρες κατέχουν την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού και στις τρεις σχολικές χρονιές, με ποσοστά 57,61%, 59,6% και 58,66% αντίστοιχα. Ιδιαίτερα έντονες, μάλιστα, εμφανίζονται οι διαφοροποιήσεις στις επιμέρους ειδικότητες των εκπαιδευτικών.

<sup>127</sup> Ε. Μαραγκουδάκη, «Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής», Κ.Ε.Θ.Ι., *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα...*, ό.π., σελ. 37.

### Πίνακας 3

#### Κατανομή του διδακτικού προσωπικού κατά φύλο στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (1997-1998, 1999-2000, 2001-2002)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Τ.Ε.Ε		
ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	
	Άνδρες	Γυναίκες
1997-1998	9.107	6.702
1999-2000	8.103	5.494
2001-2002	8.104	5.712

Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε., Κ.Ε.Θ.Ι.

Τα δεδομένα που παρατίθενται στους παραπάνω πίνακες, φανερώνουν καθαρά ότι η αριθμητική επικράτηση των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών, αποτελεί άμεση αντανάκλαση και προέκταση της τάσης υπερσυγκέντρωσης των φοιτητριών στις σχολές βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα Α.Ε.Ι.. Σημαντικό στοιχείο ανάλυσης αποτελεί, επίσης, η διαφοροποίηση των γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών αναφορικά με τον κύκλο της εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι η άνιση ως προς το φύλο κατανομή του διδακτικού προσωπικού στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να εξηγηθεί, σύμφωνα με την Ελένη Μαραγκουδάκη, με το ότι το κύρος των διδασκόντων είναι ανάλογο προς την ηλικία των μαθητών και μαθητριών και ανάλογο προς τη θέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οργανωτική πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>128</sup>.

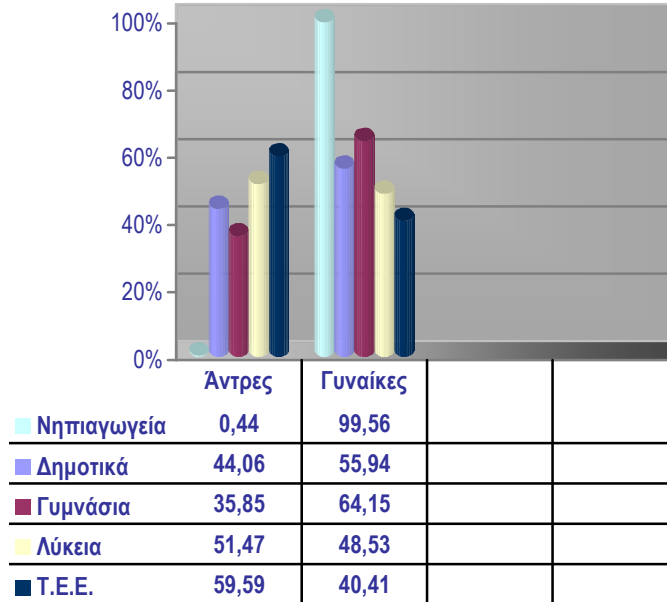
Κατά την Τασούλα Βερβενιώτη, «*Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί για αυτή την "έφεση" των γυναικών προς τη φιλολογία και τις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, είναι ότι η επιλογή του επαγγέλματος ή της ειδικότητας γίνεται με βάση τους κοινωνικούς ρόλους και την κοινωνική προσδοκία. Οι άνδρες δε γίνονται νηπιαγωγοί όχι γιατί αυτό είναι κάτι εύκολο (οπότε ας το κάνουν οι γυναίκες) ή δύσκολο (για έναν άνδρα), αλλά γιατί η ενασχόληση με τα μικρά παιδιά αποτελεί "γυναικεία" δουλειά.*»<sup>129</sup>.

<sup>128</sup> Ε. Μαραγκουδάκη, *ό.π.*, σελ. 36.

<sup>129</sup> Τ. Βερβενιώτη, «*Η αυξημένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τεύχος 22, 1993, σελ. 44.

### Γράφημα 3.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ 1η & 2η ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
(1999/2000)



Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, επομένως, αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά υστερούν στη διεκδίκηση και κατοχή ανώτερων θέσεων στη διοίκηση, καίτοι δε στερούνται τυπικών προσόντων και δεν υπάρχουν θεσμικοί περιορισμοί για την πρόσβασή τους στις θέσεις αυτές. Ο συγκεκριμένος αποκλεισμός συνιστά ένα ζήτημα με πολλές προεκτάσεις τόσο για τις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, όσο και για τις μαθήτριες των σχολείων, αφού επηρεάζει τη διαμόρφωση των μελλοντικών τους σχεδίων.

#### Εκπαιδευτικοί και ισότητα ευκαιριών στο σχολείο - Δεδομένα ερευνών <sup>130</sup>

Η μερική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φανερώνει ότι ο χώρος του σχολείου θεωρείται ως ένα εργασιακό περιβάλλον που προσφέρει, γενικά, ίσες ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, όμως, στις άμεσες και προφανείς και όχι στις

<sup>130</sup> Βλ. σχετικά: Κανταρτζή, Ε., Αγόρια και κορίτσια στο Σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88 (1996), σσ. 39-48. Σαββίδου, Τ., Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86 (1996), σσ. 35-40. Φρόση, Λ. (2004). *Λόγοι εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις*, Θεσσαλονίκη, Duffy, J. και Warren, K. & Walsh, M., Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject, *Sex Roles*, 45 (2001), σσ. 579-593, και, Tsouroufli, Maria, Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece, *Gender and Education*, 14/2 (2002), σσ. 135-147.

έμμεσες σεξιστικές διακρίσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί από την παρατήρηση μέσα στην τάξη κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν διαφορετικές στάσεις απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια. Επίσης, στις εκτός αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες, συμμετέχουν κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες. Σχετικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, τα δεδομένα των ερευνών φανερώνουν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρει αισθητά. Από τις συσχετίσεις μεταξύ του «πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν το λόγο ή αναθέτουν εργασίες στα παιδιά» με τη «συμμετοχή των παιδιών στην τάξη», προκύπτει ότι τα αγόρια κυριαρχούν στα μαθήματα είτε συμμετέχοντας περισσότερο και σε όλα τα μαθήματα, είτε προσελκύοντας την προσοχή των εκπαιδευτικών με τις αταξίες τους. Από τις σχετικές έρευνες, όμως, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αναγνωρίζουν διαφορετική μεταχείριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών τους, ούτε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια. Τέλος, κύριο σημείο της έρευνας είναι η υψηλή συσχέτιση μεταξύ των ενεργειών των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών. Ενθαρρύνοντας να συμμετέχουν πιο πολύ τα αγόρια από τα κορίτσια, οι εκπαιδευτικοί στερούν από τα κορίτσια την ευκαιρία να μιλήσουν, να εκφράσουν τις ιδέες τους και πιθανόν να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο και την αυτοπεποίθησή τους όταν εκφράζονται δημόσια. Τα δεδομένα των ερευνών φανερώνουν, επίσης, ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό βαθμό επίγνωσης του ρόλου του φύλου ως παράγοντα που καθορίζει τη συμπεριφορά των μαθητών και της σχολικής ζωής γενικότερα. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται την περιορισμένη συμμετοχή τους στις ανώτατες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ως αποκλεισμό τους, λόγω των κυρίαρχων στερεοτυπικών αντιλήψεων για την επαγγελματική θέση των γυναικών.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, η ευαισθητοποίηση και ο εκδημοκρατισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι *sine qua non* για την προώθηση των κοινωνικών αλλαγών. Με το μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που στηρίζεται στην έρευνα δράσης, τα θέματα των ίσων ευκαιριών διαπερνούν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να τα ερευνήσουν οι ίδιοι/-ες. Με τον τρόπο αυτό αρχίζουν να ανακαλύπτουν μόνοι/-ες τους την άνιση αντιμετώπιση μαθητών/μαθητριών στην τάξη, την προσδιορισμένη ως προς το φύλο γλώσσα, τους κώδικες της σχολικής οργάνωσης και πειθαρχίας, τις φυλετικά καθορισμένες μορφές της γνώσης και τα πρότυπα των εκπαιδευτικών επιλογών, την ανδρική

κυριαρχία στις ανώτερες θέσεις του σχολείου, τις επιπτώσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σταδιοδρομία μαθητών και μαθητριών.

Σήμερα, υπάρχει μια εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία, όπου τεκμηριώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αμφισβητήσουν, καταρχήν, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι/-ες και να υιοθετήσουν τις δημοκρατικές αξίες και τις αρχές της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Η απαραίτητη ευαισθησία και ο κατάλληλος επιστημονικός λόγος θα καταστήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς/-ές να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη και η πλήρης δημοκρατική συμμετοχή τόσο στο δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα και για τα δύο φύλα.

### Επιλογικά

Η παρουσίαση των αριθμητικών δεδομένων και η ανασκόπηση σχετικών ερευνών αναδεικνύουν με σαφήνεια ζητήματα για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τη βασική κατάρτιση και την επιμόρφωση:

- Με ποιούς τρόπους η διάκριση των φύλων έχει επηρεάσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο εξακολουθεί να στηρίζει τη διαφοροποίηση των φύλων.
- Σχέση στερεοτυπικών αντιλήψεων - αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού - επιτυχίας εκπαιδευτικών στόχων.
- Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ισότητα των φύλων.
- Αν υπάρχει πίεση από τους εκπαιδευτικούς ή τους Συλλόγους τους για να διεισδύσει η ισότητα των φύλων σε όλες τις πλευρές της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών.
- Ο τρόπος, με τον οποίο εκτίθενται και το κύρος που διατηρούν τα ζητήματα φύλου στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Υιοθέτηση από τα Α.Ε.Ι. επαγγελματικής προσέγγισης στα ζητήματα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση διδακτικού προσωπικού Α.Ε.Ι. για τη θεματική αυτή. Αντιλήψεις, ενδιαφέρον, άγνοια, απόρριψη;
- Μεταρρυθμίσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ισότητα των φύλων διεθνώς: απουσία, υποβάθμιση, μη προτεραιότητα.
- Η οπτική του φύλου στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Β'θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ακαδημαϊκή εμπειρία, δυνατότητες και προοπτικές.

- Προτάσεις για μια συνεπή μεταρρυθμιστική πολιτική και πλαίσιο στρατηγικής.
- Σχέσεις Α.Ε.Ι. και σχολείων. Πρακτική άσκηση φοιτητών/-τριών. Αμφισβητούμενη αποτελεσματικότητα. Σχέσεις Α.Ε.Ι. – Σχολείων - Εκπαιδευόμενων. Νέα γνώση Πανεπιστημίου - πολύχρονη εμπειρία εκπαιδευτικών, διστακτικότητα κριτικής (αντιπαραθέσεων) εκπαιδευόμενων. Έμφαση στη διδακτική ικανότητα, υποβάθμιση κοινωνικού προβληματισμού.

Οι μεταρρυθμίσεις με στόχο την ισότητα των φύλων στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επομένως, πρέπει να συσχετίζονται με τις βασικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης και να αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θέματα της ισότητας ευκαιριών ενισχύουν την ανάπτυξη της έννοιας του επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος απομακρύνεται από τον τεχνοκράτη, από τον απομονωμένο επαγγελματία και στοχεύει στη δημιουργία ενός ενημερωμένου εκπαιδευτικού δυναμικού που μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις σύνθετες αλλαγές στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. Οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας, οι νέες κοινωνικές και οικογενειακές δομές, απαιτούν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό δυναμικό εκπαιδευμένο στο πλαίσιο δημοκρατικών μεθόδων κατάρτισης και με επαρκή γνώση και εμπειρία. Η έρευνα δράσης ενσωματώνει τις αξίες της κριτικής παιδαγωγικής επιστήμης. Σε αυτό το είδος της έρευνας η ομάδα των επαγγελματιών αναλαμβάνει από κοινού την ευθύνη για την ανάπτυξη της πρακτικής, των αντιλήψεων και των καταστάσεων και τις βλέπει ως κοινωνικά κατασκευασμένες κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικής ζωής. Η προσέγγιση αυτή δεν προσδιορίζει την ευθύνη του δασκάλου για την αλληλεπίδραση στην τάξη ως ένα ατομικό θέμα, αλλά, αντίθετα, υιοθετεί την άποψη ότι ο χαρακτήρας της αλληλεπίδρασης στην τάξη είναι, επίσης, ένα θέμα που προσδιορίζεται από το σχολείο και συνδέεται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτό συνεπάγεται κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην ατομική και ομαδική ευθύνη στις ποικίλες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>131</sup>. Σύμφωνα με τους ειδικούς μελετητές, «η χειραφετική έρευνα δράσης, ως ένα είδος κριτικής παιδαγωγικής επιστήμης, προσφέρει ένα μέσο, με το οποίο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η σχολική έρευνα μπορούν να αναμορφωθούν»<sup>132</sup>.

<sup>131</sup> W. Carr-St. Kemmis, *Για μια κριτική...*, ό.π., σελ. 267.

<sup>132</sup> Στο ίδιο, σελ. 290. Το θέμα αυτό διερευνάται συστηματικά στη Διδακτορική διατριβή της Λ. Φρόση με τίτλο: *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Εφαρμογή της μεθόδου 'ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής' στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων*, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Ψυχολογίας, 2004.

Με βάση, τέλος, τα παραπάνω, βασικό ερώτημα αποτελεί σε ποιον ανατίθεται η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων. Το θέμα αυτό, οπωσδήποτε, δεν μπορεί να στηριχτεί μόνο στην «εκ των έσω» μεταρρύθμιση. Η πολιτεία είναι απαραίτητο να παρέμβει για να υποστηρίξει την αποτελεσματική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να γίνει προωθώντας το ζήτημα της ισότητας των φύλων ως κριτήριο για την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η ποιότητα της προσφοράς των ιδρυμάτων που παρέχουν σχετική εκπαίδευση ή επιμόρφωση, δηλαδή, μπορεί να αξιολογηθεί και να ελεγχθεί με όρο την κάλυψη σχετικών θεμάτων. Τέλος, η εφαρμογή της ισότητας των φύλων πρέπει να θεωρηθεί, κατά τη Μ. Αρνότ, κριτήριο για την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Καλοί δάσκαλοι είναι αυτοί που είναι ικανοί να διδάξουν αποτελεσματικά και τα αγόρια και τα κορίτσια, να διευθύνουν τάξεις μικτές ως προς το φύλο, χωρίς να βλάπτεται κανένα από τα δύο, και να επιλέγουν για διδασκαλία το είδος της γνώσης που αφορά και ενδιαφέρει και τα δύο φύλα.<sup>133</sup>

### **Συζητώντας για την «εξουσία» (power) και την «ενδυνάμωση» (empowerment) μέσα στην τάξη: από την προοδευτική παιδαγωγική (progressive pedagogy) στις μετα-κριτικές (postcritical) και φεμινιστικές παιδαγωγικές (feminist pedagogies) προσεγγίσεις**

Η έννοια της ενδυνάμωσης, πρωτοχρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της Προοδευτικής Παιδαγωγικής και αναφερόταν σε μια γνωσιοθεωρία και πρακτική του «να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις», η οποία στόχευε στην ανεξαρτητοποίηση του/της μαθητή/-τριας. Στη συνέχεια, και καθώς η κοινωνία άλλαζε και οι πολιτικοκοινωνικές θεωρήσεις βάθαιναν, η έννοια της *ενδυνάμωσης* άρχισε να παίρνει ένα νέο περιεχόμενο, καθοριζόμενο κάθε φορά από τον τρόπο αντίληψης της *εξουσίας* και της διαπλοκής της με τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις. Ιδιαίτερη είναι η θέση που ο κριτικός και ο φεμινιστικός λόγος αναγνωρίζουν στην έννοια της ενδυνάμωσης και ακόμη πιο καθοριστικός είναι ο ρόλος της ενδυνάμωσης στο χώρο της σχολικής πραγματικότητας έτσι, όπως καταγράφεται στην κριτική και φεμινιστική παιδαγωγική. Πριν προχωρήσουμε στην εξέταση και ανάλυση του ρόλου αυτού, θα προβούμε στη χαρτογράφηση των όρων αυτών στο πλαίσιο των παιδαγωγικών θεωριών. Στο χώρο της φεμινιστικής παιδαγωγικής διακρίνονται δύο θεωρητικές τάσεις, με τη μία να δίνει βαρύτητα στην παιδαγωγική διάσταση και την άλλη στη

<sup>133</sup> Μ. Αρνότ, «Ισότητα των φύλων...», ό.π., σελ. 137.

φεμινιστική-πολιτική<sup>134</sup>. Παρά το ότι μπορούν να χαρακτηριστούν ως οι βασικές εκπρόσωποι και των δύο τάσεων, αυτά τα συστήματα σκέψης είναι, ωστόσο, πιο στενά συνδεδεμένα με το θεσμικό μέρος των υποστηρικτών τους, καθώς το πρώτο ρεύμα αναδύεται μέσα από τη σχολική εμπειρία των εκπαιδευτικών και το δεύτερο από τις Γυναικείες Σπουδές.

Αφήνοντας το εννοιολογικό πλαίσιο και επικεντρώνοντας στον τρόπο λειτουργίας της Παιδαγωγικής, απαραίτητη κρίνεται η εισαγωγή του όρου ενδυνάμωση (empowerment) που σημαίνει παροχή εξουσίας/δύναμης και προϋποθέτει την παρουσία ενός πομπού που κοινωνεί σε έναν δέκτη την εξουσία ή δύναμη. Στη σχολική πραγματικότητα, σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική, το ρόλο του πομπού αναλαμβάνει ο δάσκαλος, ενώ ο ρόλος του δέκτη αναφέρεται στο μαθητή. Το σχήμα αυτό λαμβάνει ως δεδομένο πως η εξουσία/δύναμη είναι μια ιδιότητα που ο δάσκαλος έχει και μπορεί να διαβιβάσει στο μαθητή και άρα η εξουσία είναι κάτι που μπορεί να ελεγχθεί, οργανωθεί, ή αφαιρεθεί. Αυτό που οι Giroux (1988: 212) και McLaren (1989: 181-200), αντιλαμβάνονται με αυτόν τον τρόπο την εξουσία, υποστηρίζουν ότι η εξουσία πρέπει να διανεμηθεί, σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, ανάμεσα στα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας, ενώ η Shrewsbury (1987: 6-14), από τη σκοπιά της φεμινιστικής παιδαγωγικής, κάνει λόγο για αύξηση της εξουσίας όλων των διαδραστών, δίχως τον περιορισμό της εξουσίας ορισμένων.

Η μετακριτική φεμινιστική παιδαγωγική είναι στην ουσία αυτό που έπεται των εργασιών που έγιναν στη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και 1980 και οι οποίες συνολικά μπορούν να χαρακτηρισθούν ως έρευνα για το «φύλο και την εκπαίδευση». Στόχος τους ήταν η μελέτη και η έκθεση των ανισοτήτων ως προς το φύλο που διέτρεχαν τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και αναδύονταν μέσα από τη σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή καταγραφόταν μέσα στην τάξη, προς την κατεύθυνση της άρσης αυτών των ανισοτήτων (Luke, Gore, 1992:8). Στα κείμενα αυτής της περιόδου διατυπώνεται η ανάγκη για την εισαγωγή του παράγοντα του φύλου στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και για τη δυνατότητα μεγαλύτερης πρόσβασης των κοριτσιών και συμμετοχής τους στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή.

---

<sup>134</sup> Βασικός στόχος της πρώτης τάσης είναι ο ανασχηματισμός της εκπαίδευσης, ώστε το σχολείο να γίνει μέσο προώθησης της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, το κύριο ενδιαφέρον εστιάζεται στην κουλτούρα και η πρακτική αφορά στον ανασχηματισμό της εκπαίδευσης, ώστε να αντανάκλα τα ενδιαφέροντα και τις αξίες των κοριτσιών. Αντίστοιχα, οι εκπρόσωποι της πολιτικής φεμινιστικής θεωρίας θεωρούν ότι η κοινωνική τάξη στις φιλελεύθερες δημοκρατίες συγκροτήθηκε πάνω σε ένα συμβόλαιο που δεν περιλάμβανε τις γυναίκες ως πολιτικά ίσες και υποβάθμιζε τα δικαιώματά τους στην ιδιότητα του «πλήρους πολίτη» και ασκούν κριτική στις φεμινίστριες της εκπαίδευσης υποστηρίζοντας ότι θεωρούν δεδομένους και δεν αμφισβητούν τους φιλελεύθερους ορισμούς της δημοκρατίας (Arnot, 2000).



Παράλληλα και την ίδια εποχή, εμφανίζονται, αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες, μια σειρά άρθρων που ασχολούνται με τη διαμόρφωση της «φεμινιστικής παιδαγωγικής», τα οποία προκύπτουν μέσα από την ολοένα αυξανόμενη δυσαρέσκεια των φεμινιστριών για τις πατριαρχικές δομές λειτουργίας των σχολείων και επισημαίνουν την απουσία της παραμέτρου του φύλου από τις περισσότερες παιδαγωγικές θεωρίες, συμπεριλαμβανομένων ακόμη και αυτών που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως προοδευτικές ή κριτικές (Gore, 1992: 55-70).

Παράλειψη και των δύο αυτών τάσεων στο πρώτο στάδιο ήταν η περιορισμένη ενασχόλησή τους με τις προϊούσες παιδαγωγικές θεωρίες της εποχής, με εξαίρεση το έργο του Paulo Freire (1973, 1978), το οποίο επηρέασε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των φεμινιστριών. Η συνάντηση και συνομιλία των θεωρητικών αυτών τάσεων και πρακτικών με τη σκέψη του Foucault, αλλά και των Derrida και Lyotard, σημείωσε το πέρασμα στη μετακριτική φεμινιστική παιδαγωγική, δηλαδή στη μεταμοντέρνα ή μεταδομιστική φεμινιστική παιδαγωγική, η οποία, σε αντίθεση με την κριτική, στοχεύει στο να είναι περισσότερο πρακτική, παρά, απλά και μόνο, θεωρητική (Luke, Gore, 1992:10).

Το ερώτημα, επομένως, που κατά κύριο λόγο θέτει η μεταδομιστική φεμινιστική παιδαγωγική είναι «τί σημαίνουν όλα αυτά και πώς μεταφράζονται στο επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας; Πώς μπορούμε πραγματικά να ενδυναμώσουμε τις μαθήτριες και κατά συνέπεια και τους μαθητές;» Με το να τους δώσουμε, υποστηρίζει η Φεμινιστική Παιδαγωγική, λόγο και με το να ακούσουμε τις φωνές τους, γιατί μόνο οι φωνές των παιδιών θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές, να αποδεχτούμε τη διαφορετικότητά τους και να θέσουμε, ως εκπαιδευτικοί, υπό αμφισβήτηση τον ίδιο μας τον εαυτό. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τα διάφορα κανονιστικά μοντέλα παραγωγής ταυτοτήτων –έμφυλων και άλλων– υιοθετούνται από το παιδί, καθώς αυτό περνά από τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, τις ιεραρχίες και τις σχολικές διαδικασίες, σημαίνει πως αν το σχολείο ενσωματώσει πολιτικές για την προαγωγή μεγαλύτερης κοινωνικής ισότητας σε όλα τα επίπεδα των υπάρχουσών ανισοτήτων, τότε πολλά από τα παραπάνω προβλήματα θα αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Η εφαρμογή, κατά τον Bernstein των τριών «δημοκρατικών παιδαγωγικών δικαιωμάτων» για **επαύξηση – ενίσχυση, ένταξη – συνυπολογισμό** και **συμμετοχή** (Bernstein,1977), με την παράλληλη «έμφυλη αποτύφλωση» των εκπαιδευτικών συστημάτων θα συμβάλουν καθοριστικά προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης κριτικών ατόμων και συνειδητοποιημένων πολιτών που ξέρουν υπεύθυνα **και** να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους, αλλά **και** να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Σύμφωνα με την Arnot (2003), ως σημείο αφετηρίας προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να θεωρηθεί μια εκπαιδευτική

πρωτοβουλία που θα λαμβάνει υπόψη τις παραμέτρους που σχετίζονται με την ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών/-τριών, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και το συστηματικό σχεδιασμό στρατηγικών μάθησης.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ARNOT, M. & DILLABOUGH, J. (2000). *Challenging Democracy-International Perspectives on Gender, Education and Citizenship* (21-38). London: Routledge/Falmer Press.
- ARNOT, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London - New York: Routledge.
- ARNOT, M. (2003). *Consultation in the Classroom: Pupil perspectives on teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control: Volume I Theoretical studies toward a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- ELLSWORTH, E. (1989). Why Doesn't this Feel Empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review* 59 (3): 297-324.
- FOUCAULT, M. (1980). Truth and Power. In: Gordon, C. (Ed.) *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977* (98). New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, M. (1983). The Subject and Power. In: Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*, 2<sup>nd</sup> edition (208-228). Chicago: University of Chicago Press.
- FRASER, N. (1987). What's Critical about Critical Theory? The case of Habermas and gender. In: Benhabib, S. and Cornell, D. (Eds.) *Feminism as critique* (31-55). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GIROUX, H.A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical pedagogy in the modern age* (212). Minneapolis: University of New York Press.
- GIROUX, H.A. (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- GORE, J. (1992). What Can "We" Do For "You"? In: Luke, C. & Gore, J. (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- HUTCHEON, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*, London: Routledge.
- KEARNEY, R. (1984). *Dialogues with Contemporary Continental Thinkers: The phenomenological heritage*. Manchester: Manchester University Press.
- LATHER, P. (1992). Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading, Education and Society. In *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.
- LUSTED, D. (1986). Why Pedagogy? *Screen*, 27(5), 2-14.
- LYOTARD, J.F. (1984). *The postmodern conditions: A report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ΛΥΟΤΑΡ, Ζ. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.
- MCKENZIE, J. (2001). *Changing Education: A sociology of education since 1944*. London: Prentice Hall, Pearson Education.
- MCLAREN, P. (1989). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (181-200). New York - London: Longman.

- O' LOUGHLIN, M. (1995). *Intelligent Bodies and Ecological Subjectivities: Merleau-Ponty's corrective to Postmodernism's subjects of education* στη [http://www.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95\\_docs/'olouglin.html](http://www.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/'olouglin.html)
- POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publication.
- RAMAZANOGLU, C. & HOLLAND, J. (2002). *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. London: Sage Publication.
- RILEY, D. (1985). *War in the Nursery* (38-42). London: Routledge and Kegan Paul.
- ROSE, N. (1983). *Social Regulation and the Psychology of the Individual* (55-63). London: Virago..
- SAWICKI, J. (1985). Feminism and the Power of Foucauldian Discourse. In J. Arac (Ed.) *After Foucault: Humanistic Knowledge, postmodern challenges* (161-178). New Brunswick-London: Rutgers University Press.
- SHREWSBURY, C.M. (1987). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3&4), 6-14.
- SPIVAK, G. (1989). In a Word. Interview. *Differences*, 1, 2, 124-156.
- STEEDMAN, C. (1985). The Mother Made Conscious: the historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop Journal*, 20, 149-163.
- WALKERDINE, V. (1981). Sex, Power and Pedagogy, *Screen Education*, 38, 6-14.
- WALKERDINE, V. (1986). Progressive Pedagogy and Political Struggle. *Screen*, 27(5), 54-60.

## 9. ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ<sup>135</sup>

*E. Μαραγκουδάκη*

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα αποτέλεσε το πρώτο διανοητικό επάγγελμα που *άνοιξε* και θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες<sup>136</sup>. Παρά το γεγονός ότι η πρόσβαση των γυναικών στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης ενίσχυε τις παγιωμένες αντιλήψεις για την ιδιαιτερότητα της *γυναικείας φύσης* και τον καταμερισμό ρόλων στο χώρο της οικογένειας, ωστόσο έδωσε στις γυναίκες τη δυνατότητα κοινωνικής παρουσίας και οικονομικής ανεξαρτησίας. Διαχρονικά προσήλκυε ένα σημαντικό αριθμό γυναικών, καθώς είχε και συνεχίζει να έχει υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος ανάμεσα στα προσδιορισμένα ως *γυναικεία* επαγγέλματα. Συγκριτικά με άλλα *γυναικεία* επαγγέλματα παρέχει μονιμότητα, υψηλές οικονομικές αποδοχές και προσφέρεται για το συμβιβασμό του οικογενειακού και του επαγγελματικού ρόλου. Ακόμη και σήμερα που η ανεργία των εκπαιδευτικών έχει φτάσει σε πολύ υψηλά ποσοστά, τα κορίτσια που φοιτούν στις καθηγητικές σχολές και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Νηπιαγωγών αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία. Ακόμη, όπως διαπιστώθηκε<sup>137</sup>, κατέχει σημαντική θέση στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές του μαθητικού πληθυσμού, κυρίως από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα μάλιστα με πρόσφατες εκτιμήσεις, οι γυναίκες προβλέπεται να κατακλύσουν το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα τέλη του αιώνα<sup>138</sup>.

Ωστόσο, παρά τη διαχρονικά υψηλή σε ποσοστά συμμετοχή των γυναικών στο συγκεκριμένο χώρο απασχόλησης και τις θεσμικές ρυθμίσεις για ισότητα των φύλων στο χώρο της εργασίας, σημειώνονται διαφοροποιήσεις στο σώμα των

<sup>135</sup> Πρώτη δημοσίευση στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (1997), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

<sup>136</sup> Για την πρόσβαση των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα, τους λόγους που συνέβαλαν σ' αυτό, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γυναίκες δασκάλες στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, βλ. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου: *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986· της ίδιας, «Αγωνίστηκα απεγνωσμένα και νίκησα. Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισσάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καϊρή ως την Αγγελική Παναγιωτάκου», στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 77-83· στο ίδιο, Α. Λαμπράκη-Παγανού, «Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1875-1985)», σ. 84-98 και Ελ. Βαρίκα: *Η Εξέγερση των Κυριών: Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*», Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας, Αθήνα 1987.

<sup>137</sup> Βλ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, «Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: Μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 16, 1992: 75-95.

<sup>138</sup> Βλ. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου, «Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις, συγκρίσεις, προοπτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 33, 1994: 52-62.

εκπαιδευτικών με βάση το φύλο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν στην κατανομή των ανδρών και των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, τις ειδικότητες, τον τύπο Λυκείου, τα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου<sup>139</sup>, και, τέλος, τη διοικητική ιεραρχία του επαγγέλματος.

Με βάση τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας, αλλά λόγω έλλειψης χώρου δεν παραθέτουμε εδώ, γίνεται σαφές ότι παρόλο που η εκπαίδευση ως χώρος εργασίας παρέχει θεωρητικά και θεσμικά ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό, ωστόσο σημειώνεται άνισος καταμερισμός εργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων. Εκείνο, όμως, που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι ο καταμερισμός εργασίας κατά φύλο στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων αντανακλά, αναπαράγει και συντηρεί τον καταμερισμό ρόλων στο χώρο της οικογένειας, καθώς και τον επιμερισμό εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στην κοινωνία ευρύτερα. Ακόμη, αν δεχτούμε ότι το κύρος και το γόητρο των διδασκόντων συναρτάται από την ειδικότητά τους καθώς και την ηλικία των διδασκομένων, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους έχουν μειωμένο κύρος και γόητρο στο χώρο απασχόλησής τους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι σχέσεις των φύλων στο σχολικό μηχανισμό είναι ιεραρχικά δομημένες και ότι αντανακλούν και συντηρούν τις εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες στα πλαίσια της πατριαρχικής διάρθρωσης της ευρύτερης κοινωνίας.

Δε θα επιμείνουμε περισσότερο στις μορφές διάκρισης των φύλων που εγγράφονται κατά τον καταμερισμό του διδακτικού έργου. Θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στην κατανομή των φύλων στις διοικητικές θέσεις κατά σχολική μονάδα, δηλαδή στη θέση του/της διευθυντού/-τριας και υποδιευθυντού/-τριας. Διευθυντές/-τριες προβλέπονται για όλα τα σχολεία της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και για τα τετραθέσια και πάνω της Δημοτικής. Υποδιευθυντές/-τριες προβλέπονται σε όσα δημοτικά σχολεία είναι, τουλάχιστον, δεκαθέσια και σε γυμνάσια και λύκεια που αριθμούν από εννέα τμήματα και πάνω. Οι διοικητικές αυτές θέσεις είναι οι κατώτερες στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, όπως υποστηρίζεται από σχετικές μελέτες<sup>140</sup>, είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Αυτό σημαίνει ότι, παρόλο που έχουν θεσμοθετηθεί και λειτουργούν πολλά

---

<sup>139</sup> Για την απουσία των γυναικών από τα συνδικαλιστικά όργανα του επαγγέλματος, καθώς και τα αίτια που την προκαλούν, βλ. Ελ. Λαπαθιώτη, «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 14, 1994: 20-22· Ελ. Σιάνου-Κύργιου, «Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί: η αποκλεισμένη πλειοψηφία», *Εφημ. ΕΠΟΧΗ*, 11.11.1995.

<sup>140</sup> Βλ. Α. Ανδρέου / Γ. Παπακωνσταντίνου, *Εξουσία και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα 1994. Γ. Μιχαλακόπουλος, Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία, «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*», τ. 7, 1987, σελ. 149-193.

διοικητικά όργανα<sup>141</sup>, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι στην αποκλειστική ευθύνη του αρμόδιου υπουργείου. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται, «οι διοικητικές αρμοδιότητες στη δομή της πυραμίδας ως προς την ποσότητα, βαραίνουν κυρίως την κορυφή της πυραμίδας και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, η οποία έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και μηδαμινή εξουσία στο επίπεδο μόνο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο βαθμός, δηλαδή, της διοικητικής υπευθυνότητας, αν θέλαμε να τον παραστήσουμε σχηματικά, θα αποτελούσε μια αντεστραμμένη πυραμίδα με την κορυφή σαν βάση...» (Α. Ανδρέου / Γ. Παπακωνσταντίνου 1994:137).

Ουσιαστικά, δηλαδή, οι διευθυντές/-τριες των σχολείων είναι οι εκτελεστές και οι ελεγκτές των αποφάσεων του αρμόδιου υπουργείου σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία των διαφόρων βαθμίδων της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως προβλέπεται από τις σχετικές θεσμικές ρυθμίσεις, οι διευθυντές/-τριες συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή διευθυντών/-τριών, την τοποθέτηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες που εποπτεύουν, τις μεταθέσεις και αποσπάσεις των εκπαιδευτικών και, βέβαια, ελέγχουν και αξιολογούν την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα, κ.λπ. Έτσι, με βάση τις αρμοδιότητες αυτές, φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εξουσία, γόητρο και κύρος συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, τόσο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι διευθυντές/-τριες των σχολικών μονάδων βρίσκονται σε άμεση συνεργασία με τα διοικητικά όργανα που λειτουργούν στις νομαρχίες των νομών και τα οποία, ως γνωστό, είναι οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Στην κατηγορία των στελεχών εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο εντάσσονται ακόμη οι σχολικοί σύμβουλοι των οποίων τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες είναι κυρίως επιστημονικού και παιδαγωγικού περιεχομένου<sup>142</sup>. Τα διοικητικά όργανα και οι σχολικοί σύμβουλοι αποτελούν τους διαμεσολαβητές, ή αλλιώς το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο αρμόδιο υπουργείο και τις σχολικές μονάδες για την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κρίνουμε, λοιπόν, σκόπιμο να παραθέσουμε τα στατιστικά στοιχεία για την κατανομή των φύλων στα διοικητικά όργανα σε επίπεδο νομαρχιών, καθώς και για

<sup>141</sup> Βλ. Κ.Σ. Τσουντας / Μ.Γ. Χρονοπούλου, *Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της*, Εκδ. Μεταίχμιο - Εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1995.

<sup>142</sup> Για τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου βλ. Απ. Ανδρέου, «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Από το αίτημα στην πραγματικό-τητα», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 28, 1986, σελ. 79-90.

τους σχολικούς συμβούλους. Τα στοιχεία αυτά υπάρχουν και μας διατέθηκαν απο το ΥΠΕΠΘ και αφορούν στις σχετικές θέσεις σε όλη τη χώρα.

**Πίνακας Ι**  
**Κατά φύλο κατανομή διοικητικών στελεχών στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση σε επίπεδο Νομαρχιών**

Φύλο	Α/βάθμια Εκπαίδευση		Β/βάθμια Εκπαίδευση		Σύνολο
	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι Γραφείου	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι γραφείου	
<b>Γυναίκες</b>	0 (0%)	2 (1.4%)	2 (3.5%)	8 (5.8%)	12 (3.1%)
<b>Άνδρες</b>	57 (100%)	137(98.6%)	55 (96.5%)	129(94.2%)	378(96.9%)
<b>Σύνολο</b>	57 (100%)	139 (100%)	57 (100%)	137 (100%)	390 (100%)

*Πηγή: Δ/ση Προσωπικού Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, καταγραφή του σχολικού έτους 1994-95*

Η επισκόπηση του πίνακα Ι δείχνει ότι στην Α/βάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει καμία γυναίκα προϊσταμένη Διεύθυνσης. Τις θέσεις αυτές κατέχουν κατά αποκλειστικότητα οι άνδρες. Υπηρετούν μόλις 2 γυναίκες στη θέση προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης (ποσοστό 1.4%), ενώ αντίθετα έχουμε 137 άνδρες (ποσοστό 98.6%).

Στη Β/βάθμια εκπαίδευση υπηρετούν μόλις 2 γυναίκες (3.5%) στη θέση προϊσταμένων Διευθύνσεων και 8 (5.8%) στη θέση προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης. Στις θέσεις αυτές, αντίστοιχα, έχουμε 55 άνδρες (96.5%) και 129 άνδρες (94.2%). Γενικά, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα Ι, όσον αφορά στα διοικητικά στελέχη Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στις Νομαρχίες όλης της χώρας, οι γυναίκες αποτελούν μόλις το 3.1%, ενώ, αντίθετα, οι άνδρες το 96.9%.

Με βάση τα στοιχεία αυτά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι δεν πρόκειται απλά για υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις αυτές· ουσιαστικά πρόκειται για *αποκλεισμό*. Ο αποκλεισμός, μάλιστα, αναδεικνύεται έντονος, αν λάβουμε υπόψη μας τα υψηλά ποσοστά των γυναικών που διδάσκουν στις διάφορες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης.

Η κατανομή των σχολικών συμβούλων κατά φύλο και εκπαιδευτική βαθμίδα παρουσιάζει περίπου την ίδια εικόνα. Δηλαδή, και στην περίπτωση των σχολικών συμβούλων σημειώνεται το φαινόμενο του *αποκλεισμού*.

Έτσι, όπως παρατηρούμε στον πίνακα ΙΙ, οι γυναίκες αποτελούν το 100% των σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής. Αυτό είναι αναμενόμενο, μιας και η



πρόσβαση των αγοριών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών θεσμοθετήθηκε μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Έτσι, οι ελάχιστοι άνδρες που υπηρετούν στη βαθμίδα αυτή, δεν έχουν την απαιτούμενη προϋπηρεσία για να διεκδικήσουν θέση σχολικού συμβούλου. Είναι πολύ πιθανό στα προσεχή χρόνια οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής να έχουν μειωθεί σημαντικά, αν όχι αποκλειστεί.

**Πίνακας II**  
**Κατά φύλο κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής, Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης**

<b>Β α θ μ ί δ ε ς</b>	<b>Γυναίκες</b>	<b>Άνδρες</b>	<b>Σ ύ ν ο λ ο</b>
<b>Προσχολική Αγωγή</b>	37 (100%)	0 (0%)	37 (100%)
<b>Δημοτική Εκπαίδευση</b>	7 (2.7%)	250 (97.3%)	257 (100%)
<b>Ειδική Αγωγή</b>	0 (0%)	15 (100%)	15 (100%)
<b>Β/βάθμια Εκπαίδευση</b>	28 (14.3%)	168 (85.7%)	196 (100%)
<b>Σ ύ ν ο λ ο</b>	72 (14.3%)	433 (85.7%)	505 (100%)

*Πηγή: Δ/ση Προσωπικού Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, καταγραφή του σχολικού έτους 1994-95.*

Τα στοιχεία που παραθέσαμε για τους προϊσταμένους Δ/σεων και Γραφείων Εκπαίδευσης της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας, καθώς και για τους σχολικούς συμβούλους αφορούν, όπως ήδη είπαμε, σε όλη τη χώρα και μας δόθηκαν από το ΥΠΕΠΘ. Θελήσαμε να ολοκληρώσουμε τη σχετική καταγραφή με στοιχεία που αναφέρονται στις θέσεις διευθυντών/-τριών και υποδιευθυντών/-τριών. Το ΥΠΕΠΘ, ωστόσο, δε διαθέτει σχετικά στοιχεία. Παρά τις επανειλημμένες εκκλήσεις μας στις Διευθύνσεις προσωπικού Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης εδώ και μήνες να συγκεντρώσουν τα σχετικά στοιχεία, δεν ανταποκρίθηκαν, με το αιτιολογικό ότι είναι δύσκολο, έως αδύνατο, να διαθέτουν τα σχετικά στοιχεία, επειδή οι διευθυντές/-τριες και οι υποδιευθυντές/-τριες αλλάζουν συχνά και το ΥΠΕΠΘ δε διαθέτει σύστημα μηχανοργάνωσης. Παρόλο που όλα αυτά μπορεί να είναι βάσιμα, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, δηλώνουν έμμεσα μια ολιγωρία του αρμόδιου Υπουργείου για την καταγραφή της κατανομής των φύλων σε διοικητικές θέσεις σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αυτό θα μπορούσε να εκληφθεί ως μία ακόμη έμμεση ένδειξη της αντίφασης ανάμεσα στο ρητορικό λόγο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ που εξαγγέλλει ίσες ευκαιρίες για τα φύλα στο σχολείο και στην εφαρμογή της, όπου ούτε η καταγραφή της κατανομής των φύλων σε

διοικητικές θέσεις σε επίπεδο σχολικών μονάδων, την οποία μάλιστα παρατηρούν και αξιολογούν οι μαθητές/-τριες καθημερινά, το έχει απασχολήσει.

Επικοινωνήσαμε με διάφορες νομαρχίες ανά την επικράτεια. Μερικές Δ/σεις ανταποκρίθηκαν και άλλες όχι. Μη μπορώντας να έχουμε συνολικά στοιχεία από όλη τη χώρα, «αξιοποιήσαμε» τις προσωπικές μας επαφές στην περιφέρεια όπου διαμένουμε, δηλαδή στην Ήπειρο, για να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια εικόνα. Έτσι, οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν την κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο στις θέσεις διευθυντών/-τριών και υποδιευθυντών/-τριών στα σχολεία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου.

**Πίνακας III**  
**(Υπο)Διευθυντές και (Υπο)Διευθύντριες στα σχολεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου**

Νομοί	Γυναίκες			Άνδρες		
	Υπηρετούν	Δ/ντριες	Υποδ/ντριες	Υπηρετούν	Δ/ντές	Υποδ/ντές
<b>Ν. Άρτας</b>	139	0	1	238	26	2
<b>Ν. Ιωαννίνων</b>	181	4	3	393	42	3
<b>Ν. Θεσ/τίας</b>	62	1	0	132	19	4
<b>Ν. Πρεβέζης</b>	78	0	1	163	19	5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	460	5	5	926	106	14

Η επισκόπηση του πίνακα III δείχνει ότι από τις 460 γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου, έχουμε μόλις 5 διευθύντριες και 5 υποδιευθύντριες. Αντίθετα, από τους 926 άνδρες εκπαιδευτικούς οι 106 κατέχουν θέση διευθυντή και οι 14 θέση υποδιευθυντή.

**Πίνακας IV**  
**(Υπο)Διευθυντές και (Υπο)Διευθύντριες στα σχολεία Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου**

Νομοί	Γυναίκες			Άνδρες		
	Υπηρετούν	Δ/ντριες	Υποδ/ντριες	Υπηρετούν	Δ/ντές	Υποδ/ντές
<b>Ν. Άρτας</b>	232	5	5	248	26	7
<b>Ν. Ιωαννίνων</b>	415	14	14	819	66	26
<b>Ν. Θεσ/τίας</b>	160	1	4	146	19	4
<b>Ν. Πρεβέζης</b>	266	1	4	214	23	11

<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	1073	21	27	1427	134	48
---------------	------	----	----	------	-----	----

Τα δεδομένα του πίνακα IV μας πληροφορούν ότι από τις 1073 γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Β/βάθμιας εκπαίδευσης, έχουμε μόνο 21 διευθύντριες και 27 υποδιευθύντριες. Αντίθετα, από τους 1427 άνδρες οι 134 είναι διευθυντές και οι 48 υποδιευθυντές.

Μελετώντας τα στοιχεία των πινάκων III και IV διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των γυναικών σε θέσεις (υπο)διευθυντριών σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ περιορισμένος συγκριτικά με τον αντίστοιχο των ανδρών. Η πολύ περιορισμένη παρουσία των γυναικών, μάλιστα, στις συγκεκριμένες θέσεις αναδεικνύεται προβληματική, αν λάβουμε υπόψη μας τον αριθμό των γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετεί στα σχολεία αυτά.

Ωστόσο, για να έχουμε μια σαφέστερη εικόνα της κατανομής των φύλων σε θέσεις υποδιευθυντών/-τριών σε σχολεία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, παραθέτουμε πίνακες, στους οποίους παρουσιάζουμε την κατανομή των φύλων στο σύνολο των (υπο)διευθυντικών θέσεων.

**Πίνακας V**  
**Κατανομή των φύλων σε θέσεις (Υπο)Διευθυντών και (Υπο)Διευθυντριών στο σύνολο των διευθυντικών θέσεων σε σχολεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου**

<b>Φύλο</b>	<b>Εκπαιδευτικοί</b>	<b>Διευθυντές Διευθύντριες</b>	<b>Υποδιευθυντές Υποδιευθύντριες</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>Άνδρες</b>	926 (66.8%)	106 (95.5%)	14 (73.7%)	120 (92.3%)
<b>Γυναίκες</b>	460 (33.2%)	5 (4.5%)	5 (26.3%)	10 (7.7%)
<b>Σύνολο</b>	1386 (100%)	111 (100%)	19 (100%)	130 (100%)

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα V, από τις 111 διευθυντικές θέσεις σε σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, μόλις οι 5 (4.5%) κατέχονται από γυναίκες και οι 106 (95.9%) από άνδρες. Επίσης, από τις 19 θέσεις υποδιευθυντών/-τριών μόνο στις 5 (26.3%) βρίσκονται γυναίκες και στις 14 (73.7%) άνδρες.

Πίνακας VI

Κατανομή των φύλων σε θέσεις (Υπο)Διευθυντών και (Υπο)Διευθυντριών στο σύνολο των διευθυντικών θέσεων σε σχολεία Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Ηπείρου

Φύλο	Εκπαιδευτικοί	Διευθυντές Διευθύντριες	Υποδιευθυντές Υποδιευθύντριες	Σύνολο
Άνδρες	1427 (57.1%)	134 (86.5%)	48 (64%)	182 (79.1%)
Γυναίκες	1073 (42.9%)	21 (13.5%)	27 (36%)	48 (20.9%)
Σύνολο	2500 (100%)	155 (100%)	75 (100%)	230 (100%)

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα VI, σε σύνολο 155 διευθυντικών θέσεων σε σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο, μόλις οι 21 (13.5%) κατέχονται από γυναίκες και οι 134 (86.5%) από άνδρες. Ακόμη, από τις 75 θέσεις διευθυντών/-τριών οι 27 (36%) κατέχονται από γυναίκες και οι 48 (46%) από άνδρες.

Με βάση τα δεδομένα των πινάκων που παραθέσαμε σχετικά με την παρουσία των γυναικών σε θέσεις διευθυντριών και υποδιευθυντριών, σημειώνεται για άλλη μια φορά το φαινόμενο του αποκλεισμού. Παρόλο που τα στοιχεία που παραθέσαμε αφορούν στην Ήπειρο, ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας<sup>143</sup>, προκύπτει ότι το φαινόμενο του αποκλεισμού των γυναικών από διευθυντικές θέσεις σε σχολεία της Β/βάθμιας εκπαίδευσης ισχύει πανελλαδικά. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το ποσοστό των διευθυντριών περιορίζεται στο 17%, ενώ των ανδρών ανέρχεται στο 83%.

Στα πλαίσια μιας πιο πρόσφατης μελέτης<sup>144</sup> μας απασχόλησε μεταξύ των άλλων και το ζήτημα της κατά φύλο κατανομής των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης σε διοικητικές θέσεις<sup>145</sup>, καθώς και σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων. Κρίναμε, λοιπόν, σκόπιμο να παραθέσουμε εδώ τα πιο πρόσφατα σχετικά στατιστικά δεδομένα, προκειμένου να δούμε τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε (1994-2002). Τα στατιστικά στοιχεία που θα παραθέσουμε αφορούν στην εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διοικητικών στελεχών σε νομαρχιακό επίπεδο, σε θέσεις Διεύθυνσης και Υποδιεύθυνσης σχολικών μονάδων και σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων.

<sup>143</sup> Βλ. Ζ. Π. Παπαναούμ, *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Εκδ. Κυριακίδη Α. Ε. Θεσ/νίκη 1995.

<sup>144</sup> Βλ. Ε. Μαραγκουδάκη, «Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο: Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα*, Θεσ/νίκη (2003). Πρόκειται για μια μελέτη αποτύπωσης κατάστασης, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II, «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων», που υλοποιεί το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με φορέα υλοποίησης το Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>145</sup> Με το Ν. 2986/13-2-2002 οι διοικητικές θέσεις των Προϊσταμένων Διευθύνσεων μετονομάστηκαν σε θέσεις Διευθυντών Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης. Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκαν οι δεκατρείς (13) θέσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Με βάση, λοιπόν, τα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, διαπιστώνεται ότι στην οκταετία που μεσολάβησε, έχουν σημειωθεί μικρές αλλαγές στην εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις Διεύθυνσης και Προϊσταμένων Γραφείων Β/μιας Εκπαίδευσης. Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε τα σχετικά στατιστικά στοιχεία κατά τις τρεις τελευταίες διαδικασίες επιλογής για την πλήρωση των θέσεων διοικητικών στελεχών της Β/θμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Νομαρχιών της χώρας.

**Πίνακας VII**  
**Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στη Διεύθυνση και τα Γραφεία της Δευτεροβάθμιας σε τρεις διαδοχικές επιλογές**

	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>ΑΝΔΡΕΣ</b>		<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	
1994-95	194	184	95 %	10	5 %
1998-99	180	163	91 %	17	9 %
2002-03	207	184	89 %	23	11 %

*Πηγή: Γενική Διεύθυνση Διοίκησης Π.Ε.Κ.Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.*

Όπως βλέπουμε στον πίνακα VII, στην τελευταία επιλογή Διευθυντών Διεύθυνσης και Προϊσταμένων Γραφείου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η εκπροσώπηση των γυναικών παρουσιάζει καλύτερη εικόνα συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τα δεδομένα της επιλογής του 1998 παρουσιάζεται αύξηση δύο ποσοστιαίων μονάδων και σε σχέση με την επιλογή του 1994 η αύξηση του ποσοστού είναι λίγο μεγαλύτερη από το διπλάσιο. Παρόλα αυτά, ωστόσο, δεν παύει να διατηρείται σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με το ποσοστό των ανδρών.

Στον αμέσως παρακάτω πίνακα παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία για την κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση και στην Υποδιεύθυνση σχολικών μονάδων.

**Πίνακας VIII**  
**Κατανομή των Εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στη διοικητική ιεραρχία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

<b>ΘΕΣΕΙΣ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>ΑΝΔΡΕΣ</b>		<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	2480	1639	66 %	841	34 %
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	1367	448	32 %	928	68 %

*Πηγή: Γενική Διεύθυνση Διοίκησης Π.Ε.Κ.Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.*

Τα δεδομένα του πίνακα VIII μας πληροφορούν ότι ενώ το ποσοστό των καθηγητριών που έχουν ευθύνη της Διεύθυνσης σχολικών μονάδων είναι 34%, το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι περίπου το διπλάσιο (66%). Καλύτερη εικόνα

παρουσιάζει το ποσοστό των καθηγητριών στην Υποδιεύθυνση σχολικών μονάδων, όπου τα ποσοστά είναι σχεδόν αντίστροφα με εκείνα για τη Διεύθυνση. Όπως βλέπουμε, το ποσοστό των Υποδιευθυντριών ανέρχεται στις 68 ποσοστιαίες μονάδες, ενώ των ανδρών περιορίζεται στις 32. Παρατηρούμε, δηλαδή, ένα υψηλό ποσοστό παρουσίας των καθηγητριών σε μια διοικητική θέση που βρίσκεται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας του χώρου της εκπαίδευσης.

Αξίζει να αναφέρουμε, επίσης, ότι στις δεκατρείς (13) θέσεις Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκαν με το Ν. 2986/13-2-2002, επιλέχθηκαν κατ' αποκλειστικότητα άνδρες εκπαιδευτικοί.

Σε ό,τι αφορά, ωστόσο, την εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων Β/θμιας Εκπαίδευσης, σημειώθηκε μια σημαντική θετική εξέλιξη μια και το ποσοστό εκπροσώπησής τους σχεδόν τριπλασιάστηκε.

#### Πίνακας ΙΧ

#### Σχολικοί Σύμβουλοι Β/θμιας Εκπαίδευσης σε δύο διαδικασίες επιλογής. Κατανομή με βάση το φύλο

	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
1994-95	196	168	86%	28	14%
2002-03	140	86	61 %	54	39%

*Πηγή: Γενική Διεύθυνση Διοίκησης Π.Ε.Κ.Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.*

Όπως βλέπουμε στον πίνακα ΙΧ, ενώ το σχολικό έτος 1994-95 το ποσοστό των γυναικών Σχολικών Συμβούλων Β/θμιας Εκπαίδευσης ήταν μόλις 14%, κατά το έτος 2002-03 αυξήθηκε σε 39%. Ωστόσο, εξακολουθεί να είναι κατά πολύ μικρότερο του ποσοστού των ανδρών.

Συμπερασματικά, με βάση τα στατιστικά στοιχεία που παραθέσαμε αναφορικά με την κατανομή των φύλων στις διοικητικές θέσεις τόσο σε νομαρχιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την *αποκλεισμένη πλειοψηφία* από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν θελήσουμε να παραστήσουμε σχηματικά τον αποκλεισμό των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις, για τις οποίες παραθέσαμε στατιστικά στοιχεία, θα λέγαμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σα να βρίσκονται κάτω από μία γυάλινη οροφή, η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις διοικητικές θέσεις που διατίθενται, αλλά που τις εμποδίζει να τις καταλάβουν.

Ο συγκεκριμένος αποκλεισμός των γυναικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα με πολλές προεκτάσεις και με πολλούς αποδέκτες. Από τη μια πλευρά αυτές αφορούν στις εν ενεργεία γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες αποκλείονται από τα κέντρα

λήψης αποφάσεων του χώρου της απασχόλησής τους, στερούνται δυνατοτήτων να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν ως στόχο την προαγωγή σε διοικητικές θέσεις και κυρίως απασχολούνται κάτω από την εξουσία και τον έλεγχο του ανδρικού φύλου. Από την άλλη πλευρά αφορούν στους/τις μαθητές/-τριες που κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη γενική εκπαίδευση δεν έχουν την ευκαιρία να βλέπουν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας σε σχέση με τους άνδρες και να το δέχονται ως κάτι το σύνηθες και το μη εξαιρετικό.

Οι συνέπειες αυτές είναι ιδιαίτερα αρνητικές για τα κορίτσια, τα οποία δε διδάσκονται να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στο χώρο της μελλοντικής τους απασχόλησης. Το συγκεκριμένο, μάλιστα, μήνυμα που δέχονται οι μαθητές/-τριες μέσα από την άμεση παρατήρηση των σχέσεων των φύλων στο σχολικό χώρο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν δεχτούμε ότι ενισχύεται και μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Όπως είναι γνωστό με βάση μελέτες<sup>146</sup>, που έχουν γίνει για τα αναγνωστικά εγχειρίδια, τόσο τα παλαιότερα, όσο και τα πρόσφατα, η θέση του γυναικείου φύλου στην αγορά εργασίας προβάλλεται περιθωριακή και υποδεέστερη εκείνης του ανδρικού. Ανάλογη, επίσης, τάση παρουσιάζεται και στα βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο<sup>147</sup>.

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλά και συγχρόνως συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, δηλαδή την πατριαρχία, στα πλαίσια των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας στις καπιταλιστικές κοινωνίες.

Ακόμη, στερεί το σχολείο, καθώς και τον ευρύτερο χώρο της απασχόλησης, από τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν ένα διαφορετικό τρόπο άσκησης της διοίκησης και διαχείρισης της εξουσίας, τον οποίο, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται να υιοθετούν οι γυναίκες όταν καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις. Η διαφοροποίηση, μάλιστα, των γυναικών από τη κυρίαρχη αντίληψη άσκησης των διοικητικών καθηκόντων, όπως υποστηρίζεται, φαίνεται να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τόσο του σχολείου, όσο και του χώρου εργασίας γενικότερα.

---

<sup>146</sup> Βλ. ενδεικτ. Α. Φραγκουδάκη, *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. Θεμέλιο, Αθήνα 1979. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», *Φιλολόγος* 49, 1987, σελ. 229-248. Α. Φρειδερίκου «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*», *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.

<sup>147</sup> Βλ. Ε. Μαραγκουδάκη, *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995 (β' έκδοση).

Για όλα τα παραπάνω ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος αξίζει να αναδειχθεί ως πρόβλημα και να επισημανθούν οι λόγοι που συμβάλλουν σε αυτόν. Στο ζήτημα αυτό θα αναφερθούμε στη συνέχεια της εισήγησής μας.

## **2. Ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρία και έρευνα**

Ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης δεν αποτελεί, φυσικά, ενδημικό χαρακτηριστικό μόνο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τις σχετικές μελέτες, απαντάται στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των δυτικών κοινωνικών με ελαφρές, βέβαια, διακυμάνσεις. Ενώ, όμως, το συγκεκριμένο ζήτημα έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρύτατου προβληματισμού σε άλλες δυτικές χώρες<sup>148</sup>, στην Ελλάδα η σχετική θεωρητική μελέτη και εμπειρική έρευνα απουσιάζουν *εντελώς*. Αυτό που απαντάται είναι απλά η επισήμανση του σχετικού ζητήματος σε άρθρα ή μελέτες γενικότερου ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς ή της διεύθυνσης σχολείου<sup>149</sup>. Έτσι, όσα θα εκθέσουμε στη συνέχεια της εισήγησής μας για το συγκεκριμένο ζήτημα στηρίζονται στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία, όπου η σχετική μελέτη - θεωρητική και εμπειρική - είναι εκτενέστατη και αναφέρεται:

1. στην επισήμανση και ανάδειξη των υλικών, ιδεολογικών και κοινωνικών όρων που συμβάλλουν στον αποκλεισμό·
2. στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους, όσες γυναίκες παρά τον αποκλεισμό καταφέρνουν να καταλάβουν διοικητικές θέσεις·
3. στις επαγγελματικές νοοτροπίες που υιοθετούν οι γυναίκες κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων.

Αναφορικά με το πρώτο ζήτημα, δηλαδή τους όρους και τις συνθήκες, που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της

---

<sup>148</sup> Βλ. S. Acker: «Women and Teaching: A semi-detached Sociology of a semi-profession», στο: S. Walker & L. Barton (επιμ.): *Gender, Class, and Education*, Lewes, Falmer (1983), σ. 123-139· της ίδιας «Rethinking Teachers' Careers», στο S. Acker (επιμ.): *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, London 1989, σελ. 7-20. Ch. Shakeshaft: *Women in Educational Administration*, Corwin Press, Inc., California, 1991, (3<sup>η</sup> εκδ.). J. Ouston, (επιμ.) *Women in Education Management*, Longman, 1993. J. Ozga (επιμ.), *Women in Educational Management* Open University Press, Buckingham, 1993.

<sup>149</sup> Βλ. Μ. Φουσέκα, «Η Γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τευχ. 25, 1994, σελ. 16-17. Γ. Μαυρογιώργος: *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 19. Ε. Λαπαθιώτη, 1991, *ό.π.*, Ζ. Παπαναούμ, 1995, *ό.π.*



εκπαίδευσης, έχει διατυπωθεί ένα ευρύ φάσμα ερμηνευτικών προσεγγίσεων και θεωρητικών μοντέλων<sup>150</sup> που συνιστά δύο βασικές τάσεις.

1. Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αποδίδουν την ευθύνη στις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, και
2. Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που ανάγουν την εξήγηση του συγκεκριμένου ζητήματος στις ευρύτερες οικονομικές δομές και κοινωνικές σχέσεις.

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της πρώτης τάσης<sup>151</sup> δέσποζαν στη σχετική βιβλιογραφία μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70 και εξηγούσαν την απουσία των γυναικών από διοικητικές θέσεις με όρους ατομικής επιλογής και ευθύνης, όπως π.χ. την έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφέροντος για άνοδο στην επαγγελματική ιεραρχία, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για άσκηση διοικητικών καθηκόντων, την ανεπαρκή αφιέρωση και αφοσίωση στο επάγγελμα. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν δεχθεί έντονη κριτική και ελέγχονται ως απλουστευτικές και ανεπαρκείς· ακόμη, η κριτική αναφέρεται στο ότι στηρίζονται και αποδέχονται αντιλήψεις και παραδοχές «κοινής λογικής»: ότι δέχονται την ανδρική εμπειρία ως κανονικότητα, προς την οποία οι γυναίκες συγκρινόμενες υστερούν και γενικά ότι υιοθετούν την τάση «κατηγορίας του θύματος» με το να υποκειμενοποιούν τις αντικειμενικές συνθήκες και να αποδίδουν την ευθύνη του όλου ζητήματος στις ίδιες τις γυναίκες. Η S. Acker στην κριτική που κάνει στις μελέτες αυτές<sup>152</sup>, αναφέρει ότι: «η βιβλιογραφία που συζητιέται εδώ φανερώνει ό,τι θα μπορούσε να ονομαστεί ιδεολογία της ατομικής επιλογής και παράλληλα μια αμέλεια για κάθε άλλο περιορισμό εκτός από όσους επιβάλλει η οικογένεια. Οι φιλοδοξίες και τα κίνητρα έχουν παραγκωνίσει κάθε άλλο παράγοντα» (Acker, 1983:132).

Η κριτική που ασκεί η S. Acker, καθώς και άλλοι, στις προσεγγίσεις αυτές, υποστηρίζεται από πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και αυτοβιογραφίες γυναικών που απογυμνώνουν αποκαλυπτικά την ιδεολογία της ατομικής επιλογής<sup>152</sup>. Αυτά τα δεδομένα αναδεικνύουν, επίσης, την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεων για αφιέρωση στο

<sup>150</sup> Για μια λεπτομερειακή παρουσίαση των μοντέλων αυτών βλ. Ch. Shakeshaft: 1991 (3<sup>η</sup> έκδ.), *ό.π.*

<sup>151</sup> Για μια επισκόπηση των μελετών που υιοθετούν την προσέγγιση αυτή, καθώς και για την κριτική τους βλ. S. Acker 1983 και 1989, *ό.π.* Ch. Shakeshaft 1991, *ό.π.* H.-J. Robertson, «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων», στο: A. Hargreaves & M.G. Fullan: *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995.

<sup>152</sup> Βλ. ενδεικτικά H. Davidson, «Unfriendly myths about women teachers», στο: J. Whyte, R. Deem et al. (επιμ.): *Girl Friendly Schooling*, Methuen and Co. Ltd., London 1985; R. Grant, «A career in teaching: A survey of middle school teachers' perceptions with particular reference to the careers of women teachers», *British Educational Research Journal*, vol. 13, no.3, 1987, σελ. 227-239· της ίδιας, «Women teacher's career pathways. Towards an alternative model of career», στο S. Acker, (επιμ.) 1989 *ό.π.* σελ. 35-50. J. Ozga (επιμ.): 1993. *ό.π.* J. Strachan, «Including the personal and the professional: researching women in educational leadership», *Gender and Education*, vol. 5, no.1, 1993, σελ. 71-80.

*επάγγελμα, για φιλοδοξίες καριέρας, κ.λπ., ώστε να συμπεριλαμβάνεται η οπτική των γυναικών και ιδιαίτερα οι ειδικές συνθήκες, υπό τις οποίες συμμετέχουν στην αγορά εργασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Grant (1989:41): «Η έννοια του επιπέδου φιλοδοξιών, ως ένα στατικό και αντικειμενικό μέτρο των στόχων καριέρας, το οποίο διαφοροποιεί τους φιλόδοξους εκπαιδευτικούς από τους υπόλοιπους, θεμελιώνεται πάνω στις ανδρικές νόρμες και εμπειρίες και λειτουργεί έτσι, ώστε να μπλοκάρει τις γυναίκες από τις διαδικασίες προαγωγής».*

Η δεύτερη τάση ερμηνευτικών προσεγγίσεων, όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, τοποθετεί την εξήγηση του ζητήματος στις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές δομές και σχέσεις. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα βαθύτερα και ουσιαστικότερα αίτια του αποκλεισμού των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης ανάγονται -και είναι άμεση συνέπεια- του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης της οικονομίας και της πατριαρχικής διάρθρωσης των δυτικών κοινωνιών<sup>153</sup>. Ο καπιταλιστικός τρόπος οργάνωσης της οικονομίας σε συνδυασμό με την πατριαρχία, όπως υποστηρίζεται, συμβάλλουν έμμεσα, αλλά αποτελεσματικά, στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και γενικότερα στο χώρο της απασχόλησης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη *διαμερισματοποίηση* του ιδιωτικού/οικογενειακού από το δημόσιο τομέα, την *ιδεολογικοποίηση* της ανωτερότητας του ανδρικού φύλου σε σχέση με το γυναικείο και την παγίωση-δαιώνιση της κυριαρχίας των ανδρών στο δημόσιο χώρο και ιδιαίτερα στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ch. Shakeshaft (1991:95): «Έτσι, αυτή η ιδεολογία της πατριαρχίας που καταλήγει σε μια ανδροκεντρική δομή της κοινωνίας είναι που εξηγεί γιατί οι άνδρες και όχι οι γυναίκες καταλαμβάνουν τις τυπικές ηγετικές θέσεις στο σχολείο και την κοινωνία».

Οι κοινωνικές αυτές επιλογές και πρακτικές δε συμβαίνουν, φυσικά, τυχαία. Όπως τεκμηριώνεται πειστικά από τη μαρξιστική και ριζοσπαστική<sup>154</sup> φεμινιστική προσέγγιση για την κοινωνική ανισότητα των φύλων ευρύτερα, οι συγκεκριμένες κοινωνικές επιλογές εξυπηρετούν τα οικονομικά συμφέροντα του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης της οικονομίας και ευνοούν οικονομικά, αλλά και πολύπλευρα

<sup>153</sup> Βλ. ενδεικτικά R. Deem: *Women and schooling*, Routledge and Kegan Paul, London 1978· Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.*· A. Oran, «A master should not serve under a mistress: Women and men teachers 1900-1970», στο: S. Acker (επιμ.), 1989, σελ. 21-34, *ό.π.*· Sh. Cunnison, «Gender joking in the staffroom», στο: S. Acker (επιμ.), 1989, *ό.π.*, σελ. 151-167. H.-J. Robertson, 1995, *ό.π.*

<sup>154</sup> Για μια παρουσίαση τάσεων στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης βλ. Β. Δεληγιάννη-Κουίμτζη «Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» στο: Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου (Ε.Ε.) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1993, σελ. 23-40.

τους άνδρες ως κοινωνική ομάδα. Ωστόσο, μια εκτενής αναφορά στο ζήτημα αυτό, είναι πέρα από τα πλαίσια της εισήγησης αυτής.

Βασική παραδοχή των ερμηνευτικών αυτών προσεγγίσεων είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα μηχανισμό που στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας του και της ρητορικής του ουδετερότητας<sup>155</sup> ως προς τον παράγοντα φύλο, αντανακλά, αναπαράγει και παγιτοποιεί τις εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες δηλαδή την ανδρική ηγεμονία, όπως αναφέρει η M. Arnot<sup>156</sup>, ή άλλως ανδροκρατία.

Έτσι, υιοθετώντας ως θεωρητική αφετηρία τις παραδοχές αυτές, εξετάζουν τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς όρους που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Οι βασικότεροι και οι πιο συχνά αναφερόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία όροι, είναι ο καταμερισμός ρόλων στο χώρο της οικογένειας και η ίδια η δομή και οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης.

## **2.1 Οικογενειακές υποχρεώσεις και φιλοδοξίες για διευθυντική θέση: ένας δύσκολος συμβιβασμός**

Όπως προκύπτει από εμπειρικά δεδομένα από διάφορες δυτικές χώρες, οι γυναίκες δεν υποβάλλουν καν αίτηση για επιλογή σε διευθυντική θέση. Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα. Μια απλουστευτική και εφησυχαστική προσπάθεια ερμηνείας, όπως εκείνες που κυριαρχούσαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θα ήταν ότι οι γυναίκες δεν τρέφουν φιλοδοξίες για προαγωγή σε διοικητικές θέσεις. Ωστόσο, μια τέτοια εκδοχή δε φαίνεται να υποστηρίζεται από εμπειρικά δεδομένα. Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί<sup>157</sup> ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες αλλά αναγκάζονται λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων να τις αναστείλουν, μέχρις ότου οι υποχρεώσεις αυτές αμβλυθούν. Είναι γεγονός ότι τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις της διευθυντικής θέσης απαιτούν παραμονή στο σχολείο περισσότερες ώρες, αφιέρωση χρόνου πέραν του σχολικού για εκπροσώπηση του σχολείου σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις, για συμμετοχή σε επιτροπές και συμβούλια, για συνεργασία με ανώτερα διοικητικά στελέχη ή το

---

<sup>155</sup> Για το ζήτημα της ουδετερότητας του σχολείου ως προς τα φύλα και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών βλ. H.J. Robertson, 1995, *ό.π.*

<sup>156</sup> M. Arnot, «Male hegemony, social class and women's education», *Journal of Education*, Vol. 164, no 1, 1982, σελ. 64-89.

<sup>157</sup> Βλ. R. Grant, 1987 και 1989 *ό.π.* Shakeshaft, 1991 *ό.π.* J. Evetts, *Women in Primary Teaching: Career contexts and strategies*, UNWIN HYMAN, London, 1987 της ίδιας. J. Morris, «Women and Educational Management: a Trinidad and Tobago perspective», *British Educational Research Journal*, Vol. 19, no 4, 1993, σελ. 343-356.

σύλλογο γονέων, κ.λπ. Δεδομένων, λοιπόν, των απαιτήσεων του ρόλου των γυναικών στον οικογενειακό χώρο, το να αποφεύγουν να επωμιστούν υποχρεώσεις πέραν του καθορισμένου ωραρίου εργασίας, σηματοδοτεί μάλλον μια υγιή και ορθολογική εκτίμηση τόσο του αντικειμενικού χρόνου, όσο και των ορίων αντοχής τους και όχι έλλειψη φιλοδοξιών. Η Λ. Μουσούρου<sup>158</sup> εξετάζοντας τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών στην αγορά εργασίας γενικά υποστηρίζει ότι «ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους» (1993: 113).

Η αναστολή των φιλοδοξιών δε σημαίνει οπωσδήποτε και άρνησή τους, μιας και όπως ήδη αναφέρθηκε, εκδηλώνονται μόλις μειωθούν οι υποχρεώσεις των γυναικών στο χώρο της οικογένειας. Η επιλογή, άλλωστε, της αναστολής των φιλοδοξιών εξηγεί, ως ένα βαθμό, το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι μεγαλύτερες σε ηλικία συγκριτικά με τους άνδρες<sup>159</sup>.

Ακόμη, ο κοινωνικά προσδιορισμένος παραδοσιακός καταμερισμός ρόλων στο χώρο της οικογένειας, πέρα από το ότι επιδρά περιοριστικά στις ίδιες τις γυναίκες για προαγωγή σε διευθυντική θέση, φαίνεται ακόμη να συμβάλλει σε μια μεροληπτική στάση των συμβουλίων επιλογής προς τις γυναίκες υποψήφιες. Όπως υποστηρίζεται<sup>160</sup> τα συμβούλια επιλογής, τα οποία απαρτίζονται φυσικά από άνδρες, δεν επιλέγουν τις γυναίκες υποψήφιες για διευθυντική θέση, με κριτήριο την ενδεχόμενη αδυναμία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα καθήκοντά τους εξαιτίας των απαιτήσεων του ρόλου τους στην οικογένεια. Η συγκεκριμένη στάση των συμβουλίων επιλογής που εκδηλώνεται στις συνεντεύξεις κατά τη διαδικασία επιλογής, είναι γνωστή στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και αποτελεί ένα επιπρόσθετο λόγο διστακτικότητας εκδήλωσης ενδιαφέροντος με το σκεπτικό ότι δε θα επιλεγούν. Δηλαδή, οι γυναίκες αποφασίζουν να μη δημοσιοποιούν τις φιλοδοξίες τους για διευθυντική θέση κάτω από την αντικειμενική απειλή μη επιλογής τους.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι όλες έγγαμες. Επομένως, παρότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών φαίνεται να αποτελούν ένα βασικό περιοριστικό παράγοντα, ωστόσο δεν εξαντλούν και δεν ερμηνεύουν σφαιρικά το ζήτημα που μας απασχολεί. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που συνδέονται με τη δομή και τη λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και στο οποίο θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

<sup>158</sup> Λ.Μ. Μουσούρου: *Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα ζητήματα*, Gutenberg, Αθήνα, 1993.

<sup>159</sup> Βλ. π.χ. Ch. Shakeshaft όπου σκιαγραφείται το κοινωνικό και ατομικό προφίλ των γυναικών και των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις. Επίσης: Tim Hill «Primary Headteachers careers: a survey of Primary School heads with particular reference to women's career trajectories», *British Educational Research Journal*, vol. 20, no 2, 1994, σελ. 197-207. P. A. Schmuck: «Women School Employees in the United States» στο: P. A. Schmuck (επιμ.) *Women Educators Employees of Schools in Western Countries*, State University of New York Press (1987), σελ. 75-97.

<sup>160</sup> Βλ. Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.*

## 2.2 Δομή και λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος

### 2.2.1 Η διευθυντική θέση: καθήκοντα και αρμοδιότητες

Όπως υποστηρίζεται από σχετικές μελέτες τόσο στην Ελλάδα<sup>161</sup>, όσο και σε άλλες χώρες<sup>162</sup>, το περιεχόμενο των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των διευθυντικών θέσεων είναι γραφειοκρατικό και τεχνικιστικό. Πέρα από αυτό, ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της διευθυντικής θέσης περιλαμβάνεται η άσκηση ελέγχου και εξουσίας, τόσο σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και με τους/τις μαθητές/-τριες. Το γεγονός αυτό, όπως υποστηρίζεται, έχει ιδιαίτερες επιπτώσεις για τις γυναίκες για δύο κυρίως λόγους:

- α) Οι γυναίκες δεν έχουν την ευκαιρία μέσα από την κατανομή εσωσχολικών δραστηριοτήτων να εξοικειωθούν με τη γραφειοκρατία. Όπως υποστηρίζεται<sup>163</sup>, οι άνδρες διευθυντές ζητούν τη βοήθεια κυρίως των ανδρών υφισταμένων και όχι των γυναικών. Έτσι, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τη γραφειοκρατία ως κάτι το απόμακρο και δύσκολο. Επιπλέον, έμμεσα μηνύματα που διαχέονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καλλιεργούν την αντίληψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλες για τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων.
- β) Ο δεύτερος και πολύ πιο σημαντικός λόγος είναι το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όπως υποστηρίζεται<sup>164</sup>, ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη και την επαφή με τους μαθητές/-τριες περισσότερο, παρά για τη διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων. Έτσι, το ενδιαφέρον τους και οι φιλοδοξίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη προσανατολίζονται κυρίως στο να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές στη διδασκαλία, παρά στο να ασκούν διοικητικά καθήκοντα, έλεγχο και εξουσία μέσα στη σχολική κοινότητα. Η διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, των γυναικών απέναντι στα διοικητικά καθήκοντα και τη διδασκαλία, δεν οφείλεται φυσικά στη «βιολογικά προσδιορισμένη ιδιαίτερη γυναικεία φύση». Αντίθετα, προκύπτει ως άμεση συνέπεια του επαγγελματικού προσανατολισμού των γυναικών από την

<sup>161</sup> Βλ. Απ. Ανδρέου / Γ. Παπακωνσταντίνου, 1994, *ό.π.*, Ζ. Π. Παπαναούμ, 1995, *ό.π.*, Γ. Μιχαλακόπουλος, 1987, *ό.π.*

<sup>162</sup> Βλ. Ει. Al-Khalifa, «Management by Halves: Women teachers and school management», στο: H. De Lyon / F.W. Migniuolo, *Women Teachers: Issues and Experiences*. Open University Press, Milton Keynes, 1989 σελ. 83-106

<sup>163</sup> Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.* όπου και εκτίθενται οι σχετικοί λόγοι.

<sup>164</sup> Βλ. ενδεικτικά R. Grant, 1989, *ό.π.*, Ει. Al-Khalifa, 1989, *ό.π.* και H. J. Robertson, 1995, *ό.π.*

παιδική τους ακόμη ηλικία<sup>165</sup>, ή μπορεί να συνδεθεί με το κοινωνικά αποδεκτό στερεότυπο της θηλυκότητας που δεν είναι συμβατό με την άσκηση εξουσίας και ελέγχου, ή και τέλος είναι δυνατό να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γυναίκες ιστορικά δεν ήλεγχαν τα κέντρα εξουσίας και δεν έχουν εξοικειωθεί με την διαχείρισή της. Όπως επισημαίνει η S. Acker (1989), η ιστορική αυτή αλήθεια, δηλαδή, το ότι δεν ήλεγχαν την εξουσία, έχει οδηγήσει τις γυναίκες να αναζητούν άλλες μορφές επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως π.χ. την επαφή με τους μαθητές/-τριες, την συνεργατικότητα και αλληλεγγύη με τους συναδέλφους, κ.λπ.

Ωστόσο, επειδή η δομή των δυτικών κοινωνιών είναι ιεραρχική και αξιολογούνται θετικότερα οι κοινωνικές θέσεις που εξασφαλίζουν κοινωνικό γόητρο και κύρος και επειδή η άσκηση διοικητικών καθηκόντων συναρτάται με άσκηση εξουσίας και έχει καταχωρηθεί στην ανδρική σφαίρα, η άσκηση διοικητικών καθηκόντων θεωρείται περισσότερο σημαντική συγκριτικά με τη διδασκαλία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, συνήθως οι γυναίκες, που επιλέγουν να διδάσκουν και όχι να διοικούν, θεωρούνται απλά εργαζόμενες. Αντίθετα εκείνοι, συνήθως οι άνδρες, που επιδιώκουν και καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις, θεωρούνται άτομα καριέρας.

## 2.2.2 Η διευθυντική θέση: ταύτιση με το ανδρικό πρότυπο

Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διοικητικές θέσεις τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και στον ευρύτερο χώρο της απασχόλησης, έχει συμβάλει στην ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο. Έχει διαμορφωθεί, δηλαδή, η αντίληψη-μύθος ότι για την αποτελεσματική εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπεριέχονται στο ανδρικό στερεότυπο, όπως π.χ. ικανότητα επίλυσης προβλήματος, ικανότητα επιβολής και ελέγχου, αποφασιστικότητα, αυταρχικότητα, κ.λπ. Αναφερόμενη στο θέμα αυτό η Ch. Marshall<sup>166</sup> γράφει: «*τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής θέσης και του ανδρικού στερεότυπου των φύλων συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε να αποτελούν απλά διαφορετικές ονομασίες της ίδιας έννοιας*».

Είναι πιθανό, βέβαια, πολλοί από τους άνδρες διευθυντές να μη διαθέτουν τέτοια χαρακτηριστικά. Ωστόσο η οριοθέτηση της συγκεκριμένης θέσης ως *ανδρικής* λειτουργεί, όπως υποστηρίζεται<sup>167</sup> αποθαρρυντικά και αποτρεπτικά

<sup>165</sup> Όπως προκύπτει από μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια ή τα παιδικά βιβλία το πιο σύνθημα επαγγελμα, που φαίνεται να ασκούν οι γυναίκες ή να θέλουν να ασκήσουν τα μικρά κορίτσια, είναι αυτό της δασκάλας. (Για τις σχετικές μελέτες, βλ. υποσ. 144 και 146).

<sup>166</sup> Όπως παρατίθεται στο: El. Al-Khalifa, 1989: 87.

<sup>167</sup> Βλ. El. Al-Khalifa, 1989, *ό.π.*

για πολλές γυναίκες εκπαιδευτικούς, εφόσον θεωρούν ότι θα αναγκαστούν να αναπτύξουν χαρακτηριστικά τα οποία, είτε δε διαθέτουν, είτε δεν αξιολογούν θετικά.

Ενώ η διαχρονική κυριαρχία<sup>168</sup> των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις λειτουργεί ενθαρρυντικά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν την προαγωγή στη θέση αυτή, αντίθετα, η μειωμένη παρουσία των γυναικών συμβάλλει στη συντήρηση και αναπαραγωγή του status quo. Δηλαδή, στερεί την ευκαιρία στους άνδρες, αλλά κυρίως στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, να εξοικειωθούν με την παρουσία των γυναικών σε διευθυντική θέση και να την αποδέχονται ως κάτι το σύνηθες και όχι ως κάτι το εξαιρετικό. Στην αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία η έλλειψη μοντέλων ρόλου (role models) αναγνωρίζεται ως μία από τις βασικές παραμέτρους αποκλεισμού των γυναικών από τις διευθυντικές θέσεις.

Πέρα όμως από την έμμεση και συμβολική αυτή επίδραση που ασκεί ο αποκλεισμός των γυναικών από διοικητικές θέσεις, στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται και μια αμεσότερη. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι στερεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα διασύνδεσης με πρόσωπα εξουσίας του ίδιου φύλου και των θετικών επιπτώσεων που συνεπάγεται: δηλαδή, ενημέρωση για τις προοπτικές προαγωγής και κυρίως ενίσχυση και ενθάρρυνση. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα<sup>169</sup>, οι γυναίκες που κατέλαβαν διευθυντικές θέσεις είχαν ενισχυθεί και ενθαρρυνθεί από πρόσωπα εξουσίας, άνδρες αλλά κυρίως γυναίκες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η ενίσχυση και η ενθάρρυνση που λαμβάνουν οι γυναίκες από πρόσωπα σημαντικά του ίδιου φύλου στον επαγγελματικό τους χώρο, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για να υπερβούν τα ποικίλα εμπόδια και δισταγμούς που έχουν για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Έτσι, ο αποκλεισμός των γυναικών από διευθυντικές θέσεις συμβάλλει στην αυτοαναπαραγωγή του.

Με βάση όσα αναφέραμε σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της διευθυντικής θέσης, καθώς και τη διαχρονική κυριαρχία των ανδρών στις θέσεις αυτές, αναδεικνύεται ότι αυτά συμβάλλουν τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα στον αποκλεισμό των γυναικών.

---

<sup>168</sup> Θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ, ότι παρόλο που οι άνδρες φαίνεται διαχρονικά να κατέχουν διευθυντικές θέσεις σε υψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τις γυναίκες, ωστόσο όπως προκύπτει από μελέτες τόσο σε άλλες χώρες βλ. π.χ. Ch. Shakeshaft, 1991 *ό.π.*, και S. Acker, 1989 *ό.π.*, όσο και στην Ελλάδα βλ. Ζ. Παπαναούμ, 1995: 75, η παρουσία των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις παρουσίαζε καλύτερη εικόνα σε προηγούμενα χρόνια. Σ' αυτό συνέβαλαν ποικίλοι λόγοι, όπως π.χ. το ότι στα σχολεία θηλέων σε διευθυντικές θέσεις ήταν κυρίως γυναίκες, το ότι σύμφωνα με τις νέες θεσμικές ρυθμίσεις η άνοδος σε διευθυντική θέση γίνεται με αίτηση των ενδιαφερομένων και διαδικασία επιλογής και όχι κατά αρχαιότητα, κ.λπ.

<sup>169</sup> Βλ. J. Evetts, 1987, *ό.π.* και 1989, *ό.π.*· R. Grant, 1987, *ό.π.* και 1989, *ό.π.*, Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.*· El. Al-Khalifa, 1989, *ό.π.*, J. Morris, 1993, *ό.π.*

### 2.2.3 Γυναίκες διευθύντριες και τα ιδιαίτερα προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους

Οι γυναίκες διευθύντριες, όπως υποστηρίζεται<sup>170</sup>, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους, τα οποία φαίνεται να συμβάλλουν στον αποκλεισμό τους από διευθυντικές θέσεις. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις, έχει οδηγήσει στην ταύτιση των απαιτήσεων του διευθυντικού ρόλου με τα χαρακτηριστικά του ανδρικού προτύπου.

Έτσι, όπως υποστηρίζεται, οι γυναίκες διευθύντριες στην περίπτωση που δεν υιοθετούν ανδρικές πρακτικές στην άσκηση των καθηκόντων τους, δηλαδή δεν είναι αυταρχικές, επιβλητικές, αποφασιστικές, κ.λπ., αλλά υιοθετούν μια συνεργατική και *μητρική* αλληλεπίδραση με το διδακτικό προσωπικό και τους/τις μαθητές/-τριες, κρίνονται συνήθως ως ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές. Αντίθετα, εάν υιοθετήσουν το ανδρικό πρότυπο κρίνονται ως αυταρχικές, σκληρές, ως *σιδηρές κυρίες* που έχουν αποπονηθεί κάθε ίχνος θηλυκότητας. Όποια επιλογή και αν κάνουν οι γυναίκες διευθύντριες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει ανασταλτικές επιπτώσεις στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες είναι φυσικό να μη θέλουν να αναλάβουν διευθυντική θέση και να θεωρηθούν ανεπαρκείς, ή, αντίθετα, *σιδηρές* και μη θηλυκές. Χαρακτηριστικές για το θέμα αυτό είναι οι απόψεις γυναικών διευθυντριών: «...είναι σαν να βαδίζεις πάνω σε ένα τεντωμένο σχοινί, επειδή μερικά από τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται αποδεκτά για τη διευθυντική θέση είναι ανδρικά, αποδεκτά για τους άνδρες και αξιολογούνται θετικά μόνο για τους άνδρες. Τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά, όταν εκδηλώνονται από γυναίκες, αντιμετωπίζονται λιγότερο θετικά». (A. Taylor 1995:σ.130).

Εκτός από το συγκεκριμένο δίλημμα και τις επιπτώσεις του, οι γυναίκες διευθύντριες, όπως υποστηρίζεται, δέχονται καθημερινά προκλήσεις και έντονη αμφισβήτηση τόσο από τους/τις μαθητές/-τριες, όσο και από το διδακτικό προσωπικό και ιδιαίτερα μάλιστα από τους άνδρες. Δε λείπει ακόμη η αμφισβήτηση και η απροθυμία για συνεργασία με άνδρες διευθυντές άλλων σχολείων. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση της El. Al-Khalifa (1989:90): «*Η δουλειά της διεύθυνσης είναι, λοιπόν, πολύ πιο δύσκολη για τις γυναίκες γενικά, εξαιτίας της απομόνωσης και της ανάγκης να διαπραγματεύονται την πορεία τους μέσω προκλήσεων αναφορικά με το δικαίωμά τους να διευθύνουν*». Οι αμφισβητήσεις και

<sup>170</sup> Βλ. ενδεικτικά L. Burton «Management, Race and Gender: an unlikely alliance?» {1}, *British Educational Research Journal*, vol. 19, no 3, 1993, σελ. 275-290. A. Taylor «Glass Ceiling and Stone Walls: Employment equity for women in Ontario school boards» *Gender and Education*, Vol. 7, no 2, 1995 σελ. 123-141. Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.*



οι προκλήσεις αυτές, όπως υποστηρίζεται<sup>171</sup>, δεν έχουν να κάνουν με την αποτελεσματικότητα των γυναικών διευθυντριών, αλλά κυρίως με τη δυσφορία που προκαλεί η παρουσία τους σε διευθυντική θέση, καθώς ανατρέπει τις παραδοσιακές σχέσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες.

Ακόμη, όπως δήλωσαν γυναίκες διευθύντριες<sup>172</sup> σε συνεντεύξεις στα πλαίσια σχετικών ερευνών, παρακολουθούνται διαρκώς και ανελλιπώς από τους υφισταμένους μήπως υποπέσουν σε διοικητικά σφάλματα, κρίνονται αυστηρά και χρειάζεται να καταβάλλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια από ό,τι οι άνδρες διευθυντές, προκειμένου να αποδείξουν ότι αξίζουν τη θέση που κατέχουν.

Έτσι, πέρα από το ότι οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών είναι ελάχιστες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους φαίνεται να αποτελούν σημαντική παράμετρο αποκλεισμού άλλων γυναικών από τις θέσεις αυτές, επειδή εκτιμούν «ότι το κόστος είναι πολύ υψηλό».

#### **2.2.4 Επαγγελματικές νοοτροπίες των γυναικών διευθυντριών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους**

Παρά το σύνθετο πλέγμα υλικών και ιδεολογικών παραμέτρων που εμποδίζουν την πρόσβαση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο ένα μικρό έστω ποσοστό καταφέρνει να το ξεπεράσει. Και προκύπτει το ερώτημα: Πώς ανταποκρίνονται οι γυναίκες στα καθήκοντα και στις απαιτήσεις μιας θέσης που διαχρονικά έχει οριοθετηθεί ως ανδρική;

Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού έχουν διεξαχθεί εκτεταμένες έρευνες κυρίως στις ΗΠΑ, αλλά και σε άλλες δυτικές χώρες<sup>173</sup>. Η επισκόπηση των σχετικών ερευνών αναδεικνύει ότι οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες έχουν την τάση να υιοθετούν έναν τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους που διαφοροποιείται σημαντικά από το κυρίαρχο αυστηρό, τυπικό και αυταρχικό πρότυπο. Οι πιο χαρακτηριστικές διαφοροποιήσεις αφορούν: στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό και τους/τις μαθητές/-τριες, τον τρόπο

---

<sup>171</sup> Βλ. F.I. Ortiz & Ch. Marshall: «Women in Educational Administration» στο: W. J. Boyam (επιμ.) *Handbook of Research in Educational Administration*. Longman, New York, 1988, σελ. 123-141.

<sup>172</sup> Βλ. L. Burton, 1993, *ό.π.* A. Taylor, 1995, *ό.π.*, J. Powney/G. Weiner *Outside the Norm: Equity and Management in Educational Institutions*, South Bank Polytechnic: Dept. of Education, 1991 (E. C. Funded Project).

<sup>173</sup> Για μια επισκόπηση των ερευνών αυτών και των ευρημάτων τους βλ. ενδεικτ. Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.* V. Hall «Women in Educational Management: a review of research in Britain» στο: J. Ouston, 1993, *ό.π.* σελ. 23- 6. Kh. Riley: *Quality and Equality. Promoting opportunities in schools*. Cassell, London, 1994. F.I. Ortiz and Ch. Marshall, 1988, *ό.π.* J. Orga (επιμ.), 1993, *ό.π.*

που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με εκπαιδευτικούς, ή με τα παιδιά και τέλος τα ζητήματα, στα οποία δίνουν έμφαση. Αναλυτικότερα :

- \* Αναφορικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να ακολουθούν ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο (J. Powney / G. Weiner, 1991, L. Burton, 1993).
- \* Όσον αφορά στην επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαπιστώθηκε ότι αυτή είναι φιλική, οικεία και ότι συχνά το εκπαιδευτικό προσωπικό προσφωνεί τις διευθύντριες με το βαπτιστικό τους όνομα<sup>174</sup>. Ακόμη, ότι εκδηλώνουν σεβασμό στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και διάθεση να συζητήσουν και να κατανοήσουν τυχόν επαγγελματικά ή προσωπικά τους ζητήματα. Ανάλογο τρόπο επικοινωνίας έχουν και με τους μαθητές/-τριες.
- \* Αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται τις ποικίλες συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, υποστηρίζεται ότι οι περισσότερες διευθύντριες τείνουν να ελέγχουν το θυμό τους με αποτέλεσμα να κατευνάζουν, παρά να οξύνουν τη σύγκρουση (J. Orga, 1993 ό.π., Ch. Shakeshaft 1991, ό.π.).
- \* αναφορικά με τα ζητήματα, στα οποία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση και περισσότερο ενδιαφέρον, αυτά σχετίζονται με την αποτελεσματική διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις καλές σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Δε δίνουν, ωστόσο, ανάλογη έμφαση σε διασυνδέσεις με πρόσωπα ανώτερα στην διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, με τοπικούς παράγοντες οικονομικούς ή πολιτικούς και γενικά στην προβολή του σχολείου προς τα έξω μέσω διαφόρων κοινωνικών εκδηλώσεων. (F. I. Ortiz & Ch. Marshall, 1988 ό.π. για επισκόπηση σχετικής έρευνας).

Διαφοροποιήσεις, ακόμη, προέκυψαν ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες σε διευθυντική θέση στην έρευνα της Ζ. Παπαναούμ. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες τείνουν να θεωρούν ότι ο καλός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται για τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο. Επίσης, ότι ασχολούνται περισσότερο με το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τα ατομικά ή οικογενειακά προβλήματα των μαθητών/-τριών. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη που έχουν για το ρόλο τους (στόχοι,

---

<sup>174</sup> Βλ. ενδεικτικά Ch. Shakeshaft et al, «Gender and Supervision», *Theory into Practice* XXX (2), 1991, σελ. 134-139. N. J. Pitner, «Hormones and harems: Are the activities of superintending different for a woman?» στο: P. A. Schmuck et al (επιμ.) *Educational policy and management sex differentials*, Academic Press, N. York, 1981, σελ. 273-295. Ch. Shakeshaft, 1991, ό.π. για επισκόπηση ερευνών.

αρμοδιότητες, αυτονομία) περισσότερο από όσο ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν (Παπαναούμ, 1995:113).

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γυναίκες και οι άνδρες σε διευθυντικές θέσεις έχουν, βέβαια, σε επίπεδο θεσμικό τα ίδια καθήκοντα, αρμοδιότητες και εξουσία στο σχολικό χώρο. Ωστόσο, φαίνεται να διαγράφεται μια τάση διαφορετικής εκτέλεσης των καθηκόντων και ιδιαίτερα διαφορετικού τρόπου διαχείρισης και άσκησης της εξουσίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποδίδονται και ερμηνεύονται και στην περίπτωση αυτή από τη σχετική βιβλιογραφία ως συνέπεια του διαφορετικού τρόπου κοινωνικοποίησης των γυναικών και των ανδρών, αλλά ιδιαίτερα ως συνέπεια της περιορισμένης εξουσίας που έχουν οι γυναίκες διαχρονικά στα πλαίσια της πατριαρχικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό μειώνει τις πιθανότητες να κάνουν κατάχρηση της εξουσίας όταν την αποκτούν.

Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι, όπως προκύπτει από τα ευρήματα συγκεκριμένων ερευνών, καθώς και από την επισκόπηση της σχετικής έρευνας<sup>175</sup>, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν αφορούν σε όλες γενικά τις γυναίκες διευθύντριες και δε σημαίνει ότι οι γυναίκες διευθύντριες στο σύνολό τους ασκούν τα καθήκοντά τους με περισσότερο δημοκρατικό τρόπο από ό,τι οι άνδρες διευθυντές συνολικά. Αναφέρεται, επίσης, ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι δυνατόν να αποποιηθούν το δημοκρατικό τρόπο διεύθυνσης και να υιοθετήσουν το καθιερωμένο αυταρχικό πρότυπο, εάν διαπιστώσουν ότι ο δημοκρατικός τρόπος δε λειτουργεί.

Κρίνουμε, ακόμη, σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι διαφοροποιήσεις που υποστηρίζονται από τη σχετική έρευνα προκύπτουν κυρίως από συνεντεύξεις με γυναίκες διευθύντριες και όχι από παρατήρηση της συμπεριφοράς τους, ή συνεντεύξεις με υφισταμένους τους. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το γεγονός αυτό καθιστά τα ευρήματα των σχετικών ερευνών αμφισβητήσιμα. Ωστόσο, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των γυναικών διευθυντριών από διάφορες δυτικές χώρες δηλώνει τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις, μας οδηγεί στο να δεχτούμε τις διαπιστώσεις της σχετικής έρευνας τουλάχιστον ως ενδεικτικές.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι η θεωρία σχετικά με τις παραμέτρους που συμβάλουν στον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης, τόσο του χώρου της απασχόλησης γενικότερα, όσο και ειδικότερα του σχολείου, φαίνεται να δέχεται και να προτείνει παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τον τρόπο που φαίνεται να ασκεί τα καθήκοντά της η πλειοψηφία των γυναικών διευθυντριών<sup>176</sup>. Δηλαδή, δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο λήψης αποφάσεων, σεβασμό στην προσωπικότητα των υφισταμένων, κ.λπ. Έτσι, ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία

<sup>175</sup> Βλ. J. Powney/G. Weiner, 1991, *ό.π.*, V. Hall, 1993, *ό.π.*

<sup>176</sup> Για το θέμα αυτό, βλ. Kh. Riley, 1994, *ό.π.* για τη σχετική βιβλιογραφία.

της εκπαίδευσης πέρα από το ότι συμβάλλει στην συντήρηση και στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, παράλληλα, όπως ήδη αναφέρθηκε, στερεί το σχολείο από τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ένα διαφορετικό τρόπο διεκπεραίωσης της διοικητικής διαδικασίας, ο οποίος φαίνεται να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

### **3. Ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης: Η ελληνική περίπτωση**

Όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τις παραμέτρους που υποστηρίζεται ότι συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης σε άλλες δυτικές χώρες, υποθέτουμε ότι, με τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις, ισχύουν και για την ελληνική πραγματικότητα. Είναι, επίσης, ενδεχόμενο οι γυναίκες διευθύντριες στην Ελλάδα να υιοθετούν κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους τον τρόπο που έχει επισημανθεί από σχετικές έρευνες σε άλλες δυτικές χώρες, εφόσον οι λόγοι που συμβάλλουν σε αυτόν ισχύουν ως ένα μεγάλο βαθμό και για την ελληνική πραγματικότητα. Τα περιορισμένα σχετικά εμπειρικά δεδομένα που μας παρέχει η έρευνα της Παπαναούμ, της οποίας αντικειμενικός στόχος δεν ήταν η σύγκριση του τρόπου διεκπεραίωσης διευθυντικών καθηκόντων ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, αποτελούν κάποιες ενδείξεις. Θεωρούμε ότι το ζήτημα αυτό αξίζει να διερευνηθεί και ήδη στον τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχει προγραμματιστεί σχετική έρευνα, η οποία, όμως, βρίσκεται στο στάδιο συλλογής δεδομένων.

Ωστόσο, μπορούμε να προβούμε σε κάποιες πρώτες γενικές εκτιμήσεις για τον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Πέρα από τους παράγοντες που παραθέσαμε και που συνδέονται με τον αποκλεισμό των γυναικών, για την ελληνική περίπτωση ειδικά έχουμε να επισημάνουμε συμπληρωματικά δύο επιπλέον παραμέτρους:

1. τον κυβερνητικό παρεμβατισμό και τον ασφυκτικό έλεγχο της διοίκησης των δημόσιων υπηρεσιών γενικότερα και επομένως και της εκπαίδευσης<sup>177</sup>
2. τα κριτήρια επιλογής για διοικητική θέση που απαιτούνται σύμφωνα με τις ισχύουσες μετά το 1985 θεσμικές ρυθμίσεις.

Ο κυβερνητικός παρεμβατισμός και ο ασφυκτικός έλεγχος που ασκείται στο σχολικό μηχανισμό, αποτελεί «κοινό τόπο» στην ελληνική πραγματικότητα. Η πολιτική αυτή, άλλωστε, εξηγεί ως ένα μεγάλο βαθμό τον έντονο συγκεντρωτικό και

---

<sup>177</sup> Για το ζήτημα αυτό, βλ. Γιώργος Κ. Μύαρης «Συμβολή στο διάλογο που δεν άρχισε» για τη «διοίκηση της εκπαίδευσης» *Εφημ. ΕΠΟΧΗ*, Κυριακή 29 Μαΐου 1994.

γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αξιολογικά κριτήρια που προβλέπονται με βάση τις ισχύουσες θεσμικές ρυθμίσεις, αντικειμενικά είναι πράγματι αναγκαία και απαραίτητα για την κατάληψη διοικητικών θέσεων και τη θέση σχολικών συμβούλων. Θα μπορούσε, ωστόσο, να υποστηριχθεί ότι πίσω από τη ρητορική της αξιολογίας καλύπτονται, ως ένα μεγάλο βαθμό, κομματικοί συσχετισμοί και ότι η επιλογή διοικητικών στελεχών γίνεται κυρίως με βάση κομματικά κριτήρια. Ως μια έμμεση, αλλά πολύ αποκαλυπτική ένδειξη, θα μπορούσε να αναφερθεί η αλλαγή προσώπων στις Διευθύνσεις και στα Γραφεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης κάθε φορά που αλλάζει το κυβερνών κόμμα.

Το γεγονός αυτό υποθέτουμε ότι είναι δυνατόν να συμβάλλει στον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, εφόσον γνωρίζουμε ότι ελάχιστο ποσοστό γυναικών αναμειγνύεται ενεργά στην πολιτική<sup>178</sup>. Έτσι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστες πιθανότητες να αποτελούν κομματικά στελέχη και να επιλέγονται σε θέσεις-κλειδιά για την υποστήριξη και τον έλεγχο της υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο κομματικός παρεμβατισμός είναι γνωστός στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και είναι δυνατό σε συνδυασμό με όλες τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν να λειτουργεί περιοριστικά ακόμη και στο να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις θέσεις αυτές.

Εκτός από το ζήτημα αυτό, τα προβλεπόμενα απαιτούμενα προσόντα για επιλογή σε διευθυντική θέση είναι δυνατόν να συμβάλλουν αυτά καθαυτά στον αποκλεισμό των γυναικών για τους εξής κυρίως λόγους: Οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι έγγαμες, έχουν ελάχιστες δυνατότητες να διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ή μετεκπαίδευση ή δεύτερο πτυχίο, δεδομένων των υποχρεώσεων, που επιβάλλει ο καταμερισμός ρόλων στο χώρο της οικογένειας. Σε συνδυασμό με αυτό, το γεγονός ότι σχολές μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών λειτουργούσαν, μέχρι πολύ πρόσφατα, μόνο στην Αθήνα, περιόριζε σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των γυναικών εκπαιδευτικών που διαμένουν εκτός λεκανοπεδίου Αττικής να αποκτήσουν τέτοιους τίτλους.

Ωστόσο, ο πιο βασικός και ουσιαστικός λόγος για την απροθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών να επιδιώκουν να αποκτήσουν τους προαπαιτούμενους τίτλους αποτελεί το ότι και στην Ελλάδα, όπως είδαμε να υποστηρίζεται και για άλλες δυτικές χώρες, οι διοικητικές θέσεις θεωρούνται αρμοδιότητα των ανδρών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με όλα όσα αναφέρθηκαν, συμβάλλει έμμεσα, ώστε οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να μην επιδιώκουν να αποκτήσουν τα απαιτούμενα προσόντα για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων. Η Λ. Μουσοπούρου (1993:119)

---

<sup>178</sup> Βλ. Μ. Παντελίδου-Μαλούτα, *Γυναίκες και Πολιτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1992.

αναφερόμενη στις έμμεσες επιπτώσεις που έχει το γεγονός ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία θεωρείται ανδρική υπόθεση υποστηρίζει: *«Η «καταδίκη» αυτή αφενός μειώνει τα προσόντα και τις φιλοδοξίες των γυναικών που βλέπουν ότι δεν ωφελεί να προσπαθούν και να θέλουν, παραιτούνται από την επιδίωξη ενημέρωσης, παύουν να είναι δημιουργικές, αδρανούν και εντέλει αδιαφορούν. και, αφετέρου λειτουργεί ενισχυτικά της αποθάρρυνσης για την απόκτηση προσόντων και την καλλιέργεια φιλοδοξιών... Βέβαια, η παραίτηση, η έλλειψη δημιουργικότητας, η αδράνεια, η αδιαφορία μετατρέπονται από αποτέλεσμα της καταδίκης των γυναικών αυτών σε επαγγελματική στασιμότητα στο κύριο «επιχείρημα» υπέρ της στασιμότητας αυτής».*

Είναι αποκαλυπτικό για το ζήτημα αυτό το ότι από τη μελέτη που κάναμε στους αξιολογικούς πίνακες για τους/τις υποψήφιους/-ες (υπο)διευθυντές και (υπο)διευθύντριες Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης για το νομό Ιωαννίνων, οι γυναίκες υποψήφιες παίρνουν μόρια κυρίως από το κριτήριο της αρχαιότητας.

## Προτάσεις

Στη μελέτη αυτή προσπαθήσαμε να αναδείξουμε ότι ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από διοικητικές θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις και πολλούς/-ές αποδέκτες.

Προσπαθήσαμε, επίσης, να επισημάνουμε μερικά από τα βασικά αίτια, τα οποία σύμφωνα με τη σχετική θεωρητική μελέτη και εμπειρική έρευνα, συμβάλλουν στο φαινόμενο του συγκεκριμένου είδους αποκλεισμού.

Συνοπτικά και επιγραμματικά τα βασικά αυτά αίτια, όπως αναφέρθηκε, είναι οι υποχρεώσεις των γυναικών στα πλαίσια του κοινωνικά προσδιορισμένου παραδοσιακού και στερεότυπου καταμερισμού ρόλων στο χώρο της οικογένειας· η ιδεολογική ταύτιση των διοικητικών θέσεων με το ανδρικό πρότυπο και οι ποικίλες επιπτώσεις που έχουν στις πρακτικές άσκησης των καθηκόντων, στο δίκτυο επαγγελματικών διασυνδέσεων, όπου παρέχεται πληροφοριοδότηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση. Δεδομένων όλων αυτών καθώς και των εμπειρικών ενδείξεων που διαθέτουμε σχετικά με τις διαφορετικές πρακτικές που υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες στην άσκηση των καθηκόντων τους και τη συμβολή των πρακτικών αυτών στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, προκύπτει επιτακτικά η ανάγκη σχεδιασμού και δρομολόγησης μέτρων που είναι δυνατόν να συμβάλουν στην άμβλυνση *τ ο υ φ α ι ν ο μ έ ν ο υ τ ο υ α π ο κ λ ε ι σ μ ο ύ*.

Η ευθύνη του σχεδιασμού και δρομολόγησης τέτοιων μέτρων εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό στα κέντρα εξουσίας. Ένα τέτοιο κέντρο που σχετίζεται άμεσα με το

ζήτημα που τίθεται προς μελέτη στο παρόν άρθρο, είναι το ΥΠΕΠΘ. Έτσι στο βαθμό που το ΥΠΕΠΘ ενδιαφέρεται να υλοποιηθούν οι εξαγγελίες του περί ισότητας ευκαιριών ως προς το φύλο στο χώρο της εκπαίδευσης, απαιτείται πρωταρχικά να αναλάβει την πρωτοβουλία συντονισμού και συνεργασίας με άλλα υπουργεία για ανάπτυξη κοινωνικής πολιτικής και του κράτους πρόνοιας. Ένα τέτοιο μέτρο θα είχε πολύ θετικές επιπτώσεις για την πρόσβαση των γυναικών τόσο στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, όσο και γενικότερα στη διοίκηση του ευρύτερου χώρου της απασχόλησης.

Παράλληλα, απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων, στα πλαίσια των οποίων οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν για τις συνέπειες του αποκλεισμού τους από τη διοίκηση του χώρου εργασίας τους, να εξοικειωθούν με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και να ενθαρρυνθούν να συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους επαγγελματικούς στόχους τους την άνοδο στη διοικητική ιεραρχία του χώρου εργασίας τους. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων σε άλλες χώρες διαπιστώθηκε ότι έχει θετικές επιπτώσεις στην άμβλυνση του φαινομένου του αποκλεισμού<sup>179</sup>. Ανάλογη προσπάθεια κρίνουμε σκόπιμο να καταβάλλεται κατά την διάρκεια βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, με τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών τους με μαθήματα σχετικά με τη δομή, οργάνωση και λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οπωσδήποτε η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς το σχετικό ζήτημα, παρότι έχει θετικές συνέπειες, δε θεωρείται αφεαυτής επαρκής. Επιβάλλεται να επεκταθεί προς τα συμβούλια επιλογής και γενικά τα πρόσωπα εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι άνδρες, και να αποσκοπεί στην ευαισθητοποίησή τους ως προς τη συμβολική βία, που ασκούν στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αποθαρρύνοντας ακόμη και την εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Στη συνολικότητά τους τα πρόσωπα εξουσίας από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχικής πυραμίδας, τον υπουργό παιδείας, μέχρι και τη βάση της, δηλαδή τα διοικητικά στελέχη σε νομαρχιακό επίπεδο και κατά σχολική μονάδα, επιβάλλεται να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα μιας πιο ισόρροπης αντιπροσώπευσης των φύλων στη διοικητική ιεραρχία ενός εργασιακού χώρου, στον οποίο οι γυναίκες συμμετέχουν με υψηλά ποσοστά. Η αναγνώριση της αναγκαιότητας αυτής και κυρίως η δρομολόγηση μέτρων για την υλοποίησή της επιβάλλεται στα πλαίσια των

---

<sup>179</sup> Βλ. Ch. Shakeshaft, 1991, *ό.π.*

εξαγγελιών για παροχή ίσων ευκαιριών ως προς τον παράγοντα φύλο και την εφαρμογών βασικών αρχών της δημοκρατίας.



## BIBΛIOΓPAΦIA

- ACKER, S. (1989). «Rethinking Teachers' Careers», in: S. Acker (ed.): *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, London, 7-20.
- ACKER, S. (1983). «Women and Teaching: A semi-detached Sociology of a semi-profession», in: S. Walker & L. Barton (ed.): *Gender, Class, and Education*, Lewes, Falmer, 123-139.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α. (1986). «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Από το αίτημα στην πραγματικότητα», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 28, 79-90.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α. & ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.
- ARNOT, M. (1982). «Male hegemony, social class and women's education», *Journal of Education*, Vol. 164, no. 1, 64-89.
- ΒΑΡΙΚΑ, Ε. (1987). *Η Εξέγερση των Κυριών: Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας, Αθήνα.
- ΒΑΣΙΛΟΥ-ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, Β. (1994). «Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις, συγκρίσεις, προοπτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 33, 52-62.
- BURTON, L. (1993). «Management, Race and Gender: an unlikely alliance?» {1}, *British Educational Research Journal*, vol. 19, no 3, 275-290.
- CUNNISON, SH. (1989). «Gender joking in the staffroom», in: S. Acker (ed.): *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, London, 151-167.
- DAVIDSON, H. (1985). «Unfriendly myths about women teachers», in: J. Whyte, R. Deem et al. (eds.): *Girl Friendly Schooling*, Methuen and Co. Ltd., London.
- DEEM, R. (1978). *Women and Schooling*, Routledge and Kegan Paul, London.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β., ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ., ΦΡΟΣΗ, Λ. (επιμ.) (2003), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) (μελέτη καταχωρημένη στην ιστοσελίδα: [www.kethi.gr](http://www.kethi.gr)), Αθήνα.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β. & ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ. (επιμ.) (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β. (1993). «Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη, 23-40.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β. (1992). «Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: Μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 16, 75-95.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», *Φιλολογός* 49, 229-248.

- EVETTS, J. (1987). *Women in Primary Teaching: Career contexts and strategies*, UNWIN HYMAN, London.
- ΦΟΥΣΕΚΑ, Μ. (1994). «Η Γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τευχ. 25, 16-17.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. Θεμέλιο, Αθήνα.
- ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΥ, Α. (1995). «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*», *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- GRANT, R. (1989). «Women teacher's career pathways. Towards an alternative model of career», in: S. Acker, (ed.): *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, London, 35-50.
- GRANT, R. (1987). «A career in teaching: A survey of middle school teachers' perceptions with particular reference to the careers of women teachers», *British Educational Research Journal*, vol. 13, no. 3, 227-239.
- HALL, V. (1993). «Women in Educational Management: a review of research in Britain», in: J. Ouston (ed.). *Women in Education Management*, Longman, Boston, 23-26.
- HILL, T. (1994). «Primary Head teachers careers: a survey of Primary School heads with particular reference to women's career trajectories», *British Educational Research Journal*, vol. 20, no. 2, 197-207.
- KHALIFA AL-, EL. (1989). «Management by Halves: Women teachers and school management», in: H. De Lyon & F.W. Mignuolo, *Women Teachers: Issues and Experiences*. Open University Press, Milton Keynes, 83-106.
- ΛΑΜΠΡΑΚΗ-ΠΑΓΑΝΟΥ, Α. (1995). «Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1875-1985)», στο: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας-Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Αθήνα, 84-98.
- ΛΑΠΑΘΙΩΤΗ, Ε. (1994). «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 14, 20-22.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (2003), «Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο: Β. Δελιγιάννη, Σ. Ζιώγου, Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), (μελέτη καταχωρημένη στην ιστοσελίδα: [www.kethi.gr](http://www.kethi.gr)), Αθήνα.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα (β' έκδοση).
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. (1987). «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 7, 149-193.
- MORRIS, J. (1993). «Women and Educational Management: A Trinidad and Tobago perspective», *British Educational Research Journal*, Vol. 19, no. 4, 343-356.

- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ.Μ. (1993). *Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα ζητήματα*, Gutenberg, Αθήνα.
- ΜΥΑΡΗΣ, Γ.Κ. (1994). «Συμβολή στο διάλογο που δεν άρχισε» για τη «διοίκηση της εκπαίδευσης» *Εφημ. ΕΠΟΧΗ*, Κυριακή 29 Μαΐου 1994.
- OUSTON, J. (ed.) (1993). *Women in Education Management*, Longman, Boston.
- OZGA, J. (ed.) (1993). *Women in Educational Management*, Open University Press, Buckingham.
- ORAN, A. (1989). «A master should not serve under a mistress: Women and men teachers 1900-1970», in: S. Acker (ed.): *Teachers, Gender and Careers*, The Falmer Press, London, 21-34.
- ORTIZ, F.I. & MARSHALL, CH. (1988). «Women in Educational Administration» in: W.J. Boyam (ed.) *Handbook of Research in Educational Administration*. Longman, New York, 123-141.
- ΠΑΝΤΕΛΙΔΟΥ-ΜΑΛΟΥΤΑ, Μ. (1992). *Γυναίκες και Πολιτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ, Ζ.Π. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Εκδ. Κυριακίδη Α. Ε., Θεσ/νίκη.
- PITNER, N.J. (1981). «Hormones and harems: Are the activities of superintending different for a woman?», in: P.A. Schmuck et al (eds.) *Educational policy and management sex differentials*, Academic Press, N. York, 273-295.
- POWNEY, J. & WEINWR, G. (1991). *Outside the Norm: Equity and Management in Educational Institutions*, South Bank Polytechnic: Depart. of Education, (E. C. Funded Project).
- RILEY, KH. (1994). *Quality and Equality. Promoting opportunities in schools*. Cassell, London.
- ROBERTSON, H.-J. (1995). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων», στο: A. Hargreaves & M.G. Fullan: *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- SCHMUCK, P.A. (1987). «Women School Employees in the United States», in: P. A. Schmuck (ed.) *Women Educators Employees of Schools in Western Countries*, State University of New York Press, 75-97.
- SHAKESHAFT, CH., NOWELL, I. & PERRY, A (1991). Gender and supervision, *Theory into Practice*, Vol. 30, no. 2., Instructional Leadership: Making Supervision Meaningful, 134-139.
- SHAKESHAFT, CH. (1991). *Women in Educational Administration*, Corwin Press, Inc., California, (3rd ed.).
- ΣΙΑΝΟΥ-ΚΥΡΓΙΟΥ, Ε. (1995). «Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί: η αποκλεισμένη πλειοψηφία», *Εφημ. ΕΠΟΧΗ*, 11.11.1995.
- STRACHAN, J. (1993). «Including the personal and the professional: researching women in educational leadership», *Gender and Education*, vol. 5, no.1, 71-80.
- TAYLOR, A. (1995). «Glass Ceiling and Stone Walls: Employment equity for women in Ontario school boards» *Gender and Education*, Vol. 7, no. 2, 123-141.
- ΤΣΟΥΝΤΑΣ, Κ.Σ. & ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ.Γ. (1995). *Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της*, Εκδ. Μεταίχιμο - Εκδ. Έκφραση, Αθήνα.
- ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ. (1995). «Αγωνίστηκα απεγνωσμένα και νίκησα. Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισσάβετ

Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καΐρη ως την Αγγελική Παναγιωτάκου», στο: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας-Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Αθήνα, 77-83.

ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ, Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

## **ΜΕΡΟΣ 3<sup>ο</sup>**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

## 10. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ<sup>180</sup>

*Α. Φρόση & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή*

### Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο ότι το σχολείο ως θεσμός αποτελεί φορέα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Bernstein, 1977· Delamont, 1980· Γώγου-Κρητικού, 1994· Γιαγκουνίδης, 1997). Αυτές οι ανισότητες δεν αφορούν μόνο στις οικονομικές-ταξικές ή φυλετικές όψεις της κοινωνικής δομής. Αφορούν και στα φύλα, αφού το σχολείο αναπαράγει τον παραδοσιακό καταμερισμό των ρόλων που οδηγεί σε μια σχέση εξουσίας, η οποία ασκείται από τους άνδρες προς τις γυναίκες. Όλοι μας, βέβαια, μαθαίνουμε τους ρόλους των δύο φύλων από τη γέννησή μας μέσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, περισσότερο, όμως, στα σχολικά χρόνια οι ρόλοι αυτοί αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο και τα στερεότυπα των ρόλων που αφορούν στον άνδρα και τη γυναίκα γίνονται όλο και αυστηρότερα (Romaο, 1985 · Κανταρτζή, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί ως καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλουν, ασυνείδητα κυρίως, στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα. Οι ίδιοι, ωστόσο, δε θεωρούν πως το πρόβλημα της ανισότητας είναι εκπαιδευτικό πρόβλημα (Acker, 1988· Κανταρτζή, 1996). Ως άνθρωποι που ζουν σε μια κοινωνία, όπου οι ανισότητες ανάμεσα στα φύλα τυπικά και νομικά δεν υφίστανται (κάτι που απέχει από την καθημερινή πρακτική που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Γιαγκουνίδης, 1997) και ως επαγγελματίες που δεν έχουν ασκηθεί στο να εντοπίζουν τις ανισότητες, όπου αυτές εκδηλώνονται ή υπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή, είναι φυσικό να μην αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των ανισοτήτων, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, ούτε την προσωπική τους συμβολή στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων αυτών. Η συμβολή τους, ωστόσο, αυτή καταδεικνύεται από τη βιβλιογραφία τη σχετική με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση, όπου υπάρχουν αναφορές σε έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα ισότητας στην εκπαίδευση, τις στάσεις τους και τις πρακτικές τους απέναντι στα δύο

---

<sup>180</sup> Αναδημοσίευση από το: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

φύλα και τις προσδοκίες τους από αυτά. (Clifton et al., 1986· Stanworth, 1986· Massey & Christensen, 1990· Merrett & Wheldall, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής και δηλώνουν υπέρ της πολιτικής των ίσων ευκαιριών, οι απόψεις τους, όμως, για επιμέρους θέματα που αφορούν στην ισότητα των φύλων, καθώς και οι καθημερινές τους πρακτικές, πολύ συχνά δεν ανταποκρίνονται στη θεωρητική τους τοποθέτηση (Stanworth, 1986· Riddell, 1989· Massey & Christensen, 1990). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες βαθμίδες τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά ανάλογα με το φύλο των τελευταίων (Fagot, 1985 · Huston, 1983 στο: Κακαβούλης, 1997). Το φύλο των παιδιών διαφοροποιεί, επίσης, και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για αλληλεπίδραση με αυτά. Η Clarricoates (1989) σε έρευνά της σε δημοτικά σχολεία βρήκε πως οι δάσκαλοι προτιμούσαν τα «αυστηρά συμμορφωμένα» κορίτσια γιατί διευκόλυναν τον έλεγχο της τάξης, περισσότερο, όμως, τους άρεσε να διδάσκουν σε αγόρια, τα οποία θεωρούσαν πως είναι πολύ ικανότερα από τα κορίτσια στο να μαθαίνουν. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για τους ανθρώπους γενικά, αλλά και για τις σχέσεις των φύλων ειδικότερα, είναι πολύ πιθανό να αντανακλώνται στις επαγγελματικές πρακτικές τους συνειδητά ή ασυνείδητα (Pratt, 1985· Wright, 1987).

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν στους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι περισσότεροι άνδρες από ό,τι γυναίκες έχουν παραδοσιακές απόψεις και πρακτικές (Massey & Christensen, 1990).

### *Εκπαιδευτικοί και σχολικές επιδόσεις*

Γιατί είναι σημαντικό να μελετήσει κανείς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών; Ας παρακολουθήσουμε τον παρακάτω συλλογισμό.

Οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών συνδέονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Αυτές αποτελούν ένα από τα πλαίσια, μέσα στα οποία εκδηλώνονται οι ανισότητες, αφού τα αγόρια επιλέγουν τύπους σχολείων και κατευθύνσεις που οδηγούν στις θετικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια κατευθύνσεις που οδηγούν σε ανθρωπιστικές σπουδές (Δημητρόπουλος κ.ά., 1985· Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997). Οι θετικές σπουδές με τη σειρά τους οδηγούν συνήθως σε επαγγέλματα με υψηλό κοινωνικό κύρος, ενώ οι ανθρωπιστικές σπουδές σε επαγγέλματα που συνδέονται με την παροχή φροντίδας και έχουν χαμηλότερο κοινωνικό κύρος. Το θέμα,

επομένως, των σχολικών επιδόσεων αποτελεί μία από τις βάσεις του οικοδομήματος των ανισοτήτων και είναι καίριας σημασίας η εξέταση των παραγόντων εκείνων που τις επηρεάζουν.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους παράγοντες αυτούς, αφού με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν αλλά και με τις γενικότερες στάσεις, τις πρακτικές τους, καθώς και με τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, μπορούν ως ένα σημείο να τις επηρεάσουν, αφού τα παιδιά τείνουν να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες των δασκάλων τους και να ανταποκρίνονται σε αυτές (Clifton et al., 1986· Maccoby, 1980 στο: Κακαβούλης, 1997). Οι επιδόσεις των παιδιών είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της καθημερινής αλληλεπίδρασης στην τάξη. Στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης αυτής αποθαρρύνονται συχνά οι λεκτικές πρωτοβουλίες των κοριτσιών, οι οποίες είναι πιθανό να ερμηνευτούν ως «θορυβώδης» ή «επιθετική» συμπεριφορά. Αντίστοιχες πρωτοβουλίες των αγοριών είναι πιθανό να εκτιμηθούν ως λεκτική ευχέρεια και να επιβραβευτούν, καθώς μαρτυρούν τις ηγετικές ικανότητες των αγοριών (Spender, 1988). Οι προσδοκίες, από την άλλη, που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τα αγόρια και τα κορίτσια, διαφοροποιούνται (Clifton et al., 1986), και στην περίπτωση των αγοριών, ακόμη και αν αυτά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, οι δάσκαλοί τους περιμένουν πως στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα με σημαντικές ευθύνες και εξουσία, ενώ για τα κορίτσια, ακόμη κι αν έχουν υψηλές επιδόσεις, περιμένουν ότι στο μέλλον θα ασκήσουν επαγγέλματα που συνδέονται με λιγότερες ευθύνες. Αυτό συνεπάγεται και την ενίσχυση των αγοριών από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς την επιλογή επαγγελμάτων υψηλού κύρους και την υποτίμηση, από την άλλη πλευρά, των φιλοδοξιών που έχουν τα κορίτσια και την ενίσχυσή τους προς την επιλογή επαγγελμάτων που θεωρούνται παραδοσιακά γυναικεία και συνδέονται με χαμηλότερο κοινωνικό κύρος (Stanworth, 1986). Γενικά, δηλαδή, μπορούμε να πούμε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εν γένει για τα φύλα και για τα φύλα σε σχέση με τη σχολική επιτυχία, μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους, προς τους οποίους αυτοί κατευθύνουν τις ενισχυτικές πρακτικές τους, και εκείνους, από τους οποίους τις αποσύρουν, ασυνείδητα τις περισσότερες φορές.

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και τα κορίτσια όταν αναφέρονται στις σχολικές τους επιδόσεις. Εκείνο που εντυπωσιάζει ιδιαίτερα είναι πως όταν καλούνται να αιτιολογήσουν τις καλές ή κακές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, υιοθετούν διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια για το κάθε φύλο. Έτσι, όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν, αυτό αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς σε έλλειψη προσπάθειας, όταν, όμως, τα καταφέρνουν στο σχολείο, αυτό θεωρείται φυσική συνέπεια των αυξημένων ικανοτήτων τους. Από την άλλη, οι



αποτυχίες των κοριτσιών αποδίδονται σε μειωμένη ικανότητα, ενώ οι επιτυχίες τους αποδίδονται στον παράγοντα τύχη ή στην καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας. (Dweck, 1980 στο: Stanworth, 1986· Riddell, 1989). Αυτό συνιστά υποτίμηση των επιδόσεων των κοριτσιών.

Η παραπάνω στάση είναι μέρος της στερεότυπης κατασκευής της εικόνας του μαθητή και της μαθήτριας στην ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η εξυπνάδα είναι στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας και η ικανότητα για πειθαρχική μελέτη αποτελεί στοιχείο της γυναικειάς. Η ελληνίδα έφηβος, δηλαδή, όχι μόνο είναι υπάκουη, σοβαρή και ευγενική, αλλά επιπλέον έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο και προσανατολίζεται προς ανώτατες σπουδές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000).

Από τα παραπάνω αποκαλύπτεται η σημασία που έχει η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των εικόνων που δομούν για τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών, καθώς οι αντιλήψεις αυτές αντικατοπτρίζονται στο επίπεδο της σχολικής επιτυχίας των αγοριών και των κοριτσιών και στις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Ο λόγος, δηλαδή, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν δομούν τις εικόνες για τα αγόρια και τα κορίτσια γενικά, αλλά και για τις επιδόσεις τους ειδικότερα, είναι κεντρικής σημασίας, τόσο για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, όσο και για την ερμηνεία των διαφορών στις επιδόσεις και τις επιλογές των παιδιών, τα οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, τείνουν να επαληθεύουν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των δασκάλων τους. Ένας τρόπος, κατά συνέπεια, να διερευνήσει κανείς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά εφηβικής ηλικίας και την ισότητα των ευκαιριών, είναι να μελετήσει τις εικόνες που δομούν σχετικά με αυτά.

Ένα δεύτερο επιχείρημα που στηρίζει τη σημασία της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, συνδέεται με την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε πολιτικής προς την κατεύθυνση της ισότητας στην εκπαίδευση, καθώς αυτοί είναι οι «κομιστές» της εκπαιδευτικής αλλαγής (Kelly, 1985). Αυτό δε σημαίνει πως λειτουργούν ως ουδέτεροι και παθητικοί μεταβιβαστές μηνυμάτων, αλλά ως μεσολαβητές, με την έννοια ότι περνούν από έλεγχο αυτό, το οποίο μεταβιβάζουν (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Αθανασιάδου, 1997). Οι αντιλήψεις τους, δηλαδή, αποτελούν τα φίλτρα, μέσα από τα οποία διηθίζεται το περιεχόμενο όλων των προσπαθειών για αλλαγή. Όταν αυτές είναι γνωστές, διευκολύνεται η στοχοθέτηση επιμορφωτικών προσπαθειών προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των στερεοτύπων που ενδεχομένως εμπεριέχονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση, άλλωστε, αυτού του τύπου αποτελεί απαραίτητη προλεΐανση του εδάφους για την προώθηση αλλαγών, με στόχο την επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

## Η Έρευνα

### *Ερωτήματα – Αναγκαιότητα της έρευνας*

Ποια πραγματικότητα δομούν οι εκπαιδευτικοί για τις επιδόσεις των εφήβων; Εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο για τα αγόρια και τα κορίτσια, ή τα λεγόμενά τους μαρτυρούν την ύπαρξη στερεοτύπων αντιλήψεων για τα φύλα;

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως δεν υπάρχουν στον ελληνικό χώρο έρευνες ανάλογες με αυτές που έχουν διεξαχθεί στη Δυτική Ευρώπη και την Αμερική που να μας επιτρέπουν να μιλήσουμε για τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα αυτό. Αυτό προσδιορίζει και την αξία της παρούσας έρευνας και επιπλέον καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ευρεία κλίμακα που θα δώσει τη δυνατότητα εξαγωγής βέβαιων συμπερασμάτων και θα ενισχύσει την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και πάντα προς την κατεύθυνση της επίγνωσης των στερεοτύπων για τα φύλα, της αναγνώρισης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και της υιοθέτησης πρακτικών παρέμβασης με στόχο την άμβλυνση και την εξάλειψή τους.

### *Μεθοδολογία*

#### Το Δείγμα

Η ομάδα που συγκροτήθηκε αποτελούνταν από δέκα συνολικά εκπαιδευτικούς, τέσσερις άνδρες και έξι γυναίκες, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα. Από τους άνδρες δύο ήταν φιλόλογοι, ένας χημικός και ένας ηλεκτρολόγος μηχανικός. Από τις γυναίκες τέσσερις ήταν φιλόλογοι, μία λογίστρια και μία καθηγήτρια οικιακής οικονομίας. Παρά το ότι επιδιώχθηκε ίση συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην ομάδα, αυτό δεν έγινε εφικτό, αφού για μια ακόμη φορά οι γυναίκες υπερέιχαν κατά πολύ των ανδρών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Από τη σύνθεση της ομάδας κατά ειδικότητα των μελών της προκύπτει, επίσης, αυξημένη συμμετοχή εκπαιδευτικών με ειδικότητα συναφή των ανθρωπιστικών σπουδών, καθώς οι 6 στους 10 ήταν φιλόλογοι. Η ένδειξη, κατά τα λεγόμενα της Riddell (1989), σύμφωνα με την οποία οι καθηγητές/-τριες μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης κείνται λιγότερο ευνοϊκά από ό,τι

οι συνάδελφοί τους των ανθρωπιστικών αντικειμένων απέναντι σε προγράμματα για την ισότητα των φύλων και τα στερεότυπα, τείνει να γίνει αποδεδειγμένη πραγματικότητα.

### Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων ήταν οι συζητήσεις σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης (focus groups). Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς κάθε ομάδας ημιδομημένες ερωτήσεις που διερευνούσαν τις απόψεις τους για τα παιδιά εφηβικής ηλικίας. Μέσα από τις απαντήσεις τους εκτιμήθηκε ότι θα ήταν δυνατή η διερεύνηση πιθανών στερεότυπων αντιλήψεων για τα φύλα, και η υιοθέτηση από την πλευρά τους διαφορετικών στάσεων, προσδοκιών και πρακτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια.

Οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων των συζητήσεων, μπορεί κανείς να μελετήσει τις εικόνες που δομούν οι εκπαιδευτικοί για μια σειρά θεμάτων που αφορούν στα παιδιά εφηβικής ηλικίας, καθώς και στο δικό τους ρόλο και εκείνον του σχολείου στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Συγκεκριμένα, μπορεί κανείς να μελετήσει τις εικόνες που δομούν για τη συμπεριφορά των εφήβων, τις επιδόσεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις προσδοκίες των γονιών και της κοινωνίας από τα αγόρια και τα κορίτσια, τους παράγοντες και τις συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας που ευνοούν την ανισότητα, το βαθμό, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ή μπορούν να λειτουργούν ως φορείς του πνεύματος της ισότητας, καθώς και για το ρόλο του σχολείου στην προώθηση του πνεύματος της ισότητας των φύλων. Καθώς το εύρος των θεμάτων που συζητήθηκαν είναι μεγάλο, η παρούσα εργασία θα περιοριστεί στην παρουσίαση των απόψεων και των εικόνων που δομούν με το λόγο τους οι εκπαιδευτικοί για τις σχολικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών εφηβικής ηλικίας.

## Αποτελέσματα και συζήτηση

### *(1) Επιδόσεις: αποτέλεσμα ικανότητας ή προσπάθειας;*

Στο θέμα των σχολικών επιδόσεων των παιδιών οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έκαναν εκτενέστερη αναφορά από εκείνη των ανδρών συναδέλφων τους. Αυτό παρατηρήθηκε και στη συζήτηση γύρω από τους υπόλοιπους θεματικούς άξονες που αναφέρθηκαν ήδη στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Μίλησαν περισσότερο και για τις διαφορές των φύλων που αντιλαμβάνονται, σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους που μπόρεσαν σε πολύ αδρές, μόνο, γραμμές να μιλήσουν για τις διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών.

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν στο σύνολό τους για αδιαφορία του μεγαλύτερου μέρους των εφήβων για τα μαθήματα. Εξαιρούνται από το κλίμα αυτό κάποιες μαθήτριες που είναι «αποκλειστικά στραμμένες στο διάβασμα». Όταν, ωστόσο, πλησιάσει αρκετά η περίοδος των εισαγωγικών εξετάσεων στα πανεπιστήμια, ο αριθμός των παιδιών που εκδηλώνουν ιδιαίτερο άγχος σε σχέση με την επιτυχία σε αυτές αυξάνεται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του χρόνου μελέτης τους. Ακόμη και μέσα στα πλαίσια της γενικής αδιαφορίας για τα μαθήματα, στο λόγο των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των εφήβων δομήθηκε η εικόνα:

### «Τα έξυπνα αγόρια- Τα μελετηρά κορίτσια»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια, δε συμφώνησαν, όμως, και στο ότι αυτό έχει πάντα ως αποτέλεσμα καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Διατυπώθηκαν τρεις διαστάσεις της εικόνας του μελετηρού κοριτσιού:

α) Τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά από τα αγόρια και έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από αυτά σε όλα τα μαθήματα. Στο πλαίσιο της διάστασης αυτής, η μελέτη αποτελεί αιτία των καλύτερων επιδόσεων, η εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία που επιτρέπει την ακαδημαϊκή επιτυχία.

- *«τα κορίτσια είναι καλύτερες μαθήτριες, επειδή διαβάζουν περισσότερο»*
- *«τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερες ώρες, αφοσιώνονται στο διάβασμα»*
- *«τα κορίτσια υπερέχουν σε όλα τα μαθήματα, από τα φιλολογικά μέχρι τα θετικής κατεύθυνσης»*

Έτσι, τα κορίτσια παρουσιάζονται ως ακαδημαϊκά προσανατολισμένα και με υπεροχή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που περιέχονται στο αναλυτικό

πρόγραμμα του σχολείου. Η προσήλωση στη μελέτη οδηγεί στις αναμενόμενες καλές επιδόσεις.

β) Τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά από τα αγόρια, έχουν όμως ίδιες σχολικές επιδόσεις με αυτά.

*«Εγώ δε θα μπορούσα να πω ότι είναι καλύτερα, έχω μια αμφιβολία... Διαβάζουν περισσότερο, αλλά με όχι εξίσου καλά αποτελέσματα»*

Η εικόνα του μελετηρού κοριτσιού στη δεύτερη διάστασή της παρουσιάζει τα κορίτσια να έχουν τις ίδιες σχολικές επιδόσεις με εκείνες των αγοριών, τα οποία, ωστόσο, δε μελετούν πολύ. Η προσπάθεια, δηλαδή, που καταβάλλεται από την πλευρά των κοριτσιών, δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η αναντιστοιχία των μεγεθών της προσπάθειας και του αποτελέσματος οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς στο συμπέρασμα πως οι νοητικές ικανότητες των κοριτσιών υστερούν σε σχέση με εκείνες των αγοριών.

*«...υπάρχουν τα κορίτσια που διαβάζουν, αλλά δε μ' εντυπωσιάζουν συχνά αυτά με το μυαλό τους, ενώ αντίθετα θα μ' εντυπωσιάσουν αγόρια με το μυαλό τους»*

γ) τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά από τα αγόρια, οι επιδόσεις τους, ωστόσο, υστερούν σε σχέση με εκείνες των αγοριών

*«τα κορίτσια ίσως διαβάζουν κάπως περισσότερο, αλλά η απόδοση των αγοριών είναι πολύ καλύτερη (σε όλα τα μαθήματα)».*

Στην τρίτη διάσταση της εικόνας του μελετηρού κοριτσιού, υποβαθμίζονται ακόμη περισσότερο οι νοητικές ικανότητες του γυναικείου μαθητικού δυναμικού, αφού οι επιδόσεις του είναι χειρότερες από εκείνες του ανδρικού σε όλα τα μαθήματα, παρά το γεγονός ότι αφοσιώνεται περισσότερο στη μελέτη.

Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, δε διαβάζουν\* ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, έχουν το ίδιο καλές ή και καλύτερες από τα κορίτσια επιδόσεις.

- *«τα αγόρια υστερούνε στην επίδοση, γιατί διαβάζουν λιγότερο»*
- *«...υπάρχουν τα κορίτσια που διαβάζουν, αλλά δε με εντυπωσιάζουν συχνά αυτά με το μυαλό τους, ενώ, αντίθετα, θα με εντυπωσιάσουν αγόρια με το μυαλό τους. Μπορεί να μη διαβάζουν πολύ, έχουν όμως πιο αυξημένη κριτική ικανότητα κάποιες φορές...τα κορίτσια... τα κορίτσια είναι πιο αβέβαια»*
- *«αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήτανε χαώδης»*

- *«Διαβάζουν περισσότερο (τα κορίτσια) νομίζω ναι, αλλά όχι με εξίσου καλά αποτελέσματα. Με το ίδιο διάβασμα τα αγόρια νομίζω εγώ... θα πήγαιναν καλύτερα»*

Η μελέτη φαίνεται πως δεν αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς εγγύηση για ένα καλό ακαδημαϊκό αποτέλεσμα στην περίπτωση των κοριτσιών, καθώς δε συνδυάζεται με τις ικανότητες που προαπαιτούνται για αυτό, τις οποίες διαθέτουν μόνο τα αγόρια. Οι ικανότητες αυτές θεωρούνται βιολογικά καθορισμένες, ενώ η αφοσίωση στη μελέτη είναι σε ένα βαθμό κοινωνικά ελεγχόμενη. Αυτή η θέση στηρίζει και τις υποθέσεις των εκπαιδευτικών πως αν τα αγόρια μελετούσαν όσο και τα κορίτσια, η διαφορά στις μεταξύ τους επιδόσεις θα ήταν «χαώδης». Το γεγονός ότι δε διατυπώνονται αντίστοιχες υποθέσεις για τα κορίτσια, υποδηλώνει τη δεδομένη βιολογικής βάσης μαθησιακή υστέρηση των κοριτσιών, όπου δεν υπάρχουν περιθώρια παρέμβασης. Τα αγόρια, δηλαδή, μπορούν να ελέγξουν και να καθορίσουν το μέγεθος της σχολικής επιτυχίας τους, αφού αυτό είναι θέμα προσωπικού και μόνο χειρισμού του χρόνου μελέτης, τα κορίτσια, ωστόσο, δεν μπορούν να κάνουν το ίδιο, αφού η αφοσίωση στο διάβασμα είναι ήδη δεδομένη, αλλά δεν οδηγεί σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Με ιδιαίτερη σαφήνεια, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη πως οι καλές επιδόσεις των αγοριών αποδίδονται στις αυξημένες ικανότητές τους, στην εξυπνάδα τους, στο «καλύτερο μυαλό τους», ενώ οι καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών, όταν παρατηρούνται, αποδίδονται στη μεγαλύτερη προσπάθεια που αυτά καταβάλλουν. Οι κακές επιδόσεις των κοριτσιών αποδίδονται σε μειωμένες ικανότητες, ενώ οι κακές επιδόσεις των αγοριών αποδίδονται σε έλλειψη προσπάθειας. Το γεγονός ότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια, αλλά μόνο κάποιοι/-ες από αυτούς/-ές πως τα καταφέρνουν και καλά, συνιστά ακόμη μεγαλύτερη υποτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των κοριτσιών.

#### [«Τα άτακτα και τσαπατσούλικά αγόρια» - «Τα επιμελή και τακτικά κορίτσια»](#)

Μια άλλη εικόνα που εμπεριέχεται στην προηγούμενη, είναι αυτή των άτακτων και τσαπατσούλικων αγοριών και των επιμελών και τακτικών κοριτσιών που συνδέεται με την εκτίμηση πως οι καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών, όταν διαπιστώνονται, συνδέονται όχι μόνο με την περισσότερη μελέτη, αλλά και με την τάξη, αφού αυτή αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς και προσμετράται σε μια υψηλότερη βαθμολογία. Η επιμέλεια δε και η τάξη είναι χαρακτηριστικά των

κοριτσιών και δεν απαιτούν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και για αυτόν το λόγο, ενώ μπορεί να συμβάλουν στην απόσπαση ενός καλύτερου βαθμού, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών υποβαθμίζονται και θεωρούνται ήσσονος αξίας (Clarricoates, 1989). Αντίθετα, τα αγόρια δε δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στην οργάνωση και την άψογη παρουσία των γραπτών εργασιών τους και αυτό έχει ως συνέπεια κάποια μείωση της βαθμολογίας, όχι, όμως, και της εκτίμησης που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους.

- *«τα κορίτσια έρχονται πιο επιμελή, πιο... έτσι προσεγγμένα με τα μαθήματά τους, γραμμένα, καθαρά τα τετράδιά τους...»*
- *«τα κορίτσια έχουνε εργασίες και τετράδια που χαίρεσαι να τα βλέπεις»*
- *«τα αγόρια (έχουν τετράδια) με τσαπατσουλίες, ανορθογραφίες, σβησίματα και τα λοιπά. Στο πόδι γραμμένα»*

Η τάξη που χαρακτηρίζει τα κορίτσια αποδόθηκε τόσο από τους άνδρες, όσο και από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στο ότι μεγαλώνουν μαθαίνοντας να είναι νοικοκυρές, αφού προορίζονται να αναλάβουν τη φροντίδα του σπιτιού και των μελών της οικογένειας. Η προβολή αυτού του στοιχείου του γυναικείου ρόλου ενθαρρύνεται σε κάθε έκφανση της παρουσίας των κοριτσιών στο σχολείο, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, ως μαθημένος ρόλος για τα κορίτσια αυτός της νοικοκυράς. Αναγνωρίζεται, επίσης, ο διαφορετικός τρόπος, με τον οποίο μεγαλώνουν το αγόρι και το κορίτσι στην οικογένεια που καλλιεργεί παραδοσιακούς ρόλους και συμπεριφορές για τα φύλα. Στα πλαίσια αυτά, η οικογένεια δεν ενθαρρύνει τα αγόρια στο να υπερβούν τον παραδοσιακό τους ρόλο, αναλαμβάνοντας υπευθυνότητες που σχετίζονται με το νοικοκυριό.

- *«Γιατί είναι μαθημένες πιο πολύ στο να είναι νοικοκυρές, να είναι τακτοποιημένες, γιατί έτσι μεγαλώνουν. Σαφώς αλλιώς μεγαλώνει ένα κορίτσι, αλλιώς μεγαλώνει ένα αγόρι μέσα στο σπίτι»,* είπε μια γυναίκα εκπαιδευτικός.
- *«Είναι οι ρόλοι οι κοινωνικοί... η επιμέλεια τουλάχιστον... το κορίτσι, ας πούμε, που καθαρίζει, που βοηθάει τη μαμά, και στο σχολείο προφανώς και σε όλες τις δουλειές που έχει να κάνει κι εκεί είναι καθαρή, τακτική»,* η ίδια άποψη εκφρασμένη από έναν άνδρα εκπαιδευτικό.

## *(2) Γιατί δε διαβάζουν τα αγόρια; Ερμηνεύοντας τη μειωμένη επιμέλεια των μαθητών*

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όλοι/-ες ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για περισσότερο διάβασμα των κοριτσιών σε αντίθεση με τα αγόρια που δε

φαίνονται να αφιερώνουν και πολύ από το χρόνο τους για την προετοιμασία που απαιτεί το σχολείο. Πού αποδίδουν όμως οι ίδιοι/-ες τη διαφορετική στάση των παιδιών κατά φύλο; Η ανάλυση εντόπισε τα παρακάτω ερμηνευτικά ρεπερτόρια.

#### *(α) Το ρεπερτόριο της βιολογικού προσδιορισμού*

Σύμφωνα με το ρεπερτόριο αυτό, η έλλειψη διάθεσης για μελέτη εκ μέρους των αγοριών αποδίδεται σε βιολογικές αιτίες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι απαιτήσεις του διαβάσματος είναι ασύμβατες με τις βιολογικές πιέσεις της εφηβείας των αγοριών. Η υπομονή που απαιτείται για το διάβασμα θεωρείται στοιχείο της γυναικείας μόνο ταυτότητας και είναι βιολογικά καθορισμένη. Δεν ισχύει το ίδιο και για την ανδρική ταυτότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από τη δράση που με τη σειρά της συνδέεται με την ταχύτητα και την ανταγωνιστικότητα.

- *«φταίει το αυξητικό τίναγμα της εφηβείας»*
- *«είναι η εφηβεία που την περνάει αλλιώς»*
- *«τα αγόρια περνούν πιο δύσκολα την εφηβεία»*
- *«δεν έχουν την υπομονή των κοριτσιών»*

Είναι χαρακτηριστικό ότι η ερμηνεία αυτή χρησιμοποιήθηκε, για να ερμηνεύσει μόνο τη συμπεριφορά των αγοριών, η οποία εμφανίζεται να έχει βιολογική βάση και να είναι αμετάβλητη: κανείς δεν μπορεί να τα βάλει με τη φύση!

#### *(β) Το ρεπερτόριο των κοινωνικών-κοινωνικοποιητικών συνθηκών*

Μια σειρά από ερμηνείες εμφανίστηκαν να αποδίδουν την ικανότητα των αγοριών και των κοριτσιών να αφοσιωθούν στη μελέτη και στις απαιτήσεις του σχολείου σε κοινωνικούς ή/και κοινωνικοποιητικούς παράγοντες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι οι γονείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τα δύο φύλα όσον αφορά στις επιδόσεις τους στο σχολείο, διαμορφώνοντας μια εικόνα των γονιών των αγοριών ως λιγότερο και μια εικόνα των γονιών των κοριτσιών ως περισσότερο απαιτητικών αναφορικά με την ακαδημαϊκή προσπάθεια και τους βαθμούς:

- *«είναι πιο εύκολο να το δεχτούνε (δηλ. οι γονείς) από ένα αγόρι να φέρει μικρότερο βαθμό».*
- *«Από το κορίτσι οι γονείς περιμένουν τον καλό βαθμό».*

Οι μειωμένες απαιτήσεις των γονιών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος για τα αγόρια θεωρείται αποτέλεσμα της αποδοχής των αυξημένων



βιολογικών πιέσεων που αυτά υφίστανται. Πρόκειται για μια αντίληψη τόσο εδραιωμένη στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ώστε συνδέεται και με ιδεολογίες βιολογικού ντετερμινισμού: η πίεση προς τα αγόρια να αφοσιωθούν στο διάβασμα θεωρείται ότι είναι κόντρα στη φύση, κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση των κοριτσιών. Αντίθετα, μάλιστα, η πίεση του οικογενειακού περιγύρου προς τα τελευταία για καλούς βαθμούς και υψηλές επιδόσεις, αποδίδεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην αποδοχή από τους γονείς του παραδοσιακού προτύπου για τα κορίτσια. Στο πλαίσιο του προτύπου αυτού, οι καλοί βαθμοί αποτελούν την έξωθεν καλή μαρτυρία της συμμόρφωσης στο μοντέλο της εφήβου που είναι πειθαρχημένη, αφοσιωμένη στο διάβασμα και καλή μαθήτρια.

Στο πλαίσιο του ίδιου ερμηνευτικού ρεπερτορίου, η παραδοσιακή σύνδεση του ανδρικού φύλου με το δημόσιο χώρο και του γυναικείου με τον ιδιωτικό, χρησιμοποιείται ως επιχειρήμα που εξηγεί τις διαφορετικές επιδόσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια δεν πιέζονται στον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια από την οικογένεια για παραμονή στο σπίτι, αλλά, αντίθετα, τους δίνεται η ελευθερία για περισσότερες ώρες παραμονής έξω από αυτό.

- *«το αγόρι πιθανόν να λείπει περισσότερες ώρες έξω, να παίζει, να ασχολείται με πολλές άλλες δραστηριότητες».*
- *«το κορίτσι πιο εύκολα θα υπακούσει στο «Δε θα βγεις έξω», ενώ το αγόρι η μαμά το θεωρεί καμάρι να βγει έξω».*
- *«πιο πολύ μπορεί να μείνει το αγόρι έξω να παίζει μπάλα, το κορίτσι την ίδια ώρα αντίστοιχα, αν κάνει σουλάτσο, μπορεί να το μαλώσουν, τα κορίτσια πρέπει να είναι πιο...».*

Όπως φαίνεται, δεν ασκείται από τους γονείς στον ίδιο βαθμό έλεγχος στα κορίτσια και στα αγόρια, στα οποία δίνονται τα περιθώρια του αυτοκαθορισμού σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό συνδέεται και με την κοινωνική ανοχή στην έκφραση της ανδρικής σεξουαλικότητας, μειώνει, όμως, το χρόνο που έχει ο μαθητής στη διάθεσή του για να μελετήσει τα μαθήματά του. Αντίθετα, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η οικογένεια απαγορεύει στα κορίτσια να αποφασίζουν για το αν θα βγούνε ή όχι από το σπίτι. Με τον τρόπο αυτό, κατασκευάζεται μια εικόνα ελέγχου της προσωπικής ζωής των κοριτσιών και της σεξουαλικότητάς τους, η οποία έχει πολύ λιγότερα περιθώρια να εκφραστεί μέσα από τον ελεγχόμενο χώρο του σπιτιού. Στα πλαίσια, λοιπόν, μιας επιβαλλόμενης ηθικής που ισχύει μόνο για τα κορίτσια και εκφράζεται κατά κύριο λόγο με τον περιορισμό στο σπίτι, εξασφαλίζεται ο χρόνος που απαιτείται για τη μελέτη.

*(γ) Το ρεπερτόριο των ψυχολογικών αναγκών και αιτίων*

Πρόκειται για ένα ρεπερτόριο που δομήθηκε αποκλειστικά για να εξηγήσει τις καλές επιδόσεις των κοριτσιών και σύμφωνα με το οποίο μια σειρά από εσωτερικές πιέσεις, ατομικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ανάγκες αυτό-επιβεβαίωσης και ενίσχυσης του εαυτού, αποτελούν τις αιτίες για την προσήλωση των κοριτσιών στη μελέτη και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σύμφωνα με το ρεπερτόριο αυτό, τα κορίτσια παρουσιάζονται:

- είτε ως καταπιεσμένα από τον οικογενειακό περίγυρο, γεγονός που τα αναγκάζει να χρησιμοποιήσουν τις καλές επιδόσεις, και κατ' επέκταση τις σπουδές που θεωρούνται ως μέσο φυγής από το καταπιεστικό οικογενειακό περιβάλλον, ως όχημα για απαλλαγή από την καταπίεση και τον ασφυκτικό έλεγχο της οικογένειας.

*«θέλουν να σπουδάσουν για να φύγουν από το σπίτι».*

*«είναι και μια διέξοδος για τα κορίτσια να φύγουν από το σπίτι, να ξεφύγουν από αυτόν το στενό κλοιό που ασκεί η οικογένεια».*

- είτε ως ματαιόδοξα που έχουν ανάγκη για προβολή και επίδειξη.

*«γιατί θέλουν να επιδεικνύονται».*

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι πρόκειται για μια κατασκευή ιδιαίτερα επηρεασμένη από τα στερεότυπα που συνδέονται με το γυναικείο φύλο. Είναι γνωστό ότι η ματαιοδοξία που συνοδεύεται και από ιδιαίτερη φροντίδα της εξωτερικής εμφάνισης και παρουσίας, αποδίδεται στερεοτυπικά στη γυναίκα. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς με την προσθήκη ενός ακόμη στοιχείου, της επιθυμίας, δηλαδή, των κοριτσιών για ματαιόδοξη αυτοπροβολή μέσω των καλών σχολικών επιδόσεων. Με τη διατύπωση αυτής της άποψης, οι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουν την ουσία και το περιεχόμενο που μαρτυρούν οι επιδόσεις αυτές, και προβάλλουν ως χαρακτηριστικό της γυναικείας ταυτότητας το κυνήγι των εντυπώσεων, ακόμη και στο κατ' εξοχήν πνευματικό πεδίο δράσης των κοριτσιών, που είναι το σχολείο.

- Είτε ως ψυχολογικά ανέτοιμα να δεχθούν την απόρριψη:

*«φοβούνται την απόρριψη και προσπαθούν να είναι συνεπείς».*

Τα κορίτσια φοβούνται πως αν δεν ανταποκριθούν στο κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο που τις θέλει να είναι καλές μαθήτριες, θα απορριφθούν από τους γονείς πρωτίστως και από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο στη συνέχεια. Η αποδοχή, δηλαδή, των κοριτσιών περνά μέσα από την πλήρη ταύτιση με το γυναικείο στερεότυπο και κάθε παρέκκλιση από αυτό δημιουργεί το φόβο της απόρριψης.

- Είτε ως ανασφαλή και χωρίς αυτοπεποίθηση που έχουν ανάγκη να αποδείξουν την αξία τους με τις καλές επιδόσεις, ή να κατοχυρώσουν το δικαίωμα στην ισότητα:

*«ίσως και στην προσπάθειά τους να αποδείξουν οι γυναίκες, οι κοπέλες, ότι είμαστε ίσοι, δεν ξέρω...»*

Σύμφωνα με την ερμηνεία αυτή, τα κορίτσια εμφανίζονται να βιώνουν την ανισότητα και τη μειονεκτική θέση στην κοινωνία και να θεωρούν πως μόνο μέσα από τη διεκδίκηση θα κατακτήσουν το δικαίωμα στην ισότητα. Ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τη ζωή τους ως γυναίκες και γνωρίζουν πολύ καλά ότι θα μπορέσουν να επιτύχουν το στόχο τους μόνο με τις σπουδές και την απόκτηση προσόντων (Δεληγιάννη, 2000). Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις σχολικές επιδόσεις με τις επιλογές των κοριτσιών και με τη διευρυμένη γυναικεία ταυτότητα, δομώντας μια εικόνα της μαθήτριας ως ενεργά συμμετόχης στο σχεδιασμό και τις διαδικασίες μετάβασής της στην ενήλικη ζωή.

Συνοψίζοντας, οι λόγοι, για τους οποίους εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο, είναι κυρίως κοινωνικοί (μεγαλύτερες απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και προσαρμογή των κοριτσιών σε αυτές, ή επιθυμία για απαλλαγή από την κοινωνική καταπίεση με όχημα τις καλές επιδόσεις). Οι λόγοι, αντίστοιχα, για τους οποίους τα αγόρια δε διαβάζουν πολύ, είναι κατά τους εκπαιδευτικούς κυρίως βιολογικοί (ασύμβατες οι απαιτήσεις του διαβάσματος με τις βιολογικές πιέσεις της εφηβείας των αγοριών). Οι μειωμένες δε απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, για τις οποίες γίνεται λόγος, είναι, επίσης, αποτέλεσμα της αποδοχής αυτών των βιολογικών πιέσεων. Η πρώτη, κατά συνέπεια, από τις δύο όψεις της εικόνας «τα έξυπνα αγόρια – τα μελετηρά κορίτσια» θεωρείται κυρίως αποτέλεσμα φυσικής επιλογής, ενώ η δεύτερη όψη της αποτελείται κοινωνικής κατασκευής.

Οι εκπαιδευτικοί, καθώς διατυπώνουν τις απόψεις τους για τις αιτίες των καλών και των κακών επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών και για τα ζητήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, δε μεταφέρουν απλά μια αυθύπαρκτη πραγματικότητα, με τη δημιουργία της οποίας οι ίδιοι δεν έχουν καμιά σχέση. Αντίθετα, με το λόγο τους συμβάλλουν στη δόμηση της πραγματικότητας, στην οποία οφείλουν να συμμορφώνονται τα αγόρια και τα κορίτσια. Οι διαφορετικές εικόνες των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών συνεπάγονται και διαφορετικές προσδοκίες. Τα παιδιά έχουν την τάση να εκπληρώνουν τις προσδοκίες των δασκάλων τους, άρα είναι αναμενόμενες οι μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που θα αναδεικνύουν τις ξεχωριστές ικανότητες των αγοριών και τις μικρότερης αξίας και (μάλλον) διεκπεραιωτικές ικανότητες των κοριτσιών. Αυτό καταδεικνύει και τη μεγάλη σημασία που μπορεί να έχουν οι απόψεις που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς, στα χέρια των οποίων βρίσκεται ένα μεγάλο μέρος των δυνατοτήτων για κοινωνική

αλλαγή προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων, ή για στασιμότητα και αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

### **Συμπεράσματα**

Το μέγεθος του δείγματος οπωσδήποτε δυσκολεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αυτό, ωστόσο, δε μειώνει τη σημασία των ευρημάτων μας.

Το γεγονός ότι ο αριθμός των κοριτσιών που εισάγονται τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά Α.Ε.Ι. υπερέρχει σε ένα βαθμό από εκείνον των αγοριών οδηγεί στο λογικό συμπέρασμα πως τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις. Αυτή, ωστόσο, η απτή απόδειξη δεν είναι αρκετή, ώστε να πείσει τους/τις εκπαιδευτικούς που υποβαθμίζουν την υπεροχή των κοριτσιών για τις ικανότητες των τελευταίων.

Οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί με το λόγο τους επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όσον αφορά:

- α) Στην ερμηνεία των καλών ή κακών επιδόσεων αγοριών και κοριτσιών με διαφορετικό τρόπο, όπου σε κάθε περίπτωση τα αγόρια βγαίνουν με ενισχυμένη την αυτοεικόνα τους ως προς τις νοητικές ικανότητες που διαθέτουν, αφού και στην περίπτωση των κακών επιδόσεών τους δεν αμφισβητείται το υψηλό νοητικό δυναμικό τους, ενώ τα κορίτσια με μια μάλλον τραυματισμένη αυτοεικόνα που είναι αποτέλεσμα της διαρκούς αμφισβήτησης των νοητικών ικανοτήτων και της απόδοσης των όποιων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους σε παράγοντες εξωνοητικούς,
- β) σε μια τάση των εκπαιδευτικών για περισσότερη κατανόηση των αγοριών και δημιουργία ενός κλίματος ενσυναίσθησης προς αυτά κάθε φορά που καλούνταν να ερμηνεύσουν διάφορες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά των δύο φύλων,
- γ) στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να συνδέσουν με οποιοδήποτε τρόπο τις επιδόσεις των παιδιών με τη δική τους παρουσία και τις προσωπικές τους πρακτικές, αφού και οι ίδιοι/-ες αποτελούν φορείς παραδοσιακών νοοτροπιών.

Καταλήγοντας, μπορεί κανείς να επισημάνει πως οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όταν διαπιστώνουν τις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών, τις υποτιμούν, εφόσον τις παρουσιάζουν ως κάτι φυσικό και αναμενόμενο. Από την άλλη πλευρά, δεν ενοχλούνται από τις κακές επιδόσεις των αγοριών, όταν δέχονται αυτή την πραγματικότητα, καθώς είναι κοινωνικά αποδεκτές και παρουσιάζονται σχεδόν ως βασικό στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. (1988). Teachers, Gender and Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 307-321.
- BERNSTEIN, B. (1975, 1977). *Class, Codes and Control* vol. 3: Towards a theory of educational transmissions. (Vol. 3). London: Routledge.
- ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ-ΣΟΡΩΝΙΑΤΗ, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΓΙΑΓΚΟΥΝΙΔΗΣ, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΓΩΓΟΥ-ΚΡΗΤΙΚΟΥ, Λ. (1994). *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις – Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Πορεία.
- CLARRICOATES, K. (1989). Dinosaurs in the Classroom – the “Hidden” Curriculum in Primary Schools. In: M. Arnot & G. Weiner (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman.
- CLIFTON, R., PERRY, R., PARSONSON, K., & HRYNIUK, S. (1986). Effects of Ethnicity and Sex on Teachers’ Expectations of Junior High School Students. *Sociology of Education*, 59 (January), 58-67.
- DELAMONT, S. (1980). *Sex Roles and the School*. N. York: Methuen & Co.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β., & ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΟΥ, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (2000). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων. Στο: *Σχολείο, Διαδικασίες Μετάβασης και Ταυτότητες Φύλου*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., ΘΕΟΔΟΣΙΟΥ, Δ., ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Α. & ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Π. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ’ Λυκείου: Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης; Μια εμπειρική διερεύνηση του προβλήματος*. Θεσσαλονίκη.
- ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- KELLY, A. (1985). Traditionalists and Trendies: Teachers’ attitudes educational issues. *British Educational Research Journal*, 11(2), 91-104.
- MASSEY, D., & CHRISTENSEN, C. (1990). Student Teacher Attitudes to Sex Role Stereotyping: Some Australian data. *Educational Studies*, 16(2), 95-107.
- MERRETT, F., & WHELDALL, K. (1992). Teachers’ Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls. *Educational Review*, 44(1), 73-79.
- PRATT, J. (1985). The Attitudes of Teachers. In: J. Whyte et al. (Eds.), *Girl Friendly Schooling* (24-35). London: Methuen.

- RIDDELL, S. (1989). It's Nothing to Do with me: Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In: S.Acker (Ed.), *Teachers, Gender and Careers*. London: Taylor & Francis.
- ROMAO, I. (1985). Αλλάζοντας τις αντιλήψεις δασκάλων και μαθητών για τους ρόλους των δύο φύλων. Στο: *Ισότητα και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- SPENDER, D. (1988). Talking in Class. In: D. Spender & E. Sarah (Eds.), *Learning to Lose, Sexism and Education*. London: Women's Press.
- STANWORTH, M. (1986). *Gender and Schooling*. London: Hutchinson.
- SWANN J. & GRADDOL D. (1988). Gender Inequalities in Classroom Talk. *English in Education*, 22, 48-65.
- WRIGHT, C. (1987). Black Students – White Teachers. In: B.Troyna. (Ed.), *Racial Inequality in Education* (109-126). London: Tavistock.

## 11. Ο ΚΑΛΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΜΙΑΣ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ<sup>181</sup>

*M. Arnot, H. Araujo, K. Deliyanni-Kouimtzis, G. Ivinson & A. Tome*

Η έρευνα αυτή επιχειρεί ορισμένες ανιχνευτικές συγκρίσεις ως προς το πώς οι εθνοκοινοπολιτισμικές παραδόσεις ενδέχεται να επηρεάσουν τις αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη, τις σχέσεις των δύο φύλων και τους στόχους της εκπαίδευσης. Βασίζεται σε μέρος των πορισμάτων μίας κοινωνιολογικής έρευνας με τίτλο «*Πρωθώντας την Ευαισθητοποίηση σε Θέματα Ισότητας: οι γυναίκες ως πολίτες*» (*Promoting Equality Awareness: women as citizens*), η οποία ασχολήθηκε με τις γνώσεις και τους «λόγους» που αφορούν στην ιδιότητα του πολίτη και χρησιμοποιούνται από εκπαιδευόμενους (μελλοντικούς) εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα<sup>182</sup>, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Αγγλία και την Ουαλία σε σχέση με τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην κοινωνία<sup>183</sup>.

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει ειδικότερα στους τρόπους, με τους οποίους εξετάζονται οι αξίες της ιδιότητας του πολίτη σε σχέση με το φύλο. Συλλέξαμε ποιοτικά στοιχεία από συζητήσεις σε ομάδες εστίασης, οι οποίες αποτελούνταν είτε αμιγώς από άνδρες, είτε αμιγώς από γυναίκες εκπαιδευόμενες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο, από ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ορισμένους από τους εκπαιδευτές τους και στις πέντε χώρες και από τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων στην έρευνα και τις

<sup>181</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: M.Arnott, H. Araujo, K. Deliyanni-Kouimtzis, G.Ivinson & A. Tome (2000). *The Good Citizen: Cultural Understandings of Citizenship and Gender Amongst a New Generation of Teachers*. Στο Mal Leicester, Celia Modgil & Sohan Modgil (επιμ.) *Politics, Education and Citizenship*. London: Falmer Press, σελ. 217-231).

<sup>182</sup> Πρόκειται για άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς που, εν όψει του διορισμού τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακολουθούσαν εισαγωγική επιμόρφωση στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

<sup>183</sup> Η έρευνα βασίζεται σε ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από περίπου 300 εκπαιδευόμενους καθηγητές και εκπαιδευόμενες καθηγήτριες στην Ελλάδα, 375 στην Αγγλία και την Ουαλία, 103 στην Καταλονία στην Ισπανία και 180 στην Πορτογαλία. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με 14 εκπαιδευτές στην Ελλάδα, 40 στην Αγγλία και την Ουαλία, 9 στην Ισπανία και 10 εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες στην Πορτογαλία. Στην έκθεση αυτή, οι Άγγλοι και Αγγλίδες και οι Ουαλοί και Ουαλές αναφέρονται ως Βρετανοί και Βρετανίδες και οι Καταλανοί και Καταλανές ως Ισπανοί και Ισπανίδες. Η έκθεση της έρευνας αυτής και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε περιγράφονται στο: Arnot κ.ά. (1995) και στο: Tomé, Bonal and Araújo (1995). Η πρωτότυπη έκδοση του παρόντος είναι από το: Arnot κ.ά., 1996.

συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους καθηγητές και τους εκπαιδευτές τους στην Πορτογαλία<sup>184</sup>.

Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου εξετάζει αρχικά τις σύγχρονες θεωρητικές συζητήσεις σχετικά με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όσον αφορά στη φύση της ιδιότητας του πολίτη και τις επιπτώσεις της στην ταυτότητα των πολιτών. Στη συνέχεια, εξετάζουμε τους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές περιγράφουν τις αξίες της ιδιότητας του πολίτη και ποια είναι τα σημεία που στοιχειοθετούν τις ηθικές αξίες «του καλού πολίτη».

Τα στοιχεία υποδεικνύουν τρόπους, με τους οποίους η νέα γενιά εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τη σχέση μεταξύ των ατόμων, το συλλογικό ή «κοινό καλό» και το ρόλο του κράτους. Φαίνεται ότι η γλώσσα και οι αξίες της ιδιότητας του πολίτη βασίζονται σε κληρονομίες του παρελθόντος, στις κυβερνητικές στρατηγικές και τους λεπτούς τρόπους, με τους οποίους αυτές αναδομούνται συνεχώς, ιδιαίτερα από τις γυναίκες. Η ανάλυσή μας εξετάζει τις πιθανές σημασίες των λόγων των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών αναφορικά με τη θέση των γυναικών και τη συμμετοχή τους στις προηγμένες βιομηχανικές/μεταμοντέρνες κοινωνίες.

## Η κοινωνική δομή της ιδιότητας του πολίτη

Ο δημιουργικός απολογισμός του Derek Heater σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη ως ένα πολιτικό ιδεώδες στην παγκόσμια ιστορία, προσφέρει μια νέα θεώρηση στη γνώση μας για την εκπαίδευση και την παρουσιάζει ως «το κατ'εξοχήν νεωτεριστικό σχέδιο» (Gilbert, 1992, σ. 56). Η εκπαίδευση, οποιασδήποτε μορφής, που αφορά στην ιδιότητα του πολίτη, φαίνεται να παρεμποδίζεται από τρία μείζονα πολιτικά δόγματα: τον *εθνικισμό*, ο οποίος απαιτεί οι πολίτες να είναι εκπαιδευμένοι έτσι, ώστε να επιδεικνύουν ενθουσιώδη πίστη, τη *φιλελεύθερη δημοκρατία*, η οποία απαιτεί οι πολίτες να ψηφίζουν επιδεικνύοντας παράλληλα κατανόηση και τον απαραίτητο σεβασμό προς τους ανωτέρους τους και το *σοσιαλισμό*, ο οποίος θα μπορούσε δυνητικά να αποσταθεροποιήσει τη μεσαία τάξη και το καπιταλιστικό κατεστημένο (Heater, 1990, σ. 76-88).

Ο Heater (ibid.) υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός μπορεί να ευνοήσει την αγωγή των πολιτών αφυπνίζοντας τη μαζική συνείδηση για την εθνική ταυτότητα με τη

---

<sup>184</sup> Διεξήχθησαν οκτώ συζητήσεις με άτομα του ίδιου φύλου με εκπαιδευόμενους καθηγητές και εκπαιδευόμενες καθηγήτριες στην Αγγλία, πέντε ομάδες στην Ελλάδα (δύο με άνδρες, τρεις με γυναίκες) και δύο ομάδες στην Ισπανία. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από περίπου πέντε εκπαιδευόμενους καθηγητές ή εκπαιδευόμενες καθηγήτριες. Η πλειοψηφία (75%) των εκπαιδευόμενων καθηγητών από την Ελλάδα ήταν μεταξύ 30 και 40 ετών, η δε πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων καθηγητριών μεταξύ 22 και 30 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών από την Αγγλία και την Ουαλία ήταν τα 24 έτη.



βοήθεια σημαιών, πατριωτικών ασμάτων και τον εορτασμό εθνικών επετείων. Ο κεντρικός έλεγχος της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με μεθοδευμένες στρατηγικές διδασκαλίας, ειδικότερα όσον αφορά στο μάθημα της ιστορίας και τα γλωσσικά μαθήματα, συμβάλλει στην ομογενοποίηση της κοινωνίας και την άρση των διαφορών. Ο σοσιαλισμός απαιτεί τα συστήματα εκπαίδευσης να εφοδιάζουν τα άτομα με βασικές γνώσεις των πολιτικών δομών και με μερική γνώση των αριστερών θεωρητικών αναλύσεων, προκειμένου αυτές να ενισχύσουν την ενεργό πολιτική συμμετοχή στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η φιλελεύθερη δημοκρατία, από την άλλη πλευρά, προβλέπει ένα διαφορετικό πρόγραμμα όσον αφορά στην εκπαίδευση των πολιτών της. Στην περίπτωση αυτή, όλοι οι πολίτες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να επιτύχουν προσωπική αυτονομία μέσω μιας ευρείας και ισορροπημένης εκπαίδευσης.

Εάν ο Διαφωτισμός θεωρείται η «καλύτερη στιγμή» (Wexler, 1990) των σύγχρονων αντιλήψεων για την ιδιότητα του πολίτη, η τελευταία αποτελεί «έμβλημα του μοντερνισμού», των ισότιμων ελευθεριών, του δεσμού μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίοι βρίσκονται συχνά σε ιεραρχικά δομημένες και εθνοτικά διαφοροποιημένες κοινωνίες. Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη προσέφερε στις φιλελεύθερες δημοκρατίες, «μια άμεση αίσθηση της συμμετοχής στην κοινότητα, η οποία βασίζεται στην αφοσίωση προς έναν πολιτισμό, ο οποίος αποτελεί κοινό αγαθό» (Marshall, 1965, σ. 101).

Εν μέσω των μεταβαλλόμενων οικονομικών και πολιτικών συνθηκών, οι νεωτεριστικές αυτές αφηγήσεις και οι αντιλήψεις περί της ιδιότητας του πολίτη, αποτέλεσαν συχνά αντικείμενο αμφισβήτησης (πρβλ. Heater, 1990). Δημιουργήθηκαν και αναδημιουργήθηκαν νέες μορφές αλληλεγγύης και νέες «λογικές», οι οποίες επηρέασαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στις ενότητες που ακολουθούν σκιαγραφούμε το βαθμό, στον οποίο είναι προβληματική η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, θεωρούμενη ως ένα σύνολο αξιών και ως η βάση μιας σύγχρονης κοινωνικής ταυτότητας.

### *Το Φύλο και η ιδιότητα του πολίτη*

Οι σύγχρονες συζητήσεις στα κινήματα των γυναικών<sup>185</sup> σχετικά με την ισότητα και τις διαφορές, ειδικότερα στο πλαίσιο της Ευρώπης και των ευρωπαϊκών πολιτικο-φιλοσοφικών παραδόσεων, τονίζουν το βαθμό, στον οποίο η ιδιότητα του πολίτη ως αντίληψη συμβολίζει όχι δικαιώματα συμμετοχής, αλλά αποκλεισμού.

<sup>185</sup> Βλ. Pateman 1192, Phillips 1991, Dietz 1985, Rowbothan 1986 και Walby 1994.

Για παράδειγμα, αναφερόμενη στις γυναίκες-πολίτες της Ευρώπης, η Yuvai-Davis (1992), όπως και άλλες φεμινίστριες πολιτικοί θεωρητικοί, αμφισβητεί τις εξελικτικές θεωρίες της ανάπτυξης των δικαιωμάτων. Υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες συμμετοχής και αποκλεισμού εμπριέχονται στην εθνική πολιτική ιστορία των διαφόρων κρατών. Η πολιτική των διαφορών υπαγόταν στην έννοια της «δεδομένης συλλογικότητας» και συνήθως δεν παρουσιαζόταν ως ένα ιδεολογικό ή υλικό κατασκεύασμα. Τα σύνορα, οι δομές και οι νόρμες είναι το αποτέλεσμα μιας «συνεχούς διαδικασίας αντιπαραθέσεων, διαπραγματεύσεων και γενικότερων κοινωνικών εξελίξεων». Είναι πολύ σημαντικό, επομένως, να κατανοήσει κανείς τις διαδικασίες, από τις οποίες προέρχονται τέτοιου είδους αυθαίρετες έννοιες συλλογικότητας, ιδιαιτέρως επειδή καθορίζουν την έννοια της συμμετοχής, τις ταυτότητες, τις πολιτισμικές «ανάγκες» και τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό. Η Yuvai-Davis υποστηρίζει ότι παρόλο που τα δικαιώματα της ιδιότητας του πολίτη παρουσιάζονται ως «παγκοσμιοποιητικά», δεν είναι «δικαιώματα οικουμενικής εμβέλειας».

Τα σύνορα της κοινότητας (ή αυτό που μερικοί σήμερα αποκαλούν «εθνικό χώρο») επίσης καθορίζουν de facto αυτούς, οι οποίοι δεν έχουν το δικαίωμα να αποτελούν μέλη της. Η κατασκευή μιας νέας κοινότητας στην Ευρώπη παρέχει παραδείγματα της διαφορετικής κοινωνικής θέσης που αποδίδεται σε διαφορετικές ομάδες ανθρώπων. Όπως τονίζει η Yuvai-Davis, ενώ μερικές γυναίκες έχουν το δικαίωμα ελεύθερης μετακίνησης, άλλες (15 εκατομμύρια μειονοτήτων) υπόκεινται σε περιορισμούς. Η έννοια της «Ευρώπης-Φρούριο» (Fortress Europe) σηματοδοτεί τον κεντρικό χαρακτήρα της θρησκείας, σε αυτή την περίπτωση του Χριστιανισμού, αλλά και της ξеноφοβίας και του ρατσισμού. Όπως υποστηρίζει η Sultana (1995), το σχέδιο της δημιουργίας μιας «ενοποιητικής Ευρώπης» χαρακτηρίζεται τόσο από τις εντάσεις που προέκυψαν από τις διαφορές, όσο και από το στόχο περί αλληλεγγύης. Η πολυ-πολιτισμικότητα στο πλαίσιο αυτό, υποδηλώνει τη σημασία της κατανόησης όχι μόνο των διαφορών μεταξύ των εθνών, αλλά και των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των ευρωπαϊκών εθνών και τη σημασία που αυτή έχει για αυτούς που ανήκουν στα έθνη αυτά.

Οι επιπτώσεις των διαφόρων κοινωνικών κατασκευών του δημοσίου και ιδιωτικού βίου, καθώς και του κόσμου των ανδρών και γυναικών, είναι, επίσης, σημαντικές στους λόγους που αναπτύσσονται σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη. Η ιδιωτικότητα, για παράδειγμα, αφενός καθορίζεται δημόσια, αφετέρου είναι έμφυλη. Έτσι, η υποτιθέμενη «θηλυκοποίηση» της ιδιωτικής ζωής είναι αμφίβολη. Ομοίως, σε μερικές χώρες δεν υφίσταται η έννοια της «δημόσιας ζωής». Η διχοτόμηση της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής είναι πολιτισμικά και ιστορικά καθορισμένα. Η

Carole Pateman, η οποία πυροδότησε τις φεμινιστικές κριτικές περί έμφυλης φύσης της πολιτικο-φιλοσοφικής ευρωπαϊκής σκέψης, επικεντρώθηκε τόσο στην αρρενοποιημένη βάση της ιδιότητας του πολίτη στις παραδόσεις αυτές, όσο και στα διλήμματα που αυτή θέτει στις γυναίκες που επιθυμούν να συμμετάσχουν πιο ισότιμα στις δημοκρατικές κοινωνίες. Η ανάλυση της Pateman σχετικά με το «αδελφικό σύμφωνο», το οποίο βρίσκεται στη βάση της φιλελεύθερης δημοκρατικής σκέψης, καθώς και η αποκάλυψη από μέρους της των σχετικών με τα φύλα υποθέσεων, οι οποίες διαμορφώνουν τον πολίτη ως άρρενα, αποτελούν προκλητική κριτική των τρόπων, με τους οποίους οι γυναίκες, εξ ορισμού, έχουν συμπεριληφθεί ως αρνητικό σημείο αναφοράς σε θεωρίες περί δημοκρατίας και ιδιότητας του πολίτη. Ταυτόχρονα, η Pateman ανακαλεί στη μνήμη της αυτό, το οποίο αποκαλεί «δίλημμα του Wollstonecraft», δηλαδή το αν θα πρέπει οι γυναίκες να αγωνίζονται για ίσα και ίδια δικαιώματα με τους άνδρες, ή για να επιτύχουν αναγνώριση της ιδιαίτερης συνεισφοράς τους στην ιδιότητα του πολίτη και την κοινωνία. Θα πρέπει, για παράδειγμα, η μητρότητα να αποτελεί τη βάση της ιδιότητας του πολίτη για τις γυναίκες, ή είναι πιο σωστό να υποστηρίξει κάποιος ότι οι άνδρες και οι γυναίκες αξίζουν ισότιμη μεταχείριση; Έχει επίσης κατ' επανάληψη τονίσει ότι: «Η μητρότητα και η έννοια της ιδιότητας του πολίτη... διαχωρίζονται» (Pateman, 1992).

Βασιζόμενοι σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, δύο από τις βασικές ερωτήσεις της έρευνάς μας ήταν:

1. Σε ποιο βαθμό σχετίζεται η ιδιότητα του πολίτη με το δημόσιο βίο των ανδρών;
2. Προσπαθούν οι γυναίκες να κατασκευάσουν εναλλακτικά μοντέλα και αξίες της ιδιότητας του πολίτη;

Στις επόμενες τέσσερις ενότητες, εξετάζουμε τη σημασία και τη σπουδαιότητα της ιδιότητας του πολίτη για τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και τις έμφυλες πτυχές της ιδιότητας του πολίτη, πρώτον σε γενικό επίπεδο και, δεύτερον, σε σχέση με τα τρία συλλογιστικά πλαίσια.

## **Η ιδιότητα του πολίτη στην καθημερινή ζωή**

Αν κάποιος διαβάσει τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών για πρώτη φορά, θα μπορούσε να πει ότι η ιδιότητα του πολίτη έχει μικρή σημασία στην καθημερινή ζωή και ότι δεν αποτελεί τη βάση της πολιτικής ταυτότητας. Θα διαπίστωνε, επίσης, ότι η έννοια της ιδιότητας του πολίτη έχει μικρή σημασία για τους εκπαιδευόμενους καθηγητές και τους εκπαιδευτές τους και στις πέντε χώρες.

Στην Αγγλία και την Ουαλία, παρόλο που υπάρχει η κατάλληλη λέξη για την ιδιότητα του πολίτη, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές και οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες αρχικά εμφανίστηκαν να δυσκολεύονται να περιγράψουν και να χρησιμοποιήσουν τον όρο. Ένας εκπαιδευόμενος καθηγητής, ο οποίος μάλλον μιλούσε εκ μέρους πολλών εκ των Βρετανών εκπαιδευόμενων καθηγητών, δήλωσε ότι δεν έχει την παραμικρή ιδέα για το τι είναι ο πολίτης. Μερικές από τις πιο συνηθισμένες απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

*«Δεν ξέρω. Νομίζω ότι υπάρχει αυτό το πράγμα που ονομάζεται ιδιότητα του πολίτη» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

*«Νομίζω ότι είμαι πολίτης, αλλά νομίζω ότι θα πρέπει να ανατρέξω στο λεξικό για περισσότερα» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

Μια ομάδα εκπαιδευόμενων καθηγητριών από την Αγγλία, επίσης, δυσκολεύτηκε να δώσει έναν ορισμό της έννοιας του πολίτη:

*«Θα έχει κάποια σημασία για σένα, αν σου πω ότι είμαι πολίτης;  
Όχι. Καμιά απολύτως.*

*«Από ό,τι λένε οι άλλοι, ναι, αισθάνομαι έτσι, αλλά σήμερα συγκεκριμένα δεν αισθάνομαι τίποτα... Ναι, είμαι μια πολίτης.»*

*«Ουσιαστικά, δε σημαίνει τίποτα για μένα.»*

*«Δε με αφορά η λέξη πολίτης.»*

Ωστόσο, οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους καθηγητές και τις εκπαιδευόμενες καθηγήτριες φανέρωσαν ότι, παρόλο που η ιδιότητα του πολίτη έχει λίγη αξία στον καθημερινό λόγο και στις πέντε χώρες, μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε τις διάφορες μεταφορικές σημασίες, τους συσχετισμούς και τις αξίες, τις οποίες επικαλέστηκαν στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον όρο. Τα λόγια των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών φανερώνουν σύνθετες σχέσεις ανάμεσα στην ηθική τους στάση και την κριτική ερμηνεία τους για τη σύγχρονη κοινωνία. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να εντοπίσουμε τα κοινά σημεία, τις διακρίσεις και τις εντάσεις που σχετίζονται με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη.

### *Ο Χώρος και «η αίσθηση ότι ανήκεις κάπου»*

Η χωρική διάσταση της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη αναφέρεται στον τρόπο, με τον οποίο αυτή χρησιμοποιούνταν για να σηματοδοτήσει τη συμμετοχή σε γεωγραφικές, πολιτισμικές ή πολιτικές κοινότητες. Η ιδιότητα του πολίτη μπορεί να συσχετιστεί με τοποθεσίες διαφορετικού μεγέθους και κλίμακας, όπως χωριά, περιοχές, κράτη-έθνη, διεθνείς κανονισμούς, το ευρωπαϊκό πλαίσιο και το παγκόσμιο χωριό. Σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν δυνατό να διαγνώσουμε την ύπαρξη δυνατών, ατομικών, πολιτικών ταυτοτήτων στις περιγραφές των συμμετεχόντων σχετικά με τα σύνορα της κοινότητας και τα κριτήρια περί της ιδιότητας μέλους.

Στην περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, μόνο, αναφέρθηκε ένα φάσμα γεωπολιτικών κοινοτήτων, συμπεριλαμβανομένων του Ηνωμένου Βασιλείου, της Μεγάλης Βρετανίας, της Αγγλίας, της Σκωτίας, της Ουαλίας και της Βόρειας Ιρλανδίας, της Ευρώπης, της διεθνούς κοινότητας και της παγκόσμιας κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποίησαν, επίσης, ένα φάσμα κριτηρίων για την ιδιότητα μέλους, όπως το να είναι κάποιος κάτοικος, να έχει γεννηθεί στη χώρα, να έχει μορφωθεί στη χώρα, να είναι κοινωνός πολιτισμού, ή μέλος φυλετικών ομάδων. Όπως φανερώνουν τα ακόλουθα αποσπάσματα, η έκφραση «να αποτελείς μέρος» παραγκώνισε τη σχετική ερώτηση με το πού ακριβώς αναφέρεται η ιδιότητα μέλους.

*«Ναι, με μπερδεύει λίγο αυτή η έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Σημαίνει κάτι γενικό, όπως η κοινότητα... ή έχει να κάνει με το να ανήκεις σε μια χώρα;» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Αγγλία).*

*«Ναι, η έννοια της ιδιότητας του πολίτη για μένα σημαίνει να ανήκεις στη χώρα, μάλιστα νομίζω ότι μάλλον σημαίνει να ανήκεις στην κοινότητα, και πιο συγκεκριμένα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Συνεπώς, θα έλεγα ότι η λέξη πολίτης ισούται με το να αποτελείς μέρος της Ευρώπης» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Αγγλία).*

*«Όχι, σημαίνει το να ανήκεις σε μια πόλη. Πολίτης είναι αυτός/-ή που ζει σε μια αστική κοινότητα» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Αγγλία).*

Για ορισμένους εκπαιδευόμενους καθηγητές, το να είναι κανείς μέλος μιας περιφερειακής ή εθνικής κοινότητας περιέχει συναισθηματικούς συσχετισμούς και όχι στοιχεία φυσικής παρουσίας, ή τόπου κατοικίας. Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές αναφέρθηκαν σε έννοιες, όπως η υπερηφάνεια του να ανήκεις σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή ένα συγκεκριμένο έθνος, ή το να μοιράζεσαι την εθνική πολιτισμική κληρονομιά.

*«Νομίζω ότι με διακατέχει ένα αίσθημα υπερηφάνειας, είμαι περήφανος που είμαι πολίτης της χώρας αυτής» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

*«Ναι, κατά κάποιο τρόπο, είναι ένα αίσθημα υπερηφάνειας, μια εθνική υπερηφάνεια, η οποία υποθέτω περνάει από διάφορα επίπεδα, αναλόγως με το με ποιον συζητάς το θέμα της ιδιότητας του πολίτη... Υποθέτω ότι κάποιος θα ήταν περήφανος που είναι Ουαλός» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

Από την άλλη πλευρά, η εθνική υπερηφάνεια μπορεί να διαμορφωθεί ως αντίδραση στη διαφορά. Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη θα μπορούσε να αποτελέσει το μέσο, με το οποίο διαμορφώνεται το άτομο, σε αντίθεση με αυτούς που αποκλείονται από την κατηγορία αυτή. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό της διαλεκτικής αυτής μεταξύ του εγώ και του «άλλου»:

*«Η μόνη περίπτωση, κατά την οποία μπορείς να σκεφτείς την ιδιότητα του πολίτη, είναι όταν γνωρίζεις μια άλλη κουλτούρα και αρχίζεις να νιώθεις αποξενωμένος, ειδικά όταν είσαι στο εξωτερικό. Όταν είμαι στη Βρετανία και γνωρίζω ανθρώπους από άλλες χώρες που έρχονται εδώ, κάνω συνειδητά αυτό που είναι σωστό έτσι, ώστε οι άνθρωποι αυτοί να αποκομίσουν καλή εντύπωση. Νομίζω ότι αυτή είναι η μόνη φορά που αισθάνομαι πολίτης» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την ιδιότητα του πολίτη ως αφηρημένη, αλλά, παρόλα αυτά, περιεκτική κατηγορία. Περιέγραψαν μία αίσθηση του να ανήκει κανείς κάπου, παρόλο που δεν όρισαν αυτό το «κάπου» με σαφή τρόπο. Οι αναφορές που εντοπίσαμε σχετικά με το να ανήκει κανείς σε μια «ομάδα», «μια κουλτούρα», ή «την κοινωνία», ήταν αρκετά

αφηρημένες. Οι περιγραφές αυτές αναφέρονταν σε επίσημα κριτήρια για την ιδιότητα μέλους, όπως ο τόπος κατοικίας, ο τόπος εργασίας, ή ο τόπος γέννησης. Δίνουν περισσότερο έμφαση στην «αίσθηση του ανήκειν κάπου» και λιγότερο σε μια σαφή πολιτική ταυτότητα. Ένας Πορτογάλος καθηγητής φυσικής, για παράδειγμα, αναφέρθηκε σε «συνήθειες», «αρχές» και «οράματα», έννοιες που είναι περισσότερο σχετικές με την έξη (*habitus*) των Bourdieu και Passeron (1977). Συγκεκριμένα δήλωσε: «Αντιλαμβανόμαστε τον πολίτη ενός έθνους-κράτους ως κάποιον που ανήκει σε μια κουλτούρα, που έχει συγκεκριμένες συνήθειες, συγκεκριμένες αρχές, συγκεκριμένα οράματα για τον κόσμο» (Εκπαιδευτής από την Πορτογαλία).

Μία ακόμα σχετική διαμάχη που εντοπίσαμε στις συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους καθηγητές, είναι αυτή μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη που *αποδίδεται* σε κάποιον και αυτής που *κερδίζεται και ασκείται*. Το ερώτημα κατά πόσον η ιδιότητα του πολίτη είναι κάτι που μπορεί να κερδηθεί, έθιξε το κατά πόσο οι γυναίκες, οι εθνοτικές μειονοτικές κοινότητες και τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να την κερδίσουν. Εάν η έννοια της ιδιότητας του πολίτη ιδωθεί ως «πολιτισμικό αυθαίρετο» και όχι ως μια «φυσική» κατηγορία, τότε υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα η ιδιότητα μέλους που εμπεριέχει να μπορεί να αναδομηθεί, ή να επαναπροσδιοριστεί.

Εντούτοις, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές στην Ελλάδα χρησιμοποίησαν άλλα σημεία αναφοράς στις συζητήσεις τους σχετικά με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, δηλαδή τη σχέση μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας. Αναφέρθηκαν λιγότερο στην πολιτισμική πτυχή της έννοιας ή του έθνους και περισσότερο σε μια πολιτική οντότητα, την οποία εκπροσωπεί το κράτος. Το να είσαι πολίτης για αυτή την εκπαιδευόμενη καθηγήτρια σημαίνει «μια αίσθηση ότι ανήκεις κάπου, ότι είσαι μέλος μιας οργανωμένης κοινωνίας, στην οποία έχεις το δικαίωμα να δράσεις και η οποία σου προσφέρει οντότητα».

Η «οργανωμένη κοινωνία» παρέχει το πλαίσιο των νομικά καθορισμένων προνομίων για το άτομο. Ένας συμμετέχων περιέγραψε την ιδιότητα του πολίτη ως «μια έννοια του να ζεις στο πλαίσιο ενός οργανωμένου κράτους, σύμφωνα με το φάσμα των νόμων, οι οποίοι προϋποθέτουν τα προνόμια του ατόμου μέσα στην ίδια οργάνωση» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ελλάδα). Ωστόσο, οι συμμετέχοντες που χρησιμοποίησαν αυτούς τους ορισμούς αναφέρθηκαν συχνά στη σύγκρουση που υπάρχει ανάμεσα στα «προνόμια» της ιδιότητας του πολίτη και στην πιθανή απώλεια της ατομικής ελευθερίας. Στην Ελλάδα, οι αντιφάσεις ανάμεσα σε ένα προστατευτικό, οργανωμένο κράτος και τον απροστάτευτο πολίτη, κατείχαν

σαφώς εξέχουσα θέση στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων καθηγητών να κατανοήσουν την ιδιότητα του πολίτη.

Στις πορτογαλικές και τις ελληνικές ομάδες εντοπίστηκαν συγκρούσεις μεταξύ της ανάγκης για σεβασμό, και, πιθανότατα, πειθάρχησης στο κράτος και της ανάγκης για πολιτικό ακτιβισμό και πολιτική μεταρρύθμιση. Σε μερικές περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν αυτό που ο McLaughlin (1992, σ. 236) αποκαλεί *ελάχιστες* απόψεις της ιδιότητας του πολίτη, προκειμένου να ορίσουν τον καλό πολίτη. Αναφέρθηκαν στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη που εμπεριέχει την πολιτική κατάσταση και τα σχετικά δικαιώματα βάσει του κράτους δικαίου. Στις συζητήσεις αυτές, δόθηκε έμφαση στη συμμόρφωση προς τις βασικές αξίες, τον εθελοντισμό στο πλαίσιο της κοινότητας και την περιορισμένη πολιτική συμμετοχή. Σε άλλες ομάδες, ωστόσο, εντοπίσαμε την «πιο μεστή» μαξιμαλιστική εκδοχή της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη, την οποία ο McLaughlin περιέγραψε ως «κάτι ουσιαστικότερο από, ας πούμε, την κατοχή ενός διαβατηρίου, το δικαίωμα ψήφου και μια απερίσκεπτη "εθνικότητα" (ibid.)». Οι μαξιμαλιστικές αυτές απόψεις για την ιδιότητα του πολίτη προσπαθούν να ορίσουν τον πολίτη με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ψυχολογικούς όρους, πράγμα που συνάδει με την περιγραφή του McLaughlin.

Ο πολίτης πρέπει να διαθέτει συνείδηση του εαυτού του ως μέρος μιας ζώσας κοινότητας με κοινή δημοκρατική κουλτούρα, η οποία περιλαμβάνει υποχρεώσεις και ευθύνες, αλλά και δικαιώματα, μια αίσθηση του κοινού καλού, της αδελφοσύνης και ούτω καθεξής. Αυτή η μαξιμαλιστική ερμηνεία της ταυτότητας που απαιτείται από τον πολίτη, έχει δυναμική και όχι στατική μορφή ως προς το ότι αντιμετωπίζεται ως ένα ζήτημα αδιάλειπτης συζήτησης και επαναπροσδιορισμού (ibid.)

Όπως τονίζει ο McLaughlin, οι μαξιμαλιστικές απόψεις της ιδιότητας του πολίτη προϋποθέτουν σε σημαντικό βαθμό τη σαφή κατανόηση των δημοκρατικών αρχών, αξιών και διαδικασιών και απαιτούν το άτομο να διαθέτει τον απαραίτητο χαρακτήρα και την πνευματική αντίληψη για το αντίστοιχο επίπεδο δημοκρατικής συμμετοχής. Μπορέσαμε να εντοπίσουμε εκπαιδευόμενους καθηγητές, οι οποίοι πράγματι επιθυμούν την κριτική εμπλοκή και συμμετοχή στην πολιτική και κοινωνική ζωή. Αυτό το γεγονός φανερώνει ότι η τυφλή συμμόρφωση *per se* κρίνεται ως μη αποδεκτή από τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους καθηγητές και μπορεί, ενδεχομένως, να αποτελέσει ζήτημα ανησυχίας σε μια δημοκρατική κοινωνία. Αυτές οι γενικευμένες διαμάχες στην προσπάθεια ορισμού των ορίων της ιδιότητας του πολίτη, εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο στις συγκεκριμένες συζητήσεις σε κάθε χώρα.



Στις επόμενες τρεις ενότητες ερευνούμε περαιτέρω τις προαναφερόμενες διαμάχες στο γενικό πλαίσιο των τριών επιμέρους συλλογιστικών πλαισίων, τα οποία, διαβάζοντας τα συλλογικά μας στοιχεία, εμφανίζονται να έχουν διαμορφώσει τις σημασίες που αποδίδονται στην έννοια «ιδιότητα του πολίτη». Τα συλλογιστικά αυτά πλαίσια δηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες επικαλέστηκαν όχι μία, αλλά έναν αριθμό γλωσσών, προκειμένου να καταλάβουν τις σύγχρονες αξίες που εμπεριέχονται στην ιδιότητα του πολίτη. Πρόκειται για γλώσσες, οι οποίες επιτρέπουν τη χρήση μαξιμαλιστικών ή μινιμαλιστικών εννοιών που διαθέτουν έμφυλες διαστάσεις. Ακόμα και σε έναν τόσο μικρό αριθμό συζητήσεων, κάποιος είναι σε θέση να διακρίνει τις διαμάχες ανάμεσα στην ταυτότητα και τα ιδεώδη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Θα επικεντρωθούμε:

1. στους λόγους του καθήκοντος
2. στην ηθική, τη φροντίδα και τις κοινές αξίες
3. στα κοινωνικά δικαιώματα και την ισονομία

### Λόγοι του καθήκοντος

Οι πολιτικοί λόγοι φαίνονται να είναι ενεργοί στις χώρες, οι οποίες ασχολούνται με την παραγωγή εννοιών σχετικά με το πολιτικό καθήκον, τόσο αναφορικά με τη σχέση ατόμου και κοινωνίας, όσο και με τη σχέση κράτους και ατόμου. Σε όλα τα σχολεία στην Ελλάδα διδάσκονται οι παραδόσεις της Αρχαίας Ελλάδας και παρέχεται αστική εκπαίδευση μέσω του μαθήματος με τίτλο *Αρχές Δημοκρατικού Πολιτεύματος*. Διαφαίνεται ότι τα μαθήματα που διδάχθηκαν από τη δικτατορία των συνταγματαρχών, η οποία έλαβε τέλος στην δεκαετία του '70, έχουν επηρεάσει βαθύτατα τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών αναφορικά με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Είναι σημαντικό το ότι χρησιμοποίησαν την έννοια του πολίτη ως ένα πλεονεκτικό σημείο, βάσει του οποίου όρισαν την ιδιότητα μέλους της *πόλης*, με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου. Στη συζήτηση μιας ομάδας οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές ανέφεραν:

*«Η ιδιότητα του πολίτη σημαίνει ένα άτομο, το οποίο έχει ενσωματωθεί στην "πόλη" με την αρχαιοελληνική σημασία της λέξης πόλη».*

*«Μια δημοκρατία».*

*«Μια συγκεκριμένη κοινότητα με συγκεκριμένη νομοθεσία».*

*«Σε μια πολιτική οργάνωση».*

*«Πολίτης είναι κάποιος που συμμετέχει στις εκλογές».*

Οι παραπάνω αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη σηματοδοτούν μια σύνθετη διάδραση μεταξύ των δικαιωμάτων των ατόμων να γνωρίζουν και να είναι ενήμεροι για τις πολιτικές επιλογές και του δικαιώματός τους να είναι ενήμεροι για τις επιλογές, τις ευκαιρίες, τα δικαιώματα και τις ευθύνες. Εμπεριέχουν, επίσης, το δικαίωμα του εκλέγεσθαι και του εκλέγειν αυτών που θα κυβερνήσουν. Η πολιτική αντιπροσώπευση και η συμμετοχή παρουσιάζονται ως βασικά σύμβολα της ελευθερίας που απολαμβάνουν όλοι οι πολίτες.

Χωρίς την ελευθερία να συμμετέχουν σε «κάθε πτυχή των εργασιακών σχέσεων, σε κάθε πτυχή της οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής και σε οτιδήποτε άλλο» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ελλάδα), ο πολίτης δε θα είναι σε θέση να ασκεί τα δικαιώματά του και το καθήκον του να ελέγχει την πορεία των πραγμάτων στην κοινωνία. Η ιδιότητα του πολίτη περιγράφεται ως η ανάγκη να παίρνει κάποιος αποφάσεις, προκειμένου να προστατέψει τη ζωή του, τις επιλογές του (ελευθερία και αυτονομία), όπως επίσης να επιδεικνύει αλληλεγγύη προς τους άλλους. Όπως σχολίασε ένας εκπαιδευτής από την Πορτογαλία:

*«Η παρέμβαση του ανθρώπου στην πόλη, είναι η ικανότητα να παρεμβαίνει στη ζωή της πόλεως. Πρόκειται για την παρέμβαση του υπηκόου στην πόλη, που έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει, να παίρνει αποφάσεις και να τις μοιράζεται. Πάντοτε πίστευα ότι η εξουσία πρέπει να ανήκει σε όλους. Η ικανότητα των ανθρώπων να αισθάνονται ότι έχουν την υποχρέωση να παρεμβαίνουν, ότι έχουν το δικαίωμα να παρεμβαίνουν, να αντιλαμβάνονται ότι η ιδιότητα του πολίτη θα τους παράσχει κατ' ανάγκη ένα σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων».*

Οι συμμετέχοντες από την Πορτογαλία ανέπτυξαν περαιτέρω αυτού του είδους τις αξίες. Ένας εκπαιδευτής αναφέρθηκε στη «συλλογική διαπαιδαγώγηση» και την περιέγραψε ως την ανάγκη να αναζητά κανείς τη βελτίωση των δικαιωμάτων των άλλων, των κοινωνικών τους προνομίων και την προώθηση του κοινωνικού καλού.

## *Ο κριτικός πολίτης*

Στο πλαίσιο του πολιτικού αυτού λόγου, ο καλός πολίτης δε διαμορφώνεται απαραίτητα με την τυφλή υπακοή. Μάλιστα, σε χώρες, οι οποίες έχουν βιώσει δεξιές δικτατορίες, όπως η Ελλάδα, η Πορτογαλία και η Ισπανία, η συμμόρφωση ενδέχεται να αποτελεί απειλή για τα δικαιώματα των πολιτών.

Στην Ελλάδα, είναι ακριβώς αυτή η «πολιτισμική αυθαιρεσία» του κράτους που εγείρει αμφιβολίες σχετικά με την αξία της συμμόρφωσης και δικαιολογεί το ρόλο του καλού πολίτη ως κοινωνικού κριτή. Όπως σχολίασε μια εκπαιδευόμενη καθηγήτρια:

*«Δε συμφωνώ με τον όρο [καλός πολίτης]. Έτσι όπως είναι τα πράγματα σήμερα, δεν ξέρω τι σημασία έχει να συζητάμε για καλό πολίτη. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι, αν κάποιος είναι καλός πολίτης, γίνεται κακός, η πραγματικότητα τον κάνει κακό».*

Ο καλός πολίτης για ορισμένους Έλληνες εκπαιδευόμενους καθηγητές, είναι κάποιος που έχει καθήκον να δρα και να αλλάζει την καθεστηκυία τάξη, να κινητοποιείται και να αγωνίζεται για τα δικαιώματα. Τα σχόλια που ακολουθούν σκιαγραφούν τον τρόπο, με τον οποίο η μαξιμαλιστική αυτή άποψη παρουσιάζεται ως θετική, αλλά και ταυτόχρονα ως ένα εν δυνάμει επικίνδυνο καθήκον.

*«Το να είσαι καλός πολίτης δε σημαίνει ότι πρέπει πάντοτε να υπακούς αυτά που λέει το κράτος, γιατί, αν ισχύσει κάτι τέτοιο, οι πολίτες θα θεωρούνται άνθρωποι με αδύναμη θέληση και χωρίς αποφασιστικότητα. Οι πολίτες πρέπει να αγωνίζονται, να προσαρμόζονται στην κοινωνία, προκειμένου να είναι σε θέση, όταν έρθει η ώρα, να ανατρέψουν όλα όσα είναι στραβά στην Ελλάδα, ή ακόμα και στον κόσμο».*

Η συζήτηση, κυρίως, ανάμεσα στους άνδρες εκπαιδευόμενους καθηγητές σχετικά με την αυτοπροστασία, την κινητοποίηση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στην πολιτική ζωή, παρουσιάζει την εικόνα ενός πολίτη, ο οποίος αγωνίζεται να διατηρήσει τον έλεγχο ενός εν δυνάμει επικίνδυνου κράτους. Η μνήμη και η εμπειρία της δικτατορίας, ιδιαίτερα για τους μεγαλύτερους σε ηλικία από αυτούς, φαίνεται να επηρεάζει τις ιδέες τους για το πώς πρέπει να είναι οι πολιτικοποιημένοι πολίτες. Όπως τόνισε ένας εκπαιδευόμενος καθηγητής:

*«Δεν πρέπει ποτέ, ως πολίτες, να πάψουμε να ενδιαφερόμαστε για το ποιος κυβερνάει, με ποιες μεθόδους, κ.λπ. Θα πρέπει να προσπαθούμε να παρέμβουμε, θα πρέπει να είμαστε πολιτικοποιημένοι, ενεργοί. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος ελέγχου. Είναι δικαίωμα του πολίτη. Διαφορετικά, σε περίπτωση, δηλαδή, που οι πολίτες δεν ενδιαφέρονται, θα συνειδητοποιήσουν μια μέρα ότι συνέβησαν πράγματα για τα οποία δεν ενημερώθηκαν» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ελλάδα).*

Αυτό μοιάζει να ανησυχεί και τους Πορτογάλους εκπαιδευόμενους καθηγητές στους «λόγους» τους σχετικά με την ενίσχυση της κριτικής συμμετοχής. Εξέφρασαν την ανάγκη για κοινωνική δέσμευση, καθώς και την ικανότητα να δρα κάποιος και να λαμβάνει αποφάσεις. Αυτό το δικαιολόγησαν αναφερόμενοι στην περίπτωση πενηντάχρονη δεξιά δικτατορία (Σαλαζαρισμός από τη δεκαετία του '30 έως τα τέλη της δεκαετίας του '60). Για αυτούς η προσωπική συμμετοχή περιλαμβάνει την κριτική μαζική συμμετοχή και την αποστασιοποίηση από το ιστορικό παρελθόν του «Νέου Κράτους», στο οποίο η συμμόρφωση των ανθρώπων προς την κυβέρνηση και τους νόμους της δεν προβλέπεται απλά, αλλά οικοδομείται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η καινούργια αποστολή περιγράφεται ως «προσθετική βελτίωση».

*«Πρόκειται για τη δυνατότητα να συμμετέχεις στην ζωή της "πόλεως" (με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου), στην πόλη την οποία ανήκεις, η δυνατότητα να παίρνεις αποφάσεις και να τις μοιράζεσαι... Πρόκειται για τη δυνατότητα των ανθρώπων να αισθάνονται ότι είναι καθήκον τους να παρεμβαίνουν, ότι έχουν το δικαίωμα να παρεμβαίνουν, να αντιλαμβάνονται ότι η ιδιότητα του πολίτη θα τους παράσχει κατ' ανάγκη ένα σύνολο δικαιωμάτων και ένα σύνολο καθηκόντων» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Πορτογαλία).*

Παρόλο το ιστορικό της δικτατορίας του Φράνκο, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές από την Ισπανία εμφανίζονται λιγότερο ικανοί να διατυπώσουν κριτικό πολιτικό λόγο. Οι Ισπανοί εκπαιδευόμενοι καθηγητές, σε αντίθεση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, αναφέρθηκαν σε ένα νέο δημοκρατικό κράτος και εξήραν τα ιδεώδη της Γαλλικής Επανάστασης:

*«Η ιδιότητα του πολίτη σημαίνει μια ομάδα ανθρώπων που ζουν και συνδέονται ο ένας με τον άλλο σε ένα estado de derecho [συνταγματικό*

*κράτος] και μοιράζονται τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια δικαιώματα»  
(Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ισπανία).*

*«Η ιδέα της ιδιότητας του πολίτη συνδέεται με τη Γαλλική Επανάσταση  
και από τότε ο καθένας έχει το δικαίωμα να είναι πολίτης»  
(Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ισπανία).*

Παρόλα αυτά, οι αναφορές τους στον πολιτικό βίο είναι μάλλον αυτοσχέδιες και αποσπασματικές και ελάχιστα αφορούν στους πραγματικούς πολιτικούς ρόλους σε σχέση με το κράτος. Οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες βασίζονται περισσότερο σε ηθικά στοιχεία, προκειμένου να τονίσουν τον κριτικό ρόλο του «πολίτη που νοιάζεται» (βλ. παρακάτω).

### *Ο σκεπτικιστής πολίτης*

Στη Βρετανία οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους καθηγητές δεν εστιάστηκαν στο ρόλο του πολίτη να στηρίζει το δημοκρατικό πολίτευμα και τις αρχές ή τις πρακτικές του. Οι παρεμβατικοί και κριτικοί πολιτικοί λόγοι ήταν σπάνιοι. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές στη Βρετανία φάνηκε ότι γνωρίζουν την αυθαιρεσία του κράτους και επέκριναν την ηθική συμπεριφορά, τις προθέσεις και τις πράξεις των πολιτικών. Εντούτοις, δεν μπόρεσαν να παρουσιάσουν μια αντίστοιχη εικόνα του κριτικού πολίτη. Μερικές από τις απεικονίσεις τους του καλού πολίτη υποδεικνύουν ένα «σκεπτόμενο πολίτη», ο οποίος είναι, μάλιστα, σε εγρήγορση, αλλά δε συμμετέχει απαραίτητα με ενεργό τρόπο στην προώθηση της δημοκρατίας. Φαίνεται ότι οι ευρωπαϊκές παραδόσεις της ελληνικής πολιτικής φιλοσοφίας ή της Γαλλικής Επανάστασης δεν έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους περί της ιδιότητας του πολίτη. Αυτό ενδέχεται να αποτελεί αντανάκλαση μιας διαφορετικής πολιτικής ιστορίας, η οποία ενσωματώνει τη βρετανική μοναρχία και την αναγνώριση της διαφορετικής θέσης του *υπηκόου* σε σχέση με τον πολίτη. Μπορεί, επίσης, να οφείλεται στην έλλειψη πολιτικής εκπαίδευσης στα περισσότερα σχολεία.

Τα αποσπάσματα που ακολουθούν, καταδεικνύουν την ευαισθησία των εκπαιδευόμενων καθηγητών από τη Βρετανία στα προβλήματα ορισμού της ιδιότητας του πολίτη ως κοινωνικής θέσης, όπως, επίσης, ως αναγνώρισης της πολιτικά αμφισβητούμενης φύσης της έννοιας:

*«Εάν εξετάσουμε την έννοια της ιδιότητας του πολίτη με σύγχρονους όρους, μερικοί θα έλεγαν ότι είναι κάπως αστείο να είσαι πολίτης στη Βρετανία, αφού ακόμα έχουμε βασίλισσα, πράγμα που μας καθιστά περισσότερο υπηκόους, παρά πολίτες. Είναι, συνεπώς, κάπως παράδοξο να αποκαλείς τον εαυτό σου πολίτη μιας μοναρχίας» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ουαλία).*

*«Λες ότι η λέξη πολίτης σημαίνει να είσαι πολίτης τίνος πράγματος; Του κράτους... Όποτε ακούω τη φράση "ιδιότητα του πολίτη" πάντοτε σκέφτομαι όλα αυτά που προέρχονται από...το Χάρτη των Δικαιωμάτων του Πολίτη. Δεν μπορώ να τα διαχωρίσω αυτά τα δύο. Ο Χάρτης των Δικαιωμάτων του Πολίτη δεν είναι κάτι σαφές κατά την προσωπική μου άποψη» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ουαλία).*

*«Η παρούσα κυβέρνηση μοιάζει να προωθεί την ιδιότητα του πολίτη για πολιτικούς λόγους και στον ίδιο βαθμό για κοινωνικούς λόγους, πράγμα που δεν είναι απαραίτητα ό,τι καλύτερο» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ουαλία).*

Οι περιγραφές του ρόλου του πολίτη σε μια πολυφυλετική μητρόπολη αποκάλυψαν τη σημασία του να αναγνωρίζει κάποιος τη διαφορετικότητα, ιδιαίτερος δε τις πολιτισμικές και εθνοτικές διαφορές. Μπορεί να ισχύει το γεγονός ότι η γνώση των κοινωνικών διακρίσεων έχει επηρεάσει την πολιτική αντίληψη των Βρετανών εκπαιδευόμενων καθηγητών. Η γλώσσα που χρησιμοποίησαν δηλώνει περισσότερο για την «πολιτικοποίησή» τους, παρά για τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται την οργάνωση της πολιτείας. Αυτό που ακολουθεί αποτελεί μια τυπική συζήτηση για τα διλήμματα που προκύπτουν, όταν προσπαθήσει κάποιος να ορίσει την πολιτική ταυτότητα. Οι φυλετικές και αστικές ανισότητες και οι έμφυλες ανισότητες παρέχουν το πλαίσιο για αυτούς που χρησιμοποιούν περισσότερο «μαξιμαλιστικούς» ορισμούς, ή ορισμούς «που ενδυναμώνουν» την πολιτική ζωή. Μια ομάδα Βρετανίδων εκπαιδευόμενων καθηγητριών, οι οποίες εκπαιδεύονται σε μια πολυφυλετική υπανάπτυκτη περιοχή, ανέφεραν ότι η ιδιότητα του πολίτη σημαίνει:

*«Το να εισακούγεσαι και να έχεις το δικαίωμα να αλλάζεις τα πάντα».*

*«Φοβερό ιδεώδες, δε νομίζετε;»*

*«Διότι δε συμβαίνει. Δεν έχουν όλοι τα ίδια δικαιώματα στην κοινωνία. Δεν αναφέρομαι απλά στο χρώμα και το φύλο. Οι απλοί άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα».*

*«Νομίζω ότι σε ένα συγκεκριμένο βαθμό είναι η αίσθηση ότι είσαι μέρος ενός πράγματος. Νομίζω ότι σε αυτό οφείλεται το ότι δεν μπορώ να την αντιληφθώ, γιατί ναι μεν γεννήθηκα εδώ, δεν αισθάνομαι όμως Βρετανίδα».*

*«Έχεις όμως το δικαίωμα να είσαι εδώ».*

*«Θα μπορούσες να ισχυριστείς ότι έχω το δικαίωμα να είμαι εδώ, αλλά αυτό δεν είναι οριστικό. Είμαι εδώ μέχρι να συμβεί το παραμικρό, αυτό δε σημαίνει όμως ότι είμαι ευτυχισμένη που είμαι εδώ για ορισμένους λόγους, αλλά μπορώ να αντιληφθώ ότι υπάρχουν ορισμένα πράγματα που λειτουργούν εναντίον μου, γιατί είμαι εδώ και είμαι μαύρη».*

*«Το να είσαι μαύρος και πολίτης αυτής της χώρας είναι τελείως διαφορετικό από το να είσαι λευκός και πολίτης της ίδιας χώρας».*

Οι παραπάνω αναφορές συνδέονται περισσότερο με τη διάρθρωση των διακρίσεων και λιγότερο με τη δύναμη του εκλογικού σώματος. Σε πολιτικοποιημένους λόγους, όπως αυτός, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές εμφανίζονται να κατανοούν τις διαφορετικές εμπειρίες των συγκεκριμένων ομάδων και τις ανισότητες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της δημοκρατίας. Ωστόσο, εκτός από την άποψη ότι πρέπει «να εισακούγονται», οι συμμετέχουσες έδωσαν ελάχιστη έμφαση στο να συμμετέχει κάποιος στη λήψη αποφάσεων, ή στην κριτική δράση σε κρατικό επίπεδο, ή στη δημόσια ζωή. Αυτό είναι χαρακτηριστικό του σκεπτικισμού, στον οποίο αναφερθήκαμε νωρίτερα. Μονάχα μία Αγγλίδα εκπαιδευόμενη καθηγήτρια αναφέρθηκε στο να «εισακούγεται πολιτικά», ή στο να έχει ενεργό ρόλο στη διάρκεια μιας κρίσης της δημοκρατίας, ενώ παράλληλα ενημερώνεται και είναι ελεύθερη να πει τη γνώμη της. Αυτό που συνήθως εντοπίζαμε στα σχόλια των εκπαιδευόμενων καθηγητών ήταν η υποψία ότι κάτι δεν πάει καλά: «Για να είμαι ειλικρινής, νομίζω ότι η χώρα αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ουαλία), ή ότι «οι μη Ευρωπαίοι έχουν πρόβλημα, πιθανότατα με τις δυτικές αξίες. Οι Ασιάτες και οι συναφείς έχουν

πιθανότατα λιγότερα δικαιώματα, ασχέτως με το αν θα έπρεπε να έχουν ή όχι» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ουαλία).

Παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές και οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες από τη Βρετανία διαθέτουν μια κριτική αντίληψη της πραγματικότητας, αυτό συνδέεται ελάχιστα με την άσκηση των καθηκόντων τους, ειδικότερα όσον αφορά στην παρέμβαση στις πράξεις του κράτους. Παρόλο που τα σχόλια αυτά φανερώνουν πτυχές μιας «μαξιμαλιστικής» άποψης για την ιδιότητα του πολίτη, προφανώς επικεντρώνονται περισσότερο στις επιπτώσεις των πολιτικών του κράτους στις ζωές των ανθρώπων και λιγότερο στην πιθανότητα «πολιτικής δράσης», όπως αυτή περιγράφεται από τους Έλληνες και Πορτογάλους συναδέλφους τους.

### **Ηθική, φροντίδα και κοινές αξίες**

Οι λόγοι περί ηθικής συνδυάζουν τις έννοιες της κουλτούρας, της κοινότητας και «του κοινού καλού». Το επίκεντρο εδώ ήταν λιγότερο η συμμετοχή στο κράτος, η οποία περιγράφεται ως «νόμιμο δικαίωμα» και περισσότερο η «αίσθηση» ότι κάποιος ανήκει σε μια κοινότητα. Τα άτομα εξετάστηκαν σε σχέση με τις συλλογικές αξίες, ιδιαίτερα αυτές που σχετίζονται με τις ιουδαιο-χριστιανικές παραδόσεις της «καλής γειτονίας», της ηθικής συμπεριφοράς και της φροντίδας.

#### *Ο πολίτης που φροντίζει*

Οι λόγοι της ηθικής διατυπώθηκαν ιδιαίτερα καλά από τις γυναίκες στις καθολικές χώρες, όπως η Ισπανία και η Πορτογαλία. Στις χώρες αυτές δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμμόρφωση και το σεβασμό προς τις κοινωνικές αξίες και κανόνες. Το κεντρικό πρόσωπο των λόγων αυτών ζει σε μια κοινωνία δίχως να υπερβαίνει τα όρια της μη κοινωνικής συμπεριφοράς και, επίσης, τηρεί τις αρετές της πίστης, της ειλικρίνειας και της ευαισθησίας στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Ο καλός πολίτης, με λίγα λόγια, είναι κάποιος που «συμμετέχει στα πράγματα...», που διακατέχεται από ηθικές και ενάρετες αρχές» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Πορτογαλία).

Η κοινωνική τάξη και η φροντίδα για τους άλλους θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς μπορούν να ελέγξουν τον υπερβολικό ατομικισμό. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη αξία στην ευθύνη απέναντι στην κοινωνία και λιγότερο απέναντι στο κράτος, ενώ η ευθύνη, γενικότερα, χαίρει



περισσότερης εκτίμησης από τα δικαιώματα. Οι περιγραφές για την αλληλεγγύη παραπέμπουν περισσότερο σε οικουμενικές έννοιες και λιγότερο σε συγκεκριμένες πολιτισμικές έννοιες. Επίσης, η αδελφικότητα ήταν περισσότερο σημαντική στο λόγο από ό,τι η ελευθερία.

Η αλληλεγγύη σχετίζεται με ένα φάσμα ομάδων, οι οποίες δεν εμπλέκουν, για παράδειγμα, το κράτος με τους γείτονες, την κοινότητα και τις προσωπικές σχέσεις. Όταν έγινε αναφορά στην αλληλεγγύη σε σχέση με τη χώρα ή το παγκόσμιο χωριό, τα σχόλια συνέχιζαν να συνιστούν μια αφηρημένη έννοια της «κοινωνίας».

*«Είμαι καλός πολίτης, όταν έχω την αίσθηση ότι πρέπει να συνεισφέρω όσο περισσότερο μπορώ με αγάπη για την κοινωνία και για την πατρίδα μου, με σεβασμό προς τους νόμους και τους κυβερνώντες και λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη ότι το κοινό συμφέρον είναι πολύ πιο σημαντικό από το προσωπικό μου συμφέρον» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ελλάδα).*

Στην Ισπανία, ειδικά οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες χρησιμοποίησαν τη γλώσσα του χριστιανισμού, για να εμφανίσουν τον καλό πολίτη ως άτομο που νοιάζεται και θυσιάζει τον εαυτό του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι περιγραφές της ανάγκης σεβασμού, αποδοχής της διαφορετικότητας και προσφοράς υπηρεσιών, είχαν μερικές φορές επαγγελματική χροιά. Μια ομάδα ισπανίδων εκπαιδευόμενων καθηγητριών σχολίασε ότι:

*«Η ιδιότητα του πολίτη σημαίνει να υπηρετείς την κοινωνία».*

*«Η ιδιότητα του πολίτη σημαίνει να σέβεσαι τις διαφορετικές κουλτούρες».*

*«Η ιδιότητα του πολίτη θα έπρεπε να σημαίνει ότι η εκπαίδευση των ανθρώπων αποσκοπεί στο καλό των υπολοίπων».*

Οι συμμετέχοντες καθηγητές και καθηγήτριες αναφέρθηκαν περισσότερες φορές στην υπηρεσία προς την κοινότητα και το σεβασμό για τους άλλους και λιγότερο στις πολιτικές αρχές. Το επίκεντρο των λόγων περί ηθικής ήταν ο «καλός άνθρωπος»: «Δεν αντιμετωπίζω ποτέ τους ανθρώπους ως πολίτες, αλλά μιλάω για καλούς και κακούς ανθρώπους» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ισπανία), ή «Οι καλοί άνθρωποι είναι καλοί πολίτες. Είναι αδύνατο να σκεφτώ ένα παράδειγμα

κακού ανθρώπου που να είναι παράλληλα καλός πολίτης» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ισπανία).

Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν, επίσης, τους κινδύνους. Μια εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Πορτογαλία πιστεύει ότι οι παραδοσιακοί χριστιανικοί κανόνες περί ηθικής και οι αντίστοιχες «νοοτροπίες» μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνες για τη διαιώνιση των διαφορών των φύλων:

*«Στην Πορτογαλία υπάρχει ακόμα μια παραδοσιακή νοοτροπία, ένας διαχωρισμός της θέσης των ανδρών και των γυναικών, λόγω της χριστιανικής μας νοοτροπίας. Συνεπώς, υπάρχει η ιδέα ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άνδρες, ότι υπάρχουν για να υπηρετούν τους άνδρες. Είναι μια διαδικασία που θα πάρει πολύ καιρό, όλο αυτό το ζήτημα της απελευθέρωσης των γυναικών στις δεκαετίες του '60 και του '70, οι άνθρωποι νομίζουν ότι οι διαφορές έχουν πάψει να υφίστανται».*

Οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές περιέγραψαν συχνά τις χριστιανικές αρχές ως μια μορφή επιτήρησης, η οποία χρησιμοποιείται για να ενημερώνει και να κρίνει τη συμπεριφορά των ατόμων μέσα σε μια κοινωνία. Σε μερικές από τις περιγραφές αυτές, η έννοια των δικαιωμάτων παρουσιάστηκε ως ένα μέσο θωράκισης των χριστιανικών αξιών. Μερικοί Πορτογάλοι και μερικές Πορτογαλίδες αναφέρθηκαν στο δικαίωμα στην υγεία ως *mens sana, in corpore sano* (αυτοπειθαρχία, δύναμη του πνεύματος), στο δικαίωμα στη στέγαση -με την έννοια ενός σπιτιού που είναι ζεστό και δίνει την αίσθηση μιας κοινότητας που μοιράζεται- και στο δικαίωμα στην γνώση, ο τρόπος, δηλαδή, του να προσφέρει κανείς ένα μέρος του εαυτού του σε κάποιον άλλο, να διδάσκει τους φτωχούς και τους αδύναμους.

Εντούτοις, παρόλο που η ιδέα «του πολίτη που νοιάζεται» ενδέχεται να σημαίνει κάποιον που εμπλέκεται σε φιλανθρωπικό έργο σε κοινοτικό επίπεδο, σε εθελοντικές οργανώσεις και στη φροντίδα της οικογένειάς του, είναι αξιοσημείωτο πόσο δύσκολο ήταν για μερικούς εκπαιδευόμενους καθηγητές να εντάξουν τον όρο «της ιδιότητας του πολίτη» στην οικογενειακή ζωή. Για παράδειγμα, ένας Πορτογάλος εκπαιδευόμενος καθηγητής σχολίασε ότι:

*«Δεν έχω σκεφτεί ποτέ την έννοια του πολίτη στο πλαίσιο της οικογένειας. Όταν αναφέρομαι στην οικογένεια, σκέφτομαι τον πατέρα, το σύζυγο, το γιο, τον αδελφό. Υπάρχουν έννοιες, τις οποίες συνδέω με την οικογενειακή ζωή, η έννοια του πολίτη όμως δεν αποτελεί μέρος τους» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Πορτογαλία).*

Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι καθηγητές στη Βρετανία δυσκολεύτηκαν πολύ να εντοπίσουν τη σχέση που έχουν το κοινοτικό πνεύμα και ο κοινοτικός ακτιβισμός με την ιδιότητα του πολίτη. Φαίνεται ότι η εικόνα του καλού πολίτη δεν μπορεί να εξισωθεί με επαγγέλματα στο χώρο της φροντίδας ή το φιλανθρωπικό έργο. Για έναν εκπαιδευόμενο καθηγητή το φιλανθρωπικό έργο αντιπροσωπεύει «την αποτυχία από μέρους του κράτους να κάνει σωστά τη δουλειά του» και, συνεπώς, θεωρείται άσκηση ηθικής ευθύνης. Στις παρατηρήσεις που ακολουθούν, δύο εκπαιδευόμενοι καθηγητές προσπαθούν να βρουν έναν ορισμό για τον κοινοτικό ακτιβισμό που να έχει περισσότερο νόημα από την έκφραση «καλές πράξεις»:

*«Λες αυτό που νομίζεις ότι είναι ένας καλός πολίτης και αμέσως σου έρχονται στο νου πράγματα, όπως το φιλανθρωπικό έργο και η ομαδική εργασία. Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που ασχολούνται με επαγγέλματα στο χώρο της φροντίδας, αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι είναι καλοί πολίτες» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

*«Προσωπικά, δεν μπορώ να σκεφτώ τι είναι αυτό που ονομάζεται ιδιότητα του πολίτη, αλλά τα πράγματα που με κάνουν να αισθάνομαι, αυτά είναι που με κάνουν καλό πολίτη. Για παράδειγμα, υπάρχουν όλα αυτά τα πράγματα, όπως το φιλανθρωπικό έργο, που με παραπέμπουν στη θετική πλευρά της ιδιότητας του πολίτη, αλλά είναι πολύ χειροπιαστά, άνθρωποι που συμμετέχουν σε επιτροπές, ή που οργανώνουν γιορτές της Εκκλησίας, και όλα αυτά τα πράγματα και είναι κάτι πολύ βαθύτερο και μεγαλύτερο και οι άνθρωποι δουλεύουν πολύ πιο σκληρά, αλλά αυτό πρέπει να προέρχεται από κάτι λίγο πιο βαθύ, αν το αντιμετωπίσουμε από ψυχολογικής πλευράς... Κάτι που ίσως να σχετίζεται με το να έχεις κοινοτική συνείδηση» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

Άλλοι Άγγλοι και Ουαλοί εκπαιδευόμενοι καθηγητές αναγνώρισαν την αξία της εξάλειψης του ατομικισμού όσον αφορά στις συλλογικές αξίες. Ένας από αυτούς περιέγραψε τον πολίτη ως «κάποιον που δε σκέφτεται μόνο τον εαυτό του, είναι λιγότερο εγωιστής» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).

Παρόλο που οι Βρετανοί πολιτικοί δίνουν έμφαση στην προσωπική πρόοδο και τον υλισμό, οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι καθηγητές δυσκολεύτηκαν να τονίσουν τη σημασία που έχει το να συντηρείται το ενδιαφέρον των ατόμων για την κοινότητα.

Η διαμάχη ανάμεσα στα άτομα και τη συλλογικότητα αποτελεί ένα στοιχείο που διαπερνά το μεγαλύτερο μέρος της συγκεκριμένης συζήτησης. Πολύ σημαντικό ήταν επίσης το στοιχείο της ανοχής: «Το να μπορεί κάποιος να αποδέχεται τις απόψεις των άλλων ανθρώπων όπως τη δική του» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ουαλία) και «Το να δέχεσαι ότι οι άνθρωποι δε θα συνεισφέρουν πάντοτε τα ίδια πράγματα με εσένα στην κοινωνία» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ουαλία). Φαίνεται ότι αυτοί οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές συνυπολογίζουν και αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία της διαφορετικότητας σε μια κοινότητα από ό,τι την ομογενοποίησή της.

### *Ο καλός πολίτης και οι κοινωνική τάξη*

Οι έννοιες της «καλοσύνης» και του «καλού πολίτη», όπως αυτές συζητήθηκαν και αναπτύχθηκαν, προβληματίσαν τους συμμετέχοντες, ειδικότερα όταν εξετάζονταν από την πλευρά της κοινωνικής και ηθικής συμμόρφωσης. Για εκείνους από τους εκπαιδευόμενους καθηγητές, οι οποίοι κάνουν χρήση της μαξιμαλιστικής εκδοχής της ιδιότητας του πολίτη (McLaughlin, 1992), οι «καλοί πολίτες», που από την ίδια τους τη φύση είναι «καλοί», κινδυνεύουν να υπονομεύσουν το στόχο της δημιουργίας πολιτών που κάνουν ερωτήσεις και δεν εφησυχάζουν. Στην Πορτογαλία η συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες αξίες σηματοδοτεί για κάποιους «επικίνδυνες πτυχές». Για ορισμένους Άγγλους εκπαιδευόμενους καθηγητές, ο «καλός πολίτης» παρουσιάζεται να είναι περιορισμένος και, συνεπώς, καθίσταται «εξαιρετικά βαρετός». Πράγματι, αν υποθέσουμε ότι οι κυρίαρχες κουλτούρες καθορίζονται ή καταπιέζονται από τις τάξεις, τότε το μοντέλο του πολίτη, ο οποίος νοιάζεται και, κατά συνέπεια, συμμορφώνεται, διακρίνεται από λιγοστά θετικά στοιχεία:

*«Όλοι οι συσχετισμοί στην κοινωνία, οι οποίοι συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη είναι πολύ μεσοαστικοί... Θα είμαι καλός πολίτης και θα παίζω κρίκετ, τέτοιου είδους πράγματα... δεν έχει καμία σημασία για τους περισσότερους ανθρώπους... για τους μέσους ανθρώπους» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

Τα αστικά καλολογικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από τους Άγγλους και Ουαλούς εκπαιδευόμενους καθηγητές για να περιγράψουν τον «καλό πολίτη», είναι αξιοπρόσεκτα. Εντοπίσαμε την πρωτοφανή διαχρονική εικόνα του ευυπόληπτου «άνδρα με ημίψηλο καπέλο (bowler hated gentleman)» της δεκαετίας του '50. Η

εικόνα της ανδρικής ευυποληψίας στις δημόσιες πτυχές της κοινωνίας είναι έντονα αντίθετη με τον κριτικό πολίτη, όπως τον περιέγραψαν οι συμμετέχοντες που χρησιμοποίησαν πολιτικούς λόγους.

*«Ένας μεσήλικας τύπος με αρχή φαλάκρας, με έναν ωραίο κήπο και με ένα σπίτι με κοινή μεσοτοιχία» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ουαλία).*

*«Ο πολίτης είναι απαραίτητα ένας καλός άνθρωπος με ημίψηλο καπέλο που δουλεύει... στην πόλη και επιστρέφει στο ωραίο σπίτι του και έχει μια γυναίκα και 2,5 παιδιά» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ουαλία).*

*«Το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό όταν σκέφτομαι τη λέξη πολίτης, είναι η εικόνα ενός ανθρώπου με ημίψηλο καπέλο και με κοστούμι (εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ουαλία).*

Οι ανησυχίες των εκπαιδευόμενων καθηγητών για τις ταξικές, φυλετικές και εθνοτικές προκαταλήψεις, οι οποίοι περιέγραψαν τη Βρετανία ως μια πολυπολιτισμική και πλουραλιστική χώρα, υποδεικνύουν ότι οποιαδήποτε αντίληψη «του κοινού καλού» είναι ιδιαίτερος προβληματική. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι καθηγητές φάνηκαν να επηρεάζονται από τις ανησυχίες τους για την επιβολή κοινωνικών αξιών, οι οποίες θα περιόριζαν και δε θα επέκτειναν την κοινωνική δικαιοσύνη. Εμφανίστηκαν απρόθυμοι να υποστηρίξουν αξίες, οι οποίες θα μπορούσαν να περιορίσουν τις ευκαιρίες των παιδιών να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Από την άλλη πλευρά, ανησυχούν, επίσης, για το ότι οι αξίες που μπορεί να επιβληθούν, ακόμα και αν αυτές είναι ισόνομες, ενδέχεται να είναι ασυμβίβαστες με τις αξίες των οικογενειών των παιδιών και του τρόπου ζωής τους. Η διδασκαλία των αξιών δεν είναι, κατά την άποψή τους, κάτι ουδέτερο και ανησυχούν ιδιαίτερα ότι κάποιος μπορεί να σκεφτούν ότι κατηχούν τα παιδιά και όχι απλώς τα διδάσκουν.

Αυτές οι έντονα αστικές εικόνες της ιδιότητας του πολίτη περιγράφηκαν με μη ελκυστικούς όρους, ενώ οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές σαφέστατα προσπάθησαν σκληρά να επινοήσουν και να εκφράσουν σύγχρονες εκδοχές για την ιδιότητα του πολίτη, οι οποίες θα συμβίβαζαν τον πολιτισμικό πλουραλισμό και τις οικονομικές μεταβολές. Εκείνοι και εκείνες που έχουν ήδη διδάξει σε υποβαθμισμένες περιοχές, και έχουν βιώσει από πρώτο χέρι τις αντιτιθέμενες κοινοτικές σχέσεις και τις διαφορετικές οικογενειακές δομές και αξίες, προβληματίστηκαν με τη διαμόρφωση ενός συνεκτικού και ισόνομου από ηθικής άποψης μαξιμαλιστικού λόγου. Η

πιθανότητα της αντίστασης των γονιών σε οποιαδήποτε ισόνομη από ηθικής άποψης προοπτική, αποτελεί μια επιπρόσθετη ανησυχία για τους Άγγλους και Ουαλούς εκπαιδευόμενους καθηγητές.

Στην Ελλάδα ο καλός σύγχρονος πολίτης περιγράφεται ως κάποιος που ξεπερνά το προσωπικό του συμφέρον και συνεισφέρει στο κοινό καλό, μέσω οικονομικών, κυρίως, δραστηριοτήτων και όχι μέσω δραστηριοτήτων που επιδεικνύουν φροντίδα. Καλός πολίτης είναι ο «παραγωγικός πολίτης», κάποιος που εργάζεται για το καλό της κοινωνίας μέσω της συνεισφοράς του στην ευημερία του έθνους. Η αδελφότητα, σε αυτό το πλαίσιο, σημαίνει το να εργάζεται κανείς σκληρά, να πληρώνει φόρους και να ενθαρρύνει την ευρύτερη εθνική παραγωγή. Η αλλαγή θέσης στην περιγραφή του σύγχρονου Έλληνα πολίτη δε συμπίπτει με το ιδεώδες του Αρχαίου Έλληνα και της χριστιανικής κουλτούρας και προσλαμβάνει οικονομική αξία. Η κληρονομιά των παραδόσεων του παρελθόντος είναι, ωστόσο, εμφανής στις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων καθηγητών σχετικά με τα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια των άλλων. Αυτό που δεν είναι σαφές είναι το κατά πόσον η έννοια αυτή του «παραγωγικού πολίτη» περιλαμβάνει τη συνεισφορά των γυναικών στην οικονομική πρόοδο. Αυτό το πλαίσιο ενδέχεται, πράγματι, να καταστήσει αόρατη την οικιακή εργασία, ζημιώνοντας με αυτόν τον τρόπο περαιτέρω την κοινωνική κατάσταση των γυναικών (Arnott και άλλοι, 1997).

### *Ο μεταρρυθμιστικός ρόλος της μητέρας*

Αντιθέτως, οι συζητήσεις περί ηθικής επιτρέπουν στις εκπαιδευόμενες καθηγήτριες στις καθολικές χώρες, όπως η Πορτογαλία και η Ισπανία, να εστιάσουν στην πολιτική ενδυνάμωση του φεμινιστικού κινήματος. Ισχυρίζονται ότι εάν οι ηθικές αξίες αποτελούν τη βάση της καλής ιδιότητας του πολίτη, τότε αυτοί που έχουν την προδιάθεση να είναι ευαίσθητοι και να φροντίζουν τους άλλους και πιστεύουν στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία, θα γίνουν καλοί πολίτες. Στο παρακάτω απόσπασμα, μια εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Πορτογαλία υπογραμμίζει τον τρόπο, με τον οποίο οι γυναίκες μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί πολίτες:

*«Ένα άτομο που είναι κατά κανόνα πιο ευαίσθητοποιημένο απέναντι στα προβλήματα των άλλων. Νομίζω ότι οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητοποιημένες απέναντι σε αυτά που τις περιβάλλουν. Νομίζω ότι η γιαγιά μου είναι καλή πολίτισ, έχει καλές προθέσεις... αυτό δύσκολα θα το βρεις στους άνδρες» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Πορτογαλία).*

Το μοτίβο «του μεταρρυθμιστικού ρόλου της μητέρας» ανέκυψε, επίσης, σε ορισμένες από τις συζητήσεις με τις Ελληνίδες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες. Περιέγραψαν το πώς οι γυναίκες θα μπορούσαν εν δυνάμει να καλύψουν την έλλειψη δημόσιας πολιτικής ισχύος με το να κινητοποιήσουν την ισχύ στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι γυναίκες αυτές δεν αναφέρθηκαν στα αφηρημένα ιδεώδη του κριτικού πολίτη, αλλά περιέγραψαν τη γυναίκα, η οποία αλλάζει την κοινωνία ως τη γυναίκα, η οποία ανατρέφει τη νέα γενιά των παιδιών. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι νεαρής ηλικίας Ελληνίδες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες μπόρεσαν να βρουν μια θέση για τον εαυτό τους στο πλαίσιο ενός λόγου ηθικού περιεχομένου.

Οι συμμετέχουσες στην Πορτογαλία, την Ισπανία, την Αγγλία και την Ουαλία αναφέρθηκαν, επίσης, σε εναλλακτικά φεμινιστικά μοντέλα σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη. Ορισμένες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες βρήκαν τρόπους να τονίσουν την αξία της συνεισφοράς των γυναικών στην κοινωνία βασιζόμενες στους παραδοσιακούς ρόλους των δύο φύλων. Ορισμένες υποστήριξαν ότι η κοινωνία μπορεί να στηρίξει συμπληρωματικές έννοιες στην ήδη υπάρχουσα έννοια του καλού πολίτη. Υποστήριξαν, επίσης, ότι οι γυναίκες μπορούν να γίνουν «πολίτες του σπιτιού» και «ιδρυτές οικογενειών»:

*«Αυτό που παραδοσιακά περιμένουν οι άνθρωποι, είναι οι άνδρες να το κάνουν αυτό μέσω της εργασίας και ενδυναμώνοντας τις δομές ισχύος, ενώ οι γυναίκες το κάνουν περισσότερο μέσω της ανατροφής μέσα στην οικογένεια. Έτσι, οι άνδρες το κάνουν σε πιο οργανωμένο επίπεδο, ενώ οι γυναίκες σε πιο ιδιωτικό» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Αγγλία).*

*«Πιστεύω ότι είμαστε σε θέση να κάνουμε όλα όσα κάνει ένας άνδρας, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως τα παιδιά. Όλα είναι ανδρική υπόθεση πια. Νομίζω ότι λίγες γυναίκες γνωρίζουν τι θα πρέπει και τι δε θα πρέπει να κάνουν ως πολίτες... οι γυναίκες ασκούν περισσότερο την ιδιότητα του πολίτη μέσα στην οικογένεια, στην ιδιωτική ζωή, δεν έχουν συνηθίσει ακόμα να είναι πολίτες» (Εκπαιδευτρια από την Πορτογαλία).*

Είναι απαραίτητο η οικογένεια, και συνεκδοχικά οι γονείς, τα παιδιά και τα σχολεία ως αντανάκλαση της οικογένειας, να ασχοληθούν με την ιδιότητα του πολίτη.

## Κοινωνικά δικαιώματα και ισονομία

Οι λόγοι περί ισονομίας της μεταπολεμικής περιόδου στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετίζονται εν γένει με την παροχή αυτών που ο Marshall (1965) ονομάζει κοινωνικά δικαιώματα μέσω της παροχής κοινωνικής ασφάλισης. Η κύρια έννοια στην περίπτωση αυτή είναι η αναδιανεμητική δικαιοσύνη (πρβλ. Rawls, 1972), σύμφωνα με την οποία τα άτομα έχουν δικαίωμα σε βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, όπως ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, μόρφωση, στέγαση, εργασία χωρίς διακρίσεις, προστασία από το νόμο, τις πολιτικές του κράτους σε κοινωνικά και οικογενειακά ζητήματα και την κρατική παροχή υπηρεσιών. Ο βαθμός, στον οποίο τα δικαιώματα αυτά και οι υπηρεσίες εξασφαλίζονται και προστατεύονται από το κράτος, διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ο βαθμός, επίσης, στον οποίο τα δικαιώματα κατανέμονται ισότιμα μεταξύ των πολιτών μιας χώρας και το πώς αυτά συνδέονται με τη δημόσια/ιδιωτική, ανδρική/γυναικεία αντίστοιχα σφαίρα, καθορίζεται πολιτισμικά και ιστορικά. Έτσι, στην Πορτογαλία και την Ισπανία τα δικαιώματα σε σχέση με την πλήρη ιδιότητα του πολίτη αποτελούν ένα σχετικά καινούργιο φαινόμενο στους νέους λόγους των πρόσφατων σοσιαλιστικών κυβερνήσεων.

Οι λόγοι περί ισονομίας συνήθως υπερτίθενται των υπάρχοντων λόγων και έτσι δεν αντικαθιστούν πλήρως τις προηγούμενες αντιλήψεις για την κοινωνική τάξη και την ιεραρχία των φύλων. Εναλλακτικά, οι λόγοι εφαρμόζονται σε συνταγματικό επίπεδο, ενώ δεν ισχύουν στην καθημερινή ζωή. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους καθηγητές γνωρίζουν τι επισήμως παρέχουν τα δικαιώματα που πηγάζουν από την ιδιότητα του πολίτη σε σχέση με το κράτος, αλλά δεν είναι ευχαριστημένοι με το ποσοστό των πολιτών που γνωρίζουν τα δικαιώματα αυτά και το πώς να τα διεκδικήσουν.

Στην Πορτογαλία, για παράδειγμα, οι άνδρες και οι γυναίκες μόλις πρόσφατα απέκτησαν δικαιώματα βάσει του νέου Συντάγματος, το οποίο επικυρώθηκε στις 25 Απριλίου 1974. Το Σύνταγμα ασχολήθηκε με τη δημιουργία «κοινωνικής ισορροπίας», βάσει της οποίας οι άνδρες και οι γυναίκες θα εργάζονται με συμπληρωματικό τρόπο. Η συλλογιστική αυτών των λόγων της ισονομίας παρουσιάζει το νέο Σύνταγμα να είναι συναινετικό και τα δικαιώματα σαν να έχουν ήδη αποκτηθεί από τους πολίτες.

Στην Ελλάδα, αντιθέτως, οι σύγχρονες συζητήσεις σχετικά με τα δικαιώματα εμφανίζονται από τη δεκαετία του '30, πριν από την πρώτη δικτατορία και ενώ μεγάλωνε η δύναμη του Κομμουνιστικού Κόμματος. Οι σχετικοί λόγοι περί σοσιαλισμού επικεντρώνονται στη σχέση των ατομικών δικαιωμάτων και του οργανωμένου κράτους. Το φάσμα των δικαιωμάτων στους λόγους αυτούς



περιλαμβάνει όχι μόνο τα δικαιώματα για δικαιοσύνη, ειρήνη και ισότητα, αλλά και το δικαίωμα στην εργασία, τη μόρφωση, την παροχή υγείας, καθώς και τα σωματικά, ψυχολογικά και πνευματικά δικαιώματα.

### *Ο διαμαρτυρόμενος πολίτης*

Παρόλο που οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες περιέγραψαν το κράτος ως τον παροχέα προνομίων με τη μορφή των ατομικών δικαιωμάτων, θεωρούν, επίσης, ότι τα άτομα πρέπει να αγωνίζονται για τα δικαιώματα αυτά. Διαπιστώσαμε ότι οι Ελληνίδες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες περιέγραψαν τον «πολίτη που διαμαρτύρεται» στο ίδιο μήκος κύματος με τους δυνατούς εθνικούς και πολιτικούς λόγους που χρησιμοποίησαν. Εξέφρασαν την ανησυχία ότι το κράτος μπορεί να καταπατήσει τα ατομικά δικαιώματα και τις ελευθερίες:

*«Ο όρος πολίτης σημαίνει να διεκδικείς τα δικαιώματά σου. Πιστεύω ότι δεν τα διεκδικούμε αρκετά. Για παράδειγμα εμένα, στις περισσότερες περιπτώσεις, παρόλο που ο νόμος ήταν με το μέρος μου, μου συμπεριφέρθηκαν πολύ άσχημα. Μπορούσα να διεκδικήσω ορισμένα πράγματα νομικά, αλλά δεν τα κατάφερα. Ίσως γιατί είμαι γυναίκα... ίσως γιατί δεν ήμουν αρκετά ικανή...» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ελλάδα).*

*«Η έννοια του πολίτη με κάνει να σκέφτομαι την ανασφάλεια που αισθάνομαι κάθε φορά που θέλω να διεκδικήσω όλα αυτά που θεωρούνται νομικά δικαιώματα του πολίτη. Όσες φορές προσπάθησα να διεκδικήσω ως πολίτις του ελληνικού κράτους, ένιωσα απροστάτευτη» (Εκπαιδευόμενη καθηγήτρια από την Ελλάδα).*

Εντούτοις, οι περισσότεροι και οι περισσότερες εκπαιδευόμενοι καθηγητές και καθηγήτριες από την Ελλάδα, μιλούν με αδιαφορία για τα κοινωνικά δικαιώματα και προνόμια που παρέχονται από το κράτος. Επί πολλά χρόνια, οι κοινωνικές υπηρεσίες δεν ήταν επαρκείς και πολλοί άνθρωποι αναγκάζονταν να συμπληρώνουν το εισόδημά τους με προσωπικές πρωτοβουλίες (όπως την παροχή ιδιωτικών μαθημάτων στο σπίτι). Μέχρις ενός σημείου, οι συμμετέχοντες θεωρούν τα δικαιώματα πιο σημαντικά σε αφηρημένο επίπεδο και όχι όσον αφορά στην εφαρμογή των νόμων. Τα άτομα εμφανίζονται να χρειάζονται τα δικαιώματα αυτά ως προϋπόθεση για την πλήρη συμμετοχή τους στα πολιτικά πράγματα. Μία

Ελληνίδα εκπαιδευτρια θεωρεί ότι το σημαντικότερο δικαίωμα είναι το δικαίωμα να «δημιουργείς στο πλαίσιο της κοινωνίας, στην οποία ζεις, σύμφωνα με την προσωπικότητά σου και τις ικανότητές σου».

Η απειλή της απολυταρχικής κυβέρνησης έχει αφήσει μια κληρονομιά από υποψίες σχετικά με το ρόλο του κράτους στην Ελλάδα και οι εξελίξεις σε θέματα ισονομίας ενδεχομένως να ελέγχονταν από αυτή την υποβόσκουσα κατάσταση. Οι ανησυχίες, λοιπόν, των Ελλήνων συμμετεχόντων διαφοροποιούνται από αυτές των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών από την Αγγλία και την Ουαλία. Στη Βρετανία η έλλειψη γραπτού Συντάγματος και η παράδοση ότι τα άτομα πρέπει να αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους, πιθανόν να επηρέασαν τους λόγους των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών.

*«Νομίζω ότι υπάρχει μία τάση άγνοιας, γιατί δεν έχουμε ποτέ ορίσει ακριβώς τα δικαιώματα αυτά. Με δεδομένη την απουσία ενός Χάρτη Δικαιωμάτων, ελευθερίας, κατάλληλου Νόμου περί Ελευθερίας των Πληροφοριών,... η ιδέα να έχουμε δικαιώματα είναι σωστή. Πριν από 400 χρόνια έγινε μια επανάσταση, η οποία δεν πέτυχε και επανήλθε το παλιό καθεστώς ξανά και από τότε δεν έχει υπάρξει άλλο δυνατό δημοκρατικό κίνημα. Πρόκειται για κάτι που έχει εξελιχθεί σταδιακά και επί πολλά χρόνια, με τους ίδιους πάντα ανθρώπους να το υποστηρίζουν, όπως, για παράδειγμα, το να διατηρούμε το θεσμό της Βουλής των Λόρδων. Η ιδέα του δικαιώματος... νομίζω ότι είναι κάτι, την αξία του οποίου συνειδητοποιούμε εντελώς ξαφνικά. Πράγματα, όπως τα δικαιώματα των ομοφυλοφίλων, τα δικαιώματα των γυναικών, τα δικαιώματα των εθνοτήτων, όλα αυτά που συνέβησαν πολύ ξαφνικά. Η έλλειψη του νομικού ορισμού τους είναι εξαιρετικά ανησυχητική. Πιστεύω ότι όλοι θα θέλαμε να πούμε ναι, ότι συμπεριφερόμαστε σε όλους ισότιμα και νομίζω ότι ελάχιστοι άνθρωποι θα διαφωνούσαν με αυτό. Δε νομίζω ότι υπάρχει επαρκής ενίσχυση, όπως μία επίσημη θέση της πολιτείας» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Αγγλία).*

Κάποιος εκπαιδευόμενος καθηγητής περιέγραψε τη βρετανική ιστορική κληρονομιά ως μια αργή εξέλιξη, η οποία προσδίδει φύλο στην αυταρέσκεια και την άγνοια γύρω από τα ατομικά δικαιώματα, έχει, όμως, πρόσφατα αρχίσει να προσελκύει το ανανεωμένο ενδιαφέρον των ανθρώπων. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι καθηγητές από την Αγγλία και την Ουαλία τοποθετούν τη νέα «συζήτηση για τα δικαιώματα» στη δεκαετία του '80, παρόλο που οι συζητήσεις για τα δικαιώματα των

παιδιών είναι πιο πρόσφατες. Ένα από τα κύρια προβλήματα που συζητήθηκαν, ήταν το κατά πόσο πρέπει να χρησιμοποιείται ο νόμος για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων και τη στήριξη, για παράδειγμα, της ελευθερίας του λόγου στο πλαίσιο του προαναφερθέντος σκεπτικισμού. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι καθηγητές θεωρούν ότι θα πρέπει να καταργηθεί η λογοκρισία, την ίδια στιγμή που θα πρέπει να επιτρέπονται δικαιώματα, όπως αυτά της «ηθικής πλειοψηφίας» στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε περίπτωση που εξασφαλιστεί η ελευθερία του λόγου για όλους, ενδέχεται η ίδια εξουσία να προωθήσει ανελεύθερες απόψεις.

Θεωρήσαμε ότι άξιζε τον κόπο να ερευνήσουμε το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές βρίσκουν κάποιο νόημα στη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τα δικαιώματα και, αν ναι, πώς αυτά εφαρμόζονται στα διάφορα πλαίσια. Εντοπίσαμε διαφορετικούς βαθμούς ευαισθητοποίησης όσον αφορά στα δικαιώματα μεταξύ των εκπαιδευόμενων καθηγητών σε διάφορες χώρες και διαφορετικές προοπτικές για τα περισσότερα από τα βασικά δικαιώματα. Ο κατάλογος, στον οποίο βασίστηκαν, ήταν ευρύς. Οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές αναφέρθηκαν, για παράδειγμα, σε αυτούς που δεν απολαμβάνουν πλήρη δικαιώματα από την ιδιότητα του πολίτη. Μίλησαν για εθνοτικές ομάδες, φυλετικές ομάδες, μετανάστες, μετοίκους, φτωχούς, αγράμματους, θύματα του AIDS, για γλωσσικές ομάδες, κοινωνικές ομάδες, και, ιδιαιτέρως, για συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, η γλώσσα των δικαιωμάτων σε σχέση με τον «καλό πολίτη» ήταν ελλιπής. Για ορισμένους, η τελευταία ιδωμένη στο πλαίσιο της ιδιωτικής σφαίρας ζωής, μπορεί να είναι τυραννική και δυνητικά ολέθρια (Arnott και άλλοι, 1997).

Η αισιοδοξία αποτελούσε μέρος των απαντήσεων ορισμένων εκπαιδευόμενων καθηγητών: «Αυτό που δεν είναι δικαίωμά σου σήμερα, μπορεί να γίνει αύριο, αρκεί να κινητοποιηθείς» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ελλάδα). Στην Ισπανία η κοινωνία παρουσιάστηκε να «ακολουθεί μια πορεία», σα να προχωρούσε μπροστά ξεπερνώντας το ιστορικό της παρελθόν. Υπήρχε η άποψη ότι τα άτομα μπορούν να διασφαλίσουν τα δικαιώματα χωρίς διαμάχες, μέσω της θετικής παρέμβασης του κράτους ή άλλων παραγόντων: «Φαίνεται ότι η ισότητα μεγαλώνει... ζούμε σε μια μεταβατική περίοδο, έτσι όλοι θα είμαστε ίσοι στο εγγύς μέλλον» (Εκπαιδευόμενος καθηγητής από την Ισπανία).

Εντούτοις, υπάρχουν πολλοί που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ίσες ευκαιρίες ή την ισότητα ως φυσικά φαινόμενα, τα οποία μπορούν να επιτευχθούν δίχως πολιτική παρέμβαση, και, ιδιαιτέρως, δίχως την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες από την Ισπανία ήταν ακόμα πιο επικριτικές και απαισιόδοξες για τη νέα κοινωνία. Οι καθηγήτριες δε

θεωρούν τον εαυτό τους μέρος της «μεταβατικής» κατάστασης που εφαρμόζει η σοσιαλιστική κυβέρνηση. Δε δηλώνουν φεμινίστριες, ούτε και συμφωνούν με τους ισχυρούς λόγους της ισονομίας που αναπτύχθηκαν από τους άνδρες. Αντιθέτως, όπως αναφέραμε, προσπάθησαν να αναπτύξουν έναν ηθικό λόγο σε θέματα που αφορούν στις γυναίκες, τη φροντίδα και τις κουλτούρες που βασίζονται στην κοινότητα.

Αυτός ο αγώνας για τα δικαιώματα των γυναικών μας θυμίζει αυτόν που συναντήσαμε στην Ελλάδα. Ορισμένες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες, επίσης, εξέφρασαν την ανασφάλειά τους σχετικά με την υπόθεση ότι όλα τα άτομα θα συμπεριλαμβάνονταν στο πλαίσιο της ιδιότητας του πολίτη και θα απολάμβαναν πλήρη δικαιώματα. Δήλωσαν, επίσης, ότι οι γυναίκες πρέπει να αγωνιστούν για τα δικαιώματά τους.

Ορισμένες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες από την Πορτογαλία εξέφρασαν ανησυχία για τη χρήση της διάκρισης μεταξύ της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής. Τόνισαν τη σημασία της διασύνδεσης των δικαιωμάτων που εμπεριέχονται στην ιδιότητα του πολίτη με τον ιδιωτικό και όχι μόνο με το δημόσιο βίο.

*«Εάν μια γυναίκα υπόκειται σε βία μέσα στην οικογένεια, τι μπορεί να κάνει για να τη σταματήσει; Πρέπει να καταφύγει στα δικαστήρια...Πρέπει να βγει από το ιδιωτικό πλαίσιο και να μπει στο δημόσιο...εγώ τα συσχετίζω. Η ιδιότητα του πολίτη συνδέεται, επίσης, με τον ιδιωτικό κόσμο της οικογένειας».*

Οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές και οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες από την Πορτογαλία ασχολήθηκαν, επίσης, με τη δύσκολη σχέση μεταξύ του λόγου για τα δικαιώματα και του λόγου για τις βιολογικές διαφορές. Οι συζητήσεις των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών υποδεικνύουν ότι θεωρούσαν δεδομένη την επισημοποιημένη ισότητα μεταξύ των δύο φύλων, όπως αυτή αναφέρεται στο Σύνταγμα του 1976. Αποτελεί, όμως, έκπληξη το ότι οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες βασίστηκαν στις βιολογικές διαφορές για να υποστηρίξουν ότι οι γυναίκες μπορούν να διαδραματίσουν ένα διαφορετικό ρόλο συνεισφοράς στη σύγχρονη κοινωνία ως μητέρες και άτομα που μέλημα τους είναι η φροντίδα. Σημειώνουν, επίσης, ότι, εάν οι γυναίκες ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις βιολογικές διαφορές με τρόπο εποικοδομητικό στη δημόσια ζωή, εργαζόμενες στην εκπαίδευση και σε επαγγέλματα στο χώρο της φροντίδας, θα θεωρούσαν, ίσως, περισσότερο τους εαυτούς τους πολίτες.

## Εθνικά πλαίσια και οι αξίες της ιδιότητας του πολίτη

Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους καθηγητές αποσαφήνισαν το πώς οι διαφορετικές αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη στηρίζονται στους πολιτικούς και ηθικούς λόγους και στους λόγους ισονομίας. Εξετάστηκαν οι σχέσεις των φύλων σε καθένα ένα από αυτούς τους λόγους. Οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές και οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες στις διάφορες χώρες μας πρόσφεραν μια εσωτερική άποψη των σύνθετων τρόπων, με τους οποίους οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων διαμορφώνουν την εικόνα του πολίτη και ιδιαιτέρως του «καλού πολίτη».

Οι βασικές ανησυχίες που εντοπίζονται στα στοιχεία είναι δύο. Η πρώτη περιλαμβάνει την έμφυλη διάσταση των διαφορετικών σφαιρών ζωής σε σχέση με τις αξίες της ιδιότητας του πολίτη. Τα στοιχεία μαρτυρούν τη συνεχιζόμενη έντονη ταύτιση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας ζωής με το γυναικείο και το ανδρικό φύλο αντίστοιχα και ιδιαιτέρως την κυριαρχία αυτού που ο Connell (1990) ονομάζει ευρωπαϊκή εξίσωση μεταξύ της εξουσίας και του κυρίαρχου ανδρισμού. Οι εικόνες και η γλώσσα των λόγων που αφορούσαν στην ιδιότητα του πολίτη ήταν κυρίως ανδρικές. Ακόμα και οι αντιλήψεις για την κοινότητα αναφέρθηκαν περισσότερο σε σχέση με τις ανδρικές έννοιες της ευθύνης και λιγότερο με τη συνεισφορά των γυναικών στην οικογένεια και τη γειτονιά. Οι λόγοι περί πολιτικής και ισονομίας, ειδικότερα, ισχύουν για τη δημόσια σφαίρα και προσδίδουν αξία στους άνδρες και στο ρόλο τους όσον αφορά στη «δράση των πολιτών».

Στις πέντε χώρες που εξετάσαμε, στις οποίες το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στις εθνικές συνελεύσεις είναι κάτω του 15%, οι αναφορές στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών επικεντρώθηκαν στο κράτος ή την κυβέρνηση.

Μεταξύ των αναφορών που ενδυνάμωσαν τη θέση των γυναικών, πέρα από τους λόγους για την ιδιότητα του πολίτη, ήταν οι θεσμοί, οι οποίοι κυριαρχούνται από άνδρες. Πράγματι, οι μέθοδοι δράσης των πολιτών μέσα στο πλαίσιο των πολιτικών λόγων ή των λόγων ισονομίας, δίνουν περισσότερο έμφαση στη δημόσια δράση και λιγότερο στην ιδιωτική. Στις συζητήσεις μας με τους εκπαιδευόμενους καθηγητές στην Ελλάδα και την Ισπανία, αποκομίσαμε την εντύπωση ότι οι πολιτικοί αγώνες για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις έχουν ανατεθεί σε άνδρες. Η πρόσφατη μετάβαση στην Ισπανία από την εθνικιστική στη σοσιαλιστική κυβέρνηση και η ανανεωμένη εστίαση του ενδιαφέροντος στα δικαιώματα, είχε περισσότερη σημασία για τους άνδρες από ό,τι για τις γυναίκες.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι ηθικές αξίες περιγράφηκαν με τρόπους, οι οποίοι αρχικά παρουσιάζονται να παραμερίζουν τη διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού. Αυτό επιτεύχθηκε με αναφορές στο κοινό καλό και τις κοινές αξίες.

Ωστόσο, αυτού του είδους οι λόγοι, στο πλαίσιο των διαφόρων εθνικών παραμέτρων, κυριαρχούνται από την αντίληψη των καλών δημοσίων έργων. Η ιδιότητα του πολίτη, στο πλαίσιο αυτό, συνδέεται ελάχιστα με γονικούς ρόλους και τη φροντίδα των ηλικιωμένων ή των αρρώστων μέσα στο σπίτι. Ενώ οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές φάνηκαν να ανησυχούν για τη φύση των κοινωνικών αξιών, τη συμμόρφωση και την πιθανότητα ενθάρρυνσης των παραγωγικών μελών της κοινωνίας να τηρούν τους νόμους, οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες υποδεικνύουν τη σημασία της οικογένειας ως το χώρο, στον οποίο μπορούμε να βρούμε τον «καλό πολίτη». Πράγματι, σε μερικές χώρες, δόθηκε έμφαση στους ρόλους των γυναικών ως μητέρων και ατόμων που μέλημά τους είναι η φροντίδα και φάνηκαν να εκθειάζονται ως εναλλακτικές πηγές κριτικής δράσης των πολιτών. Το τεχνητό όριο ανάμεσα στο δημόσιο και το ιδιωτικό στοιχείο ήταν πιο εμφανές στο πλαίσιο των λόγων της ηθικής.

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού, αναφερθήκαμε στην πρόταση του Heater ότι στις νεωτεριστικές αφηγήσεις οι αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη υπόκεινται σε συνεχή αμφισβήτηση. Παράγονται και αναμορφώνονται νέες μορφές αλληλεγγύης και νέες «λογικές», οι οποίες έρχονται σε μικρότερη ή μεγαλύτερη αντίθεση με τα κρατικά συστήματα εκπαίδευσης. Η προοπτική αυτή μας βοηθά να κατανοήσουμε τις εθνικές διαμάχες στους λόγους της πολιτικής, της ηθικής και της ισονομίας που εντοπίζονται στη νέα γενιά εκπαιδευόμενων καθηγητών, καθώς και τις διαφορές σε εθνικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές σήμερα φέρουν μαζί τους τις κληρονομίες του εθνικισμού, της φιλελεύθερης δημοκρατίας και του σοσιαλισμού. Για τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους καθηγητές και καθηγήτριες από την Ελλάδα, η κληρονομιά της δεκαετίας του '70 μπορεί να εντοπιστεί στους φόβους τους που αφορούν στην ισχύ του «οργανωμένου κράτους» και την ανάγκη να δρα ο κόσμος με αποφασιστικότητα όσον αφορά στον αγώνα για δημοκρατία. Τα σχόλιά τους τούς παρουσιάζουν να συμμετέχουν στις σύγχρονες προσπάθειες για τη δημιουργία νέων πολιτικών σχεδίων.

Αντιθέτως, οι απεικονίσεις της ιδιότητας του πολίτη από τους Ισπανούς καθηγητές και τις Ισπανίδες καθηγήτριες αντανakλούν το έργο της ισπανικής κεντρικής κυβέρνησης, η οποία τα τελευταία δώδεκα χρόνια προσπαθεί να ορίσει μια νέα αντίληψη εθνικής ιδιότητας μέλους πάνω και πέρα από περιφερειακές και εθνοτικές ταυτότητες. Μετά από σαράντα χρόνια δικτατορίας (1939-1975), η Ισπανία επικύρωσε ένα νέο Σύνταγμα το 1978. Ο αγώνας για δημοκρατικά και ανθρώπινα δικαιώματα περιγράφηκε ως μια διαδικασία μάθησης, ενώ εντοπίσαμε ένα κατανοητό επίπεδο ανασφάλειας σχετικά με τη φύση και την άσκηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων.

Πολλές ομάδες αναφέρθηκαν σε μία νέα εκδοχή του τι σημαίνει «να είσαι Ισπανός/-ίδα» και μπορεί να θεωρηθεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη ρήξη με τις φρανκικές εθνικιστικές ιδέες. Χρησιμοποιήθηκαν συμβολικές, αλλά και οικονομικές και πολιτικές στρατηγικές, προκειμένου να επιτευχθεί η αποσύνδεση με το παρελθόν. Η πολιτική εκπαίδευση σε αυτό το καινούργιο πολιτικό πλαίσιο, επιδιώκει να προωθήσει ένα νέο σύστημα αξιών σε μια εκπαιδευτική δομή που δεν είναι απόλυτα δημοκρατική. Δε θα πρέπει, λοιπόν, να μας εκπλήσσουν οι αναφορές που εντοπίσαμε σχετικά με τις κομμουνιστικές αξίες και τις ανιχνευτικές ιδέες για την ισονομία και την πολιτική.

Στις εθνικές αυτές μεταρρυθμίσεις εντοπίζονται, επίσης, μεταβαλλόμενοι ορισμοί των πολιτικών, οικονομικών, αστικών δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων αναπαραγωγής. Όπως τονίζει η Phillips (1991), δεν υπάρχει αναγκαστική πρόοδος από τα αστικά, για παράδειγμα, στα πολιτικά και από εκεί στα κοινωνικά δικαιώματα (πρβλ. Marshall, 1965). Τα διάφορα έθνη οικοδομούν την έννοια των δικαιωμάτων με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικές περιόδους. Στη Βρετανία, η καθιέρωση του κράτους πρόνοιας τη δεκαετία του '40 άνοιξε το δρόμο για μια σειρά παρεχόμενων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών δικαιωμάτων για στέγαση, μόρφωση και κοινωνική πρόνοια. Οι σύγχρονες αυτές εκδοχές των κοινωνικών δικαιωμάτων εισήχθησαν μόλις πρόσφατα στη νέα μετασαλαζαρική ισόνομη Πορτογαλία.

Στο άλλο άκρο, οι εκπαιδευόμενοι καθηγητές και οι εκπαιδευόμενες καθηγήτριες στη Βρετανία ανατράφηκαν ως τα «παιδιά της Θάτσερ», μια γενιά, η οποία διδάχθηκε ότι «η εποχή της ισονομίας έχει παρέλθει» (όπως αναφέρεται στο έργο της Arnot, 1992). Οι σχετικά νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευόμενοι καθηγητές και καθηγήτριες εξέφρασαν την ανησυχία τους σχετικά με την προστασία της ατομικής ελευθερίας, ενώ την ίδια στιγμή δίνουν μεγάλη σημασία στην ανοχή, επιδεικνύοντας, έτσι, και μια ευαισθησία προς την κοινωνική πολυμορφία. Ορισμένοι και ορισμένες έζησαν τα νεανικά τους χρόνια συνειδητοποιώντας την έμφαση που δίνεται στις φιλοσοφίες της αγοράς και τις υλιστικές αξίες. Εξέφρασαν την ανησυχία τους για την έλλειψη της έννοιας «του να ανήκει κανείς» σε μια κοινότητα. Τα σχετικά με τις αξίες της ιδιότητας του πολίτη σημεία αναφοράς τους, δεν οριοθετούνται με τόσο ξεκάθαρο τρόπο, όπως συνέβη στην περίπτωση των συναδέλφων τους στις άλλες χώρες. Βασιζόμενοι σε αντιλήψεις διαφορετικών ετερογενών κοινοτήτων, καταπιάνονται τόσο με λόγους ισότητας, όσο και με τα κοινωνικά κινήματα του παρελθόντος, καθώς και με τη σύγχρονη αποξένωση του παρόντος. Η μικρή αυτή ομάδα δεν παρείχε αποδείξεις της ικανότητάς της να αρθρώσει κάποιο λόγο για την

ιδιότητα του πολίτη που είτε να έχει σημασία σε προσωπικό επίπεδο, είτε να είναι απελευθερωτικός ως προς το περιεχόμενό του.

Ελλείπει ενός προγράμματος αστικής εκπαίδευσης ομοίου προς αυτά που παρέχονται στις άλλες τρεις υπό εξέταση χώρες, κάθε νέα γενιά εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών στη Βρετανία ενδέχεται να εισέλθει στο επάγγελμα διαθέτοντας ανεπαρκή εκπαίδευση ως προς το να παράγει ένα διανοητικό και πολιτικό πλαίσιο για τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα που την απασχολούν. Οι διαμάχες μεταξύ του ατομικού στοιχείου και της συλλογικότητας δεν εκφράζονται εύκολα, αλλά ούτε και βρίσκουν λύση. Η μελέτη μας αποκάλυψε την αδυναμία του πολιτικού συλλογιστικού πλαισίου μεταξύ των εκπαιδευόμενων καθηγητών και καθηγητριών στη Βρετανία, υποδεικνύοντας ότι ενδέχεται να μην υπάρχει μια επαρκής πλατφόρμα, πάνω στην οποία μπορεί να δομηθεί ένα ηθικό, ή ισόνομο σχέδιο (είτε αυτό αφορά στο φεμινισμό, είτε την πολυπολιτισμικότητα, είτε τη δράση κατά του ρατσισμού).

Τα στοιχεία μας απεικονίζουν τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και το κράτος ως μια μόνιμα δυναμική σχέση, η οποία παραμένει στο κέντρο της αντίληψης της έννοιας που αφορά στην ιδιότητα του πολίτη. Όπως γνωρίζουν πολύ καλά όλες οι φεμινίστριες πολιτικοί θεωρητικοί, οι παραδόσεις της δυτικοευρωπαϊκής πολιτικής σκέψης έχουν διαμορφώσει ένα αφηρημένο άτομο σε σχέση με τα αφηρημένα σύνολα των κοινωνικών σχέσεων και ειδικότερα με το κράτος. Η έμφυλη φύση της έννοιας του ατόμου και η έμφυλη βάση του κράτους (Connell, 1990) δεν αποκαλύπτονται ενδεχομένως λόγω της αυταπάτης της καθολικής ωφελιμότητας, την οποία υποστηρίζουν τα αστικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα. Ορισμένες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες θεωρούν ότι οι αυταπάτες αυτές δεν ισχύουν. Για άλλες, η αφαιρετικότητα αυτή τις επιτρέπει να αγνοούν τις έμφυλες δυναμικές.

Ένα από τα βασικά ζητήματα της εργασίας είναι το κατά πόσο οι γυναίκες μπορούν να μεταμορφώσουν την πολιτική ζωή, το κατά πόσο οι γυναίκες είναι σε θέση να προσφέρουν εναλλακτικά μοντέλα σχετικά με την εκπλήρωση των ευθυνών ενός πολίτη, ή κατά πόσον θα έπρεπε να διαγράψουν ένα ρόλο για τον εαυτό τους ως πολίτες, ώστε να διασφαλίζουν τα δικαιώματα που τους οφείλονται. Τα πορίσματά μας υποδεικνύουν ότι οι φεμινιστικές συζητήσεις ισχύουν ακόμα και μπορούν να διατυπωθούν σε συγκεκριμένα πλαίσια. Ορισμένες εκπαιδευόμενες καθηγήτριες προσπάθησαν να επεκτείνουν την αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη στην οικογενειακή ζωή. Η ιδέα ενός «πολίτη που νοιάζεται», ή ενός πολίτη «που χτίζει οικογένεια», αποτελούν, σύμφωνα με αυτές, το δρόμο που θα οδηγήσει στην πρόοδο. Ωστόσο, όπως είδαμε και παραπάνω, οι αντιλήψεις αυτές βασίζονται στον ηθικό λόγο, ο οποίος ενδέχεται να αποτύχει να αναγνωρίσει τις πρακτικές



αποκλεισμού και καταπίεσης του κράτους. Η ηθική είναι σε θέση να τονίσει το ρόλο φροντίδας των γυναικών, δίχως όμως το μετασχηματισμό των αξιών σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη στο πλαίσιο των λόγων περί πολιτικής και ισονομίας, είναι μάλλον απίθανο οι γυναίκες να επιτύχουν μια ίση κατάσταση και ίσα επίπεδα συμμετοχής με αυτά των ανδρών.

Το κατά πόσο οι γυναίκες μπορούν να αλλάξουν με επιτυχία τις ανδρικές καθεστηκυίες δημοκρατικές έννοιες, αποτελεί θέμα συζήτησης. Οι αξίες περί ηθικής, πολιτικής και ισονομίας που περιγράφηκαν από τους εκπαιδευόμενους καθηγητές και τις εκπαιδευόμενες καθηγήτριες σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη και τον καλό πολίτη, επέχουν μείζονες συνέπειες για αυτούς που φαίνεται ότι βρίσκονται εκτός του κόσμου της ιδιότητας του πολίτη, αυτούς, οι οποίοι είναι οι «άλλοι».

### Ευχαριστίες

Το παρόν αποτελεί μια τροποποιημένη εκδοχή του: «Teachers, gender and the discourses of citizenship», που δημοσιεύτηκε στο *International Studies in Sociology of Education*, 6 (1), 1996, 3-35. Είμαστε ευγνώμονες για την άδεια χρήσης του.

Η μελέτη χρηματοδοτήθηκε από το Τμήμα Ανθρωπίνων Πόρων, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Φάση 1 το 1994-1995 και Φάση 2 το 1995-1996) του Τρίτου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος Κοινωνικής Δράσης. Εκφράζουμε την ευγνωμοσύνη μας προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την οικονομική της στήριξη και προς το Ίδρυμα Leverhulme Trust, το οποίο προσέφερε μια θέση υποτρόφου ερευνητή καθηγητή στη M. Arnot, προκειμένου να συνεχίσει να εργάζεται στο ζήτημα αυτό.

Θα θέλαμε, ιδιαιτέρως, να ευχαριστήσουμε τους: Amanda Coffrey, Μαρία Δικάλου, Pat Mahony, Sneh Shah, Daniella Tilbury, Xavier Ramblas, Xavier Bonal, Ρούλα Ζιώγου, Χριστίνα Αθανασιάδου και Ελένη Μαραγκουδάκη, Joanne Dillabough για τα σχόλιά τους. Οι απόψεις που παρουσιάζονται στην έρευνα αυτή εκφράζουν αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ARNOT, M. (1992). Feminism, Education and the New Right. In: M. Arnot & L. Barton (eds.) *Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Educational Reforms*. Oxford: Triangle Books.
- ARNOT, M., DELIGIANNI-KOUIMTZI, K., ZIOGOU, R. & ROWE, G. (1995). *Promoting Equality Awareness: Women as Citizens*. Final Report, June. Brussels: Equal Opportunities Unit. European Commission.
- ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIGIANNI, K., ROWE, G. AND TOMÉ, A. (1996). Teachers, Gender and the Discourses of Citizenship, *International Studies in Sociology of Education*, 6 (1): 3-35.
- ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIGIANNI, K., IVINSON, G., & TOMÉ, A. (1997). *Changing Femininity, Changing Citizenship*, Paper presented at the European Feminist Research Conference, Coimbra, Portugal.
- BOURDIEU, P. & PASSERO, C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- CONNELL, R. W. (1990). The State, Gender and Sexual Politics. *Theory and Society*, 19: 507-44.
- DIETZ, M. G. (1985). Citizenship with a Feminist Face: the problem of maternal thinking. *Political Theory*, 13: 19-37.
- GILBERT, R. (1992). Citizenship, Education and Postmodernity. *British Journal of Sociology of Education*, 13: 51-68.
- HEATER, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman.
- MARSHALL, T. H. (1965). Citizenship and Social Class. In: T.H. Marshall (Ed.) *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Anchor Books.
- MCLAUGHLIN, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education; a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21: 235-50.
- PATEMAN, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press.
- PATEMAN, C. (1992). Equality, Difference, Subordination: the politics of motherhood and women's citizenship. In G. Bock & B. James (Eds.), *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*. London: Routledge.
- PHILIPS, A. (1991). Citizenship and Feminist Theory. In: G. Andrews (Ed.) *Citizenship*. London: Lawrence and Wishart.
- RAWLS, J. (1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- ROWBOTHAN, S. (1986). Feminism and Democracy. In: D. Held and C. Pollitt (Eds.), *New Forms of Democracy*. London: Sage.
- SULTANA, R. G. (1995). A Uniting Europe, a Dividing Education? Supernationalism, Euro-centrism and the Curriculum. *International Studies in Sociology and Education*, 5: 3-23.
- TOMÉ, A., BONAL, X. AND ARAÚJO, H. (1995) *Promoting Equality Awareness: Women as Citizens*, Final Report. Brussels: European Commission.
- WALBY, S. (1994). Is Citizenship Gendered? *Sociology*, 28: 379-95.

- WEXLER, P. (1990). Citizenship in the Semiotic Society. In: B. Turner (Ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: Sage Publications.
- YUVAL-DAVIS, N. (1992). Women as Citizens. In: A. Ward, J. Gregory and N. Yuval-Davis (Eds.), *Women and Citizenship in Europe*, London: Trentham.

## 12. ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΣΕ ΕΝΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ<sup>186</sup>

*Μ. Τσουρουφλή*

### Εισαγωγή

Από το 1975 η ελληνική παιδεία και κοινωνία βίωσαν σημαντικές νομοθετικές και διαρθρωτικές αλλαγές όσον αφορά στην ισότητα των δύο φύλων (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1996). Το 1975 παρότι το κυβερνητικό κόμμα ήταν συντηρητικό, το Ελληνικό Κοινοβούλιο θέσπισε την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών ως συνταγματικό δικαίωμα (Deliyanni-Kouimtzi, 1992). Αυτή η αλλαγή ήταν περισσότερο το αποτέλεσμα της προετοιμασίας της Ελλάδας για την ένταξη της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1981), παρά το αποκλειστικό κατόρθωμα των φεμινιστριών, ή ένα πάγιο αίτημα της ελληνικής κοινωνίας. Μόνο μετά το 1981 όταν το σοσιαλιστικό κόμμα πήρε την εξουσία, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αλλαγές. Η Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών (CEDAW) υπογράφηκε από την Κυβέρνηση και ιδρύθηκαν το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) και η Γενική Γραμματεία Ισότητας (1985). Άρχισε η υλοποίηση σχεδίων δράσης για τη μείωση της ανεργίας των γυναικών και η διοργάνωση σεμιναρίων και συνεδρίων για την ισότητα των δύο φύλων. Κατά την περίοδο 1985–93 σημειώθηκε, επίσης, αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στα περισσότερα επαγγέλματα, αλλά όχι σε υψηλόβαθμες θέσεις, όπως αυτές των διευθυντών και διοικητών.

Όσον αφορά στην ισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση, την ίδια εποχή ήταν φανερή η έλλειψη ενός συγκεκριμένου σχεδίου, βασισμένου σε σημαντικά ευρήματα της σύγχρονης έρευνας. Ορισμένες από τις αλλαγές της δεκαετίας του 1980 συνίσταντο στην κατάργηση της ξεχωριστής εκπαίδευσης αρρένων ή θηλέων και των διακρίσεων μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με την πρόσβαση σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης, όπως και η μεταρρύθμιση των σχολικών βιβλίων. Επίσης, κατά τα τελευταία 20 χρόνια το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται αφενός από μια μαζική αύξηση του αριθμού των γυναικών και αφετέρου από την ανισότητα ως προς την επιλογή επιστημονικών κλάδων σε πανεπιστημιακό επίπεδο

---

<sup>186</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: Μ. Tsouroufli (2002). Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece. *Gender and Education*, Vol. 14, No 2, σελ. 135-147.

και στα λύκεια (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη, 1986· Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1996), γεγονός που αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές προσδοκίες που η ελληνική κοινωνία εξακολουθεί να έχει από τις γυναίκες και τους άνδρες (Aristodimou–Iakovidou, 1989· Grodum, 1995).

Για όσους αντιλήφθηκαν τις νομοθετικές αλλαγές και τις αλλαγές ως προς τη συμμετοχή των γυναικών ως τρανή απόδειξη ισότητας των δύο φύλων, οι διακρίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στην εκπαίδευση δεν αποτελούν, πιθανώς, πλέον θέμα και οι νεαρές κοπέλες και γυναίκες μπορούν τώρα πια να απολαμβάνουν το ίδιο status στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Για μένα και για άλλους συγγραφείς (Spender, 1985, 1989, Weiner, 1994), οι γυναίκες έχουν ακόμα πολλή δουλειά μπροστά τους. Τα μέτρα που αφορούν στην ισότητα των δύο φύλων μπορεί μεν να έδωσαν πρόσβαση στις γυναίκες, αλλά δεν κατέστησαν αυτόματα τις γυναίκες ισότιμες πολίτες. Μετά από αιώνες ανδροκρατίας σε μια κουλτούρα (την ελληνική), όπου ο άνδρας επέβαλε πάντα τους κανόνες, επιτράπηκε στις γυναίκες να συμμετέχουν ως ίσες σε έναν άνισο πατριαρχικό θεσμό (την εκπαίδευση), να αποκομίζουν αντρική γνώση και να συναγωνίζονται με τους άνδρες σε ένα ανδρικό σύστημα αξιών που εξακολουθεί να έχει εξαιρετικά παραδοσιακές απόψεις για τους ρόλους των γυναικών και των ανδρών στην ιδιωτική και δημόσια ζωή (Spender, 1981· Ηλιού, 1995). Το μήνυμα ήταν ότι υπάρχουν ευκαιρίες για όλες τις γυναίκες – λευκές, μαύρες, ετεροφυλόφιλες, λεσβίες, γυναίκες μεσαίας ή εργατικής τάξης– και ότι, μολονότι η δομή, οι πόροι και η ιδεολογία της κοινωνίας δεν έχουν αλλάξει πολύ, η γυναίκα έχει την ευχέρεια να φτάσει στη θέση που της αξίζει.

Εν μέρει εξαιτίας αυτής της φιλελεύθερης φιλοσοφίας, όπως και εξαιτίας των περιορισμένων πόρων για αξιόπιστη έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης, τα θέματα ισότητας στην παιδεία έμειναν στο περιθώριο για πολύ καιρό στην Ελλάδα. Από τη δεκαετία του '80, ενώ έχουν εξεταστεί συστηματικά στη Βρετανία θέματα, όπως η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι συμπεριφορές των μαθητών/-τριών, μεταξύ πολλών άλλων θεμάτων για το φύλο (Delamont & Hamilton, 1976· Delamont, 1980, 1983· Clarricoates, 1987· Skelton, 1989, 1996), στην Ελλάδα το θέμα της ανισότητας των δύο φύλων άρχισε να προσελκύει το ενδιαφέρον μόνο πρόσφατα και η ύπαρξη ερευνητών και δικτύων που ασχολούνται με την ισότητα των δύο φύλων στην εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι περιορισμένη (Κογκίδου, 1995).

Επηρεασμένη τόσο μεθοδολογικά, όσο και θεωρητικά από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία που μελετά τον παράγοντα φύλο (Sutherland, 1981· Kessler *et al.*, 1985· Acker, 1988, 1994· Stanley & Wise, 1990· Skelton, 1996), εξαιτίας της έλλειψης παρόμοιας ελληνικής βιβλιογραφίας, αποφάσισα να κάνω μια εθνογραφική

μελέτη σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για να διερευνήσω το θέμα της ισότητας των δύο φύλων στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών στην τάξη και στις ιδέες των εκπαιδευτικών για τα δύο φύλα.

### Ερευνητικές μέθοδοι

Η μελέτη διεξήχθη σε ένα μικρό αστικό γυμνάσιο με 165 μαθητές, 78 κορίτσια και 87 αγόρια. Επέλεξα αυτό το σχολείο για την έρευνά μου, κυρίως επειδή γνώριζα τη γυμνασιάρχη. Ήταν στενή μου φίλη και υπήρξε η αγαπημένη μου δασκάλα όταν ήμουν ακόμα μαθήτρια γυμνασίου. Με σύστησε σε μερικούς εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου, αλλά η άδειά της να γίνει η έρευνα στο σχολείο της και η βοήθειά της δεν εξασφάλισαν αυτόματα και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνά μου.

Το σχολείο βρισκόταν σε μια εργατική περιοχή, όμως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη δε ζούσαν εκεί. Στην έρευνα πήραν μέρος πέντε εκπαιδευτικοί, τέσσερις γυναίκες και ένας άνδρας. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν διαφορετικά μαθήματα: ελληνικά, φυσική, θρησκευτικά, αγγλικά και μαθηματικά (ο άνδρας εκπαιδευτικός). Επιλέχθηκε ένα τμήμα της δευτέρας γυμνασίου, στο οποίο δίδασκαν όλοι οι επιλεγέντες εκπαιδευτικοί. Η παρατήρηση διήρκεσε συνολικά 46 ώρες. Η επιλεγείσα ομάδα αποτελούνταν από 22 μαθητές/-τριες, 11 κορίτσια και 11 αγόρια. Οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες της ομάδας ήταν 14 ετών. Οργανώθηκαν συνεδρίες αφήγησης προφορικών ιστοριών, καθώς και ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους πέντε εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια του σχολείου και δόθηκαν ερωτηματολόγια στην ομάδα των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, συγκεντρώθηκε υλικό, όπως σχολικά βιβλία και υλικό για τις μη-διδακτικές δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούσαν στην ισότητα των φύλων. Συνδυάζοντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, στόχος μου ήταν να βρω αν υπάρχει διαφορετική μεταχείριση των μαθητών/-τριών σε μια ελληνική τάξη και αν οι Έλληνες/-ίδες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην προώθηση της ισότητας στο σχολείο (παρατήρηση στην τάξη, ερωτηματολόγια και έγγραφα). Με ενδιέφερε, επίσης, να διερευνήσω πιθανές εξηγήσεις της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τις ιδέες τους για τα δύο φύλα (ημι-δομημένες συνεντεύξεις), αλλά και τις εμπειρίες της ζωής τους (προφορικές ιστορίες) και την κατασκευή του φύλου στο συγκεκριμένο σχολείο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα, η καθηγήτρια της φυσικής και η καθηγήτρια των θρησκευτικών δεν έμοιαζαν να έχουν στερεότυπες ιδέες για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών, ή να θεωρούν ότι το φύλο θα μπορούσε να επηρεάσει τη διδασκαλία τους. Τα στοιχεία της έρευνας, επίσης δείχνουν ότι τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς (η φιλόλογος, η καθηγήτρια αγγλικών και ο καθηγητής των μαθηματικών) και η διευθύντρια απέδιδαν διαφορετικά χαρακτηριστικά στις μαθήτριες και τους μαθητές, στις γυναίκες και τους άνδρες.

*«Τα κορίτσια ήταν ανέκαθεν πιο έξυπνα και καλύτερες μαθήτριες από τα αγόρια στις τάξεις μου. Εργάζονταν με πιο οργανωμένο τρόπο από τα αγόρια και προσπαθούσαν περισσότερο. Είχαν, επίσης, πιο ενδιαφέρουσες προσωπικότητες. Τα αγόρια ήταν πάντα πιο ήσυχα. Τα κορίτσια ήταν πιο ανυπάκουα και αγενή· συνήθως αντιμιλούσαν» (Διευθύντρια).*

*«Οι γυναίκες είναι πιο δύσκολες από τους άνδρες, εμείς είμαστε αυτές που έχουμε επίγνωση του τι κάνουμε, είμαστε πιο σκληρές, πιο ευθείς, ειλικρινείς και πονηρές και έτσι είμαστε και περισσότερο ιδιόρρυθμες» (Διευθύντρια).*

Όμως, μόνο η φιλόλογος ήταν αυτή που έμοιαζε ρητά να αντιλαμβάνεται το φύλο ως κοινωνικό κατασκεύασμα, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Για παράδειγμα, είπε:

*«Τα αγόρια κάνουν περισσότερη φασαρία από τα κορίτσια. Αυτό έχει να κάνει με την ανατροφή τους. Τα αγόρια μαθαίνουν να κάνουν ό,τι θέλουν στο σπίτι τους, ενώ τα κορίτσια μαθαίνουν να προσπαθούν. Τα κορίτσια έχουν ένα φόβο και προσπαθούν να δουλέψουν συστηματικά. Τα αγόρια μαθαίνουν να είναι αντάρτες».*

Η καθηγήτρια των αγγλικών, ο καθηγητής των μαθηματικών και η διευθύντρια αναγνώρισαν την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, όπως των ιδεών των γονιών και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών/-τριών, στις επιδόσεις τους, τη βαθμολογία και τις ταυτότητές τους. Ωστόσο, αυτοί οι τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, επίσης, την πεποίθηση ότι οι περισσότερες διαφορές μεταξύ μαθητριών

και μαθητών είναι έμφυτες, ή σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου. Για παράδειγμα, είπαν:

*«Όταν ένα αγόρι έχει δυνατό, έξυπνο μυαλό, είναι πραγματικά έξυπνο. Έχω συναντήσει και κορίτσια που είναι έξυπνα. Όμως δεν είναι το ίδιο πράγμα. Τα κορίτσια προσπαθούν περισσότερο, μελετούν πολύ και προσπαθούν να βελτιωθούν... Αυτές οι διαφορές οφείλονται στα γονίδια και την ανατροφή στο σπίτι» (Καθηγήτρια αγγλικών).*

*«Τα κορίτσια από τη φύση τους είναι πιο ήσυχα και ευγενικά από τα αγόρια» (Καθηγητής μαθηματικών).*

*«Πιστεύω ότι οι άνδρες είναι περισσότερο αγνοί. Η εμπειρία μου με έχει διδάξει ότι οι γυναίκες είναι πιο καιροσκόποι, είναι πιο συμφεροντολόγοι και μισούν περισσότερο από τους άνδρες. Οι γυναίκες είναι ανταγωνιστικές, ακόμη και μεταξύ τους. Οι άνδρες είναι πιο ειλικρινείς» (Διευθύντρια)*

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρει και η Altani (1992) στην έρευνα που διεξήγαγε σε 17 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Παρόλο που ορισμένοι από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη της αναφέρθηκαν στην κοινωνικοποίηση ως αιτία των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, οι περισσότεροι/-ες έδωσαν μια βιολογική εξήγηση στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί της μελέτης της δε θεωρούσαν το φύλο ως σημαντικό παράγοντα στην κοινωνικοποίηση και τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα η φιλόλογος και η φυσικός εστίασαν σε ορισμένα θέματα που, όπως είπαν, μπορεί να λειτουργούν σε βάρος των κοριτσιών, όπως είναι η απουσία ενός φιλικού προς τα κορίτσια σχολικού προγράμματος και τα αυθόρμητα σεξιστικά σχόλια μερικών καθηγητών.

*«Έχω παρατηρήσει ότι στα κείμενα που χρησιμοποιούνται για το μάθημα των ελληνικών, η γυναικεία παρουσία δεν είναι πολύ συνηθισμένη» (Φιλόλογος).*



*«Μερικοί καθηγητές ενδέχεται να εκφράσουν τα στερεότυπά τους στην τάξη τους, όχι απαραίτητα εσκεμμένα. Για παράδειγμα, μπορεί να πουν ένα σεξιστικό αστείο» (Φυσικός).*

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη θεωρούσαν την εκπαίδευση ως ένα γενικά ουδέτερο ως προς το φύλο τομέα.

*«Δεν πιστεύω ότι υπάρχουν οποιοδήποτε είδους διακρίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το μόνο πράγμα που μπορώ να πω είναι ότι μερικές φορές μπορεί να υπάρχουν διακρίσεις σε προσωπικό επίπεδο. Ξέρετε, έχει να κάνει με το ποιον συμπαθείς περισσότερο μερικές φορές» (Καθηγήτρια θρησκευτικών).*

Οι συμμετέχοντες/-ουσες στη συνέντευξη μιλώντας για τις έμφυλες ανισότητες, έδωσαν έμφαση στις παραδοσιακές ιδέες για τις γυναίκες και τους άνδρες στην ελληνική κοινωνία και στους τομείς εκείνους, όπου η ανισότητα των δύο φύλων είναι προφανής, όπως, για παράδειγμα, σε πολλούς τομείς εργασίας.

*«Η ισότητα μεταξύ των δύο φύλων δεν έχει επιτευχθεί, όχι μόνο στον εργασιακό χώρο, αλλά και στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων» (Διευθύντρια).*

Η σύλληψη του εκπαιδευτικού συστήματος ως χώρου, στον οποίο το φύλο δεν αποτελεί θέμα συζήτησης, έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές που μελέτησαν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια τέτοια σύλληψη μπορεί να απηχεί στερεότυπες ιδέες σχετικά με τα δύο φύλα, ή έλλειψη ευαισθητοποίησης για θέματα που αφορούν στο φύλο, ή πάλι την απροθυμία να αναγνωρισθεί ο σεξισμός, όταν οι άνθρωποι δεν έχουν τη δύναμη ή την υποστήριξη για να τον καταπολεμήσουν (Skelton, 1985· Whyte, 1986· Maguire, 1993).

#### *Οι εκπαιδευτικοί και η ισότητα στο σχολείο*

Η πεποίθηση των συμμετεχόντων/-ουσών στις συνεντεύξεις ότι η εκπαίδευση είναι ένας χώρος που εξασφαλίζει περισσότερη ισότητα για τις γυναίκες από ό,τι άλλοι επαγγελματικοί χώροι, μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι ίδιοι/-ες εστίασαν κυρίως στις άμεσες διακρίσεις και όχι στον έμμεσο, ήπιας μορφής σεξισμό

και στις έμμεσες διακρίσεις. Είναι πιθανό όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί της έρευνας να θεωρούσαν την εκπαίδευση ως ασφαλές εργασιακό περιβάλλον για τις γυναίκες, όπου αυτές θα συναναστρέφονταν πολλές άλλες γυναίκες και δε θα χρειαζόταν να αντιμετωπίσουν ακραίες καταστάσεις. Σοβαρά προβλήματα μπορούσαν να προκύψουν σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα, όπως στις ένοπλες δυνάμεις· το 1994 υπήρχαν μόνο έξι γυναίκες στη Σχολή Αξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων (πηγή: Υπουργείο Εθνικής Άμυνας, 1994, στην Εθνική Έκθεση της Γενικής Γραμματείας Ισότητας, 1996). Επίσης, στη δημόσια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σταθερή και σίγουρη δουλειά και μέχρι πρόσφατα, το μόνο κριτήριο διορισμού ενός εκπαιδευτικού στα δημόσια σχολεία ήταν το πτυχίο μιας από τις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές»<sup>187</sup> (Πηγιάκη, 1999). Ίσως αυτοί οι δύο παράγοντες συνέβαλαν στην άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα δημόσια σχολεία είναι καλύτεροι χώροι εργασίας σε σύγκριση με τα ιδιωτικά, τα οποία έχουν υψηλότερες απαιτήσεις και δεν προσφέρουν σταθερότητα και ασφάλεια στον εργαζόμενο.

Ωστόσο, μολονότι οι διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων στην εκπαίδευση δεν αποτελούσαν θέμα για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, αυτή η έρευνα έριξε φως στον έμμεσο σεξισμό. Καταρχήν, η ανάλυση των παρατηρήσεων έδειξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν διαφορετικά απέναντι στις μαθήτριες και στους μαθητές στην τάξη, θέμα το οποίο θα συζητήσω παρακάτω. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές/-τριες δείχνουν ότι οι μαθήτριες είχαν στερεότυπα γυναικεία γούστα, καθώς και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, όπως, επίσης, οι μαθητές είχαν στερεότυπα ανδρικά γούστα και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Για παράδειγμα, τα περισσότερα κορίτσια ενδιαφέρονταν για τα επαγγέλματα που θεωρούνται ως γυναικεία στην ελληνική κοινωνία, όπως η διδασκαλία και η νοσηλευτική: «Θα ήθελα να γίνω νταντά γιατί αγαπώ τα παιδιά»· «Θα ήθελα να γίνω βρεφονηπιοκόμος γιατί αγαπώ τα παιδιά»· «Θα ήθελα να γίνω φιλόλογος».

Παρότι μερικά κορίτσια επέλεξαν ένα επάγγελμα που θεωρείται ανδρικό στην ελληνική κοινωνία (ιατρός ή χειρουργός), οι λόγοι, για τους οποίους το διάλεξαν σχετίζονταν με τις προσδοκίες και τις θέσεις της κοινωνίας για τις γυναίκες, όπως, για παράδειγμα, για να προσφέρουν υπηρεσίες και να φροντίζουν τους άλλους: «Θα ήθελα να γίνω καρδιοχειρουργός. Θέλω να βοηθώ τους άλλους»· «Θα ήθελα να γίνω γιατρός, γιατί μου αρέσει να φροντίζω τους αρρώστους».

---

<sup>187</sup> Καθηγητικές Σχολές συνηθιζόταν να αποκαλούνται οι Σχολές των Πανεπιστημίων που διδασκαν επιστήμες που διδάσκονται και στο Δευτεροβάθμιο Σχολείο (π.χ. Φυσικομαθηματική, Φιλολογική) (Σ.τ.μ.)

Από την άλλη μεριά, η πλειοψηφία των αγοριών της ομάδας προτίμησαν επαγγέλματα που απαιτούν τεχνικές δεξιότητες και για αυτό το λόγο θεωρούνται ανδρικά, όπως μηχανικός αυτοκινήτων, ή ηλεκτρολόγος. Επίσης, τα αγόρια επηρεάζονταν είτε από κάποιον άνδρα-μέλος της οικογένειάς τους, είτε από την επιθυμία τους να κερδίσουν πολλά χρήματα. Μεταξύ των μαθητριών και των μαθητών της ομάδας υπήρχαν, επίσης, μικρές διαφορές στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου τους και τις υποχρεώσεις τους στο σπίτι. Τα κορίτσια ασχολούνταν περισσότερο με δραστηριότητες που θεωρούνται γυναικείες, για παράδειγμα άκουγαν μουσική, διάβαζαν βιβλία και μιλούσαν στο τηλέφωνο με φίλες. Τα αγόρια συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες που θεωρούνται ανδρικές, όπως το ποδόσφαιρο, ή το μπάσκετ και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Σημαντικό είναι ότι περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια συμμετείχαν στις δουλειές του σπιτιού. Ωστόσο, το σχολείο δεν ασχολήθηκε με καμία από αυτές τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Φαίνεται ότι κανένας από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς δεν είχε αντιληφθεί ότι περισσότερες καθηγήτριες και μαθήτριες συμμετείχαν σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες του σχολείου από ό,τι καθηγητές ή μαθητές. Ακόμη και όταν συμμετείχαν σε αυτές, οι άνδρες ή τα αγόρια διεκπεραιώναν παραδοσιακά ανδρικές δουλειές, όπως προπόνηση ποδοσφαίρου ή τεχνικές εργασίες, όπως χειρισμός του οπτικοακουστικού εξοπλισμού κατά τη διάρκεια των σχολικών εορταστικών εκδηλώσεων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν συνειδητοποιήσει, επίσης, ορισμένα άλλα γενικότερα θέματα, όπως την περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών σε υψηλόβαθμες θέσεις στην ελληνική εκπαίδευση, ή τις παραδοσιακές επιλογές των μαθητριών και των μαθητών στα ελληνικά γυμνάσια/λύκεια και πανεπιστήμια. Ίσως δε θα πρέπει να περιμένουμε ή να ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν ενεργά με την αναζήτηση αυτών των πληροφοριών.

Παρότι οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο δε διερευνήθηκαν διεξοδικά, εφόσον δεν αποτελούσαν το κεντρικό σημείο εστίασης της παρούσας μελέτης, εξακολουθούσαν να αντικατοπτρίζουν σε περιορισμένο βαθμό την εικόνα της παραδοσιακής κοινωνίας, στην οποία οι παραδοσιακοί γυναικείοι και ανδρικοί ρόλοι είναι εξαιρετικά εμφανείς. Επίσης, οι πληροφορίες για τους μαθητές και τη ζωή στο σχολείο αντικρούουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι το φύλο δεν αποτελεί θέμα στο σχολείο. Το φύλο ήταν σημαντικός παράγοντας κατηγοριοποίησης και οργάνωσης, τόσο για τους/τις καθηγητές/-τριες, όσο και για τους μαθητές/-τριες, παρόλο που καμία από τις δύο ομάδες δε δήλωσε ρητά κάτι τέτοιο. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα δεν καταλαβαίνουν

πλήρως και δεν αποδέχονται πραγματικά το ρόλο του φύλου. Επίσης, φαίνεται ότι ορισμένες πτυχές, όπως η κακή συμπεριφορά των αγοριών, έχουν γίνει τόσο φυσικές και έχουν καθιερωθεί τόσο πολύ στη ρουτίνα της καθημερινής ζωής, που γίνονται λίγες προσπάθειες για την καταπολέμησή τους (Jackson & Salisbury, 1996). Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δεν παρείχε κανένα στοιχείο που να υποδεικνύει ότι κάποιος από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα, εκτός από τη φιλόλογο, συμμετείχε με οποιονδήποτε τρόπο στην προώθηση της ισότητας των δύο φύλων είτε σε αυτό το σχολείο, όπου διεξήχθη η έρευνα, είτε σε προηγούμενα σχολεία.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Ι. Διαφορές ως προς το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια**

Κατηγορητή	Αριθμός ερωτήσεων ή εργασιών προς		Ερωτήσεις ή εργασίες	Σύνολο			Αριθμός ερωτήσεων ή εργασιών ανά		
	Κορίτσια	Αγόρια		Κορίτσια	Αγόρια	Μαθητές	Κορίτσι	Αγόρι	Μαθητή
Ελληνικών	43	27	70	11	11	22	3,9	2,4	3,2
Φυσικής	39	61	100	11	11	22	3,5	5,5	4,5
Μαθηματικών	22	50	72	11	11	22	2	4,5	3,3
Αγγλικών	40	72	112	4	7	11	10	10,3	10,2
Θρησκευτικών	8	30	38	11	11	22	0,7	2,7	1,7

*Η συμπεριφορά των καθηγητών στην τάξη – εξηγήσεις και επιπτώσεις*

Η ανάλυση των παρατηρήσεων (βλέπε Πίνακα Ι) έδειξε ότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν διαφορετικά στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Όλοι/-ες, εκτός από τη φιλόλογο, απευθύνονταν στα αγόρια συχνότερα από ό,τι στα κορίτσια. Δηλαδή, έκαναν στα αγόρια περισσότερες ερωτήσεις και τους ανέθεταν περισσότερες εργασίες. Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών είχαν να κάνουν με τις εργασίες που οι μαθητές έπρεπε να εκπονήσουν στο σπίτι, ή με θέματα, έννοιες και προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι εργασίες που τους ανέθεταν συμπεριλάμβαναν την ανάγνωση ενός αφηγήματος στα μαθήματα των ελληνικών, ή αποσπασμάτων από την Αγία Γραφή στα μαθήματα των θρησκευτικών, το σχεδιασμό ενός τριγώνου ή ενός πολυγώνου στα μαθηματικά και τη μετάφραση μιας πρότασης από τα αγγλικά στα ελληνικά. Γενικά, δεν υπήρχαν διαφορές ως προς τις ερωτήσεις και τις εργασίες που οι καθηγητές ανέθεταν στους/τις μαθητές/-τριες.

Η φιλόλογος απευθυνόταν στα κορίτσια περισσότερο από ό,τι στα αγόρια. Απηύθυνε συνολικά 43 ερωτήσεις ή εργασίες στα κορίτσια και συνολικά 27 στα αγόρια. Οι διαφορές σχετικά με το πόσο συχνά απευθύνονταν σε κορίτσια ή αγόρια ήταν έντονες για όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά ήταν πολύ πιο έντονες στην περίπτωση της καθηγήτριας των θρησκευτικών. Η τελευταία έκανε ερωτήσεις και ανέθεσε εργασίες στα κορίτσια συνολικά 8 φορές, ενώ στα αγόρια 30 φορές. Στην περίπτωση της καθηγήτριας αγγλικών η έντονη διαφορά που προκύπτει από τον αριθμό των ερωτήσεων που απηύθυνε και των εργασιών που ανέθεσε στα αγόρια, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διαφορά της αναλογίας των δύο φύλων στο τμήμα της. Το τμήμα της αποτελούνταν από 4 κορίτσια και 7 αγόρια, ενώ στα μαθήματα όλων των άλλων εκπαιδευτικών η ομάδα των μαθητών/-τριών αποτελούνταν από 11 κορίτσια και 11 αγόρια.

Υπήρχαν, επίσης, διαφορές ως προς τη χρήση του μικρού ονόματος των μαθητών/-τριών όταν οι καθηγητές τους έκαναν ερωτήσεις, ή τους ανέθεταν εργασίες. Η φιλόλογος απευθυνόταν στους μαθητές με το μικρό τους όνομα για να τους αναθέσει μια εργασία, ή να τους κάνει μια ερώτηση συχνότερα από ό,τι άλλοι καθηγητές. Σύμφωνα με τα όσα είπε η ίδια για τις προηγούμενες εμπειρίες της ως καθηγήτρια, ίσως να το έκανε γιατί πίστευε ότι οι σχέσεις με τους μαθητές δε θα έπρεπε να είναι τυπικές, ή να χαρακτηρίζονται από απόσταση. Με εξαίρεση τη φιλόλογο και την καθηγήτρια των αγγλικών, όλοι/-ες οι άλλοι/-ες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα μικρά ονόματα συχνότερα όταν ήθελαν να αναθέσουν μια εργασία ή να απευθύνουν μια ερώτηση σε μαθητές από ό,τι όταν ήθελαν να αναθέσουν μια εργασία ή να κάνουν ερώτηση σε μαθήτριες. Η φιλόλογος ήταν αυτή που, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της έρευνας, απευθυνόταν στα κορίτσια συχνότερα από ό,τι οι άλλοι καθηγητές με το μικρό τους όνομα, για να τους ζητήσει να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη εργασία. Απευθύνθηκε στα κορίτσια με το μικρό τους όνομα συνολικά 36 φορές και στα αγόρια 26 φορές, ζητώντας τους να εκτελέσουν κάποια εργασία ή να απαντήσουν σε ερωτήματα.

Υπήρχαν και μαθητές/-τριες, στους/τις οποίους/-ες δεν απευθύνονταν οι καθηγητές/-τριες ποτέ με το μικρό τους όνομα όταν τους ζητούσαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να κάνουν κάποιες εργασίες. Η ανάλυση των παρατηρήσεων έδειξε ότι σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τα αγγλικά (ήταν μόνο τέσσερα κορίτσια στην ομάδα) και τα ελληνικά, περισσότερο κορίτσια ήταν εκείνα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν απευθύνονταν με το μικρό τους όνομα, παρά αγόρια. Ο μεγαλύτερος αριθμός κοριτσιών που δεν καλούνταν με το μικρό τους όνομα από την καθηγήτρια για να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να εκτελέσουν εργασίες, κατεγράφη

στο μάθημα των θρησκευτικών. Η καθηγήτρια των θρησκευτικών απευθύνθηκε στα κορίτσια με το μικρό τους όνομα συνολικά 3 φορές και στα αγόρια 11 φορές. Αυτό έχει να κάνει και με το γεγονός ότι τα αγόρια απαντούσαν συχνά στις ερωτήσεις, χωρίς να λάβουν προηγουμένως την άδεια της καθηγήτριάς τους και λόγω της απροθυμίας της τελευταίας να ενθαρρύνει τη συμμετοχή κοριτσιών ή αγοριών που δε συμμετείχαν στον μάθημα. Η καθηγήτρια των θρησκευτικών θεωρούσε χαμηλή τη γενική επίδοση του τμήματος και δήλωσε ρητά ότι προτιμούσε να εργάζεται με τους λίγους μαθητές που έδειχναν ενδιαφέρον στο μάθημά της. Με το να απευθύνονται συχνότερα στους μαθητές με το μικρό τους όνομα από ό,τι στις μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη προσοχή στα αγόρια, όπως και μια αίσθηση οικειότητας και φιλική διάθεση που, εκτός από την περίπτωση της φιλόλογου, δε φαίνονταν να έχουν και απέναντι στα κορίτσια (Stanworth, 1981).

Μια άλλη σημαντική διαφορά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα κορίτσια και στα αγόρια εντοπίστηκε στον αριθμό επιπλήξεων που τους απηύθυναν. Οι μαθητές/-τριες επιπλήττονταν για δύο λόγους: για τη συμπεριφορά τους στην τάξη και για τις επιδόσεις τους. Και οι πέντε εκπαιδευτικοί επέπλητταν τα αγόρια συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια για κακή συμπεριφορά, αλλά ο μαθηματικός και η καθηγήτρια αγγλικών επέπλητταν τα αγόρια πολύ περισσότερο από ό,τι οι άλλες καθηγήτριες. Ο καθηγητής των μαθηματικών επέπληξε τα αγόρια συνολικά 50 φορές και τα κορίτσια 19 φορές, επειδή μιλούσαν μεταξύ τους, δεν πρόσεχαν, ήταν αφηρημένα, γελούσαν, ή αυθαδίαζαν. Επίσης, από όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς ο καθηγητής των μαθηματικών επέπληττε τα κορίτσια περισσότερο. Ο καθηγητής των μαθηματικών και η καθηγήτρια αγγλικών θεωρούσαν ότι το τμήμα ήταν πολύ άτακτο, σε αντίθεση με τη φιλόλογο, την καθηγήτρια της φυσικής και την καθηγήτρια των θρησκευτικών, οι οποίες ανέφεραν ότι δεν είχαν κανένα πρόβλημα με το τμήμα (συνεντεύξεις, Μάιος 1998).

*«Όπως θα διαπιστώσατε και από την παρατήρησή σας, δεν έχω προβλήματα απειθαρχίας με τα παιδιά. Εντάξει, είναι ο Δημήτρης που κάνει αστεία μερικές φορές, αλλά αυτό είναι ωραίο, περνάμε καλά. Και μετά είναι ο Λευτέρης με το χαζό χαμόγελό του, αλλά αυτό δεν είναι κάτι σοβαρό» (Καθηγήτρια φυσικής).*

*«Δεν έχω πρόβλημα με κανένα τμήμα της δευτέρας γυμνασίου. Το τμήμα που παρατηρήσατε έχει μερικούς μαθητές που μιλάνε μεταξύ τους. Ο Μιχάλης, για παράδειγμα, είναι υπερκινητικός, αλλά, όταν τον επιπλήττω, σταματάει» (Καθηγήτρια θρησκευτικών).*

Η καθηγήτρια αγγλικών επέπληξε τα αγόρια 69 φορές και τα κορίτσια 7 φορές για την κακή τους συμπεριφορά. Το γεγονός ότι το τμήμα είχε μόνο επτά αγόρια κάνει να φαίνεται χειρότερο το πρόβλημα που η καθηγήτρια αγγλικών είχε με τους άρρενες μαθητές της. Στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις, δείχνουν ότι η καθηγήτρια αγγλικών δεν ήταν σε θέση να τα βγάλει πέρα με την κακή συμπεριφορά των αγοριών, ή ακόμα να προστατεύσει τα κορίτσια του τμήματος από αυτήν την κακή συμπεριφορά. Ωστόσο, παρότι επέπληττε τα αγόρια συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια, ήταν, κατά κάποιον τρόπο, επιεικής με τα αγόρια, γιατί η κακή συμπεριφορά τους ήταν αφορμή για ακόμη περισσότερες επιπλήξεις. Από την άλλη πλευρά, σε ορισμένες περιπτώσεις η καθηγήτρια των αγγλικών έδειχνε μεγαλύτερη επιείκεια προς τα κορίτσια και τα βοηθούσε περισσότερο, επειδή πίστευε ότι τα κορίτσια, εφόσον ήταν πιο ήσυχα από τα αγόρια, έπρεπε κατά κάποιον τρόπο να ανταμειφθούν για την πειθαρχία τους.

*«Η Μαργαρίτα και η Κατερίνα δε συμμετέχουν καθόλου στα μαθήματα. Όμως είναι τόσο ήσυχες που τις λυπάμαι. Τι να κάνω; Θα τις βοηθήσω, θα τους δώσω καλύτερους βαθμούς για να μπορέσουν να περάσουν την τάξη» (Καθηγήτρια αγγλικών) [Στα ελληνικά δευτεροβάθμια σχολεία οι μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις πρέπει να επαναλάβουν το έτος].*

Επίσης, όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την καθηγήτρια των θρησκευτικών, επέπλητταν τα αγόρια περισσότερες φορές από ό,τι τα κορίτσια για τις απαντήσεις τους και γιατί δε δούλευαν στην τάξη. Συνολικά, οι διαφορές ως προς τις επιπλήξεις που αφορούσαν στη δουλειά στην τάξη δεν ήταν τόσο έντονες, όσο οι διαφορές ως προς τον αριθμό των επιπλήξεων στα κορίτσια και στα αγόρια για την κακή τους συμπεριφορά. Η φιλόλογος επέπληττε τα αγόρια περισσότερες φορές από ό,τι τα κορίτσια για τις επιδόσεις τους. Η μεγαλύτερη επιείκεια και υποστήριξη που επεδείκνυε η συγκεκριμένη καθηγήτρια προς τα κορίτσια, μπορεί να οφείλεται στην αντίληψή της ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μιλούν περισσότερο από τα κορίτσια. Η καθηγήτρια της φυσικής επέπληττε τα αγόρια συχνότερα από ό,τι τα κορίτσια για τις απαντήσεις που έδιναν. Όμως, όταν οι μαθητές δεν είχαν καλές επιδόσεις, η καθηγήτρια της φυσικής έδειχνε μεγαλύτερη επιείκεια στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Και στα δέκα μαθήματα φυσικής που παρακολούθησα, η καθηγήτρια φυσικής απέφυγε μόνο δύο φορές να επιπλήξει κάποια κορίτσια επειδή δεν κατάφεραν να απαντήσουν όταν ερωτήθηκαν, ενώ για τον ίδιο λόγο απέφυγε να επιπλήξει τα αγόρια δεκαέξι φορές. Συνολικά, ήταν πιο

κοντά στα αγόρια και πιο φιλική μαζί τους. Σε ένα από τα μαθήματα που παρακολούθησα, η φυσικός χαμογελώντας χτύπησε φιλικά στον ώμο ένα αγόρι που αντί να κρατάει σημειώσεις μιλούσε με τους συμμαθητές του και πάλι χαμογελώντας επέπληξε ένα άλλο αγόρι που ήταν αφηρημένο. Παρόμοια περιστατικά συνέβησαν και με άλλα αγόρια κατά τη διάρκεια των 10 μαθημάτων που παρακολούθησα, αλλά δε συνέβησαν ποτέ με καμία από τις μαθήτριες του τμήματος.

Κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν επαινούσε πολύ τους/τις μαθητές/-τριες. Η καθηγήτρια φυσικής επαινούσε τους/τις τελευταίους/-ες περισσότερο από ό,τι οι άλλοι καθηγητές, ενώ η καθηγήτρια θρησκευτικών τους/τις επαινούσε λιγότερο από όλους/-ες τους/τις άλλους/-ες εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός επαίνων που όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν στους/τις μαθητές/-τριές τους ήταν μικρότερος από τον αριθμό επιπλήξεων, εκτός από την καθηγήτρια φυσικής που επαινούσε τα κορίτσια και όχι τα αγόρια περισσότερο από ό,τι τα επέπληττε. Ωστόσο, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στους επαίνους που δίχαζαν αγόρια και κορίτσια από τους/τις εκπαιδευτικούς, παρά μόνο στο μάθημα των μαθηματικών, όπου ο καθηγητής επαινούσε τα αγόρια περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια. Επαίνεσε τα αγόρια για τη συμβολή τους στο μάθημα συνολικά δεκατρείς φορές και τα κορίτσια επτά φορές. Φαίνεται ότι αυτός ο έπαινος είχε να κάνει με την ιδέα του καθηγητή των μαθηματικών ότι γενικά τα αγόρια δεν είναι τόσο υπεύθυνα όσο τα κορίτσια με τη δουλειά τους και για αυτόν το λόγο έπρεπε να δώσει μεγαλύτερο κίνητρο στα αγόρια επιβραβεύοντας τη δουλειά τους.

*«Στο μάθημά μου τα κορίτσια έχουν συνήθως καλύτερες επιδόσεις από ό,τι τα αγόρια. όμως, αυτό δε σημαίνει ότι είναι περισσότερο έξυπνα, ότι έχουν διαφορετικό μυαλό. Έχω γνωρίσει κορίτσια που ήταν πολύ έξυπνα και αγόρια που ήταν επίσης πολύ έξυπνα. Τα αγόρια συνήθως παραμελούν τη δουλειά τους και τα κορίτσια μελετούν περισσότερο. Για αυτό το λόγο έχουν και καλύτερες επιδόσεις» (Καθηγητής μαθηματικών).*

Δεν μπορεί να δοθεί καμία οριστική απάντηση στο ερώτημα πώς οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με τις ιδέες τους. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις αναφορικά με αυτούς τους συσχετισμούς. Για παράδειγμα, η φιλόλογος έδειχνε μεγαλύτερη ευαισθησία από ό,τι οι άλλοι/-ες εκπαιδευτικοί σε θέματα ισότητας και οι ενέργειές της στην τάξη έδιναν την εντύπωση πως αποσκοπούσαν στο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των κοριτσιών σε μια τάξη, όπου κυριαρχούσαν τα αγόρια. Μολονότι η καθηγήτρια της φυσικής πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να κάνουν κάτι για τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, κανένα στοιχείο δε



δείχνει ότι ήξερε τι είδους αντίκτυπο είχαν οι διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τι συνέπειες αυτό θα μπορούσε να έχει. Ωστόσο, προσπάθησε να βελτιώσει την επίδοση των αγοριών ενθαρρύνοντάς τα να συμμετέχουν, ίσως επειδή, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της παρακολούθησης, τα κορίτσια έκαναν τις κατ' οίκον εργασίες τους συχνότερα από τα αγόρια, και ως εκ τούτου η καθηγήτρια φυσικής ένωθε ότι τα αγόρια έμεναν πίσω σε σχέση με τα κορίτσια. Η καθηγήτρια των θρησκευτικών, γενικά, δεν ενδιαφερόταν να αλλάξει τη συμμετοχή ή τα πρότυπα φύλου στις τάξεις της. Επίσης, η καθηγήτρια των αγγλικών και ο καθηγητής των μαθηματικών είχαν κάποιες στερεότυπες ιδέες για τη συμπεριφορά των κοριτσιών και των αγοριών και ίσως αυτές οι ιδέες να είχαν σχέση με την προσοχή που αυτοί οι δύο καθηγητές έδιναν στα αγόρια.

**ΠΙΝΑΚΑΣ II. Ερωτήσεις και Ανάθεση Εργασιών από τους καθηγητές στους μαθητές και συμμετοχή των μαθητών**  
**Αριθμός των Συμμετοχή των μαθητών**  
**ερωτήσεων ή των εργασιών που ανατέθηκαν σε**

<b>Καθηγητές</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>
Θρησκευτικά	8	30	84	169
Φυσική	39	61	157	128
Ελληνικά	43	27	135	153
Αγγλικά	40	72	87	170
Μαθηματικά	22	50	61	78

Φαίνεται ότι υπάρχει κάποια σχέση (κυρίως στα αγγλικά, αλλά και στα μαθηματικά και στα θρησκευτικά) ανάμεσα στις ερωτήσεις και την ανάθεση εργασιών από τους/τις εκπαιδευτικούς στους/τις μαθητές/-τριες και τη συμμετοχή των τελευταίων. Αυτό είναι δύσκολο να το εξηγήσουμε, αλλά μπορεί να σημαίνει ότι η διαφορετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είχε διαφορετικές επιπτώσεις στα κορίτσια και στα αγόρια. Είδαμε ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν στα αγόρια περισσότερο από ό,τι στα κορίτσια. Όμως, τα στοιχεία δείχνουν επίσης ότι γενικά τα αγόρια κυριαρχούσαν στο μάθημα, συμμετέχοντας περισσότερο σε όλα τα μαθήματα, ή προσελκύοντας την προσοχή των καθηγητών με την κακή συμπεριφορά τους (βλ. Πίνακα II).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι σε αυτή τη μελέτη η συμμετοχή αναφέρεται στη συμβολή των κοριτσιών και των αγοριών σε κάθε μάθημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις επρόκειτο για λεκτική συμμετοχή, αλλά υπήρχαν και περιπτώσεις μη

λεκτικής συμμετοχής, όπως, για παράδειγμα, η βοήθεια που προσέφεραν στον/στην εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή ενός πειράματος. Οι μαθητές/-τριες συνέβαλαν απαντώντας στις ερωτήσεις ή θέτοντας ερωτήσεις για πράγματα που δεν είχαν καταλάβει καλά, εκτελώντας κάποιες εργασίες που τους ανέθεταν, ή πληροφορώντας τους εκπαιδευτικούς για τις ενέργειές τους. Για παράδειγμα: «Κύριε, τελείωσα την άσκηση». Μερικές φορές η συμβολή τους δεν είχε να κάνει με τα ελληνικά, τη φυσική, τα αγγλικά, τα θρησκευτικά ή τα μαθηματικά:

Μια μαθήτρια στην καθηγήτρια αγγλικών: *Κυρία, με πειράζει [ένας μαθητής].*

Καθηγήτρια αγγλικών: *Λοιπόν, να είσαι υπομονετική όπως εγώ.*

Καθηγήτρια αγγλικών: *Μήπως δεν είμαι αρκετά υπομονετική; [Λέει σε ένα άλλο αγόρι που γελά με τη δήλωση της καθηγήτριας]*

Η ίδια η μαθήτρια: *Κυρία, σας παρακαλώ, πείτε τους κάτι! [σε μερικούς μαθητές] Κάνουν χειρονομίες! [Η καθηγήτρια των αγγλικών δε λέει τίποτε, ρίχνει μόνο αυστηρές ματιές σε αυτά τα αγόρια].*

Στα μαθήματα θρησκευτικών τα αγόρια συνέβαλαν στο μάθημα συνολικά 169 φορές και τα κορίτσια 84. Η σημαντική αυτή διαφορά μπορεί να αποδοθεί στον εξαιρετικά μικρό αριθμό ερωτήσεων που η καθηγήτρια των θρησκευτικών έθετε στις μαθήτριες, αλλά και στο γεγονός ότι στα περισσότερα μαθήματα οι μαθητές/-τριες δεν είχαν να προετοιμάσουν κάποια εργασία για το σπίτι. Αυτό ίσως θα έδινε στα κορίτσια την ευκαιρία να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα, αφού έδειχναν να κάνουν τις εργασίες για το σπίτι συχνότερα από ό,τι τα αγόρια.

Μόνο στη φυσική η συμμετοχή των κοριτσιών ήταν μεγαλύτερη από αυτή των αγοριών. Ωστόσο, στο ίδιο μάθημα η καθηγήτρια έπρεπε να ελέγξει πολλές εργασίες για το σπίτι και συχνά τα αγόρια δεν κατάφερναν να συμμετέχουν, καθώς δεν είχαν κάνει τις ασκήσεις τους.

Στα μαθήματα των ελληνικών παρόλο που η καθηγήτρια απηύθυνε περισσότερες ερωτήσεις στα κορίτσια, τα αγόρια συμμετείχαν, σε γενικές γραμμές, περισσότερο από τα κορίτσια. Τα στοιχεία της παρατήρησης δείχνουν ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών μπορεί να σχετίζεται με τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών στη συζήτηση και την ανάλυση του κειμένου.

Στην περίπτωση της καθηγήτριας των αγγλικών, μολονότι η αναλογία των δύο φύλων στο τμήμα επηρέασε το τελικό αποτέλεσμα, το γεγονός ότι οι μαθητές συχνά συμμετείχαν στο μάθημα για να εκνευρίσουν την καθηγήτρια, την οποία μάλλον αντιπαθούσαν, μεγάλωσε τη διαφορά της συμμετοχής των κοριτσιών και των αγοριών. Ακολουθεί ένα παράδειγμα:

Η καθηγήτρια αγγλικών θέτει μια ερώτηση σχετικά με μια ιστορία που είχαν διαβάσει οι μαθητές στο προηγούμενο μάθημα: «*Τι έπαθε ο David Coppernicle;*

Μαθητής: *Πέθανε.*

Καθηγήτρια αγγλικών: *Άσε τις σαχλαμάρες. Αυτό είπες και την προηγούμενη φορά. Σοβαρέψου τώρα».*

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων υποδεικνύει ότι οι μαθητές/-τριες δεν είχαν επίγνωση της διαφορετικής μεταχείρισης εκ μέρους των καθηγητών/-τριών. Μπορεί να μην είχαν αντιληφθεί τις διαφορές στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών, ή μπορεί να ενδιαφέρονταν για άλλα πράγματα, όπως η ποιότητα των μαθημάτων, ή η προσωπικότητα του/της καθηγητή/-τριας. Ούτε τα κορίτσια, ούτε τα αγόρια χαρακτήρισαν τη φιλόλογο που προσπαθούσε να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στα κορίτσια, ως αγαπημένη τους καθηγήτρια. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες δεν παρατήρησαν καμία μορφή διάκρισης μεταξύ των δύο φύλων και δε φαίνονταν να θεωρούν το φύλο ως σημαντικό παράγοντα στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών.

*«Οι καθηγητές φέρονται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο και δε νομίζω ότι προτιμούν μερικά παιδιά περισσότερο από κάποια άλλα» (Μαθητής).*

*«Οι καθηγητές μας δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου. Μας αγαπούν όλους και φέρονται και στα δύο φύλα με τον ίδιο τρόπο» (Μαθήτρια).*

*«Οι καθηγητές δε δίνουν σημασία στο φύλο, αλλά στο αν είσαι καλός ή κακός μαθητής. Φέρονται στους καλούς μαθητές καλύτερα, ενώ δε νοιάζονται πάρα πολύ για τους κακούς μαθητές (Μαθητής).*

Μια μελέτη των απόψεων των παιδιών για τους καθηγητές τους (Cullingford, 1993) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι μαθητές γυμνασίου δε θεωρούσαν το φύλο ως σημαντικό παράγοντα, αλλά επεσήμαναν το γεγονός ότι μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί φέρονταν διαφορετικά στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια για τις ίδιες πράξεις, γεγονός που μέχρι ένα σημείο ήταν δικαιολογημένο εξαιτίας των διαφορών στη συμπεριφορά των κοριτσιών και των αγοριών.

## Συμπεράσματα για αυτήν τη μελέτη και ομοιότητες με άλλες μελέτες

Τα κύρια σημεία που προκύπτουν από την έρευνά μου είναι τα εξής: πρώτον, οι διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα κορίτσια και τα αγόρια· δεύτερον, πώς αυτές οι προσδοκίες εκφράστηκαν στο επίπεδο των πρακτικών που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερος της διαφορετικής μεταχείρισης κοριτσιών και αγοριών στην τάξη· και τρίτον, η σχέση μεταξύ των ενεργειών των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής των μαθητών/-τριών. Η γενική έλλειψη ή το χαμηλό επίπεδο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου ως οργανωτικού παράγοντα και παράγοντα κατηγοριοποίησης στη συμπεριφορά των παιδιών και γενικά στη σχολική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τις κυρίως ανεκδήλωτες απόψεις τους για το φύλο, μάλλον επηρέασαν τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν στα κορίτσια και τα αγόρια στην τάξη. Η Sikes (1993) και η Αλτάνη (1992), επίσης, κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τους/τις μαθητές/-τριές τους και άλλοι συγγραφείς, όπως η Lafrance (1991) και η Robinson (1992), υποστήριξαν την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ιδέες τους στις πρακτικές τους.

Εσκεμμένα ή μη, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν στα κορίτσια διαφορετικά από ό,τι στα αγόρια. Γενικά, τα αγόρια προσέλκυαν περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευτικών και κυριαρχούσαν στην τάξη, αφού απαντούσαν σε περισσότερες ερωτήσεις και εκτελούσαν περισσότερες εργασίες από ό,τι τα κορίτσια, τους απευθύνονταν χρησιμοποιώντας το μικρό τους όνομα συχνότερα από ό,τι στα κορίτσια και λάμβαναν αρνητικά σχόλια για τη συμπεριφορά τους ή για τη δουλειά τους. Πολλές μελέτες έχουν υποστηρίξει την ίδια άποψη, ότι, δηλαδή, τα αγόρια προσελκύουν περισσότερη προσοχή στην τάξη (Kelly, 1986· Morgan & Dunn, 1990· Younger et al., 1999). Στη μελέτη μου, μολονότι η κακή συμπεριφορά ήταν σημαντικός παράγοντας στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας, δεν ήταν ο μοναδικός λόγος, για τον οποίο τα αγόρια κυριαρχούσαν στην τάξη. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη φιλόλογο, έδιναν μεγαλύτερη προσοχή στα αγόρια ζητώντας τους να απαντήσουν σε περισσότερες ερωτήσεις και να εκτελέσουν περισσότερες εργασίες, ή σε ορισμένες περιπτώσεις επιδεικνύοντας μεγαλύτερη ανοχή, φιλικότητα και επιείκεια απέναντι στα αγόρια. Οι Grima και Smith (1993), επίσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτούσαν περισσότερο τα αγόρια, επέλεγαν περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια για να απαντήσουν σε ερωτήματα και απευθύνονταν περισσότερο στα αγόρια. Παρότι τα αποτελέσματα πολλών μελετών έχουν δείξει διαφορές στον αριθμό επιπλήξεων και επαίνων που λάμβαναν τα κορίτσια και τα αγόρια (Altani, 1992· Merett & Wheldall, 1992), στη

μελέτη μου σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν μόνο στον αριθμό των επιπληξίων που δέχονταν τα κορίτσια και τα αγόρια για τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί επαινούσαν λιγότερο από ό,τι επέπλητταν και ήταν πολύ μικρή η διαφορά της έκτασης των επαίνων τους προς τα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια.

Η προσοχή των εκπαιδευτικών προς τα αγόρια είχε ως αποτέλεσμα στις περισσότερες περιπτώσεις τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών στην τάξη με σοβαρές επιπτώσεις για τα κορίτσια. Η Αλτάνη (Altani, 1992) διαπίστωσε ότι τα αγόρια όχι μόνο συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα και ήταν περισσότερο ανταγωνιστικά από τα κορίτσια και στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού που παρατήρησε, αλλά και ότι η πλειοψηφία των δασκάλων της μελέτης της θεωρούσαν τη συμμετοχή στην τάξη ως το σημαντικότερο παράγοντα για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ενθαρρύνοντας τα αγόρια να συμμετέχουν, ή μην κάνοντας τίποτε για να θέσουν υπό έλεγχο την κυριαρχία των αγοριών στην τάξη, οι διδάσκοντες/-ουσες όχι μόνο μειώνουν τις ευκαιρίες των κοριτσιών να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, αλλά και τις ευκαιρίες που έχουν τα κορίτσια να μιλήσουν, να εκφράσουν τις ιδέες τους και ίσως να βελτιώσουν τις λεκτικές τους ικανότητες και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, όταν παρουσιάζουν ή υποστηρίζουν τις ιδέες τους μπροστά σε κοινό. Όλα αυτά είναι σημαντικά για τη μελλοντική σταδιοδρομία των κοριτσιών (Luke, 1994) και, παρότι οι επιδόσεις των γυναικών έχουν βελτιωθεί σε πολλούς τομείς στην Ελλάδα και την Αγγλία (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1996· Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών (Equal Opportunities Commission), 1996, 1998), είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι καλές επιδόσεις σε διαφορετικά μαθήματα, ή η αύξηση των προσόντων των γυναικών, δεν είναι συνώνυμα της ισότητας των δύο φύλων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Πρέπει να δουλέψουμε ακόμη πολύ όσον αφορά στις στερεότυπες αντιλήψεις των μαθητών/-τριών, τις παραδοσιακές ιδέες των κοριτσιών και των αγοριών για τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό, την κατασκευή των δύο φύλων και τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο και τις επιπτώσεις όλων αυτών στην θέση των γυναικών και των ανδρών στην κοινωνία (Lingard & Douglas, 1999).

### **Η συμβολή αυτής της μελέτης και οι επιπτώσεις της στην πρακτική εφαρμογή**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στις προσδοκίες των καθηγητών από τα δύο φύλα, στις απόψεις τους και τις καθημερινές πρακτικές τους σε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο στην Ελλάδα, ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω έρευνας (Altani, 1992). Η μελέτη μου επεσήμανε τη σημασία του φύλου στην ελληνική

εκπαίδευση εστιάζοντας στις σχέσεις και στην αλληλεπίδραση στο σχολείο. Για αυτό παρείχε μια ασυνεχή εικόνα όσον αφορά στο χρόνο και στον τόπο, αλλά παρ' όλα αυτά σημαντική, ως εικόνα ενός μικρόκοσμου που είναι κάθε άλλο παρά ίσος και δίκαιος.

Η εργασία μου θέτει υπό αμφισβήτηση το λαϊκό μύθο περί ισότητας στην ελληνική εκπαίδευση, όπως και τη λαϊκή πεποίθηση ότι οι νομοθετικές διατάξεις εκφράζουν ή εγγυώνται την ισότητα των δύο φύλων στην κοινωνία. Σε μια κοινωνία που οι γυναίκες σε υψηλές θέσεις αποτελούν μειοψηφία, παρόλο που έχουν υψηλά προσόντα, που ο γάμος και η οικογένεια εξακολουθούν να θεωρούνται ότι προσφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και είναι πιο σημαντικοί προορισμοί για τις γυναίκες από τη σταδιοδρομία και που μηνύματα για την κοινώς αποδεκτή έννοια της θηλυκότητας και του ανδρισμού διαπερνούν όλες τις δομές και την ύπαρξη, σκέψη και συμπεριφορά κάθε ατόμου, η ισότητα αποτελεί κάθε άλλο παρά ένα δεδομένο ή μια κατάκτηση.

Η μεταρρύθμιση μπορεί να γίνει πραγματικότητα μόνο αν αλλάξουν, μεταξύ πολλών άλλων, οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος διδασκαλίας. Συνεπώς, πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τη ζωή τους (Goodson, 1992). Πρέπει να δοθούν ευκαιρίες κατάρτισης ή επιμόρφωσης στους/στις εκπαιδευτικούς και σε όσους/-ες συμμετέχουν στην εκπαίδευση για να σκεφτούν σχετικά με τη ζωή τους και τις πρακτικές τους και να αλλάξουν την ταυτότητα και τις ενέργειές τους με δημιουργικό τρόπο. Αν απώτερος στόχος είναι η δημιουργία σχολείων που βασίζονται στην αρχή της ισότητας, στα οποία δε μειονεκτούν ούτε τα κορίτσια ούτε τα αγόρια και δεν υπόκεινται σε οιοδήποτε είδος αποκλεισμού, τότε πρέπει να καταλάβουμε ότι έχουμε ακόμα πολλή δουλειά μπροστά μας.

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τη διευθύντρια, τους καθηγητές και τους μαθητές του σχολείου που συμμετείχαν στη μελέτη μου, όπως και το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, που χρηματοδότησε τις μελέτες μου. Είμαι, επίσης, ευγνώμων στον καθηγητή μου, Καθηγητή Peter Figueroa, για τα χρήσιμα σχόλιά του σχετικά με το παρόν άρθρο.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACKER, S. (1988). Teachers, Gender and Resistance, *British Journal of Sociology of Education*, 3, 307–322.
- ACKER, S. (1994). Gender Issues in Schooling. In: N. ENTWISTLE (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.
- ALTANI, C. (1992). Gender Construction in Classroom Interaction: primary schools in Greece. PhD thesis, University of Lancaster.
- ARISTODIMOU-IAKOVIDOU, N. (1989). The System of Values and its Effect on the Choice of Profession: the Greek case. *Education and Profession*, 2, 155–163.
- CLARRICOATES, K. (1987). Dinosaurs in the Classroom: the hidden curriculum in primary schools. In: M. ARNOT & G. WEINER (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling*. London: Open University Press.
- CULLINGFORD, C. (1993). Children's Views on Gender Issues in School, *British Educational Research Journal*, 5, 555–563.
- DELAMONT, S. & HAMILTON, D. (1976). Classroom Research: a critique and a new approach, In: M. STUBBS & S. DELAMONT (Eds.), *Explorations in Classroom Observation*. London: Wiley.
- DELAMONT, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London: Routledge.
- DELAMONT, S. (1983). The Conservative School? Sex roles at Home, at Work and at School. In: S. WALKER & L. BARTON (Eds.), *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- DELIYANNI-KOUIMTZI, K. (1992). Father is out Shopping because Mother is out at Work... Greek Primary School Textbooks as an Example of Educational Policy for Gender Equality. *Gender and Education*, 1, 67-79.
- ELIOU, M. (1995). The Outcome of Women in Education. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 25, 8.
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1996). *The Gender Divide: performance differences between boys and girls at school*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1998). *Research Findings, Gender and Differential Achievement in Education and Training: a research review*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (1996). *National Report of Greece*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- GRIMA, G. & SMITH, A.B. (1993). The Participation of Boys and Girls in Home Economics. *Gender and Education*, 3, 251–268.
- GRODUM, M. (1995). Performance of Womanhood, Contesting Gender Ideas in Modern Greece. In: B. BERGGREEN & N. MARINATOS (Eds.), *Greece and Gender*. Bergen: The Norwegian Institute of Athens.
- GOODSON, I.F. (1992). Studying Teachers' Lives: an emergent field of enquiry. In: I.F. GOODSON (Ed..) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- JACKSON, D. & SALISBURY, J. (1996). Why Should Secondary Schools Take Working with Boys Seriously? *Gender and Education*, 1, 103–115.

- KELLY, A. (1986). Gender Differences in Teacher Student Interaction: a meta-analytical review, ομιλία που εκφωνήθηκε στο: *British Educational Research Conference*, Bristol.
- KESSLER, S., ASHENDEN, D.J., CONNELL, R.W. & DOWSETT, G.W. (1985). Gender Relations in Secondary Schooling. *Sociology of Education*, 1, 34–38.
- KOGIDOU, D. (1995). In what Sectors is Intervention Needed? *Proceedings of the European Conference on Education and Equal Opportunities*, Αθήνα, 7–9 Απριλίου 1994, 262-270.
- LAFRANCE, M. (1991). School for Scandal: different educational experiences for females and males, *Gender and Education*, 1, 91–113.
- LINGARD, B. & DOUGLAS, P. (1999). *Men Engaging Feminism: pro-feminism, backlashes and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- LUKE, C. (1994). Women in the Academy: the politics of speech and silence. *British Journal of Sociology of Education*, 2, 211–229.
- MAGUIRE, M. (1993). Women who Teach Teachers. *Gender and Education*, 3, 269–281.
- MERETT, F. & WHELDALL, P. (1992). Teachers' Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls. *Educational Review*, 1, 73–79.
- MORGAN, V. & DUNN, S. (1990). Management Strategies and Gender Differences in Nursery and Infant Classrooms. *Research in Education*, 44, 81–92.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (1986). *Girls and Women in Education*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- PIGIAKI, K. (1999). The Crippled Pedagogue: discourses in education and the Greek case. *Educational Review*, 1, 55–65.
- ROBINSON, K. (1992). Classroom Discipline, Power, Resistance and Gender: a look at teacher perspectives. *Gender and Education*, 3, 273–287.
- SIKES, P. (1993) Gender and Teacher Education. In: I. SIRAJ-BLATCHFORD (Ed.), *Race, Gender and the Education of Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- SKELTON, C. (1985) *Gender Issues in a PGCE Primary Teacher Training Programme*, MA dissertation, University of York.
- SKELTON, C. (1989). *Whatever Happens to Little Women?* Philadelphia: Open University Press.
- SKELTON, C. (1996). Learning to be «Tough»: the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 2, 185–197.
- SPENDER, D. (1981) Education: the patriarchal paradigm and the response to feminism. In: D. SPENDER (Ed.) *Men's Studies Modified: the impact of feminism on the academic disciplines*. Oxford: Pergamon Press.
- SPENDER, D. (1985) *Man Made Language*. London: Pandora Press.
- SPENDER, D. (1989). *Invisible Women and the Schooling Scandal*. London: The Women's Press.
- STANLEY, L. & WISE, S. (1990). Method, Methodology and Epistemology in Feminist Research Process. In: L. STANLEY (Ed.), *Feminist Praxis*



*Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology.* London: Routledge.

STANWORTH, M. (1981). *Gender and Schooling: a study of sexual divisions in the classroom.* London: Open University Press.

SUTHERLAND, M.B. (1981) *Sex Bias in Education.* London: Routledge.

WEINER, G. (1994). *Feminisms in Education.* Buckingham: Open University Press.

WHYTE, J. (1986). *Girls into Science and Technology: the story of a project.* London: Routledge & Kegan Paul.

YOUNGER, M., WARRINGTON, M. & WILLIAMS, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interaction: reality or rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 325-341.

### 13. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ<sup>188</sup>

*J. Duffy, K. Warren & M. Walsh*

#### Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία της Βορείου Αμερικής θα περίμενε κανείς οι μαθητές και οι μαθήτριες να τυγχάνουν ίσης προσοχής στο σχολείο έτσι, ώστε τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες, να είναι ισότιμα προετοιμασμένοι/-ες για οτιδήποτε επιλέξουν να κάνουν μετά το πέρας των σπουδών τους. Παρά ταύτα, μια πρόσφατη έρευνα αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τους μαθητές και διαφορετικά με τις μαθήτριες στο δημοτικό (Bailey, 1993, Holden, 1993, Hopf & Hatzichristou, 1999), στο γυμνάσιο (Heller & Parsons, 1981, Sadker, Sadker & Bauchner, 1984, Sadker & Sadker, 1986, Worrall & Tsarna, 1987) και στο λύκειο (Omving, 1989, Smith, 1991, 1992). Γενικά, τα αγόρια τυγχάνουν περισσότερης προσοχής στη σχολική αίθουσα από ό,τι τα κορίτσια (Bailey, 1993, Brophy, 1985, Sadker & Sadker, 1986). Αυτά τα πρότυπα αλληλεπίδρασης μπορεί εν μέρει να οφείλονται στο φύλο του εκπαιδευτικού (Hopf & Hatzichristou, 1999, Omving, 1989, Worrall & Tsarna, 1987) και το διδασκόμενο μάθημα (Holden, 1993, Hopf & Hatzichristou, 1999, Sadker et al., 1984).

#### *Το φύλο του εκπαιδευτικού*

Παρά το γεγονός ότι λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το ρόλο του φύλου του εκπαιδευτικού στα πρότυπα αλληλεπίδρασης (Hopf & Hatzichristou, 1999), εντούτοις έχουν παρατηρηθεί διαφορές στον τρόπο αλληλεπίδρασης στην αίθουσα μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (Brophy, 1985, Meece, 1987).

Στην Ελλάδα, οι δασκάλες του δημοτικού διαπιστώθηκε ότι είναι περισσότερο ευαίσθητες και ότι προειδοποιούν περισσότερο τους/τις μαθητές/-τριές τους σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους (Hopf & Hatzichristou, 1999).

---

<sup>188</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: Jim Duffy, Kelly Warren & Margaret Walsh (2001). Classroom Interaction: gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex Roles*, Vol. 45, Nos 9/10, 2001, σελ. 579-593).

Γενικότερα, οι Αμερικανοί δάσκαλοι και δασκάλες του δημοτικού τείνουν να δείχνουν πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/-τριές τους στη σχολική αίθουσα, τα οποία διαφέρουν περισσότερο ως προς την ποιότητα, παρά ως προς την ποσότητα (Brophy, 1985). Οι άνδρες τείνουν να είναι πιο αυταρχικοί και εργαλειακοί, ενώ οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο υποστηρικτικές και εκδηλωτικές (Meece, 1987).

Στα αμερικανικά γυμνάσια οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αλληλεπιδρούν κατά τα δύο τρίτα του χρόνου του μαθήματος με τα αγόρια και μόνο κατά το ένα τρίτο με τα κορίτσια (Bellamy, 1994). Αντιθέτως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και των δύο φύλων σε αναλογίες 51% με τα αγόρια έναντι 49% με τα κορίτσια (Bellamy, 1994). Δυστυχώς, στη μελέτη αυτή δε χρησιμοποιήθηκαν στατιστικές για την εξαγωγή συμπερασμάτων και για αυτόν το λόγο δεν είναι βέβαιο εάν η διαφορά των προτύπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική.

Η διάσταση του φύλου του εκπαιδευτικού στα πρότυπα αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών φαίνεται να διαφέρει ανάμεσα στα λύκεια και τα γυμνάσια. Στα αμερικανικά τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να επαινούν, να αποδέχονται, να στηρίζουν και να απευθύνουν επικριτικά σχόλια στα αγόρια περισσότερο από ό,τι στα κορίτσια (Omrig, 1989). Μολονότι ορισμένες μελέτες (Omrig, 1989, Smith, 1991) έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι δίκαιοι σε όλες τις αλληλεπιδράσεις (εκτός αυτών που εμπεριέχουν κριτική), μια διαφορετική μελέτη (Smith, 1992) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές, παρά με τις μαθήτριες. Όμως, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων συγκλίνουν ως προς τα επικριτικά σχόλια, τα οποία είναι εντονότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια (Omrig, 1989, Smith, 1991).

### *Το διδασκόμενο μάθημα*

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμπεριφέρονται στους μαθητές διαφορετικά από ό,τι στις μαθήτριες, ανάλογα και με το διδασκόμενο μάθημα. Πιστεύεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τα αγόρια στα μαθήματα των θετικών επιστημών και από τα κορίτσια στις γλώσσες (Worrall & Tsarna, 1987). Στα γυμνάσια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να επαινούν περισσότερο στα μαθήματα γλώσσας, ενώ οι άνδρες συνάδελφοί τους φέρονται να επαινούν περισσότερο στα μαθήματα θετικών επιστημών (Worrall & Tsarna, 1987). Μια

ποιοτική μελέτη (Jungwirth, 1991), η οποία αφορούσε στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών του γυμνασίου και του λυκείου στην Αυστρία στο μάθημα των μαθηματικών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βοηθούν προφορικά, ώστε να καλυφθούν τυχόν αποτυχίες των αγοριών και διακριτικά υποτιμούν τις επιτυχίες των κοριτσιών. Οι Hopf & Hatzichristou (1999) βρήκαν ότι στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι γυναίκες μαθηματικοί συναντούσαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη από ό,τι οι άνδρες μαθηματικοί και από ό,τι οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων στα μαθήματα γλώσσας.

Εντούτοις, οι αποδείξεις ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τις μαθήτριες εξαρτάται από το διδασκόμενο μάθημα είναι, προς το παρόν, ανεπαρκείς. Ορισμένες από τις μελέτες (Hopf & Hatzichristou 1999, Worrall & Tsarna, 1987) βασίζονται αποκλειστικά σε ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς, ενώ η μελέτη της Jungwirth (1991) περιελάμβανε υποκειμενικές ερμηνείες στην αποκωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων στη σχολική αίθουσα.

### *Τύποι αλληλεπίδρασης*

Ένας τρόπος για να μελετηθούν οι αλληλεπιδράσεις, είναι με το εργαλείο χρήσης των αλληλεπιδράσεων για την ισότητα των δύο φύλων στη σχολική διδασκαλία (INTERSECT), ένα εργαλείο παρατήρησης, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Sadker et al. (1984). Αυτό το εργαλείο επιτρέπει τη μετατροπή των γενικών αλληλεπιδράσεων στην αίθουσα διδασκαλίας σε οργανωμένα, μετρήσιμα στοιχεία (Sadker et al. 1984). Στο περιβάλλον του γυμνασίου τα αποτελέσματα με αυτό το εργαλείο αποκάλυψαν ότι τα αγόρια δέχονταν περισσότερους επαίνους, στήριξη, καθοδήγηση και επικριτικά σχόλια (D' Ambrosio & Hammer, 1996, Sadker et al. 1984). Επειδή τα αγόρια φώναζαν περισσότερο στην τάξη, τραβούσαν περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευτικών, προκαλώντας περισσότερες αλληλεπιδράσεις μαζί τους από ό,τι τα κορίτσια, ιδιαιτέρως σε διανοητικό επίπεδο (Sadker et al. 1984). Στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια, τα αποτελέσματα με το εργαλείο INTERSECT, έδειξαν ότι τα αγόρια δέχονταν περισσότερο επικριτικά σχόλια και αποδοχή από τα κορίτσια (Omvig, 1989). Δυστυχώς, καμία από αυτές τις μελέτες δεν έχει δημοσιευτεί σε κάποιο έγκυρο επιστημονικό περιοδικό. Επιπλέον, στη μελέτη των D' Ambrosio & Hammer (1996) δεν υπήρχε στατιστική ανάλυση που να οδηγούσε σε συμπεράσματα, παρά το γεγονός ότι η μελέτη Omvig (1989) κατέδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν, από στατιστική άποψη, σημαντικά.

Σε μια από τις ελάχιστες μελέτες που χρησιμοποίησαν το INTERSECT που δημοσιεύτηκε σε έγκυρο επιστημονικό περιοδικό, η Smith (1992) βρήκε παρόμοιες αλληλεπιδράσεις σε επαγγελματικά λύκεια με αυτές της Onvåg (1989). Ωστόσο, η Smith (1991) βρήκε ότι στα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια, παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές από ό,τι με τις μαθήτριες, οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο δίκαιοι στις αλληλεπιδράσεις τους, τόσο με τα αγόρια, όσο και με τα κορίτσια. Μόνη εξαίρεση στα προηγούμενα αποτελέσματα είναι το γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έκαναν περισσότερα επικριτικά σχόλια στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της μελέτης της Smith (1991) έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, εξαιτίας του μεγάλου δείγματος (63 εκπαιδευτικοί από 19 εκπαιδευτικά ιδρύματα), της προσοχής που δόθηκε στη συγκέντρωση των δεδομένων (διαστρωματική, τυχαία δειγματοληψία) και της χρήσης στατιστικής ανάλυσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Διαφορές μεταξύ των μελετών Smith (1991) και Smith (1992) για το εάν οι άνδρες εκπαιδευτικοί στα λύκεια είναι δίκαιοι στις αλληλεπιδράσεις τους μπορεί να είναι αποτέλεσμα είτε ενός αδύναμου στατιστικού αποτελέσματος, το οποίο αναμενόταν να διαφοροποιείται από μελέτη σε μελέτη, είτε του διαφορετικού πληθυσμού των συμμετεχόντων.

Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα κορίτσια μπορεί μερικές φορές να δέχονται αδιόρατα μηνύματα, τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο και/ή τις επιδόσεις τους. Δεδομένης της εν δυνάμει σοβαρότητας αυτών των μηνυμάτων, είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να διακρίνουμε εάν τα πρότυπα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών είναι κυρίως αποτέλεσμα των δικών τους διανοητικών διεργασιών, ή κυρίως αποτέλεσμα της διαφορετικής συμπεριφοράς των αγοριών και των κοριτσιών.

#### *Διαφορές στη συμπεριφορά σχετιζόμενες με το φύλο των μαθητών/-τριών*

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές από ό,τι με τις μαθήτριες, διότι τα αγόρια ανταποκρίνονται ή προκαλούν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς περισσότερο από τα κορίτσια. (Για επισκοπήσεις βλ. Brophy, 1985, Meece, 1987). Τόσο στις τάξεις του δημοτικού, όσο και στις τάξεις του γυμνασίου, τα αγόρια είναι πιθανό να τραβούν περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα, διότι υψώνουν περισσότερο τη φωνή τους από τα κορίτσια (Altermatt, Jovanovic, & Perry, 1998, Bailey, 1993). Φωνάζοντας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συχνά διακόπτουν τον/την

εκπαιδευτικό, όταν αυτός/-ή λέει κάτι σημαντικό. Σε μια προσπάθεια να μειωθεί αυτή η συμπεριφορά, η οποία οδηγεί στη διακοπή του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναπτύσσουν θέματα και δίνουν παραδείγματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των αγοριών (Lee, 1980). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα βοηθήσει τα αγόρια να συγκεντρωθούν περισσότερο στο μάθημα (Lee, 1980). Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι τα αγόρια τόσο του δημοτικού, όσο και του γυμνασίου, αλληλεπιδρούν περισσότερο κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αυτό προκαλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια από ό,τι με τα κορίτσια. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στον έλεγχο της παραπάνω υπόθεσης.

Η τάση των εκπαιδευτικών να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές περισσότερο από ό,τι με τις μαθήτριες, μπορεί να αποτελεί μέρος μιας σύνθετης σειράς αλληλεπιδράσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τους/τις μαθητές/-τριες, τους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, καθώς και το διδασκόμενο μάθημα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια, ώστε να ερευνηθούν όλες οι μορφές αλληλεπίδρασης στις σχολικές αίθουσες του γυμνασίου-λυκείου, εξετάζοντας το ρόλο του φύλου του εκπαιδευτικού, του/της μαθητή/-τριας και του διδασκόμενου μαθήματος στην ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

## **Μέθοδος**

### *Συμμετέχοντες/-ουσες*

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 597 μαθητές/-τριες γυμνασίου (294 αγόρια και 303 κορίτσια), καθώς και 36 εκπαιδευτικοί (28 άνδρες και 8 γυναίκες). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων, ήταν η παρατήρηση 18 τάξεων μαθηματικών με 257 μαθητές/-τριες (133 αγόρια και 124 κορίτσια) και 18 τάξεων λογοτεχνίας/γλώσσας με 340 μαθητές/-τριες (161 αγόρια και 179 κορίτσια). Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούνταν από 14 άνδρες και 4 γυναίκες που δίδασκαν μαθηματικά και 14 άνδρες και 4 γυναίκες που δίδασκαν λογοτεχνία/γλώσσα. Οι συμμετέχοντες/-ουσες στο σύνολό τους προέρχονταν από 18 σχολεία, τα οποία είχαν επιλεγεί από τρεις εκπαιδευτικές περιφέρειες στη Newfoundland του Καναδά. Η πλειοψηφία των σχολείων βρισκόταν σε αγροτικές/αλιευτικές κοινότητες, ενώ τα τρία μεγαλύτερα σχολεία λειτουργούσαν σε πόλεις 10.000 έως 20.000 κατοίκων, των οποίων η οικονομία βασιζόταν στη βιομηχανία χαρτομάζας και χάρτου.

Η διαδικασία επιλογής των σχολείων οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί όσο το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα, ενώ παράλληλα η επιλογή της πλειοψηφίας των σχολείων ήταν τυχαία. Η διαδικασία προεπιλογής περιελάμβανε προεπιλογή των δύο σχολείων με το μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/-τριών σε κάθε μια από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, ενώ παράλληλα γινόταν τυχαία επιλογή τεσσάρων επιπλέον σχολείων σε κάθε περιφέρεια. Η παρατήρηση έγινε σε μια τάξη μαθηματικών και μια τάξη λογοτεχνίας/γλώσσας σε κάθε ένα από τα 18 σχολεία που επιλέγησαν. Στα μεγαλύτερα σχολεία, η έρευνα διεξήχθη σε τυχαία τάξη μαθηματικών και λογοτεχνίας/γλώσσας. Στα μικρότερα σχολεία, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όποια τάξη μαθηματικών ή λογοτεχνίας/γλώσσας είχε μάθημα στο σχολείο, το οποίο επισκέπτονταν οι ερευνητές/-τριες τη συγκεκριμένη μέρα της επίσκεψής τους. Όλα τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί τους δέχθηκαν να συμμετάσχουν, εξασφαλίζοντας, έτσι συναίνεση, για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Περίπου το 91–99% των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα ανήκαν στη λευκή φυλή. Οι υπόλοιποι/-ες συμμετέχοντες/-ουσες ήταν στην πλειοψηφία τους γηγενείς.

#### *Εργαλεία έρευνας και διαδικασία*

Ένα ελαφρώς τροποποιημένο εργαλείο INTERSECT αναπτύχθηκε, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Το συγκεκριμένο εργαλείο διαμόρφωνε την κωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων, οι οποίες λάμβαναν χώρα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών εντός της σχολικής τάξης. Η τροποποίηση περιελάμβανε: (1) τη μη κωδικοποίηση της φυλής ή της επικουρικής συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού και (2) την κωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με ολόκληρη την τάξη ή με συγκεκριμένες ομάδες (πέραν της παραδοσιακής κωδικοποίησης των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες). Όλες οι άλλες πλευρές του τροποποιημένου εργαλείου παρέμειναν ίδιες με αυτές του πρωτότυπου εργαλείου INTERSECT (Sadker et al. 1984).

Πιο συγκεκριμένα, το παρόν εργαλείο παρατήρησης περιελάμβανε κωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών – μαθητών/-τριών με:

(α) πυροδότη: τον/την εκπαιδευτικό ή το/τη μαθητή/-τρια,

(β) αποδέκτη: το/τη μαθητή/-τρια, την τάξη, μια ομάδα ή τον/την εκπαιδευτικό,

(γ) το φύλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή,

(δ) τη μέθοδο: ύψωση του χεριού, κίνηση προς τα εμπρός, δυνατή φωνή ή κατ' ιδίαν,

(ε) αξιολογικό τύπο: έπαινο, αποδοχή, στήριξη και επικριτικά σχόλια και

(ζ) αξιολογικό περιεχόμενο: διανοητικό επίπεδο, συμπεριφορά, εμφάνιση κ.λπ.

Οι πιθανοί συνδυασμοί μεταξύ αξιολογικού τύπου και περιεχομένου έδωσαν τη δυνατότητα στον/στην παρατηρητή/-τρια να κωδικοποιήσει 16 εν δυνάμει τύπους αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας (βλ. Παράρτημα). Κάθε αξιολογικός τύπος περιελάμβανε τέσσερα πιθανά αξιολογικά περιεχόμενα.

Μια από τις συντάκτριες και μια από τις παρατηρήτριες εκπαιδεύτηκαν στο τροποποιημένο έντυπο INTERSECT, πριν αποκτήσουν αξιοπιστία ειδικού για το συγκεκριμένο εργαλείο. Η εκπαίδευση διήρκεσε αρκετές εβδομάδες, αρχικά ως πανεπιστημιακή διάλεξη/σεμινάριο, κατά τη διάρκεια της οποίας ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπίδρασε, αρχικά, με μαθητές και στη συνέχεια σε σχολικές αίθουσες γυμνασίου-λυκείου. Η κωδικοποίηση ακολούθησε έναν κύκλο πυροδότησης-ανταπόκρισης-αξιολόγησης για πρωτοβουλία αλληλεπίδρασης από πλευράς των εκπαιδευτικών. Η πρώτη σειρά του έντυπου αρχειοθέτησης αφορούσε στην πυροδότηση, η δεύτερη κωδικοποίηση εμφανιζόταν στη δεύτερη σειρά, συνήθως μια ανταπόκριση, ακολουθούμενη από μια αξιολόγηση στην επόμενη σειρά του εντύπου. Η πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση από την πλευρά του/της μαθητή/-τριας ακολουθούσε τον κύκλο «πυροδότηση-ανταπόκριση» με πολύ λίγες αξιολογήσεις.

Για να επιτευχθεί επιστημονική αξιοπιστία, εκπονήθηκε πιλοτική μελέτη: οργανώθηκαν έρευνες παρατήρησης σε ορισμένες τάξεις μαθηματικών στο ίδιο γυμνάσιο. Το γυμνάσιο που χρησιμοποιήθηκε τόσο για την εκπαίδευση, όσο και για να αποκτήσει πρότυπο αξιοπιστίας η έρευνα, δεν ήταν ένα από τα 18 σχολεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο κύριο στάδιο της μελέτης. Το συνολικό ποσοστό συμφωνίας για την κωδικοποίηση από την πλευρά των παρατηρητών μεταξύ των 16 διαφορετικών συμπεριφορών αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της πιλοτικής μελέτης, άγγιξε το 94%. Το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας για συμπεριφορές που εμφανίστηκαν περισσότερο από μια φορά, ήταν 85% και αφορούσε σε συμπεριφορές στήριξης και διανοητικού επιπέδου. Ο συντελεστής Καρρα κατά Cohen για την κωδικοποίηση των 16 τύπων συμπεριφοράς αλληλεπίδρασης για τους δύο παρατηρητές, ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση περιελάμβανε συμπεριφορές που κωδικοποιούνταν από έναν από τους παρατηρητές ως λάθος ταξινόμηση, ήταν  $.74$ ,  $z = 9.69$ ,  $p < .0001$ . Αυτό αποδεικνύει αξιοπιστία (SPSS, 1999). Όταν οι παρατηρήσεις καταμήθηκαν σε αξιολογικό τύπο, βρέθηκαν ο Καρρα =  $.72$ ,  $z = 8.00$ ,  $p < .0001$ . Όταν οι παρατηρήσεις καταμήθηκαν σε αξιολογικό περιεχόμενο, οι αντίστοιχες τιμές ήταν Καρρα =  $.71$ ,  $z = 4.92$ ,  $p < .0001$ .

Οι παρατηρήσεις έλαβαν χώρα από τα μέσα Φεβρουαρίου έως τον Απρίλιο του ακαδημαϊκού έτους 1999. Η παρατήρηση έγινε σε κάθε τάξη μόνο μια φορά.



Ο/Η ερευνητής/-τρια καθόταν στο πίσω μέρος της σχολικής αίθουσας καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, δηλαδή για 40–50 λεπτά. Μόνο μια από τους/τις ερευνητές/-τριες (μια από τις συντάκτριες του παρόντος άρθρου) κατέγραφε τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της κύριας έρευνας.

## Αποτελέσματα

Για τους περισσότερους από τους ελέγχους υποθέσεων με βάση την κατανομή  $\chi^2$  που καταγράφονται στη συνέχεια, οι αναμενόμενες συχνότητες υπολογίστηκαν με βάση την αναλογία μαθητών και μαθητριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκε διόρθωση Bonferroni για το επίπεδο άλφα, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού στατιστικών τεστ (Weinfurt, 1995).

### *Σύνολο αλληλεπιδράσεων*

Καταγράφηκαν 1773 αλληλεπιδράσεις, οι οποίες ξεκίνησαν από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και ήταν αξιολογικού χαρακτήρα (αξιολογικοί τύποι και αξιολογικά περιεχόμενα). Στο σύνολό τους, οι γυναίκες εκπαιδευτικού έδειξαν μεγαλύτερη τάση από τους άνδρες εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν με τα αγόρια περισσότερο, παρά με τα κορίτσια ( $Z = 3.33$ ,  $p < .001$ ), αλλά αυτές οι αλληλεπιδράσεις εξαρτώνταν αποκλειστικά από το διδασκόμενο μάθημα. Για αυτές τις αλληλεπιδράσεις χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο  $Z$ , για τον έλεγχο του παράγοντα φύλο του εκπαιδευτικού ανά σχολικό μάθημα, με μια διόρθωση Bonferroni, για την ομάδα άλφα στο .01. Οι άνδρες μαθηματικοί πραγματοποίησαν ίσο αριθμό αλληλεπιδράσεων τόσο με τα αγόρια, όσο και με τα κορίτσια (βλ. Πίνακα 1).

Εντούτοις, οι γυναίκες μαθηματικοί ( $Z = 33.10$ ,  $p < .0001$ ), οι άνδρες καθηγητές λογοτεχνίας /γλώσσας ( $Z = 3.34$ ,  $p < .001$ ) και οι καθηγήτριες λογοτεχνίας/γλώσσας ( $Z = 5.30$ ,  $p < .0001$ ) στο σύνολό τους αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τα αγόρια από ό,τι με τα κορίτσια. Όταν ξεκινούσε μια αλληλεπίδραση από τον εκπαιδευτικό προς το σύνολο της τάξης (διόρθωση Bonferroni για την ομάδα άλφα στο .01), δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές φύλου των μαθητών, ως προς την ανταπόκριση στους άνδρες μαθηματικούς ( $Z = 2.16$ ,  $p = .03$ ), στις γυναίκες μαθηματικούς ( $Z = .23$ ), στους καθηγητές λογοτεχνίας/γλώσσας ( $Z = .92$ ), ή στις καθηγήτριες λογοτεχνίας/γλώσσας ( $Z = 1.62$ ,  $p = .07$ ).

**Πίνακας Ι. Αναλογία Αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίες προκαλούνται από άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς στα μαθηματικά και τη λογοτεχνία/γλώσσα**

<b>Αλληλεπιδράσεις προκαλούμενες από</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Κορίτσια</b>
<i>Μαθηματικά</i>		
Άνδρες μαθηματικούς	.52	.48
Γυναίκες μαθηματικούς	.68	.32
<i>Λογοτεχνία/Γλώσσα</i>		
Άνδρες φιλόλογους	.54	.46
Γυναίκες φιλόλογους	.71	.29

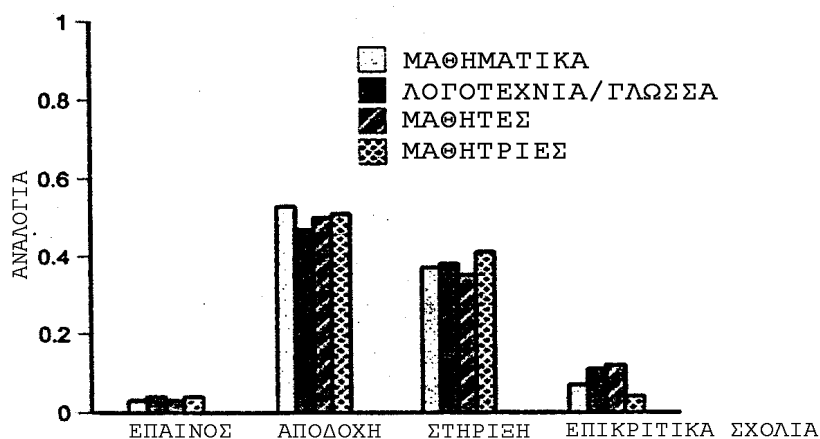
*Σημείωση.* Οι τιμές αποτυπώνουν το ποσοστό των συνολικών αλληλεπιδράσεων προς τα αγόρια και τα κορίτσια, οι οποίες προκαλούνται από τους άνδρες και τις γυναίκες μαθηματικούς και φιλόλογους και βασίζονται στο συνολικό αριθμό των αλληλεπιδράσεων που προκαλούνται από τους άνδρες και τις γυναίκες μαθηματικούς ή φιλόλογους κατά τη διάρκεια του αντίστοιχου μαθήματος.

#### *Αξιολογικοί τύποι αλληλεπιδράσεων*

Οι αλληλεπιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και τις μαθήτριες κατατμήθηκαν σε αξιολογικούς τύπους, προκειμένου να δούμε ποιοι τύποι χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα. Η αποδοχή καταλάμβανε το μεγαλύτερο ποσοστό των αλληλεπιδράσεων, ήτοι το 50%. Ακολουθούσε η στήριξη σε ποσοστό 37%, κατόπιν τα επικριτικά σχόλια σε ποσοστό 9% και, τέλος, ο έπαινος σε ποσοστό 4%.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των διακρίσεων, για να δούμε εάν το φύλο των μαθητών, το φύλο των εκπαιδευτικών και το διδασκόμενο μάθημα, διαφοροποιούσαν τον αξιολογικό τύπο των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-τριες (οι τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης ήταν έπαινος, αποδοχή, στήριξη και επικριτικά σχόλια).

Η λειτουργία ένα (1) έδειξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τεσσάρων τύπων αξιολόγησης,  $\Lambda = .97$ ,  $p < .001$ . Η λειτουργία ένα (1) σχετιζόταν με το φύλο των μαθητών/-τριών,  $r = .84$  και αντιστοιχούσε στο 84% της διακύμανσης μεταξύ των αξιολογικών τύπων. Οι μαθήτριες ήταν αποδέκτες περισσότερης στήριξης από ό,τι οι μαθητές, ενώ τα αγόρια δέχονταν περισσότερα επικριτικά σχόλια από ό,τι τα κορίτσια. (βλ. διάγραμμα 1).



**Διάγραμμα 1. Αναλογία αξιολογικού τύπου αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών ανά διδασκόμενο μάθημα και ανά φύλο μαθητή**

Η λειτουργία δύο (2) έδειξε, επίσης, σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τεσσάρων αξιολογικών τύπων.  $\Lambda = 99$ ,  $p .05$ . Η λειτουργία δύο (2) σχετιζόταν με το ακαδημαϊκό μάθημα.  $r = .84$  και αντιστοιχούσε στο 14% της διακύμανσης μεταξύ των αξιολογικών τύπων. Στις τάξεις των μαθηματικών καταγράφηκε περισσότερη αποδοχή από ό,τι στις τάξεις της λογοτεχνίας/γλώσσας, ενώ στις τάξεις της λογοτεχνίας/γλώσσας καταγράφηκαν περισσότερα επικριτικά σχόλια από ό,τι στις τάξεις των μαθηματικών (βλ. διάγραμμα 1).

Η λειτουργία διάκρισης εξέτασε τα αποτελέσματα του φύλου του/της εκπαιδευτικού και του σχολικού μαθήματος χωριστά. Πραγματοποιήθηκαν περισσότερες αναλύσεις, οι οποίες αφορούσαν στις συνδυαστικές επιπτώσεις του φύλου του εκπαιδευτικού και του σχολικού μαθήματος στον τύπο αξιολόγησης. Βρέθηκε ότι οι γυναίκες μαθηματικοί χρησιμοποιούσαν τον έπαινο περισσότερο από ό,τι οι καθηγήτριες λογοτεχνίας/γλώσσας και οι καθηγητές λογοτεχνίας/γλώσσας περισσότερο από ό,τι οι άνδρες μαθηματικοί,  $\chi^2 (1, N = 66) = 11.78$ ,  $p < .001$ . Η αποδοχή χρησιμοποιούνταν περισσότερο στο μάθημα των μαθηματικών από ό,τι στα φιλολογικά μαθήματα, τόσο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς,  $z = 7.33$ ,  $p < .0001$ , όσο και από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς,  $z = 5.25$ ,  $p < .0001$ . Η αποδοχή δινόταν περισσότερο απλόχερα από τις γυναίκες μαθηματικούς, από ό,τι από τους άνδρες συναδέλφους τους,  $z = 2.92$ ,  $p < .01$ . Η στήριξη χρησιμοποιούνταν περισσότερο από τις γυναίκες φιλολόγους, παρά από τις γυναίκες μαθηματικούς και περισσότερο από τους άνδρες μαθηματικούς, από ό,τι από τους άνδρες καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων,  $\chi^2 (1, N = 660) = 14.42$ ,  $p < .001$ . Τα επικριτικά σχόλια χρησιμοποιούνταν περισσότερο από τις καθηγήτριες φιλολογικών μαθημάτων, από

ό,τι από τις καθηγήτριες μαθηματικών και περισσότερο από τους καθηγητές μαθηματικών, από ό,τι από τους καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων,  $\chi^2(1, N = 156) = 26.94, p < .0001$ .

Πρόσθετες αναλύσεις αφορούσαν στις συνδυαστικές επιπτώσεις του φύλου του μαθητή και του σχολικού μαθήματος στον τύπο αξιολόγησης. Τα αγόρια τύγχαναν περισσότερης αποδοχής από τα κορίτσια τόσο στο μάθημα των μαθηματικών,  $z = 2.41, p < .05$ , όσο και στα φιλολογικά μαθήματα,  $z = 2.87, p < .01$ . Τα αγόρια τύγχαναν περισσότερης στήριξης από τα κορίτσια στα φιλολογικά μαθήματα,  $z = 2.78, p < .01$ . Τα αγόρια δέχονταν περισσότερα επικριτικά σχόλια από τα κορίτσια, τόσο στο μάθημα των μαθηματικών, ( $z = 3.98, p < .0001$ ), όσο και στα φιλολογικά μαθήματα, ( $z = 6.42, p < .0001$ ).

#### *Το αξιολογικό περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων*

Οι αλληλεπιδράσεις, οι οποίες ξεκινούσαν από εκπαιδευτικούς προς τους/τις μαθητές/-τριες, κατατμήθηκαν σε αξιολογικά περιεχόμενα, προκειμένου να διαπιστώσουμε ποια περιεχόμενα χρησιμοποιούνταν περισσότερο. Βρέθηκε ότι το 89% των αλληλεπιδράσεων ήταν διανοητικού επιπέδου. Το 11% των αλληλεπιδράσεων βασίζονταν στη συμπεριφορά και 0.2% των αλληλεπιδράσεων ήταν άλλου τύπου. Δε βρέθηκαν αλληλεπιδράσεις που να βασίζονται στην εμφάνιση. Επίσης, μια δεύτερη μελέτη διακρίσεων πραγματοποιήθηκε, ώστε να ελέγξουμε εάν το φύλο του μαθητή, το φύλο του εκπαιδευτικού και το διδασκόμενο μάθημα, διαφοροποιούσαν τα αξιολογικά περιεχόμενα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η λειτουργία ένα (1) κατέδειξε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τεσσάρων αξιολογικών περιεχομένων,  $\Lambda = .96, p < .001$ . Η λειτουργία ένα (1) σχετιζόταν με το σχολικό μάθημα,  $r = .97$  και αντιστοιχούσε στο 97% της διακύμανσης μεταξύ των αξιολογικών περιεχομένων. Το μάθημα των μαθηματικών σχετιζόταν με μεγαλύτερο ποσοστό αλληλεπιδράσεων διανοητικού τύπου (93%), από ό,τι τα φιλολογικά μαθήματα (81%), ενώ τα φιλολογικά μαθήματα σχετιζόνταν περισσότερο με αλληλεπιδράσεις συμπεριφοράς (17%), από ό,τι το μάθημα των μαθηματικών (7%).

### *Το φύλο των μαθητών/-τριών και οι 16 τύποι αξιολογικών αλληλεπιδράσεων που προέκυψαν*

Οι προηγούμενες αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στους τέσσερις αξιολογικούς τύπους και τα τέσσερα αξιολογικά περιεχόμενα ξεχωριστά. Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, έλεγχοι υποθέσεων με βάση την κατανομή  $\chi^2$ , για να διαπιστωθούν οι διαφορές στη χρήση των 16 τύπων αξιολογικών αλληλεπιδράσεων. Βρέθηκε ότι το είδος της αλληλεπίδρασης εξαρτιόταν από το φύλο του μαθητή,  $\chi^2 (11, N = 1773) = 43.76, p < 0.001$ . Τα αγόρια γίνονταν στόχος περισσότερων αλληλεπιδράσεων αποδοχής-διανοητικού τύπου, από ό,τι τα κορίτσια,  $z = 4.57, p < .0001$ . Τα αγόρια, επίσης, ήταν αποδέκτες περισσότερων αλληλεπιδράσεων επικριτικών σχολίων-διανοητικού τύπου από τα κορίτσια  $z = 5.43, p < .0001$ , καθώς και περισσότερων αλληλεπιδράσεων επικριτικών σχολίων-συχών συμπεριφοράς από τα κορίτσια,  $z = 4.95, p < .0001$ . Για λεπτομερή ανάλυση των 16 τύπων αλληλεπιδράσεων κατά φύλο και διδασκόμενο μάθημα βλέπε τον Πίνακα II.

### *Μαθητές και μαθήτριες ως πυροδότες αλληλεπιδράσεων*

Προηγούμενες μελέτες (Altermatt et al., 1998, Bailey, 1993, D' Ambrosio & Hammer, 1996, Sadker & Sadker, 1986, Sadker et al., 1984) θεωρούν ότι ο μεγαλύτερος αριθμός αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τα αγόρια μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα ίδια τα αγόρια πυροδοτούν αυτού του είδους τις αλληλεπιδράσεις. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στον αριθμό των αλληλεπιδράσεων, οι οποίες πυροδοτήθηκαν από τα αγόρια, σε σχέση με αυτές που πυροδοτήθηκαν από τα κορίτσια προς: (α) τους καθηγητές μαθηματικών, (β) τις καθηγήτριες μαθηματικών, και (γ) προς τους άνδρες καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων (για αυτές τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε ένα ελεύθερο άλφα επίπεδο του 0.5). Αντιθέτως, οι μαθητές πυροδότησαν αναλογικά περισσότερες αλληλεπιδράσεις (.64) από τις μαθήτριες (.36) προς τις καθηγήτριες φιλολογικών μαθημάτων,  $z = 3.53, p < .001$ .

## **Συζήτηση**

Η παρούσα μελέτη, η οποία βασίστηκε σε στοιχεία που συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο της παρατήρησης, εξέτασε τη σχέση των αλληλεπιδράσεων που εμφανίζονται στις σχολικές αίθουσες των γυμνασίων, με το φύλο τόσο του/της εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών/-τριών και με το διδασκόμενο μάθημα

(μαθηματικά έναντι λογοτεχνίας/γλώσσας). Βρήκαμε ότι οι καθηγήτριες μαθηματικών, οι καθηγητές φιλολογικών μαθημάτων και οι καθηγήτριες φιλολογικών μαθημάτων αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τα αγόρια στη σχολική αίθουσα, παρά με τα κορίτσια. Προηγούμενες μελέτες σε επίπεδο δημοτικού σχολείου (Bailey, 1993, Holden, 1993, Hopf & Hatzichristou, 1999), γυμνασίου (Heller & Parsons, 1981, Sadker & Sadker, 1986, Sadker et al. 1984) και γυμνασίου και λυκείου (Robinson, 1992, Smith, 1992), έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα αγόρια, από ό,τι με τα κορίτσια.

**Πίνακας II. Αναλογία αξιολογικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο σχολικού μαθήματος ανά φύλο μαθητών και εκπαιδευτικών**

Αλληλεπιδράσεις	Μαθηματικός		Φιλόλογος	
	Άνδρας <sup>α</sup>	Γυναίκα <sup>β</sup>	Άνδρας <sup>α</sup>	Γυναίκα <sup>β</sup>
Έπαινος προς Αγόρια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.02(11) .00(0)	.01(6) .00(0)	.03(13) .00(1)	.00(1) .00(0)
Έπαινος προς Κορίτσια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.02(11) .00(0)	.02(8) .00(0)	.05(14) .00(0)	.00(0) .00(0)
Αποδοχή προς Αγόρια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.36(218) .01(4)	.17 (107) .00(0)	.30 (120) .01(4)	.11(45) .01(3)
Αποδοχή προς Κορίτσια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.40(193) .01(6)	.10(48) .00(1)	.38(106) .02(7)	.09(26) .01(2)
Στήριξη προς Αγόρια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.24(148) .03(18)	.06(36) .01(5)	.16(62) .07(28)	.10(38) .04(14)
Στήριξη προς Κορίτσια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.32(154) .05(23)	.03(16) .01(5)	.26(72) .08(23)	.06(16) .01(2)
Επικριτικά σχόλια προς Αγόρια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.06(36) .02(12)	.02(11) .00(1)	.04(14) .03(130)	.04(17) .04(16)
Επικριτικά σχόλια προς Κορίτσια Διανοητικός τύπος Συμπεριφορά	.04(18) .00(1)	.00(2) .00(0)	.01(2) .01(2)	.01(3) .02(5)

*Σημείωση.* Οι αναλογίες υπολογίστηκαν σε κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες, οι οποίες προσδιορίζονται από το διδασκόμενο μάθημα και το φύλο των μαθητών/-τριών. Δύο τύποι κατηγοριών περιεχομένου (εμφάνιση και άλλο) παραλείφθηκαν λόγω της χαμηλής συχνότητας παρουσίας τους. Οι τιμές που δίνονται στις παρενθέσεις είναι η συχνότητα, με την οποία παρουσιάστηκαν. Στην έρευνα συμμετείχαν 133 μαθητές και 124 μαθήτριες στο μάθημα των μαθηματικών και 161 μαθητές και 179 μαθήτριες στα φιλολογικά μαθήματα.

<sup>α</sup>n=14

<sup>β</sup>n=14

Πιο συγκεκριμένα, βρήκαμε ότι τα αγόρια έγιναν αποδέκτες περισσότερων αλληλεπιδράσεων αποδοχής-διανοητικού τύπου, επικρίσεων-διανοητικού τύπου και επικρίσεων-συμπεριφοράς εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κορίτσια. Όσο περισσότερες ήταν οι αλληλεπιδράσεις αποδοχής-διανοητικού τύπου με τα αγόρια, αυτές μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ενίσχυση του τρόπου σκέψης των αγοριών. Όσο περισσότερες ήταν οι αλληλεπιδράσεις επικρίσεων-διανοητικού τύπου και αυτές, επίσης, μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ανάδρομη πληροφόρηση στη σκέψη των αγοριών: επισημαίνουν στο άτομο ότι ένας συγκεκριμένος τρόπος σκέψης είναι λανθασμένος, αν και δεν υποδεικνύουν το σωστό τρόπο σκέψης. Έτσι, φαίνεται ότι σε ορισμένες σχολικές αίθουσες δίνεται περισσότερη προσοχή στον τρόπο σκέψης των μαθητών, παρά των μαθητριών. Οι Sadker et al. (1984) κατέληξαν σε ανάλογο συμπέρασμα στα γυμνάσια. Βρήκαν ότι τα αγόρια δέχονται περισσότερα επικριτικά σχόλια-αλληλεπιδράσεις διανοητικού τύπου από τα κορίτσια και ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αυστηροί-επικριτικοί προς τα αγόρια, όταν πρόκειται για ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη.

Φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός αλληλεπιδράσεων με τα αγόρια στο δημοτικό και στο γυμνάσιο είναι αποτέλεσμα των εναυσμάτων που δίνουν τα αγόρια για αλληλεπίδραση (Altermatt et al., 1998, Bailey, 1993, D' Ambrosio & Hammer, 1996, Sadker & Sadker, 1986, Sadker et al., 1984). Εντούτοις, η μελέτη αυτή δε στηρίζει ικανοποιητικά την επέκταση αυτής της εξήγησης στο γυμνάσιο-λύκειο. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές σχετιζόμενες με το φύλο των μαθητών/-τριών ως προς την πυροδότηση αλληλεπιδράσεων με τους καθηγητές μαθηματικών, ή τους άνδρες φιλόλογους (αν και ασήμαντες τάσεις δηλώνουν ότι οι μαθητές πυροδοτούν περισσότερες αλληλεπιδράσεις από τις μαθήτριες). Μολονότι οι μαθητές του γυμνασίου-λυκείου προκάλεσαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τις γυναίκες φιλόλογους από ό,τι οι μαθήτριες, αυτό από μόνο του δεν είναι σε θέση να εξηγήσει τα άνισα πρότυπα αλληλεπιδράσεων των ανδρών φιλόλογων και των καθηγητριών μαθηματικών. Θα πρέπει, επίσης, να υπογραμμιστεί ότι δεν υπήρξαν διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών στα ποσοστά απαντήσεων σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μια πιθανή εξήγηση των αιτιών, για τα οποία οι προηγούμενες μελέτες βρήκαν ότι οι μαθητές, περισσότερο από τις μαθήτριες, προκαλούσαν τους εκπαιδευτικούς και ανταποκρίνονταν σε αυτούς, ενώ η παρούσα μελέτη δεν αποτύπωσε κάτι τέτοιο, είναι ότι οι προηγούμενες μελέτες επικεντρώθηκαν σε μικρότερους/-ες σε ηλικία μαθητές/-τριες από ό,τι η παρούσα

μελέτη. Πράγματι, μια μελέτη (Canada & Pringle, 1995) σε μαθητές/-τριες κολεγίου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές, σε σύγκριση με τις μαθήτριες, δεν προκαλούσαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους καθηγητές.

Αν η προδιάθεση των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, δεν είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι μαθητές προκαλούν περισσότερες αλληλεπιδράσεις, τότε τι πραγματικά προκαλεί αυτή την προδιάθεση; Υπάρχουν τέσσερις πιθανότητες:

(α) ότι αποτελεί απεικόνιση του γεγονότος ότι οι μαθητές χαίρουν περισσότερης εκτίμησης από τις μαθήτριες,

(β) ότι οι μαθητές απαιτούν περισσότερη βοήθεια από τις μαθήτριες,

(γ) ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφοροποιημένες αλληλεπιδράσεις ως στρατηγική, τουλάχιστον μερικώς, για να διατηρήσουν απλά το ενδιαφέρον των αγοριών και

(δ) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει ότι τα κορίτσια ανταποκρίνονται λιγότερο από τα αγόρια στις αλληλεπιδράσεις μαζί τους.

Δύο από αυτές τις πιθανές απαντήσεις φαίνονται να μη συμφωνούν με πλευρές των τωρινών δεδομένων. Το γεγονός ότι τόσο οι μαθητές, όσο και οι μαθήτριες, τύγχαναν ισότιμης-δίκαιης μεταχείρισης από τους άνδρες μαθηματικούς, θα ακύρωνε από μόνο του οποιαδήποτε γενικευμένη δήλωση ότι οι μαθητές απλώς τυγχάνουν περισσότερης εκτίμησης από τις μαθήτριες. Το γεγονός ότι μαθητές και μαθήτριες δε διαφέρουν ως προς τη συχνότητα, με την οποία απαντούν ερωτήσεις που απευθύνονται σε ολόκληρη την τάξη, δε συμφωνεί εύκολα με την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τις μαθήτριες χαμηλότερο αριθμό απαντήσεων. Όσον αφορά στις υποθέσεις ότι οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών εξηγούνται καλύτερα από το γεγονός ότι τα αγόρια χρειάζονται περισσότερη βοήθεια από τα κορίτσια, ή ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι διαφορετικά θα έχαναν το ενδιαφέρον τους και/ή θα παρακώλυαν το μάθημα, ή αν υπάρχει κάποιος άλλος λόγος, αυτές πρέπει να ερευνηθούν περισσότερο.

Συνοψίζοντας, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και τις μαθήτριες με παρόμοιο τρόπο, η μελέτη αυτή κατέδειξε την τάση των εκπαιδευτικών να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές, παρά με τις μαθήτριες. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πιθανότερο να σχολιάσουν (μερικές φορές αποδεχόμενοι/-ες και άλλες κάνοντας επικριτικά σχόλια) τις απαντήσεις των αγοριών επί των σχολικών θεμάτων, παρά των κοριτσιών. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ήταν πιθανότερο να κάνουν επικριτικά σχόλια για τη συμπεριφορά των αγοριών. Η τάση αυτή για περισσότερη αλληλεπίδραση με τους



μαθητές παρά με τις μαθήτριες, εξαρτιόταν από το φύλο του/της εκπαιδευτικού και το διδασκόμενο μάθημα. Αυτή η ανισότητα στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών, δε φαίνεται να είναι αποτέλεσμα περισσότερων άμεσων λεκτικών αλληλεπιδράσεων πυροδοτούμενων από τα αγόρια. Περαιτέρω έρευνα ίσως να επικεντρωθεί στο εάν τα αγόρια προκαλούν περισσότερες αλληλεπιδράσεις μέσω μη λεκτικής επικοινωνίας. Περαιτέρω έρευνα θα έπρεπε, επίσης, να αυξήσει το μικρό δείγμα των γυναικών εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης και να ελέγξει τις αναλογικά περισσότερες αλληλεπιδράσεις των γυναικών εκπαιδευτικών, από ό,τι των ανδρών εκπαιδευτικών με τους μαθητές που παρουσιάζονται σε αυτή τη μελέτη. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε τον τρόπο, με τον οποίο οι διδακτικές στρατηγικές και οι διαφορετικές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την τάση τους να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους μαθητές του ενός φύλου.

### Παράρτημα

#### Ορισμός των 16 αλληλεπιδράσεων που κωδικοποιήθηκαν βάσει της λίστας Intersect

Τύποι Αλληλεπίδρασης	Ορισμοί
Έπαινος–Διανοητικό επίπεδο	Η θετική αντίδραση του εκπαιδευτικού σε σχολική δήλωση ή απάντηση του μαθητή.
Έπαινος–Συμπεριφορά	Θετική αντίδραση σε μη σχολική συμπεριφορά του μαθητή.
Έπαινος–Εμφάνιση	Θετική αντίδραση στην εμφάνιση του μαθητή (ένδυμα, μαλλιά, κ.λπ.)
Έπαινος–Άλλο	Θετική αντίδραση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά για κάτι άλλο πέραν της συμπεριφοράς σε διανοητικό επίπεδο, της καθοδήγησης ή της εμφάνισης.
Αποδοχή–Διανοητικό επίπεδο	Ένδειξη απλής διόρθωσης της σχολικής απάντησης, ή δήλωσης του μαθητή.
Αποδοχή–Συμπεριφορά	Ένδειξη διόρθωσης της μη σχολικής συμπεριφοράς του μαθητή.
Αποδοχή–Εμφάνιση	Ένδειξη διόρθωσης της εμφάνισης του μαθητή.
Αποδοχή–Άλλο	Ένδειξη διόρθωσης του μαθητή για κάτι άλλο πέραν της συμπεριφοράς σε διανοητικό επίπεδο, της καθοδήγησης ή της εμφάνισης.

Στήριξη–Διανοητικό επίπεδο	Ένδειξη από πλευράς του εκπαιδευτικού έλλειψης διόρθωσης της σχολικής δήλωσης ή απάντησης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει εναλλακτικές. Η στήριξη δεν έχει αποκλειστικά αρνητική χροιά.
Στήριξη–Συμπεριφορά	Ένδειξη από πλευράς του εκπαιδευτικού έλλειψης διόρθωσης της μη σχολικής συμπεριφοράς του μαθητή.
Στήριξη–Εμφάνιση	Ένδειξη από πλευράς του εκπαιδευτικού έλλειψης διόρθωσης της εμφάνισης του μαθητή.
Στήριξη–Άλλο	Ένδειξη από πλευράς του εκπαιδευτικού έλλειψης διόρθωσης κάτι άλλου πέραν της συμπεριφοράς σε διανοητικό επίπεδο, της καθοδήγησης ή της εμφάνισης.
Επικριτικά σχόλια–Διανοητικό επίπεδο	Αρνητική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της σχολικής δήλωσης ή απάντησης του μαθητή.
Επικριτικά σχόλια–Συμπεριφορά	Αρνητική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της μη σχολικής συμπεριφοράς του μαθητή.
Επικριτικά σχόλια–Εμφάνιση	Αρνητική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της εμφάνισης του μαθητή.
Επικριτικά σχόλια–Άλλο	Αρνητική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό κάτι άλλου πέραν της συμπεριφοράς σε διανοητικό επίπεδο, της καθοδήγησης ή της εμφάνισης.

## Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη χορηγήθηκε από το The Corner Brook Status of Women Council, με χρηματοδότηση από το Status of Women Canada. Οι συντάκτες ευχαριστούν τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Newfoundland και Labrador για τη στήριξή τους. Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τους Διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς, επίσης, και τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες για την αμέριστη βοήθεια και συμμετοχή τους.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ALTERMATT, E.R., JOVANOVIĆ, J., & PERRY, M. (1998). Bias or Responsivity? Sex and Achievement-level Effects on Teachers' Classroom Questioning Practices. *Journal of Educational Psychology*, 90, 516-527.
- BAILEY, S.M. (1993). The Current Status of Gender Equity Research in American Schools. *Educational Psychologist*, 28, 321-339.
- BELLAMY, N. (1994). Bias in the Classroom: Are we Guilty? *Science Scope*, 17, 60-63.
- BROPHY, J. (1985). Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In: L.C. Wilkinson & C.B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (115-142). Orlando, FL: Academic Press.
- CANADA, K., & PRINGLE, R. (1995). The Role of Gender in College Classroom Interactions: A social context approach. *Sociology of Education*, 68, 161-186.
- D'AMBROSIO, M., & HAMMER, P.S. (1996, April). *Gender Equity in the Catholic Elementary Schools*. Paper presented at the National Catholic Education Association Conference, Philadelphia, PA.
- HELLER, K.A., & PARSONS, J.E. (1981). Sex Differences in Teacher's Evaluative Feedback and Students' Expectancies for Success in Mathematics. *Child Development*, 52, 1015-1019.
- HOLDEN, C. (1993). Giving Girls a Chance: Patterns of talk in co-operative group work. *Gender and Education*, 5, 179-189.
- HOPF, D., & HATZICHRISTOU, C. (1999). Teacher Gender-Related Influences in Greek Schools, *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1-18.
- JUNGWIRTH, H. (1991). Interaction and Gender-Findings of a Microethnographical Approach to Classroom Discourse. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 263-284.
- LEE, A. (1980). "Together we Learn to Read and Write": Sexism and literacy. In: D. Spender & E. Sarah (Eds.), *Learning to lose* (121-127). London: The Women's Press.
- MEECE, J.L. (1987). The Influence of School Experiences on the Development of Gender Schemata. In: L.S. Liben & M.L. Signorella (Eds.), *Children's gender schemata* (57-73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OMVIG, C.P. (1989). *Teacher/Student Classroom Interaction in Vocational education*. Kentucky: Department of Vocational Education, College of Education, University of Kentucky. (ERIC Document Reproduction Service No. ED342943).
- ROBINSON, K.H. (1992). Classroom Discipline: Power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, 4, 273-287.
- SADKER, M. & SADKER, D. (1986). Sexism in the Classroom: From grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 67, 512-515.
- SADKER, D., SADKER, M., & BAUCHNER, J. (1984). *Teacher Reactions to Classroom Responses of Male and Female Students*. Washington, DC:

- National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED245839).
- SMITH, D. (1991). Classroom Interaction and Gender Disparity in Secondary Vocational Instruction. *The Journal of Vocational Education Research*, 16, 35-58.
- SMITH, D. (1992). A Description of Classroom Interaction and Gender Disparity in Secondary Business Education Instruction. *Delta Pi Epsilon Journal*, 34, 183-193.
- SPSS (1999). *SPSS base 9.0: Applications Guide*. Chicago: SPSS.
- WEINFURT, K. P. (1995). Multivariate Analysis of Variance. In: L. G. Grimm & P.R. Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (245-276). Washington, DC: American Psychological Association.
- WORRALL, N., & TSARNA, H. (1987). Teachers' Reported Practices towards Girls and Boys in Science and Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 300-312.

## 14. ΛΟΓΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ<sup>189</sup>

*Α. Φρόση & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή*

### Εισαγωγή

Η έρευνα για τις απόψεις και τις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, ανεξάρτητα από το φύλο και τη βαθμίδα που υπηρετούν, δομούν παραδοσιακές εικόνες για τα δύο φύλα. Άνδρες και γυναίκες αποδίδουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφορές στα παιδιά του κάθε φύλου. Ιδιαίτερη αναφορά κάνουν στην επιθετικότητα των αγοριών και την υπακοή των κοριτσιών (ενδεικτικά: Clarricoates, 1989· Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2002). Υποβαθμίζουν τις επιδόσεις των κοριτσιών, τις οποίες συνδέουν με την επιμέλεια και την προσπάθεια, ενώ εξαιρούν τις επιδόσεις των αγοριών, καθώς τις συνδέουν με το υψηλό επίπεδο των νοητικών τους ικανοτήτων (ενδεικτικά: Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001· Riddell, 1989· Warrington & Younger, 2000) .

Οι πρακτικές τους σε επίπεδο χρήσης της γλώσσας, οργάνωσης της τάξης, ενίσχυσης συμπεριφορών, ποσοτικής και ποιοτικής αλληλεπίδρασης με τα αγόρια και τα κορίτσια, ευνοούν ή αδικούν κατά περίπτωση το ένα ή το άλλο φύλο, αναπαράγοντας, έτσι, τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων (ενδεικτικά: Duffy, 2001· Lindroos, 1995· Robinson, 1992· Sadker & Sadker, 1994). Με δεδομένα τα παραπάνω, αναπτύχθηκαν σε ευρωπαϊκές και μη χώρες μια σειρά από εκπαιδευτικά-παρεμβατικά προγράμματα που στόχευαν αφενός στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται των σχέσεων των φύλων και αφετέρου στην αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας.

---

<sup>189</sup> Αναδημοσίευση από το: Δικαίου, Μ., Ρούση, Π. & Χρηστίδης, Δ. (επιμ. έκδ.) (2004). *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη, σελ. 129-144.

Η ιστορία της εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολυάριθμες αναφορές σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες τεχνικές που λειτούργησαν πολύ καλά σε πειραματικές-εργαστηριακές συνθήκες, όχι όμως και στις συνθήκες των σχολικών τάξεων, καθώς συνάντησαν την απροθυμία ή την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την υλοποίησή τους (Ellis & Fouts, 1993). Οι εκπαιδευτικοί είναι, και πρέπει να είναι, σύμφωνα με τις Hubbard και Datnow (2000), το κεντρικό σημείο αναφοράς για όσους σχεδιάζουν πολιτικές για αλλαγές στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στοχεύουν κατ' ευθείαν στους/στις εκπαιδευτικούς, αφού η εμπλοκή των τελευταίων στη διαδικασία κάθε μεταρρύθμισης είναι κεφαλαιώδους σημασίας (Fullan, 1991· Heckman & Peterman, 1997· Sarason, 1996· Wideen, 1994).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αλλαγή έχει ερευνηθεί και έχει τεκμηριωθεί σε μικρό βαθμό, ωστόσο έχει γίνει το ίδιο σε σχέση με αλλαγές που έχουν στόχο την ισότητα των φύλων (Blackmore & Kenway, 1995· Datnow, 1998). Η Acker (1988) επισημαίνει πως, ενώ έχουν εισαχθεί πολλές καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση, διαπιστώνεται πως για πολλές από αυτές υπήρξε περιορισμένη επίδραση στη σχολική πραγματικότητα, κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την χρονική διάρκεια, κατά την οποία οι δράσεις αυτές αποτέλεσαν προτεραιότητα. Η ίδια εκτιμά πως για την ανεπιτυχή εφαρμογή των διαφόρων καινοτομιών ευθύνεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, η αμυντική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτές, ή ο συντηρητισμός που τους/τις χαρακτηρίζει. Η στάση αυτή αποδίδεται με τον όρο αντίσταση (resistance) (Acker, 1988). Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι/-ες να δεχτούν καινοτόμες δράσεις, ή αντιδρούν με εχθρότητα σε μια τέτοια προοπτική που αφορά σε θέματα φύλου και όχι μόνο (Joyce, 1987· Payne, Hustler & Cuff, 1984· Sarason, 1990· Whyte, 1986). Διαπιστώνεται, επίσης (Kelly et al., 1985· Pratt, 1985· Pratt, Bloomfield & Seale, 1984), πως γενικά υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών υποστήριξη των ίσων ευκαιριών, αλλά και δυσπιστία, τόσο απέναντι στα ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία το σχολείο ευνοεί τα αγόρια, όσο και απέναντι στις παρεμβατικές διαδικασίες που στοχεύουν στον περιορισμό των παραδοσιακών επιλογών των κοριτσιών.

Η Acker (1988) αποδίδει την αντίσταση των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με το φύλο: (α) στα χαρακτηριστικά της πρωτοβουλίας και της εισαγωγής της, (β) στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, (γ) στις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, και (δ) στις συνθήκες εργασίας τους.

Όσον αφορά στην πρώτη αιτία αντίστασης, η ίδια θεωρεί ότι το φύλο αποτελεί πιο δύσκολη περιοχή για καινοτόμες αλλαγές, διότι οι τελευταίες επενδύονται συνήθως με το φεμινιστικό μανδύα, ή ακόμη γιατί τα πλέον προσιτά κείμενα, στα οποία στηρίζονται, είναι ακραιφνώς φεμινιστικά, ενώ υπάρχουν υπολογίσιμες αποδείξεις πως οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο φεμινισμό. Η Riddell (1989), άλλωστε, υποστηρίζει πως είναι πραγματικά λίγοι στον αριθμό οι φίλα κείμενοι στο φεμινισμό. Οι Hubbard και Datnow (2000) επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω κατέδειξαν ότι όταν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προσδιοριστεί ως προς το φύλο και αναγνωριστεί ως πρόγραμμα γυναικών, είναι πολύ αυξημένες οι πιθανότητες να υπάρξει η αντίσταση των ανδρών εκπαιδευτικών στο να υιοθετήσουν τις αλλαγές. Επίσης, όταν η εσωτερική υποστήριξη απουσιάζει τουλάχιστον κατά το ήμισυ, το μέλλον της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας γίνεται αβέβαιο.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συνιστούν τη δεύτερη αιτία αντίστασης, η Acker (1988) αναφέρεται στο στερεότυπο που θέλει τους εκπαιδευτικούς να είναι συντηρητικοί και να απορρίπτουν αδιακρίτως την πρόοδο. Σε σχέση με την αντίσταση στην ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών για τα φύλα, διαπιστώνεται από την έρευνα η σύνδεσή της με παράγοντες, όπως το φύλο, η κοινωνική καταγωγή, η ειδικότητα και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί που αρνούνται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα, είναι περισσότεροι από τις γυναίκες συναδέλφους τους, ενώ οι τελευταίες εκδηλώνουν τις στάσεις τους απέναντι στην ισότητα των φύλων και αυτό διαπιστώνεται τόσο στην περίπτωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, όσο και σε αυτή μελλοντικών εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998· Massey & Christensen, 1990). Ο παράγοντας φύλο, ωστόσο, φαίνεται πως αλληλεπιδρά με την κοινωνική καταγωγή. Έτσι, όσοι/-ες κατάγονται από χαμηλές-μεσαίες τάξεις, ειδικότερα άνδρες, έχουν πιο στερεότυπες απόψεις για τα φύλα (Delamont, 1980). Διαπιστώνονται ακόμα διαφορές στις στάσεις απέναντι στην ισότητα των φύλων και σε επίπεδο ειδικότητας. Οι φιλόλογοι, οι καθηγητές/-τριες ξένων γλωσσών και όσοι/-ες διδάσκουν αντικείμενα ανθρωπιστικού περιεχομένου, εμφανίζονται λιγότερο παραδοσιακοί, έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ισότητα των φύλων και είναι πιο καινοτόμοι/-ες, ενώ οι μαθηματικοί και οι καθηγητές/-τριες φυσικών επιστημών και τεχνολογίας και όσοι/-ες διδάσκουν εργαστηριακού τύπου μαθήματα, των τεχνικών περιοχών ή αυτών που συνδέονται με την οικιακή οικονομία, εμφανίζονται λιγότερο θετικοί/-ές (Abraham, 1989· Kelly et al., 1985· Pratt, 1985).

Ο Abraham (1989) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων τείνουν να υιοθετούν διαφορετικές αξίες για την εκπαίδευση και τα άλλα κοινωνικά

θέματα, είτε γιατί η ίδια η εκπαίδευσή τους τείνει να ενισχύει συγκεκριμένες οπτικές, είτε γιατί οι ίδιοι/-ες είναι προδιατεθειμένοι/-ες στο να υιοθετήσουν διαφορετικές αντιλήψεις και αυτή τους η προδιάθεση συνδέεται με την επιλογή των σπουδών τους. Ο ίδιος κάνει λόγο για την κουλτούρα του κάθε αντικειμένου διδασκαλίας, θεωρεί, ωστόσο, δύσκολη την απάντηση στο ερώτημα για την έκταση, στην οποία το γενικό ιδεολογικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών για τους ρόλους των φύλων, και οι αξίες που πηγάζουν από το διδακτικό αντικείμενο μπορούν να ιδωθούν ξεχωριστά στις αναφορές των εκπαιδευτικών. Οι Δεληγιάννη και Ζιώγου (1998) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με δείγμα Έλληνες/-ίδες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν πως οι άνδρες-θετικοί επιστήμονες υιοθέτησαν πολύ πιο παραδοσιακές και στερεότυπες αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους των θεωρητικών επιστημών. Μεταξύ των άλλων, και ο παράγοντας ηλικία φαίνεται ότι διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τα φύλα, ή στην αντίσταση σε αυτές. Αυτό πιθανόν συνδέεται με το γεγονός ότι οι νεότεροι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν έρθει περισσότερο σε επαφή με το γυναικείο κίνημα και τις φεμινιστικές ιδέες (Kelly et al., 1985· Riddell, 1989), ή έχει να κάνει με την αρχική τους εκπαίδευση, δηλαδή με τις ιδέες και τις απόψεις, στις οποίες αυτοί/-ές εκτίθενται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και με τις ευκαιρίες που έχουν να μοιράζονται κοινές εμπειρίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες για τα φύλα. Τέλος, ίσως υπάρχει σύνδεση της απροθυμίας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ή της αντίστασής τους στην εφαρμογή καινοτόμων παρεμβατικών προσπαθειών, με την απώλεια του ενθουσιασμού και της αγωνιστικής διάθεσης που παρατηρείται με το πέρασμα της ηλικίας τους (Feiman-Nemser & Floden, 1986).

Οι ιδεολογίες των εκπαιδευτικών αποτελούν την τρίτη κατηγορία παραγόντων που συνδέονται με την αντίστασή τους στις αντισεξιστικές πρωτοβουλίες. Οι ιδεολογίες αυτές δε συνδέονται κατ' ανάγκη άμεσα με τα φύλα, αλλά συνίστανται σε ένα δίκτυο πεποιθήσεων και αξιών για τα παιδιά, τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Alexander, 1984- αναφέρεται στο Acker, 1988). Κατά συνέπεια, δεν αρκεί η ανάλυση των ιδεολογιών των εκπαιδευτικών που αφορούν αποκλειστικά στα φύλα, αλλά και αυτών που μέσα από ένα ευρύτερο περιεχόμενο είναι πιθανό να περιορίζουν τις αλλαγές και την ανταπόκριση στις προκλήσεις που ενδέχεται να δεχτούν αυτοί/-ές στη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Τέτοιες είναι:

(α) Οι ιδεολογίες για την παιδοκεντρική μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως μοναδικά άτομα και όχι μέσα σε συλλογικά όρια, στα οποία οδηγεί και η ομαδοποίηση σε φύλα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτή η «τυφλή ως προς το φύλο» προσέγγιση εξασφαλίζει ίσες



ευκαιρίες (Coffey & Acker, 1991). Ενδιαφέρουσα, ωστόσο, είναι η διαπίστωση πως, παρά το λόγο των εκπαιδευτικών για την ατομικότητα των μαθητών, η παρατήρηση μέσα στην τάξη δείχνει πως το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά (Riddell, 1989). Η Kelly (1986-αναφέρεται στο Riddell, 1989) υποστηρίζει ότι το στοιχείο της ατομικότητας των μαθητών στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών και η έμφασή τους στο να βοηθούν στην εκπλήρωση των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, τους τυφλώνει απέναντι στις συνέπειες των δικών τους πράξεων για την ομάδα.

(β) Οι ιδεολογίες για τον καθοριστικό ρόλο των εξωσχολικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις.

(γ) Οι ιδεολογίες για την πολιτική ουδετερότητα του σχολείου, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο οφείλει να εξασφαλίσει ένα ελεύθερο αξιών (value-free) περιβάλλον για τα παιδιά, το οποίο θα τα ασκεί στην ελευθερία της επιλογής. Οι ιδεολογίες αυτές λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς την εφαρμογή των πολιτικών των ίσων ευκαιριών (Riddell, 1989).

Τέλος, η αντίσταση των εκπαιδευτικών συχνά συνδέεται με την ανυπαρξία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο, είτε αυτό αφορά στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό ή διοικητικό προσωπικό, είτε στον σχετικό εξοπλισμό που συχνά είναι απαραίτητος για την υλοποίηση παρεμβατικών δράσεων. Συνδέεται, επίσης, και με την απαίτηση για διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών επιπλέον χρόνου και ενέργειας και με την απουσία κινήτρων. Τα κίνητρα, άλλωστε, θεωρούνται από όλους τους ερευνητές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ως ο παράγοντας-κλειδί στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αλλαγών (Fullan, 1993· Gitlin & Margonis, 1995· Hatton, 1987· Huberman & Miles, 1984).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις ιδεολογίες των ελλήνων εκπαιδευτικών -ως δίκτυα αντιλήψεων και αξιών (Acker, 1988)— για τις σχέσεις των φύλων στην κοινωνία γενικά, αλλά και στην σχολική πραγματικότητα ειδικότερα, για την προσέγγιση των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και για το ρόλο του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων στα παιδιά, αλλά και στην προώθηση της ισότητας των φύλων.

## Μέθοδος

### *Συμμετέχοντες/-ουσες*

Την ομάδα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα αποτελούσαν 40 εκπαιδευτικοί, 20 άνδρες και 20 γυναίκες. Οι 14 από αυτούς/-ές υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι/-ες 26, εκ των οποίων 8 ήταν φιλόλογοι, 4 φυσικοί, 3 μαθηματικοί, 2 νομικοί, 2 πληροφορικής, 1 κοινωνιολόγος, 1 οικονομολόγος, 1 γυμναστής, 1 μουσικός, 1 μηχανολόγος, 1 διακοσμήτρια, 1 ηλεκτρολόγος, υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/-ές επιλέχτηκαν με τυχαίο τρόπο από μια ομάδα 234 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπέβαλαν αίτηση για παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου με θέμα την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Οι αιτήσεις υποβλήθηκαν ύστερα από πρόσκληση ενδιαφέροντος για συμμετοχή, την οποία απηύθυνε ο Τομέας Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ. προς όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς του νομού Θεσσαλονίκης. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Μεταξύ των στόχων της έρευνας ήταν και η διερεύνηση των ιδεολογιών των εκπαιδευτικών, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω, μέσα από το λόγο τους, με τον οποίο αυτοί/-ές διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με τα φύλα και την εκπαίδευση, πριν και μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

### *Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος σε συζητήσεις που έγιναν σε ομοιογενείς ως προς το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης ομάδες εστίασης. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων απευθύνθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς κάθε ομάδας ημιδομημένες ερωτήσεις που διερευνούσαν, μεταξύ άλλων, τις απόψεις τους για την ισότητα των φύλων στην κοινωνία και την εκπαίδευση, αλλά και το ρόλο του σχολείου και των ίδιων στην προώθησή της. Οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας ως γραπτά κείμενα με την εφαρμογή της ανάλυσης λόγου. Από την ανάλυση των σχετικών αποσπασμάτων των συζητήσεων μπορεί κανείς να δει τους «λόγους» που απηχούν τις σχετικές ιδεολογίες τους και με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται απέναντι στο ζήτημα των σχέσεων των φύλων και διαπραγματεύονται το ρόλο του σχολείου και τη δική τους θέση σε αυτό.

## **Αποτελέσματα και συζήτηση**

Μέσα από τη συζήτηση προέκυψε μια σειρά από ιδεολογίες, από τις οποίες στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν αυτές για τις οποίες μπορεί, σε θεωρητικό επίπεδο, να υποθεθεί ότι συνδέονται με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων για τα φύλα στην εκπαίδευση.

### **1. Η έμφαση στην ενοχοποίηση του θύματος**

Η γενική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα της ανισότητας των φύλων αποκαλύπτει την ιδεολογία της *ενοχοποίησης του θύματος*, καθώς από τη μια πλευρά αναγνωρίζεται η κοινωνική ανισότητα των φύλων, από την άλλη πλευρά η ευθύνη, όμως, για την ύπαρξή της αποδίδεται στις ίδιες τις γυναίκες. Η ανισότητα των φύλων, η οποία συνδέεται κατά κύριο λόγο με την ανισότητα στην εργασία, επιχειρείται να παρουσιαστεί ως αποτέλεσμα: α) **προσωπικής επιλογής** και **απουσίας φιλοδοξιών** στις γυναίκες, β) της **φυγοπονίας** των γυναικών, και γ) του **«βολέματος»** των γυναικών στη συνθήκη της ανισότητας και της παραδοσιακής κατανομής των ρόλων.

Όσον αφορά στην πρώτη ερμηνεία, σε επίπεδο επιχειρηματολογίας χρησιμοποιείται υποστηρικτικά το γεγονός ότι έχουν εισαχθεί γυναίκες σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους επαγγελματικούς χώρους, με την «ανοχή», ή/και την «παραχώρηση» από πλευράς ανδρών των επαγγελματικών ευκαιριών που οδηγούν στην ισότητα, και τη δυνατότητα εκδήλωσης επιθυμίας και επιλογής από τις γυναίκες για κατάληψη σημαντικών επαγγελματικών θέσεων. Οι γυναίκες, δηλαδή, έχουν πλέον τις ευκαιρίες και είναι θέμα προσωπικής επιλογής αν θα τις εκμεταλλευτούν ή όχι.

*«Η γυναίκα αν δεν ανεβαίνει κάπου προς τα ψηλά, είναι γιατί το θέλει η ίδια να μην ανέβει. Δηλαδή, αν θέλει να ανέβει, θα τα σαρώσει όλα, αλλά είτε γιατί της αρέσει να κάτσει σπίτι και δεν έχει άλλες φιλοδοξίες, ή της αρέσει να καθίσει με τα παιδιά ή της αρέσει να μείνει απλή καθηγήτρια. Πάντως, αν θέλει να κάνει το βήμα...» (άνδρας μαθηματικός).*

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερμηνεία, οι γυναίκες απορρίπτουν ή δεν επιδιώκουν σημαντικές και με υψηλές απαιτήσεις επαγγελματικές θέσεις, εξαιτίας της φυγοπονίας τους και του μειωμένου επαγγελματισμού τους.

*«Βέβαια, μια γυναίκα, η οποία θα σηκωθεί να φύγει την ώρα της δουλειάς της και μετά την άλλη φορά θα πάρει τηλέφωνο ότι δεν μπορώ να έρθω,*

γιατί το παιδί μου... και την άλλη φορά θα κάνει λούφα και την άλλη φορά αντί να κάνει μάθημα, θα βάλει βίντεο να δουν τα παιδιά, θα πω: είδες οι γυναίκες τι μας κάνουνε;» (άνδρας, φυσικός)

«Η γυναίκα σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιεί την πονηριά της. Δεν τη χρησιμοποιεί ο άνδρας. Εγώ έχω νιώσει πολλές συναδέλφισσες που έχω να επικαλούνται το παιδί, για να μην έρχεται την άλλη μέρα. Στον άνδρα δεν είναι ποτέ το παιδί»

«Δηλαδή, λένε ψέματα;»

«Ναι, ναι. Θέλουν να κάνουν κάτι και λένε το παιδάκι μου είναι άρρωστο, ενώ έχει τη μαμά ή την πεθερά της εκεί δίπλα, ξαφνικά μόνο εκείνη βρίσκεται εκείνη τη στιγμή να το φυλάξει. Είναι δυνατόν, λοιπόν η γυναίκα αυτή να θέλει και κάποια θέση ευθύνης, κάποια εξέλιξη στη δουλειά της;» (άνδρας μαθηματικός)

Άλλοι/-ες εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, επικαλούνται ως επιχείρημα για τη στήριξη της ιδεολογίας της ενοχοποίησης του θύματος το, κατά την εκτίμησή τους, «βόλεμα» των γυναικών μέσα στη συνθήκη της ανισότητας και τη μη επιδίωξη της αλλαγής από πλευράς τους.

«Στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας, ενώ έτσι είναι τα πράγματα (εννοεί πως υπάρχει ανισότητα), είδα ότι και οι γυναίκες το έχουν αποδεχτεί και δε θέλουν να αλλάξει κάτι. Αυτό ισχύει και για νέες συναδέλφισσες, όχι για μεγάλες.» (δασκάλα)

«...δεν είναι θέμα υποχώρησης, για να τα πάμε καλά, αλλά και το πόσο έχουμε πειστεί ότι για μας η λέξη ισότητα δεν είναι μια λέξη απλώς, είναι το να αφήσεις, τέλος πάντων, στην άκρη αυτά που σε βολεύουνε και ως γυναίκα, γιατί σε βολεύουνε κάποια πράγματα ως γυναίκα, και να παλέψεις για... για να σε δούνε, όπως θα έπρεπε να σε δούνε, δηλαδή ως άτομο, ως προσωπικότητα, ως χαρακτήρα θετικό ή αρνητικό. Δηλαδή, βλέπω κι από τις συναδέλφους τις γυναίκες...έχοντας αντιληφθεί, ας πούμε, τη θέση τους δεν την παλεύουν αυτή τη θέση, γιατί δε θέλουν να έρθουν σε ρήξη, γιατί έχουν μάθει κάποιους κώδικες. Αυτούς τους κώδικες, εφόσον τους ξέρουν καλύτερα, τους είναι πιο εύκολο να τους βάζουν σε ενέργεια και να... έχουν, να καταφέρουν αυτό που θέλουν με ένα πλάγιο τρόπο... Ας πούμε, τίθεται ζήτημα για τις συναδέλφους γυναίκες, και το καταλαβαίνω πάρα πολύ καλά,

*ωραρίου. Δηλαδή, πολλές συναδέλφισσες προσπαθούν να έχουν διαφορετική αντιμετώπιση ως εργαζόμενες και ως σύζυγοι. Το καταλαβαίνω γιατί, καταλαβαίνω γιατί ο σύζυγός τους, ας πούμε, τους φορτώνει ευθύνες.» (δασκάλα)*

Φορείς αυτής της ιδεολογίας αποτελούν, κυρίως, άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι μιλούν με όρους της ενοχοποίησης του θύματος, ακόμη και όταν αναφέρονται στις έφηβες μαθήτριές τους.

*«Τα κορίτσια από μόνα τους πρέπει να πιστέψουν πως είναι ίσα (με τα αγόρια). Εκεί είναι το πρόβλημα. Μετά, τα αγόρια είναι έτοιμα να τις δεχτούν ως ίσες.» (άνδρας χημικός)*

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι και κάποιες γυναίκες συνάδελφοί τους συντάσσονται στο ιδεολογικό αυτό πλαίσιο και αυτοκατηγορούνται, διαφοροποιούνται, ωστόσο, στο ότι, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικά βιωμένη καθημερινή εμπειρία της διάκρισης και της ανισότητας, υιοθετούν παράλληλα και εκείνο της *ενοχοποίησης του θύτη*, και μοιράζουν, έτσι, την ευθύνη των ανισοτήτων σχεδόν εξίσου και στα δύο φύλα.

*«Φταίμε κι εμείς, δε λέω, που πολλές φορές δεν τολμάμε να διεκδικήσουμε ή δεν αντιδρούμε σε ό,τι μας επιβάλλεται από την παιδική μας ακόμη ηλικία σχετικά με το ρόλο μας ως γυναίκες. Δε νομίζω, όμως ότι και κάθε γυναίκα που διεκδικεί βρίσκει το δρόμο τελικά ανοιχτό, γιατί έχει να παλέψει με τους άνδρες, είτε είναι σύζυγοι και δεν επιτρέπουν ελευθερία πέρα από ένα σημείο, είτε είναι συνάδελφοι, είτε είναι προϊστάμενοι. Ακόμη και οι άλλες γυναίκες δε βλέπουν με καλό μάτι πάντα τις δυναμικές γυναίκες, αυτές δηλαδή που ξεφεύγουν από το πρότυπο της γυναίκας που κυριαρχεί.» (γυναίκα φιλόλογος)*

*«Βλέπω ότι υπάρχει ένας φθόνος από την πλευρά των ανδρών. Δηλαδή, δε θέλουν να δουν μια γυναίκα να ανεβαίνει ψηλά και βλέπω άπειρα παραδείγματα γι' αυτό σε χώρους εργασιακούς.» (γυναίκα μαθηματικός)*

Η ιδεολογία της ενοχοποίησης του θύματος αποτυπώνει θεωρητικές τοποθετήσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ανισότητας και του αποκλεισμού των γυναικών που διατυπώνονταν μέχρι και τρεις δεκαετίες πριν (Μαραγκουδάκη,

1997). Οι σύγχρονοι, άνδρες κυρίως, Έλληνες εκπαιδευτικοί, υιοθετούν και εκφράζουν μια ιδεολογική-ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία κρίνεται ως υπεραπλουστευτική και ανεπαρκής, καθώς δε λαμβάνει υπόψη το βάθος και την πολυπλοκότητα των ρόλων και των σχέσεων των φύλων, όπου εντοπίζεται η ανισότητα, ενώ θεωρεί την επαγγελματική σφαίρα ως αποκομμένη από την ιδιωτική.

## *2. Η έμφαση στον περιβαλλοντικό ντετερμινισμό και τον περιορισμένο ρόλο του σχολείου*

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί πως το σχολείο είναι χώρος απόλυτης ισότητας των φύλων. Όταν επισημαίνονται κάποια προβλήματα, τείνει να τα αποδίδει στα άτομα, εκπαιδευτικούς και παιδιά, και όχι στο σχολείο ως θεσμό.

- *«Το σχολείο δίνει (στα αγόρια και τα κορίτσια) τις ίδιες ευκαιρίες να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους».*
- *«Το σχολείο μαζεύει και τα δύο φύλα και στην αίθουσα και την αυλή, τα βάζει μπροστά στις ίδιες δυσκολίες από μικρά.»*
- *-«Πρωθυετή την ισότητα, δηλαδή το σχολείο;»*
- *-«Ίσως όχι επίσημα, αλλά με το ρόλο του αυτόν που έχει, να τα μαζεύει και να τα φέρνει στο σχολείο.» (άνδρας, καθηγ. Πληροφορικής)*

Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι ο εκπαιδευτικός χώρος είναι χώρος ισότητας μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι ίδιοι/-ες, όταν μιλούν για την ανισότητα, εστιάζουν στο απολύτως άμεσο και προφανές και όχι στον έμμεσο και συχνά διακριτικό σεξισμό. Οι ανισότητες που αναγνωρίζονται, αποδίδονται από τους/τις περισσότερους/-ες εκπαιδευτικούς στον πρωτογενή παράγοντα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, αλλά και σε δευτερογενείς, όπως είναι οι ομάδες συνομηλίκων και η τηλεόραση, ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ξεκάθαρα πως η κουλτούρα του σχολείου και οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό συνδέονται στενά και ενισχύουν την ανισότητα ανδρών και γυναικών.

Υπερεκτιμάται από τους/τις εκπαιδευτικούς η σημασία του ρόλου της οικογένειας και των Μ.Μ.Ε., ενώ παράλληλα υποτιμάται ή απουσιάζει εντελώς η πίστη στη δυνατότητα του σχολείου να επηρεάσει ή να διαμορφώσει κώδικες αξιών, στάσεις και επιλογές των παιδιών. Πρωτοβάθμιοι/-ες και δευτεροβάθμιοι/-ες εκπαιδευτικοί αρθρώνουν ένα *λόγο μετάθεσης*, μεταθέτουν, δηλαδή, τόσο τη δυνατότητα, όσο και την ευθύνη για την αγωγή των παιδιών γενικά, αλλά και

ειδικότερα, σε σχέση με τα ζητήματα φύλου, από το σχολείο και τους/τις ίδιους/-ες στους παράγοντες κοινωνικοποίησης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι δάσκαλοι/-ες θεωρούν αποκλειστικά υπεύθυνη την οικογένεια και δευτερευόντως την τηλεόραση για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τις επιδόσεις των παιδιών, αλλά και τις σχέσεις των φύλων.

*«Το σχολείο πλέον δεν είναι πρωταρχικός παράγοντας μόρφωσης και αγωγής... έχει υποβαθμιστεί πολύ ο ρόλος του, από τη στιγμή που υπάρχουν τα ΜΜΕ. Ο ρόλος του σχολείου πλέον έρχεται σε δεύτερη μοίρα.» (δάσκαλος)*

*«Τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, σε αυτά περνάει η ιδέα ότι η γυναίκα δεν μπορεί να φτάσει τον άνδρα, είναι σίγουρα υποδεέστερη, έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο από τη στιγμή που θα γεννηθεί και ο άνδρας έχει άλλο ρόλο. Δεν είδα όμως την ίδια διαφοροποίηση σε άλλου είδους οικογένειες, όπου εκεί οι ίδιοι οι γονείς βλέπουν με διαφορετικό μάτι τα δύο φύλα, τις εργασίες που πρέπει να προσφέρουν κι αυτό έχει περάσει στα παιδιά. Είναι θέμα οικογένειας πιστεύω.» (δασκάλα)*

Οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης στους παραπάνω παράγοντες, την οικογένεια, δηλαδή, και την τηλεόραση, προσθέτουν και την αυξημένη δυνατότητα επιρροής των δασκάλων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι/-ες ασχολούνται με τα παιδιά σε πολύ μικρές και εύπλαστες ηλικίες.

*«Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτα πάνω σε αυτά τα θέματα γιατί, όχι την ισότητα, ούτε καν την ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να βοηθήσει. Η τηλεόραση κάνει πολλή δουλειά, η οικογένεια το ίδιο, μερικές φορές μάλιστα η οικογένεια φαίνεται πως αφήνει τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών στην τηλεόραση. Οι δάσκαλοι στο δημοτικό ίσως θα μπορούσαν να κάνουν κάτι, γιατί τα παιδιά είναι μικρά και τα επηρεάζεις εύκολα. Εγώ, όμως, δε βλέπω να γίνεται κάτι από τους δασκάλους. Όταν τα παιδιά έρχονται σε μας (εννοεί στη δευτεροβάθμια) είναι αργά. Είναι διαμορφωμένες προσωπικότητες, το κακό έχει ήδη γίνει και νομίζω πως δεν μπορείς να κάνεις τίποτα πια.» (άνδρας φυσικός)*

*«Εγώ διαφωνώ. Δεν μπορεί να έχουμε εμείς ευθύνη για τη συμπεριφορά των παιδιών, που έρχονται σε μας μετά τα 12 στο γυμνάσιο και μετά τα 15 στο λύκειο. Έχουν μεγαλώσει σε οικογένειες κι έχουν βγάλει ένα ολόκληρο δημοτικό. Σε μας έρχονται πια έτοιμα, διαμορφωμένα, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα πιστεύω.» (άνδρας μηχανολόγος)*

*«Θα έλεγα ο ρόλος του σχολείου στα θέματα της ισότητας είναι ασήμαντος, θα έλεγα ανύπαρκτος. Είμαστε υποχρεωμένοι να βγει η ύλη, και μόνο αυτό... Εγώ γενικά δε δέχομαι και δεν μπορώ να δεχτώ με κανένα επιχείρημα ότι υπάρχει περίπτωση να συμβεί κάτι κυρίως για το λύκειο.» (άνδρας γυμναστής)*

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο της μετάθεσης, προσπαθούν να αποποιηθούν την ευθύνη που συνδέεται με τη δυνατότητα επιρροής τους στη συγκρότηση προσωπικοτήτων ή στις σχέσεις των δύο φύλων. Έτσι, απογυμνώνουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα από το κύρος, με το οποίο ήταν ενδεδυμένο παλαιότερα, ακριβώς γιατί αναγνωρίζονταν ο κοινωνικοποιητικός, και όχι μόνο, ρόλος του έργου του/της εκπαιδευτικού.

### *3. Η έμφαση στην παιδοκεντρική-εξατομικευμένη προσέγγιση*

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας σε ερώτηση σχετική με το αν οι ίδιοι/-ες αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο αγόρια και κορίτσια, αποτυπώθηκε, κυρίως από τους δασκάλους και τις δασκάλες, η ιδεολογία της εξατομικευμένης προσέγγισης, επιβεβαιώνοντας, έτσι, ευρήματα άλλων μελετών (Riddell, 1989; Skelton & Hanson, 1989). Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται την ομαδοποίηση των παιδιών στη βάση διαφόρων μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένης και αυτής του φύλου. Αυτό, κατά τις Coffey και Acker (1991), συνδέεται με την έμφαση στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, με την έννοια της παροχής γνώσης ή της μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς ταυτόχρονη έμφαση στο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

*«Εγώ σαφέστατα ναι, δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση. Τουλάχιστον εγώ, όταν μπαίνω στην τάξη, δεν ξέρω, δεν καταλαβαίνω αν είναι κορίτσι ή αγόρι. Τους βλέπω με το ίδιο μάτι. Τα αστεία τα λέω και στα κορίτσια και στα αγόρια, ασχέτως περιεχομένου. Ας έχει και το σεξουαλικό περιεχόμενο.» (άνδρας φιλόλογος)*



*«Ναι, στο περιβάλλον που είμαι αυτή την εικόνα έχω και μάλιστα ορισμένοι γυμναστές, τουλάχιστον στο Γυμνάσιο που είμαι, αντιμετωπίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια με τον ίδιο τρόπο, τους βάζουν να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα, χωρίς καμιά διαφορά, κάποιοι μάλιστα που διαμαρτυρήθηκαν ή κάποια κορίτσια, γονείς κ.λπ. που διαμαρτυρήθηκαν ότι εμείς είμαστε κορίτσια, τους είπαμε ότι μπορούν να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα και δεν υπάρχει καμιά διαφορά. Τώρα, αν υπάρχει κάποιο ατομικό πρόβλημα, το αντιμετωπίζουμε ξεχωριστά, ατομικά και αυτό νομίζω πως είναι το σωστό. Να βλέπεις το κάθε παιδί χωριστά, όχι να ξεχωρίζεις αγόρια και κορίτσια.» (άνδρας γυμναστής)*

*«Γλύθ θα δώσεις τις ίδιες ευκαιρίες στα παιδιά, αν δε λάβεις υπόψη τα προβλήματα και τις ανάγκες του καθενός; Δεν έχει σημασία τι φύλο είναι το παιδί, εγώ δε νομίζω ότι με επηρεάζει αυτό.» (γυναίκα, φιλόλογος)*

*«...Όχι δεν το δέχομαι, και νομίζω ότι τουλάχιστον για την εκπαίδευση, γίνεται πολλή συζήτηση για το τίποτα. Εγώ, αν προσέξω περισσότερο ένα παιδί από ένα άλλο, έχει να κάνει με τις δυσκολίες που έχει το συγκεκριμένο παιδί στα μαθήματα ή κάπου αλλού, όχι με το αν είναι αγόρι ή κορίτσι.» (δάσκαλος)*

*«Θα συμφωνήσω και εγώ ότι υπάρχουν και αγόρια και κορίτσια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πρέπει ο δάσκαλος να ασχοληθεί με το καθένα χωριστά, είτε είναι αγόρι, είτε είναι κορίτσι. Δε βλέπουμε το φύλο του παιδιού, βλέπουμε το κάθε παιδί σαν άτομο, όταν μπορούμε, όταν έχουμε περιθώρια βέβαια να το κάνουμε κι αυτό.» (δάσκαλος)*

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική, τόσο για τη διδακτική διαδικασία, όσο και για τη γενικότερη αλληλεπίδραση με τα παιδιά, την προσέγγιση εκείνη που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από το φύλο του. Αυτό πιστεύουν πως εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε αγόρια και κορίτσια. Οι Skelton και Hanson (1989) επισημαίνουν τη σύνδεση της παιδοκεντρικής ιδεολογίας των δασκάλων με την αποτυχία τους να προκαλέσουν την ανισότητα των φύλων. Η θέση αυτή φαίνεται πως τυφλώνει τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς το φύλο, με την έννοια ότι τους/τις εμποδίζει να δουν ζητήματα που είναι κοινά σε άτομα του ίδιου

φύλου και να αναζητήσουν αιτίες και ερμηνείες στο επίπεδο των διαφυλικών σχέσεων (Acker, 1988· Riddell, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με την εξατομικευμένη προσέγγιση, υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί ως ένα περιβάλλον, όπου τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τα μαθήματα, αλλά και σε δραστηριότητες κάθε είδους. Εμφανίζονται, μάλλον, να υιοθετούν την ιδεολογία της ουδετερότητας του σχολείου ως τρόπου προώθησης των ίσων ευκαιριών, τα δεδομένα, ωστόσο της έρευνας δεν επιτρέπουν τη βέβαιη εξαγωγή ενός τέτοιου συμπεράσματος.

*«Στο μάθημά μου βέβαια, εντάξει, θα παροτρύνω και τα αγόρια και τα κορίτσια να κάνουν τις ίδιες εργασίες αλλά, νομίζω πως, αν το κάνω, θα πέσω στην ίδια παγίδα που πέφτει η όλη εκπαίδευση, δηλαδή, ε, αγόρι είσαι, κορίτσι είσαι, δε με νοιάζει, κάνε αυτό το πράγμα. Αυτό το θεωρώ ότι κάτι του λείπει από το να είναι η σωστή αντιμετώπιση. Τα παιδιά πρέπει να αποφασίζουν τελείως ελεύθερα.» (άνδρας φυσικός)*

Επιπλέον, εκτιμούν ότι, αν και όταν είναι απαραίτητο να παρέμβει το σχολείο κάπου, η παρέμβαση αυτή πρέπει να γίνεται από τους/τις ειδικούς και δεν αφορά στους/στις δασκάλους/-ες στο σύνολό τους, ούτε εμπίπτει πάντα στο δικό τους έργο. Έτσι, οδηγούμαστε στον τέταρτο ιδεολογικό άξονα που είναι:

#### *4. Η έμφαση στην αναγκαιότητα της ύπαρξης των «ειδικών» στα σχολεία*

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους/τις «ειδικούς» (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) ως μοναδικούς παράγοντες επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς την παράλληλη συμμετοχή και των άλλων, όσοι εμπλέκονται σε αυτή, των δασκάλων, δηλαδή, και των γονέων.

*«Μόνο οι ειδικοί μπορούν να λύσουν τα προβλήματα. Χρειαζόμαστε ψυχολόγους στα σχολεία. Ένα επιθετικό παιδί, εγώ το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να το πάω στο διευθυντή, για να το τιμωρήσει. Δεν μπορώ να κάνω τίποτα άλλο και δεν ξέρω τι πρέπει να κάνω.» (γυναίκα διακοσμήτρια)*

*«Θα έλεγα ότι στα σχολεία θα ήταν απαραίτητο να υπάρχει ψυχολόγος να μην κάνει τίποτα άλλο, να ασχολείται αποκλειστικά με τα παιδιά.» (άνδρας μαθηματικός)*

*«Τυχαίνει, ήμουν πέρυσι σε ένα σχολείο διαπολιτισμικό, με πολλές εθνότητες και πολλά προβλήματα. Ορισμένοι δε θέλαμε να τα δούμε, γιατί θα έπρεπε να τα αντιμετωπίσουμε ίσως με ένα τρόπο που δεν ήταν ο καλύτερος, γιατί δεν υπάρχουν ειδικοί άνθρωποι στα σχολεία. Εμείς ενδιαφερόμαστε περισσότερο θα έλεγα για την ύλη του μαθήματος παρά για την ουσία της παιδείας.» (άνδρας γυμναστής)*

*«Εγώ αισθάνομαι ανεπαρκής όχι μόνο για να δημιουργήσω ίσες ευκαιρίες για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο, που μπορεί να μην είναι και το πιο σοβαρό πρόβλημα, αλλά και για άλλα παιδαγωγικά θέματα, κυρίως θέματα που έχουν σχέση...την επιθετικότητα των παιδιών ας πούμε. Δεν ξέρω πώς να την αντιμετωπίσω. Ίσως έπρεπε να έχω ενδιαφερθεί περισσότερο, να μάθω κάτι περισσότερο, αλλά από την άλλη δεν αισθάνομαι και ένοχη για αυτό. Πληρώνομαι για να κάνω το μάθημά μου, όχι για να κάνω και την ψυχολόγο. Ας πληρώσει το κράτος αυτούς που είναι η δουλειά τους τέτοια, τους ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς ή δεν ξέρω ποιους άλλους τέλος πάντων» (γυναίκα μαθηματικός)*

Η ιδεολογική αυτή θέση φαίνεται πως απαλλάσσει τους/τις εκπαιδευτικούς από την πίεση και τις ευθύνες της επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο, τους/τις περιορίζει, όμως, επαγγελματικά στα όρια της διδακτικής υπόστασης του ρόλου τους, την οποία ελέγχουν καλά, ενώ, ακυρώνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του επαγγέλματός τους. Επίσης, αποκαλύπτει την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και την ανάγκη για επιμόρφωσή τους σε αντικείμενα με κοινωνικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο, αλλά και την ανάγκη για άσκησή τους στο χειρισμό σχέσεων και συμπεριφορών στο σχολείο.

## Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει η σε μεγάλο βαθμό παραίτηση των εκπαιδευτικών από την πάγια αναγνωρισμένη παιδαγωγική διάσταση του έργου τους. Ο αυτοπεριορισμός τους στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, που μπορεί να μην αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά ένα μεγάλο μέρος τους, υποσκάπτει εκ προοιμίου την ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση από πλευράς των τελευταίων που σχετίζεται με ζητήματα πέρα από τη διδασκαλία αυτή καθαυτή. Τα καινοτόμα προγράμματα που αφορούν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, απαιτούν δράση που προϋποθέτει κριτική θεώρηση της αλληλεπίδρασης των φύλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (και όχι μόνο) και ενεργοποίηση μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού ρόλου. Ιδεολογίες σαν αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω, δημιουργούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Acker, 1988· Coffey & Acker, 1991· Riddell, 1989· Skelton & Hanson, 1989), ένα καλό πλαίσιο αντίστασης των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις για τα φύλα και δίνουν τη δυνατότητα ερμηνείας μιας τέτοιου είδους αντίστασης, όταν αυτή εκδηλώνεται. Στην παρούσα μελέτη δεν προκύπτει η σύνδεση των ιδεολογιών που εκφράστηκαν από τους/τις συγκεκριμένους/-ες εκπαιδευτικούς με οποιασδήποτε μορφής αντίστασή τους. Η πρακτική της εθελοντικής συμμετοχής τους σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων ακυρώνει τις συνέπειες που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως σε ένα πρώτο θεωρητικό και δυνητικό επίπεδο μπορεί να έχουν οι ιδεολογίες αυτές. Μένει να διερευνηθεί, ωστόσο, η πιθανή αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, στην οποία στόχευε το συγκεκριμένο σεμινάριο, και η ενδεχόμενη σύνδεσή της με τις εκφρασμένες από αυτούς/-ές ιδεολογίες.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABRAHAM, J. (1989). Teacher Ideology and Sex Roles in Curriculum Texts. *British Journal of Sociology of Education*, 10(1), 33-51.
- ACKER, J. (1988). Teachers, Gender and Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 307-321.
- BLACKMORE, J., & KENWAY, J. (1995). Changing Schools, Teachers, and Curriculum: but what about the girls? In: D. Corson (Ed.), *Discourse and Power in Educational Organizations* (112-124). Gresskill, NJ: Hampton Press.
- CLARRICOATES, K. (1989). Dinosaurs in the Classroom – the «Hidden» Curriculum in Primary Schools. In: M. Arnot & G. Weiner (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling* (155-165). London: Unwin Hyman.
- COFFEY, A., & ACKER, S. (1991). «Girlies on the Warpath»: addressing gender in initial teacher education. *Gender and Education*, 3(3), 249-261.
- DATNOW, A. (1998). *The Gender Politics of Educational Change*. London: Falmer Press.
- DELAMONT, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Β., & ΖΙΩΓΟΥ, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.), *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη* (σελ. 109-144). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- DUFFY, J. (2001). Classroom Interactions: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles: A Journal of Research*, Nov. FINDarticles.com., 1-12.
- ELLIS, A., & FOUTS, J. (1993). *Research on Educational Innovations*. NJ: Eye on Education.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. (1986). The Cultures of Teaching. In: M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching* (505-526). New York: Macmillan.
- ΦΡΟΣΗ, Λ., & ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (2001). «Αν τα αγόρια διαβάζανε όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης...»: οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Στο: Α.Π.Θ. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*, τόμος 4<sup>ος</sup> (σελ. 349-366). Θεσσαλονίκη.
- ΦΡΟΣΗ, Λ., & ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. (2002). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων. Στο: Ε. Γκόβα (επιμ.) *Η Πτώση των Φύλων* (σελ. 39-54). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces*. London: Falmer Press.
- GITLIN, A., & MARGONIS, F. (1995). The Political Aspect of Reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- HATTON, E. (1987). Determinants of Teacher Work: some causal complications. *Teaching and Teacher Education*, 3, 55-60.

- HECKMAN, P., & PETERMAN, F. (1997). Indigenous Invention and School Reform. *Teachers College Record*, 9, 307-327.
- HUBBARD, L., & DATNOW, A. (2000). A Gendered Look at Educational Reform. *Gender and Education*, 12(1), 115-129.
- HUBERMAN, A., & MILES, M. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum.
- JOYCE, M. (1987). Being a Feminist Teacher. In: M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: the Culture and Politics of Work* (69-85). London: Falmer Press.
- KELLY, A., BALDRY, A., BOLTON, E., EDWARDS, S., EMERY, J., LEVIN, C., SMITH, S., & WILLS, M. (1985). Traditionalists and Trendies: Teachers' attitudes educational issues. *British Educational Research Journal*, 11(2), 91-104.
- LINDROOS, M. (1995). The Production of «Girl» in an Educational Setting. *Gender and Education*, 7(2), 143-155.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, (σελ. 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- MASSEY, D., & CHRISTENSEN, C. (1990). Student Teacher Attitudes to Sex Role Stereotyping: some Australian data. *Educational Studies*, 16(2), 95-107.
- PRATT, J. (1985). The attitudes of Teachers. In: J. Whyte, R. Deem, L. Kank & M. Cruikshank (Eds.), *Girl/Friendly Schooling* (24-35). London: Methuen.
- PRATT, J., BLOOMFIELD, J., & SEALE, C. (1984). *Option Choice: A Question of Equal Opportunities*. Windsor: Nelson.
- PAYNE, G., HUSTLER, D., & CUFF, T. (1984). *GIST or PIST: Teachers' Perceptions of the Project Girls Into Science and Technology*. Manchester: Polytechnic.
- RIDDELL, S. (1989). «It's Nothing to Do with Me»: Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In: S. Acker (Ed.), *Teachers, Gender and Careers* (123-138). London: Taylor & Francis.
- ROBINSON, K. (1992). Class-Room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, 4(3), 273-287.
- SADKER, M., & SADKER, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Charles Scribners Sons.
- SARASON, S. (1996). *Revisiting "the Culture of the School and the Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.
- SKELTON, C., & HANSON, J. (1989). Schooling the Teachers: gender and initial teacher education. In: S. Acker (Ed.), *Teachers, Gender and Careers* (109-122). London: Falmer Press.
- WARRINGTON, M., & YOUNGER, M. (2000). The Other Side of the Gender Gap. *Gender and education*, 12(4), 493-508.
- WHYTE, J. (1986). *Girls into Science and Technology: the story of a project*. London: Routledge & Kegan Paul.
- WIDEEN, M.F. (1994). *The Struggle for Change*. London: Falmer Press.

## **ΜΕΡΟΣ 4<sup>ο</sup>**

### **ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

## 15. Ο FREIRE ΚΑΙ Η ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ<sup>190</sup>

*K. Weiler*

Ζούμε σε μια εποχή βαθιάς αμφισβήτησης της παραδοσιακής επιστημολογίας και της πολιτικής θεωρίας της Δύσης. Αυτές οι αμφισβητήσεις, εκφραζόμενες στη γλώσσα της μεταμοντέρνας θεωρίας και σε μετα-αποικιοκρατικές κριτικές, αντικατοπτρίζουν τις ταχείες αλλαγές της οικονομικής και πολιτικής δομής της παγκόσμιας τάξης: τον αντίκτυπο του διακρατικού κεφαλαίου, την όλο και ευρύτερη ενσωμάτωση των πόρων, της εργασίας και των αγορών, την έντονη επίδραση των μέσων ενημέρωσης και των καταναλωτικών εικόνων. Αυτό το αλληλεξαρτώμενο παγκόσμιο σύστημα βασίζεται στην εκμετάλλευση καταπιεσμένων ομάδων, ταυτόχρονα, όμως, το σύστημα προκαλεί την εμφάνιση αντίπαλων πολιτισμικών μορφών, οι οποίες εκφράζουν τις συνθήκες ζωής αυτών των ομάδων. Η κυριαρχία των λευκών ανδρών της αστικής τάξης αμφισβητείται από τους έγχρωμους, τις γυναίκες και άλλες καταπιεσμένες ομάδες, οι οποίες υποστηρίζουν την εγκυρότητα της γνώσης τους και ζητούν κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα μέσω πολυάριθμων πολιτικών και πολιτισμικών αγώνων. Στο επίπεδο της διανοήσης, αυτό το μεταβαλλόμενο παγκόσμιο σύστημα έχει οδηγήσει στη συντριβή των μετα-αφηγήσεων της Δύσης και σε μια ποικιλομορφία θέσεων της μεταμοντέρνας θεωρίας και της θεωρίας περί πολιτισμικής ταυτότητας. Μια σημαντική θεωρητική πρόκληση για τα παραδοσιακά γνωστικά συστήματα της Δύσης προκύπτει μέσα από τη φεμινιστική θεωρία, η οποία επηρεάζεται όλο και περισσότερο τόσο από τη μεταμοντέρνα θεωρία, όσο και από τη θεωρία περί πολιτισμικής ταυτότητας. Η φεμινιστική θεωρία, όπως και άλλες σύγχρονες προσεγγίσεις, αποδέχεται τη διαφορετικότητα, αμφισβητεί ισχυρισμούς περί μιας καθολικής αλήθειας και αποσκοπεί στη δημιουργία κοινωνικών αλλαγών σε έναν κόσμο μεταβαλλόμενων και αβέβαιων εννοιών.

Στην εκπαίδευση, αυτές οι βαθιές αλλαγές είναι φανερές σε δύο επίπεδα: πρώτον, σε πρακτικό επίπεδο, αφού οι αποκλεισμένες και πρώην καταπιεζόμενες ομάδες αμφισβητούν τις κυρίαρχες προσεγγίσεις για τη μάθηση και τους ορισμούς γνώσης και, δεύτερον, σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς οι ισχυρισμοί του

---

<sup>190</sup> Τίτλος πρωτοτύπου: Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61, 4, 449-474.



μοντερνισμού περί μιας καθολικής αλήθειας τίθενται υπό αμφισβήτηση<sup>191</sup>. Οι εν λόγω αμφισβητήσεις αποδεκτών αληθειών αφορούν όχι μόνο στους θεσμούς και τις θεωρίες που υπερασπίζονται το status quo, αλλά και τις κριτικές ή ελευθεριακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δεκαετία του '60 και του '70. Οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί της κριτικής παιδαγωγικής, όπως και άλλοι θεωρητικοί που έχουν επηρεαστεί από το μεταμοντερνισμό και τις θεωρίες της διαφορετικότητας, θέλουν να διατηρήσουν το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλλαγής, στο οποίο στηρίζονται οι ελευθεριακές παιδαγωγικές τάσεις, αλλά πιστεύουν ότι οι ισχυρισμοί περί καθολικής αλήθειας και οι θέσεις τους περί συλλογικής εμπειρίας καταπίεσης δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στη δική τους πραγματικότητα της θορυβώδους αίθουσας διδασκαλίας που συχνά σφύζει από ένταση. Αυτή η επίγνωση της ανεπάρκειας των κλασικών ελευθεριακών παιδαγωγικών μεθόδων, χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τις φεμινίστριες εκπαιδευτικούς, οι οποίες γνωρίζουν καλά ότι εξακολουθούν να παρατηρούνται διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων, ότι οι πατριαρχικές δομές εξακολουθούν να υπάρχουν και ότι η φυλή, η σεξουαλική προτίμηση, η σωματική ικανότητα και η ηλικία εξακολουθούν να διαφοροποιούν τους/τις εκπαιδευτικούς από τους/τις μαθητές/-τριες και τους/τις μαθητές/-τριες μεταξύ τους.

Ο Paulo Freire είναι χωρίς αμφιβολία ο εγκυρότερος θεωρητικός της κριτικής ή ελευθεριακής εκπαίδευσης. Οι θεωρίες του έχουν επηρεάσει βαθιά τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε όλον τον κόσμο και τον κλάδο που έγινε γνωστός ως κριτική παιδαγωγική στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα θεωρητικά έργα του, ειδικά το *Pedagogy of the Oppressed (Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων)*, περιέχουν κλασικές θέσεις της ελευθεριακής ή κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης, οι οποίες βασίζονται στους ισχυρισμούς περί μιας καθολικής αλήθειας<sup>192</sup>. Η φεμινιστική παιδαγωγική, όπως εξελίχθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, αποτελεί ένα, από ιστορικής άποψης, καλό παράδειγμα εφαρμοσμένης κριτικής παιδαγωγικής. Οι φεμινιστικές απόψεις για την εκπαίδευση μοιάζουν σε διάφορα σημεία με την παιδαγωγική του Freire και οι φεμινίστριες παιδαγωγοί συχνά αναφέρουν το Freire ως τον εκπαιδευτικό θεωρητικό, ο οποίος είναι πλησιέστερος στην προσέγγιση και τους στόχους της

---

<sup>191</sup> Βλ. ως αντιπροσωπευτικό Henry Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics* Albany: State University of New York Press, 1991· Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (Νέα Υόρκη: Teachers College Press, 1988)· Henry Giroux και Roger Simon, (Eds.), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life* (Westport, CT: Bergin & Garvey, 1989)· Deborah Britzman, *Practice Makes Practice* (Albany: State University of New York Press, 1991)· Patti Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern* (Νέα Υόρκη: Routledge, 1991).

<sup>192</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (N. York: Herder & Herder, 1971), σελ. 28.

φεμινιστικής παιδαγωγικής<sup>193</sup>. Τόσο η φεμινιστική παιδαγωγική, όπως ορίζεται συνήθως, όσο και η παιδαγωγική του Freire, στηρίζονται σε οράματα κοινωνικής αλλαγής. Στη βάση και των δύο βρίσκονται ορισμένες κοινές θέσεις σχετικά με την καταπίεση, την επίγνωση και την ιστορική αλλαγή. Και οι δύο παιδαγωγικές υποστηρίζουν την ύπαρξη καταπίεσης στις υλικές συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων και, ως μέρος της επίγνωσης, και οι δύο στηρίζονται στην άποψη ότι η επίγνωση είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο κυρίαρχων λόγων και περιέχει κριτική ικανότητα –αυτό που ο Antonio Gramsci αποκάλεσε «ευθυκρισία» (good sense). Συνεπώς, και οι δύο βλέπουν τους ανθρώπους ως ενεργά υποκείμενα και πρωταγωνιστές στην ιστορία και διαπνέονται από μια ισχυρή δέσμευση απέναντι στη δικαιοσύνη, ένα όραμα για έναν καλύτερο κόσμο και από τη δυνατότητα για απελευθέρωση<sup>194</sup>. Αυτές οι ιδέες επηρέασαν έντονα εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες σε πολλούς, επίσημους και ανεπίσημους, εκπαιδευτικούς χώρους.

Όμως, στην πράξη, οι στόχοι της απελευθέρωσης ή της αντίστασης στην καταπίεση δεν ήταν πάντα εύκολο να γίνουν κατανοητοί ή να επιτευχθούν. Εφόσον πρόκειται για καθολικούς στόχους, αυτά τα ιδεώδη δεν απευθύνονται στην ιδιαιτερότητα της ζωής του κάθε ανθρώπου, δεν αναλύουν άμεσα τις αντιθέσεις μεταξύ των συγκρουόμενων καταπιεζόμενων ομάδων, ή τους τρόπους, με τους οποίους ένα άτομο μπορεί να βιώσει την καταπίεση σε έναν τομέα, ενώ μπορεί να ευνοηθεί ή να λειτουργήσει το ίδιο καταπιεστικά σε έναν άλλο. Οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί-οπαδοί του Freire εμπλέκονται πολλές φορές σε αυτό που η Teresa DeLauretis αποκαλεί «μετατόπιση της βάσης των συμβόλων», αμφισβητώντας κοινώς αποδεκτές έννοιες και σχέσεις, οι οποίες προκύπτουν σε «πολιτικά ή συχνότερα μικροπολιτικά» επίπεδα, όπως τα ονομάζει, ομάδες που «δεν παράγουν κείμενα αυτά καθαυτά, αλλά μετατοπίζοντας τη βάση ενός δεδομένου συμβόλου... επηρεάζουν αποτελεσματικά τους κώδικες αντίληψης, όπως και τους ιδεολογικούς κώδικες»<sup>195</sup>. Όμως, προσπαθώντας να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες αξίες και να «μετατοπίσουν τη βάση των συμβόλων», οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί-οπαδοί του Freire προκαλούν συγκρούσεις για τους/τις ίδιους/-ες και για τους/τις μαθητές/-τριές τους, οι οποίοι/-ες είναι επίσης

---

<sup>193</sup> Margo Culley και Catherine Portuges, «Introduction» στο: *Gendered Subjects* (Βοστόνη: Routledge & Kegan Paul, 1985). Για σύγκριση της παιδαγωγικής του Freire και της φεμινιστικής παιδαγωγικής, βλ. επίσης Frances Maher, «Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women», στο: *Gendered Subjects*, σελ. 29-48, και «Toward a Richer Theory of Feminist Pedagogy: A Comparison of 'Liberation' and 'Gender' Models for Teaching and Learning», *Journal of Education*, 169, No. 3 (1987), 91-100.

<sup>194</sup> Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks* (Νέα Υόρκη: International Publishers, 1971).

<sup>195</sup> Teresa deLauretis, *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema* (Bloomington: Indiana University Press, 1984), σελ. 178.

τοποθετημένοι/-ες ιστορικά και των οποίων οι υποκειμενικότητες είναι συχνά αντιφατικές και σε εξέλιξη. Αυτές οι συγκρούσεις έχουν καταστεί όλο και πιο σαφείς, αφού έχουν εφαρμοστεί στην πράξη τόσο οι παιδαγωγικές του Freire, όσο και οι φεμινιστικές παιδαγωγικές. Μια προσπάθεια εφαρμογής αυτών των παιδαγωγικών χωρίς την παραδοχή της σύγκρουσης όχι μόνο της διχασμένης συνείδησης –που η Audre Lorde ονομάζει «ο δυνάστης μέσα μας»– αλλά και των συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων που προσπαθούν να συνεργαστούν, για να την κατονομάσουν και να παλέψουν ενάντια στην καταπίεση –μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών στην τάξη, ή μεταξύ πολιτικών ομάδων, οι οποίες εργάζονται υπέρ της αλλαγής σε πολύ συγκεκριμένους τομείς– δύναται να προκαλέσει θυμό, απογοήτευση και προσφυγή σε ασφαλέστερες και περισσότερο παραδοσιακές προσεγγίσεις<sup>196</sup>. Οι πολυάριθμες αναφορές έντασης κατά την προσπάθεια εφαρμογής ελευθεριακών παιδαγωγικών μεθόδων, αποδεικνύουν την ανάγκη επανεξέτασης των θέσεων των κλασικών κειμένων της ελευθεριακής παιδαγωγικής και μελέτης των ποικίλων θεμάτων που ανέκυψαν κατά την προσπάθεια εφαρμογής των κριτικών και ελευθεριακών παιδαγωγικών μεθόδων στη σχολική αίθουσα<sup>197</sup>.

Ως λευκή φεμινίστρια που γράφει και διδάσκει βασιζόμενη στις παραδόσεις της κριτικής παιδαγωγικής και της φεμινιστικής θεωρίας, αυτά τα ζητήματα με απασχολούν ιδιαίτερα. Σε αυτό το άρθρο εξετάζω και ασκώ κριτική στην κλασική ελευθεριακή παιδαγωγική του Paulo Freire, ιδιαίτερα όπως αυτή παρουσιάζεται στο *Pedagogy of the Oppressed*, το πιο διάσημο και εγκυρότερο έργο του. Στη συνέχεια, εξετάζω την εξέλιξη και πρακτική της φεμινιστικής παιδαγωγικής, η οποία εμφανίστηκε σε μια ιδιαίτερη ιστορική και πολιτική στιγμή στις Ηνωμένες Πολιτείες και, ως εγκαθιδρυμένη παιδαγωγική (situated pedagogy)<sup>198</sup>, αντικατοπτρίζει ορισμένες από τις δυσκολίες εφαρμογής αυτών των ιδεωδών, ενώ προτείνει ταυτόχρονα κάποιες δυνατές θεωρητικές και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές για τις ελευθεριακές παιδαγωγικές μεθόδους γενικά. Υποστηρίζω ότι πρέπει να εξετάσουμε τις συγκρούσεις και τους προβληματισμούς που αντιμετώπισαν οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί, οι οποίες προσπάθησαν να εφαρμόσουν στην πράξη τη δική τους εκδοχή της φεμινιστικής παιδαγωγικής, γεγονός που μπορεί να συμβάλει

---

<sup>196</sup> Audre Lorde, *Sister Outsider* (Trumansburg, NY: The Crossing Press, 1984).

<sup>197</sup> Βλ. για παράδειγμα, Elisabeth Ellsworth, «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy», *Harvard Educational Review*, 59 (1989), 297-324· Ann Berlak, «Teaching for Outrage and Empathy in the Liberal Arts», *Educational Foundations*, 3, No. 2 (1989), 69-94· Deborah Britzman, «Decentering Discourses in Teacher Education: Or, the Unleashing of Unpopular Things», στο *What Schools Can Do: Critical Pedagogy and Practice*, επιμέλεια Candace Mitchell και Kathleen Weiler (Albany: State University of New York Press, υπό έκδοση).

<sup>198</sup> Η εγκαθιδρυμένη παιδαγωγική (situated pedagogy) αποτελεί ιδιαίτερη διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες και ο/η εκπαιδευτικός συζητούν, ασκούν κριτική και συναποφασίζουν την πορεία του μαθήματος. Πρόκειται δηλαδή για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη διαδικασία της μάθησης.

στον εμπλουτισμό και την αναθεώρηση των στόχων του Freire για απελευθέρωση και κοινωνική πρόοδο. Αυτή η αναδυόμενη παιδαγωγική δεν απορρίπτει τους στόχους της δικαιοσύνης –το τέλος της καταπίεσης και την απελευθέρωση– αλλά τους εντάσσει πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο συγκεκριμένων ιστορικών αγώνων και απαιτεί τον ορισμό συμφερόντων και της ταυτότητας, τόσο από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού και του/της θεωρητικού, όσο και από την πλευρά του/της μαθητή/-τριας. Αυτή η προσέγγιση εξετάζει κατά πόσον οι καταπιεζόμενοι δεν μπορούν να ενεργήσουν και ως καταπιεστές και θέτει υπό αμφισβήτηση την ιδέα ότι η καταπίεση αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό όλων. Εγείρει ερωτήματα για την κοινή εμπειρία ως πηγή γνώσης, την παιδαγωγική αυθεντία του εκπαιδευτικού, και τη φύση του πολιτικού και παιδαγωγικού αγώνα.

### *Η παιδαγωγική του Paulo Freire*

Η παιδαγωγική του Freire αναπτύχθηκε κάτω από ιδιαίτερες ιστορικές και πολιτικές συνθήκες νεοαποικιοκρατίας και ιμπεριαλισμού. Όπως είναι γνωστό, οι μέθοδοι του Freire προήλθαν αρχικά από την εργασία του με αγρότες στη Βραζιλία και αργότερα στη Χιλή και στη Γουινέα-Μπισιάου<sup>199</sup>. Καλούμαστε, επομένως, να κατανοήσουμε τη σκέψη του Freire στο πλαίσιο της πολιτικής και οικονομικής κατάστασης του αναπτυσσόμενου κόσμου. Στην αρχική διατύπωση του Freire, η καταπίεση οριζόταν σε σχέση με το σχολείο και η εκπαίδευση εξετάζονταν στο πλαίσιο επαναστατικών αγώνων των αγροτών και των εργατών. Εξίσου μεγάλη επιρροή στη σκέψη και την παιδαγωγική του Freire είχαν τόσο η ριζοσπαστική χριστιανική σκέψη, όσο και ο επαναστατικός ρόλος της ελευθεριακής θεολογίας στη Λατινική Αμερική. Όπως ισχύει και για άλλους ριζοσπάστες χριστιανούς στη Λατινική Αμερική, η προσωπική γνώση της απόλυτης φτώχειας και οδύνης εκ μέρους του Freire κλόνισε τη βαθιά χριστιανική πίστη του που βασιζόταν στα ηθικά διδάγματα του Ιησού στα Ευαγγέλια. Η παιδαγωγική του Freire βασίζεται, ως εκ τούτου, σε μια ηθική επιταγή υποστήριξης των καταπιεσμένων, η οποία πηγάζει τόσο από τη χριστιανική πίστη του, όσο και από τη γνώση και εμπειρία της οδύνης μέσα στην κοινωνία, στην οποία μεγάλωσε και έζησε. Ο Freire έχει δηλώσει επανειλημμένα ότι η παιδαγωγική του μέθοδος δεν μπορεί να μεταφερθεί απλά σε άλλα περιβάλλοντα, αλλά ότι σε κάθε ιστορικό χώρο πρέπει να εφαρμοστεί μια παιδαγωγική που να του αρμόζει. Στο πιο πρόσφατο έργο του ασχολήθηκε, επίσης,

---

<sup>199</sup> Η μέθοδος του Freire κωδικοποιήσεων και παραγωγικών θεμάτων έχει συζητηθεί συχνά. Ίσως η καλύτερη εισαγωγή σε αυτές τις συγκεκριμένες μεθόδους μπορεί να βρεθεί στο: Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (Νέα Υόρκη: Seabury Press, 1973).

με τις έμφυλες και φυλετικές διακρίσεις ως συστήματα καταπίεσης που πρέπει να ληφθούν το ίδιο σοβαρά υπόψη, όσο και η καταπίεση των κοινωνικών τάξεων<sup>200</sup>. Παρόλα αυτά, συχνά πραγματοποιούνται αναγνώσεις του Freire χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο των συγκεκριμένων χώρων, στους οποίους αναπτύχθηκε τόσο το έργο του, όσο και αυτά τα χαρακτηριστικά του. Το πιο πολυδιαβασμένο έργο του παραμένει το πρώτο από τα βιβλία του που δημοσιεύτηκε στα αγγλικά, το *Pedagogy of the Oppressed (Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων)*. Σε αυτό το κλασικό έργο, ο Freire παρουσιάζει την επιστημολογική βάση της παιδαγωγικής του και πραγματεύεται τις έννοιες της καταπίεσης, της συνειδητοποίησης και του διαλόγου που βρίσκονται στο κέντρο του παιδαγωγικού έργου του, όπως το εφάρμοσε σε περιβάλλοντα του αναπτυσσόμενου κόσμου και όπως το οικειοποιήθηκαν ριζοσπαστικοί εκπαιδευτικοί σε άλλα περιβάλλοντα.

Ο Freire οργανώνει την προσέγγισή του για την ελευθεριακή παιδαγωγική υπό τους όρους μιας δυαδικότητας μεταξύ των καταπιεσμένων και των καταπιεστών και μεταξύ του ανθρωπισμού και του απανθρωποποίησης. Η εν λόγω οργάνωση της σκέψης με τη μορφή αντιμαχόμενων δυνάμεων αντανακλά τις εμπειρίες του στο πλαίσιο του έργου του για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στους φτωχούς στη Βραζιλία, μια κατάσταση, δηλαδή, όπου τα όρια μεταξύ καταπιεστή και καταπιεζόμενου ήταν σαφή. Για το Freire ο ανθρωπισμός είναι ο στόχος της απελευθέρωσης. Δεν έχει επιτευχθεί ακόμη και ούτε μπορεί να επιτευχθεί, όσο οι καταπιεστές καταπιέζουν τους καταπιεζόμενους. Δηλαδή, η απελευθέρωση και ο ανθρωπισμός δε θα πραγματοποιηθούν, αν αντιστραφούν απλώς οι ρόλοι του καταπιεστή και του καταπιεζόμενου. Αν θέλουμε να προχωρήσουμε στον ανθρωπισμό, πρέπει να δημιουργηθούν νέες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων:

*«Εφόσον πρόκειται για διαστρέβλωση της κατάστασης του περισσότερο ανθρώπινου, αργά ή γρήγορα η κατάσταση του λιγότερου ανθρώπινου ωθεί τους καταπιεσμένους στον αγώνα ενάντια σε αυτούς που τους έφεραν σε αυτήν την κατάσταση. Για να αποκτήσει σημασία αυτός ο αγώνας, οι καταπιεσμένοι δεν πρέπει, ενώ προσπαθούν να ξανακερδίσουν την ανθρωπιά τους (πράγμα που σημαίνει ότι κατά κάποιο τρόπο τη δημιουργούν), να γίνουν με τη*

---

<sup>200</sup> Βλ. για παράδειγμα, Paulo Freire, *The Politics of Education* (Westport, CT: Bergin & Garvey, 1985)· Paulo Freire και Donald Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987)· Paulo Freire & Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation* (Λονδίνο: Macmillan, 1987)· Myles Horton & Paulo Freire, *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, επιμέλεια Brenda Bell, John Gaventa, και John Peters (Φιλαδέλφεια: Temple University Press, 1990).

*σειρά τους καταπιεστές των καταπιεστών τους, αλλά να γίνουν αυτοί που θα επαναφέρουν την ανθρωπιά και των δύο»<sup>201</sup>.*

Ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση που οδηγεί στον ανθρωπισμό αποτελεί, επομένως, ουτοπία και ένα απλό όραμα. Όπως ο Freire υποστηρίζει σε άλλο σημείο, «Ουτοπικός δε σημαίνει απλά και μόνο ιδεαλιστικός ή ανέφικτος, αλλά ότι συμμετέχεις στην καταγγελία και στην αναγγελία»<sup>202</sup>. Με τον όρο καταγγελία, ο Freire αναφέρεται στην ονομασία και ανάλυση των υπάρχουσών δομών καταπίεσης: με τον όρο αναγγελία, εννοεί τη δημιουργία νέων μορφών σχέσεων και ό,τι υπάρχει στον κόσμο ως αποτέλεσμα του αμοιβαίου αγώνα ενάντια στη καταπίεση. Έτσι παρουσιάζει τη θεωρητική αιτιολόγηση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία στοχεύει στην κριτική των υπάρχουσών μορφών καταπίεσης και στην αλλαγή του κόσμου, δημιουργώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, νέες μορφές ύπαρξης ή ανθρωπισμού.

Οι ριζοσπαστικοί εκπαιδευτικοί σε όλον τον κόσμο χρησιμοποίησαν το *Pedagogy of the Oppressed* ως θεωρητική βάση του δικού τους έργου. Δεν υπάρχει κανένα άλλο παρόμοιο σύγχρονο έργο που να δηλώνει το ίδιο εύγλωττα και παθιασμένα την ανάγκη και δυνατότητα αλλαγής μέσω της ανάγνωσης του κόσμου και της λέξης<sup>203</sup>. Όμως, όταν δούμε την *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* από την οπτική γωνία της πρόσφατης φεμινιστικής θεωρίας και παιδαγωγικής, ανακύπτουν ορισμένα προβλήματα που μπορεί να αντανakλούν τις δυσκολίες που εμφανίζονται μερικές φορές, όταν οι ιδέες του Freire εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Οι αμφισβητήσεις εκ μέρους της πρόσφατης φεμινιστικής θεωρίας δε συνεπάγονται την απόρριψη των στόχων του Freire για μια ελευθεριακή παιδαγωγική, όπως την αποκαλεί ο ίδιος: οι φεμινίστριες, φυσικά, συμμερίζονται την έμφαση του Freire στη θεώρηση των ανθρώπων ως υποκειμένων και όχι ως αντικειμένων της ιστορίας. Μια κριτική φεμινιστική ανάγνωση του Freire, ωστόσο, στοχεύει στους τρόπους, με τους οποίους το παιδαγωγικό σχέδιό του, όπως και αυτό της φεμινιστικής παιδαγωγικής, μπορεί να εμπλουτιστεί και να επανεξεταστεί.

Από φεμινιστική άποψη, η *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* εντυπωσιάζει όσον αφορά στη χρήση του αρσενικού σημαίνοντος, μια χρήση που ήταν καθολική κατά τη δεκαετία του '60, όταν ο ίδιος έγραψε αυτό το βιβλίο<sup>204</sup>. Ακόμη περισσότερο προβληματική, ωστόσο, είναι η αφηρημένη χρήση όρων, όπως αυτή του ανθρωπισμού, οι οποίοι δεν αναφέρονται στις ειδικές διαστάσεις που αυτοί

<sup>201</sup> Freire, *Pedagogy of the Oppressed...*, σελ. 28.

<sup>202</sup> Paulo Freire, «The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom», στο: *The Politics of Education*, σελ. 57.

<sup>203</sup> Freire και Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*.

<sup>204</sup> Βλ. Simone de Beauvoir, *The Second Sex* (Νέα Υόρκη: Knopf, 1953), για μια πιο εντυπωσιακή χρήση του αρσενικού σημαίνοντος.

λαμβάνουν στους άνδρες και τις γυναίκες, στους λευκούς και τους μαύρους, ή σε άλλες ομάδες. Η θέση που υποστηρίζεται στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* είναι ότι παλεύοντας εναντίον της καταπίεσης, οι καταπιεσμένοι θα οδηγηθούν προς την αληθινή ανθρωπιά. Όμως, αυτή η θέση δεν καλύπτει τις μορφές καταπίεσης που βιώνουν διαφορετικά υποκείμενα δράσης, την πιθανότητα αγώνων μεταξύ ανθρώπων που καταπιέζονται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές ομάδες – αυτό που η Cameron McCarthy ονομάζει «ασυγχρονία της καταπίεσης»<sup>205</sup>. Αυτή η θέση παρουσιάζει, επίσης, τον ανθρωπισμό ως οικουμενική αξία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ορισμούς που άτομα διαφορετικών ομάδων μπορούν να δώσουν σε αυτόν τον όρο. Όταν ο Freire μιλά για τους καταπιεσμένους που πρέπει να αγωνιστούν ενάντια στην τάση να γίνουν «υπο-καταπιεστές», εννοεί ότι οι καταπιεσμένοι έχουν μπροστά τους μόνο το μοντέλο της καταπίεσης ως τρόπο αλλαγής της θέσης στην οποία πραγματικά βρίσκονται. Όπως γράφει ο ίδιος, «το ιδεώδες τους είναι να είναι άνθρωποι (men)· αλλά για αυτούς, το ότι είναι άνθρωποι (men) σημαίνει ότι είναι καταπιεστές. Αυτό είναι το μοντέλο του ανθρωπισμού τους»<sup>206</sup>. Το πρόβλημα εδώ δεν έγκειται στο ότι ο όρος «men» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους ανθρώπους, αλλά στο ότι το μοντέλο του καταπιεστή που υπονοείται, βασίζεται στον άμεσο καταπιεστή των ανθρώπων –σε αυτή την περίπτωση, στα αφεντικά των αγροτών ή των εργατών. Άρα, δεν πραγματεύεται εδώ τη δυνατότητα ταυτόχρονων αντιφατικών θέσεων καταπίεσης και κυριαρχίας: ο άνθρωπος, ο οποίος καταπιέζεται από το αφεντικό του, θα μπορούσε ταυτόχρονα να καταπιέζει, για παράδειγμα, τη γυναίκα του, ή η λευκή γυναίκα που υφίσταται έμφυλες διακρίσεις θα μπορούσε να εκμεταλλεύεται τη μαύρη γυναίκα. Πλαισιώνοντας την ανάλυσή του με τόσο αφηρημένους όρους, ο Freire ολισθαίνει σε αντιφάσεις και εντάσεις εντός κοινωνικών πλαισίων, όπου υπάρχουν αλληλοεπικαλυπτόμενες μορφές καταπίεσης.

Η αφηρημένη χρήση του όρου «οι καταπιεσμένοι» εγείρει, επίσης, δυσκολίες σχετικά με τη χρήση της εμπειρίας από το Freire ως μέσου απόκτησης μιας ριζοσπαστικής στοιχειώδους θέσης, της «ανάγνωσης του κόσμου και της λέξης». Στο κέντρο της παιδαγωγικής του βρίσκεται η εμμονή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι υποκείμενα και γνώστες του κόσμου. Η πολιτική τους εκπαίδευση θα προκύψει από την ανάγνωση του κόσμου που εκείνοι θα κάνουν, δηλαδή από την εμπειρία τους. Αυτή η ανάγνωση θα οδηγήσει σε συλλογική γνώση και δράση. Όμως, τι γίνεται, αν αυτή η εμπειρία είναι διαιρεμένη; Τι συμβαίνει, αν αποκαλυφθούν διαφορετικές

---

<sup>205</sup> Cameron McCarthy, «Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony», *Harvard Educational Review*, 58 (1988), 265-280.

<sup>206</sup> Freire, *Pedagogy of the Oppressed...*, σελ. 30.

αλήθειες κατά την ανάγνωση του κόσμου από διαφορετικές οπτικές γωνίες; Για το Freire, η παιδεία ως πρακτική ελευθερίας «αρνείται ότι οι άνθρωποι είναι αφηρημένοι, απομονωμένοι, ανεξάρτητοι και αποστασιοποιημένοι από τον κόσμο... Η αυθεντική σκέψη δεν εξετάζει ούτε τον αφηρημένο άνθρωπο, ούτε τον κόσμο χωρίς ανθρώπους, αλλά τους ανθρώπους στις σχέσεις τους με τον κόσμο»<sup>207</sup>. Όμως, αυτό το όραμα ενέχει και τη θέση ότι όταν οι καταπιεσμένοι αντιληφθούν τους εαυτούς τους σε σχέση με τον κόσμο, θα δράσουν συλλογικά για να αλλάξουν τον κόσμο και να προχωρήσουν προς το δικό τους ανθρωπισμό. Η φύση της αντίληψής τους για τον κόσμο και η καταπίεσή τους θεωρούνται έμμεσα ότι είναι ίδιες για όλους τους καταπιεσμένους. Δεν υπάρχει πιθανότητα οι καταπιεσμένοι να έχουν μια αντιφατική εμπειρία καταπίεσης. Όπως λέει ο Freire:

*«Βάσει αυτού, το σημείο εκκίνησης πρέπει να είναι πάντοτε με ανθρώπους «εδώ και τώρα», πράγμα το οποίο αφορά στην κατάσταση που είναι βυθισμένοι οι ίδιοι, από την οποία αναδύονται και στην οποία παρεμβαίνουν. Μόνο ξεκινώντας από αυτή τη βάση, η οποία καθορίζει την αντίληψή τους για τη συγκεκριμένη κατάσταση, μπορούν να αρχίσουν να δρουν»<sup>208</sup>.*

Η θέση, και πάλι, είναι ότι οι καταπιεσμένοι, αυτοί οι άνθρωποι, είναι βυθισμένοι στην ίδια κατάσταση καταπίεσης και ότι η κοινή γνώση αυτής της καταπίεσης θα τους οδηγήσει σε συλλογική δράση.

Κεντρική στην παιδαγωγική του Freire είναι η πρακτική της συνειδητοποίησης, δηλαδή η απόκτηση επίγνωσης της καταπίεσης και η δέσμευση για τον τερματισμό αυτής της καταπίεσης. Η συνειδητοποίηση βασίζεται σε αυτήν την κοινή εμπειρία καταπίεσης. Μέσω της ανάγνωσης του κόσμου, οι καταπιεσμένοι θα αποκτήσουν γνώση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν τη διαδικασία είναι να υποκινήσει ένα διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητή, βασιζόμενος στην κοινή τους ικανότητα να γνωρίζουν τον κόσμο και να δρουν ως υποκείμενα στον κόσμο. Όμως ο Freire δεν πραγματεύεται το θέμα της δύναμης και της εξουσίας του δασκάλου, ιδιαίτερος εκείνων των μορφών εξουσίας που βασίζονται στην υποκειμενική θέση του εκπαιδευτικού ανάλογα με τη φυλή, τάξη και φύλο, στα οποία ανήκει. Και πάλι υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται «στην ίδια κατάσταση» με τους καταπιεσμένους και ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ξεκινούν ένα διάλογο για τον κόσμο, θα ανακαλύψουν μαζί την ίδια αλήθεια, την ίδια καταπίεση και την ίδια απελευθέρωση. Στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ένας οιοσδήποτε άνθρωπος, τα συμφέροντα του οποίου θα

<sup>207</sup> Freire, *Pedagogy of the Oppressed...*, σελ. 69.

<sup>208</sup> Freire, *Pedagogy of the Oppressed...*, σελ. 73.



ταυτίζονται με αυτά των καταπιεσμένων, καθώς θα ανακαλύπτουν από κοινού τους μηχανισμούς καταπίεσης. Η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού για το Freire είναι, υπό αυτήν την έννοια, «διαφανής», όπως την αποκαλεί η Gayatri Chakravorty Spivak<sup>209</sup>. Στην πραγματικότητα, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αφηρημένα όντα· είναι γυναίκες ή άνδρες που ανήκουν σε μια συγκεκριμένη φυλή, τάξη, ηλικιακή ομάδα, με συγκεκριμένες ικανότητες κ.λπ. Οι μαθητές/-τριες θα δουν και θα ακούσουν τον εκπαιδευτικό όχι ως μια αφηρημένη έννοια, αλλά ως ένα συγκεκριμένο άτομο με μια συγκεκριμένη ιστορία και σχέση με τον κόσμο. Σε ένα μεταγενέστερο βιβλίο του, ο Freire υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλάβει την εξουσία, αλλά πρέπει να το κάνει χωρίς να γίνει αυταρχικός. Αναγνωρίζοντας, έτσι, την εξουσία του εκπαιδευτικού, ο Freire αναγνωρίζει και τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών:

*«Ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να είναι διαφορετικός από τους/τις μαθητές/-τριες, όμως –και αυτό είναι για μένα τώρα το κεντρικό ζήτημα– η διαφορά μεταξύ τους, αν δηλαδή ο δάσκαλος ή η δασκάλα είναι δημοκρατικός ή δημοκρατική, αν το πολιτικό όραμά του/της είναι ελευθεριακό, συνίσταται στο ότι αυτός ή αυτή δεν μπορεί να επιτρέψει να γίνει η απαραίτητη διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών “ανταγωνιστική”»<sup>210</sup>.*

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο Freire αναγνωρίζει την εξουσία του εκπαιδευτικού βάσει του δομικού ρόλου του «δασκάλου» εντός ενός ιεραρχικού θεσμού και, υπό τις καλύτερες συνθήκες, βάσει της ευρύτερης εμπειρίας και γνώσης του εκπαιδευτικού. Εντούτοις, δεν κάνει ένα βήμα παραπέρα για να εξετάσει ποιες άλλες μορφές «ανταγωνισμού» θα μπορούσαν να υπάρξουν στη σχολική αίθουσα. Όσο και αν παρέχει έναν πολύτιμο οδηγό για τη χρήση εξουσίας από τον ελευθεριακό εκπαιδευτικό, δεν πραγματεύεται ποτέ το ζήτημα άλλων μορφών εξουσίας που έχει στη διάθεσή του ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με τη φυλή, το φύλο ή την κοινωνική τάξη, στην οποία ανήκει και που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ανταγωνιστικές σχέσεις. Χωρίς να κατονομάσει τις πηγές έντασης, δύσκολα μπορεί να τις αντιμετωπίσει και να στηριχτεί σε αυτές για να θέσει υπό αμφισβήτηση τις υπάρχουσες δομές εξουσίας και τις υποκειμενικότητες. Χωρίς μια σαφέστερη αναγνώριση της εξουσίας και των περιορισμών που ενέχει έμμεσα η θέση του εκπαιδευτικού, οι επικλήσεις για συλλογική απελευθέρωση ή για αντίσταση στην καταπίεση, ολισθαίνουν πάνω στην επιφάνεια των εντάσεων που δύνανται να

<sup>209</sup> Gayatri Chakravorty Spivak, «Can the Subaltern Speak?», στο: Cary Nelson και Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, (Urbana: University of Illinois Press, 1988), σελ. 271–313.

<sup>210</sup> Freire και Shor, *A Pedagogy for Liberation...*, σελ. 93.

προκύψουν μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών ως υποκειμένων με αντικρουόμενα συμφέροντα και ιστορία και με διαφορετικά είδη γνώσης και εξουσίας. Επομένως, μια σειρά ερωτημάτων μένουν αναπάντητα στην *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*. Τι θέση πρέπει να πάρουμε απέναντι στους αγώνες των άλλων; Πώς πρέπει να αντιμετωπίσουμε τις δικές μας αντιφατικές θέσεις ως καταπιεστές και καταπιεζόμενοι; Πού να αναζητήσουμε την απελευθέρωση, όταν η συλλογική μας «ανάγνωση του κόσμου» φέρνει στην επιφάνεια αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες εμπειρίες και αγώνες; Το όραμα του Freire για τους καταπιεσμένους ως ενιαίο σύνολο και ως πηγή ενιαίας πολιτικής δράσης, η διαφάνεια της υποκειμενικότητας του εκπαιδευτικού του Freire και οι ισχυρισμοί για οικουμενικούς στόχους απελευθέρωσης και κοινωνικής αλλαγής, δεν μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα.

Θέτοντας υπό αμφισβήτηση τις οικουμενικές και αφηρημένες θέσεις του έργου *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* δε θέλουμε φυσικά να υποστηρίξουμε ότι η παιδαγωγική του Freire είναι απορριπτέα ή άχρηστη. Η ηθική θέση του που αφορά στην πράξη και η άποψή του σχετικά με την αξία των ανθρώπων και την ικανότητά τους να γνωρίσουν και να αλλάξουν τον κόσμο, αποτελούν μια ουσιαστική βάση για τις ριζοσπαστικές παιδαγωγικές, οι οποίες μάχονται κατά της καταπίεσης. Η σκέψη του Freire ρίχνει φως στο κεντρικό ζήτημα της πολιτικής δράσης σε έναν κόσμο που έχει όλο και λιγότερες καθολικές αξίες. Ο Freire, ακολουθώντας την ίδια γραμμή με τους φιλελεύθερους θεολόγους, όπως η Sharon Welch, τίθεται υπέρ των καταπιεσμένων: υποστηρίζει ότι η δράση στον κόσμο αποτελεί ηθική επιταγή. Όπως σχολίασε ο Peter McLaren σχετικά με την πολιτική θέση του Freire, «Το καθήκον απελευθέρωσης των άλλων από τα βάσανά τους μπορεί να μην προέρχεται από κάποια υπερβατική εντολή, μας υποχρεώνει, ωστόσο, να αποδείξουμε τον ανθρωπισμό μας, επιδεικνύοντας αλληλεγγύη προς τα θύματα»<sup>211</sup>. Όμως, για να προσπαθήσουμε να αποδείξουμε καλύτερα τον ανθρωπισμό μας, πρέπει να θέσουμε τέλος στην οδύνη και την καταπίεση. Άποψή μου είναι ότι μας χρειάζεται μια καλύτερα εγκαθιδρυμένη θεωρία περί καταπίεσης και υποκειμενικότητας και υπογραμμίζω την ανάγκη να εξετάσουμε τις αντιφάσεις που ενέχουν αυτές οι καθολικές θέσεις περί αλήθειας ή διαδικασίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο αυτού του άρθρου, ασχολούμαι με τη φεμινιστική παιδαγωγική ως παράδειγμα μιας εφαρμοσμένης ελευθεριακής παιδαγωγικής. Όπως η παιδαγωγική του Freire, έτσι και η φεμινιστική παιδαγωγική βασίζεται σε θέσεις σχετικά με τη δύναμη της ευαισθητοποίησης, την ύπαρξη καταπίεσης και τη

---

<sup>211</sup> Peter McLaren, «Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve», *Educational Theory*, 36 (1986), σελ. 399.

δυνατότητα τερματισμού της και την επιθυμία για κοινωνική αλλαγή. Όμως, κατά την ιστορική της εξέλιξη, η φεμινιστική παιδαγωγική έφερε στην επιφάνεια τα προβλήματα που προκύπτουν, όταν προσπαθούμε να εφαρμόσουμε μια παιδαγωγική που βασίζεται σε μια καθολική εμπειρία και έχει αφηρημένους στόχους. Η φεμινιστική παιδαγωγική, στην προσπάθειά της να ασχοληθεί με αυτά τα θέματα, αναπτύσσει και εξερευνά ένα πιο σύνθετο όραμα ελευθεριακής παιδαγωγικής.

### **Φεμινιστική παιδαγωγική, ευαισθητοποίηση και απελευθέρωση των γυναικών**

Η φεμινιστική παιδαγωγική στα κολέγια και στα πανεπιστήμια αναπτύχθηκε παράλληλα με τις γυναικείες σπουδές και με αυτό που συνολικά ονομάζουμε «νέα γνώση για τις γυναίκες». Αυτές οι εξελίξεις εντός των πανεπιστημίων –η θεσμοθέτηση των γυναικείων σπουδών ως πανεπιστημιακών προγραμμάτων και τμημάτων και η αμφισβήτηση των υπαρχόντων κανόνων και επιστημονικών κλάδων από τη νέα γνώση για τις γυναίκες και από τη φεμινιστική θεωρία– αντικατοπτρίζονται στις διδακτικές μεθόδους στην τάξη που έχουν ασαφώς οριστεί ως φεμινιστική παιδαγωγική. Είναι δύσκολο να καθορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει στην πράξη φεμινιστική παιδαγωγική. Είναι πιο εύκολο να περιγράψουμε τις διαφορετικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε ειδικά προγράμματα γυναικείων σπουδών και τα οποία εφαρμόζονται από φεμινίστριες εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν ότι υιοθετούν τη φεμινιστική παιδαγωγική, παρά να δώσουμε έναν ολοκληρωμένο ορισμό.<sup>212</sup> Όμως, κοινός στις διεκδικήσεις των φεμινιστριών

---

<sup>212</sup> Κατά το χαρακτηρισμό της φεμινιστικής παιδαγωγικής, αρκετές φορές η απόδοση τείνει προς τη γενίκευση. Μια τέτοια ευρύτερη ενσωμάτωση καθιστά αυτούς τους χαρακτηρισμούς αμφιβόλου χρησιμότητας. Για παράδειγμα, η Carolyn Shrewsbury χαρακτηρίζει τη φεμινιστική παιδαγωγική ως ακολούθως:

Δεν αποκλείει αυτόματα οιαδήποτε τεχνική ή προσέγγιση. Δεν υποδεικνύει οιαδήποτε σχέση ότι συγκεκριμένες τεχνικές επιτυγχάνουν εκπαιδευτικούς στόχους. Δεν περιορίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά περιλαμβάνει μια εγγενή προσέγγιση, η οποία αυξάνει το συστατικό της φεμινιστικής επιστημοσύνης στη διδασκαλία/εκμάθηση οπουδήποτε αντικειμένου. Διατηρεί στενούς δεσμούς με άλλες απελευθερωτικές παιδαγωγικές, αλλά δεν μπορεί να υπαχθεί σε άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Είναι ευμετάβλητη και μας βοηθά να αναθεωρήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί ταυτόχρονα να προσαρμοστεί στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση ή σε μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση (Shrewsbury, "What is Feminist Pedagogy?", *Women's Studies Quarterly*, 15, No. 3-4 (1987), σελ. 12).

Ορισμένες περιγραφές της φεμινιστικής παιδαγωγικής καταδεικνύουν την επιρροή της δυναμικής των ομάδων και των διαδραστικών προσεγγίσεων. Βλ. για παράδειγμα, Nancy Schniedewind, "Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies," *Radical Teacher*, 18, 25-28. Οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους/τις φεμινιστές/-τριες εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν τη συνεργασία, την από κοινού ηγεσία και τη δημοκρατική διαδικασία. Οι φεμινιστές/-τριες εκπαιδευτικοί περιγράφουν τεχνικές, όπως τη διατήρηση ημερολογίου, επίζητηση απαντήσεων και αντιδράσεων από πλευράς φοιτητών/-τριών σε αναγνώσματα και σε δυναμικές που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χρήση παιγνιδιών με ρόλους και θεατρικές προσεγγίσεις, επικοινωνία προσωπικών εμπειριών από πλευράς εκπαιδευτικού, δημιουργία ηγετικών δεξιοτήτων μεταξύ των φοιτητών/-τριών

εκπαιδευτικών είναι ο στόχος να παρέχουν στις φοιτήτριες τις δεξιότητες να συνεχίσουν το πολιτικό έργο ως φεμινίστριες, αφού τελειώσουν το πανεπιστήμιο. Η Nancy Schniedewind ισχυρίζεται κάτι παρόμοιο για τη «φεμινιστική διαδικασία», όπως την αποκαλεί, την οποία χαρακτηρίζει ως «φεμινιστικό όραμα προσωπικών σχέσεων και κοινωνικών μορφών βασισμένων στην ισότητα και ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και δεξιότητες έτσι, ώστε η γνώση τους και το όραμά τους να καταστούν λειτουργικά στον κόσμο».<sup>213</sup>

Η παιδαγωγική των φεμινιστριών εκπαιδευτικών βασίζεται σε ορισμένες θέσεις σχετικά με τη γνώση, την εξουσία και την πολιτική δράση που μπορούμε να εντοπίσουμε εκτός του ακαδημαϊκού χώρου στον πολιτικό ακτιβισμό του γυναικείου κινήματος κατά τη δεκαετία του '60. Η ίδια δέσμευση για κοινωνική αλλαγή μέσα από τη δυνατότητα αλλαγής της εκπαίδευσης, βρίσκεται στη βάση της παιδαγωγικής του Freire στη Βραζιλία την ίδια χρονική περίοδο. Οι γυναικείες σπουδές σε πανεπιστημιακό επίπεδο έχουν συμπεριλάβει από τότε μεγάλο αριθμό πολιτικών θέσεων και θεωρητικών προσεγγίσεων. Ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός και ο μεταμοντέρνος φεμινισμός βλέπουν όλοι τα θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Παρόλα αυτά, η φεμινιστική παιδαγωγική εξακολουθεί να απηχεί τους αρχικούς της αγώνες και να διατηρεί ένα όραμα κοινωνικού ακτιβισμού. Στην ουσία, όλοι οι κλάδοι και τα προγράμματα γυναικείων σπουδών αντανακλούν, έστω και εν μέρει, αυτή την κριτική θέση αντίστασης και ακτιβισμού, ακόμη και εντός προγραμμάτων που τώρα πια έχουν καθιερωθεί και ενταχθεί πλήρως στις γραφειοκρατικές δομές της πανεπιστημιακής ζωής. Όπως τονίζει η Linda Gordon:

*«Οι γυναικείες σπουδές δεν εμφανίστηκαν τυχαία, ως προϊόν μιας καλής ιδέας κάποιου, αλλά δημιουργήθηκαν από ένα κοινωνικό κίνημα για την απελευθέρωση των γυναικών με μια έντονα κριτική στάση προς όλη τη δομή της κοινωνίας. Με την ίδια τους την ύπαρξη, οι γυναικείες σπουδές αποτελούν κριτική του ίδιου του πανεπιστημίου και των γνώσεων που προσφέρει».*<sup>214</sup>

---

μέσω της ώθησής τους να διδάξουν μέρος του μαθήματος, και δημιουργία συστημάτων βαθμολόγησης. Για απολογισμό της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, βλ. τα άρθρα στα ειδικά τεύχη που αφορούν στη φεμινιστική παιδαγωγική: *Women's Studies Quarterly*, 15, No. 3-4 (1987), Culley and Portuges, *Gendered Subjects*, Charlotte Bunch and Sandra Pollack, εκδ., *Learning our Way* (Trumansburg, NY: The Crossing Press, 1983), Gloria Hull, Patricia Bell Scott, and Barbara Smith, εκδ., *But Some Of Us Are Brave* (Old Westbury, NY: The Feminist Press, 1982), καθώς και πολλά άλλα άρθρα στα: *Women's Studies Newsletter* και *Radical Teacher*.

<sup>213</sup> Nancy Schniedewind, "Teaching Feminist Process" *Women's Studies Quarterly*, 15, No. 3-4 (1987), σελ. 29.

<sup>214</sup> Linda Gordon, "A Socialist View of Women's Studies: A Reply to the Editorial", vol. 1, no. 1, *Signs*, 1 (1975), σελ. 559.

Παρά τις εντάσεις και τις διαιρέσεις εντός του φεμινιστικού κινήματος σε θεωρητικό επίπεδο και στο πλαίσιο των προγραμμάτων γυναικείων σπουδών στα πανεπιστήμια, η πολιτική δέσμευση για απελευθέρωση των γυναικών, στην οποία αναφέρεται η Gordon, εξακολουθεί να διαμορφώνει τη φεμινιστική παιδαγωγική. Έτσι, όπως η παιδαγωγική του Freire, έτσι και η φεμινιστική παιδαγωγική βασίζεται σε ένα όραμα κοινωνικής αλλαγής. Ακόμη, όπως η παιδαγωγική του Freire, η φεμινιστική παιδαγωγική στηρίζεται σε απόψεις περί αλήθειας βασισμένες στην πρωταρχική σημασία της εμπειρίας και της συνείδησης, οι οποίες εδράζονται σε ιστορικά κινήματα κοινωνικής αλλαγής. Κλειδί κατανόησης των μεθόδων και των επιστημολογικών θέσεων της φεμινιστικής παιδαγωγικής, είναι το γεγονός ότι αυτή προήλθε από την πολιτική δραστηριότητα διαφόρων τοπικών ομάδων δράσης και ιδιαίτερα των ομάδων ευαισθητοποίησης του γυναικείου απελευθερωτικού κινήματος κατά τα τέλη της δεκαετίας του '60 και τις αρχές της δεκαετίας του '70.

Οι γυναικείες ομάδες ευαισθητοποίησης άρχισαν να διαμορφώνονται λίγο έως πολύ αυθόρμητα σε βορειοανατολικές και δυτικές πολιτείες των ΗΠΑ κατά τα τέλη του 1967 από λευκές γυναίκες που δραστηριοποιούνταν στα κινήματα υπέρ των πολιτικών δικαιωμάτων και στα νέα κινήματα της αριστεράς.<sup>215</sup> Σε ένα γοητευτικό παραλληλισμό με την εμφάνιση του γυναικείου κινήματος των σουφραζέτων που προήλθε από το κίνημα για την κατάργηση της δουλείας (abolitionism) στα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, αυτές οι αφιερωμένες στην πολιτική ακτιβίστριες εφάρμοσαν τα καθολικά αιτήματα ισότητας και δικαιοσύνης του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα στη δική τους κατάσταση ως γυναικών.<sup>216</sup> Ενώ διεξάγονταν αυτά τα πρώτα χρόνια δημόσιες εκδηλώσεις, όπως η διαμαρτυρία για τη Μις Αμερική του 1968, μαζικές συναντήσεις και συνέδρια, η μοναδική οργανωτική βάση για το γυναικείο απελευθερωτικό κίνημα ήταν οι μικρές ομάδες γυναικών που ένωσαν τις δυνάμεις τους υπέρ της ευαισθητοποίησης, όπως ονομάστηκε. Οι πρώτες ομάδες

<sup>215</sup> Προσέγγιση της σχέσης μεταξύ του πρώιμου κινήματος για τη γυναικεία απελευθέρωση και του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα και τη νέα αριστερά μπορεί να βρεθεί στο έργο της Sara Evans, *Personal Politics* (New York: Vintage Press, 1980). Βασισμένη σε εκτενείς συνεντεύξεις, καθώς και σε φυλλάδια και προσωπικά έγγραφα, η Evans καταδεικνύει τις ρίζες αμφοτέρων των πολιτικών στόχων και μεθόδων κατά τη διάρκεια του πρώιμου κινήματος, όπου οι άνδρες έπαιζαν τον κυρίαρχο ρόλο, ιδιαίτερα το μοντέλο των συντονιστών των Μαύρων φοιτητών και της Εκκλησίας των Μαύρων στο Νότο.

<sup>216</sup> Ενώ οι σουφραζέτες του μέσου του δέκατου ένατου αιώνα ανέπτυξαν τις ιδέες τους περί ισότητας των ανθρώπων και περί δικαιοσύνης μέσω του κινήματος για την κατάργηση των άδικων νόμων και εθίμων, ιδιαίτερα της δουλείας (abolitionist movement), κατά τη διάρκεια του τέλους του δεκάτου ένατου αιώνα, οι λευκές σουφραζέτες πολύ συχνά επεδείκνυαν ρατσιστικές συμπεριφορές και χρησιμοποιούσαν ρατσιστικές στρατηγικές στις εκστρατείες τους για το δικαίωμα ψήφου των γυναικών. Το ανωτέρω προσφέρει ένα ακόμα διδακτικό παραλληλισμό σε σχέση με το λευκό φεμινιστικό κίνημα του 1960. Εδώ, για ακόμη μια φορά οι φεμινιστικές επιδιώξεις αναδύθηκαν μέσα από έναν αντιρατσιστικό αγώνα για πολιτικά δικαιώματα, αλλά αργότερα, σε πολλές περιπτώσεις, το κίνημα αυτό έλαβε μια παγκοσμιοποιημένη προσέγγιση, ότι δηλαδή οι εμπειρίες και τα ζητήματα των λευκών γυναικών αντιπροσώπευαν τις ζωές όλων των γυναικών. Βλ. Bell Hooks, *Ain't I a Woman?* (Boston: South End Press, 1981), και *Feminist Theory from Margin to Center* (Boston: South End Press, 1984) για πολυεπίπεδες προσεγγίσεις αυτών των θεμάτων.

ευαισθητοποίησης, βασισμένες στη φιλία και στις κοινές πολιτικές δεσμεύσεις, εστίασαν στη συζήτηση για κοινές εμπειρίες όσον αφορά στη σεξουαλικότητα, την εργασία, την οικογένεια και τη συμμετοχή στο ανδροκρατούμενο πολιτικό κίνημα της αριστεράς. Η ευαισθητοποίηση εστίασε περισσότερο σε συλλογικές πολιτικές αλλαγές, παρά σε ατομικές θεραπείες. Οι ομάδες δεν ήταν άρτια δομημένες και είχαν τοπικό χαρακτήρα –μπορούσαν να συγκροτηθούν παντού και δεν ακολουθούσαν επίσημες κατευθυντήριες γραμμές– όμως, χρησιμοποιούσαν τις ίδιες μεθόδους, διότι αυτές οι μέθοδοι στόχευαν στην επίλυση των ίδιων προβλημάτων. Μια γυναίκα θυμάται την πρώτη συνάντηση αυτής που στη συνέχεια έγινε η δική της ομάδα ευαισθητοποίησης:

*«Τα πράγματα ξεκίνησαν χαλαρά και μετά εξελίχθηκαν με γρήγορους ρυθμούς. Μιλούσαμε για τις οικογένειές μας, τις μητέρες μας, τους πατέρες μας, τα αδέρφια μας· μιλούσαμε για τους άνδρες μας· μιλούσαμε για το σχολείο· μιλούσαμε για «το κίνημα» (που σήμαινε άνδρες της νέας αριστεράς). Ωρες ολόκληρες μιλούσαμε και ξαλαφρώναμε τις ψυχές μας και φεύγαμε νιώθοντας υπέροχα και κάνοντας σχέδια για να συναντηθούμε ξανά την επόμενη εβδομάδα».<sup>217</sup>*

Ίσως τη σαφέστερη περίληψη των δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης μπορούμε να τη βρούμε στο δοκίμιο της Kathie Sarachild: *«Consciousness Raising: A Radical Weapon» («Ευαισθητοποίηση: Ένα Ριζοσπαστικό Όπλο»)*.<sup>218</sup> Στο εν λόγω άρθρο, η Sarachild, μία βετεράνα του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα στο Νότο και μέλος του κινήματος των Redstockings, μίας από τις πρώτες γυναικείες ομάδες και από τις ομάδες με το μεγαλύτερο κύρος, παρουσιάζει έναν απολογισμό που είναι ταυτόχρονα περιγραφικός και περιοριστικός.<sup>219</sup> Ξεκαθαρίζει ότι η ευαισθητοποίηση ξεκίνησε αυθόρμητα από μικρές γυναικείες ομάδες και ότι περιγράφει και συνοψίζει μια συλλογική διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άλλες γυναικείες ομάδες. Θεμελιώδες για την περιγραφή της ευαισθητοποίησης από τη Sarachild είναι το γεγονός ότι στηρίζεται στην ανάγκη για πολιτική δράση. Περιγράφει την εμφάνιση της μεθόδου ευαισθητοποίησης σε μια ομάδα γυναικών που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ριζοσπαστικούς, υπό την έννοια ότι ζητούσαν θεμελιώδεις αλλαγές στην κοινωνία. Όπως σχολιάζει η Sarachild:

<sup>217</sup> Nancy Hawley όπως παρατίθεται στην Evans, *Personal Politics*, σελ. 205.

<sup>218</sup> Kathie Sarachild, "Consciousness Raising: A Radical Weapon," στο *Feminist Revolution*, εκδ. Redstockings (New York: Random House, 1975).

<sup>219</sup> Στις Redstockings (κόκκινες κάλτσες) άνηκαν γυναίκες, οι οποίες έπαιζαν καταλυτικό ρόλο στο γυναικείο κίνημα. Οι Shulamith Firestone, Rosalyn Baxandall, Ellen Willis, και Robin Morgan ήταν μεταξύ άλλων σημαντικών φεμινιστριών συγγραφέων και ακτιβιστριών που συμμετείχαν.

*«Μας ενδιέφερε να φτάσουμε στη ρίζα των προβλημάτων της κοινωνίας. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι θέλαμε να ξεριζώσουμε τα αγριόχορτα από τον κήπο, και όχι να κόψουμε απλώς τα φύλλα στην κορυφή για να δώσουμε τη στιγμιαία εντύπωση ότι τα πράγματα πήγαιναν καλά. Η απελευθέρωση των γυναικών ξεκίνησε από γυναίκες που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ριζοσπαστικούς με αυτήν την έννοια».<sup>220</sup>*

Μια δεύτερη θεμελιώδης πτυχή της ευαισθητοποίησης είναι η πίστη στην εμπειρία και το συναίσθημα. Σύμφωνα με τη Sarachild, η εστίαση στην εξέταση της εμπειρίας των ίδιων των γυναικών προήλθε από μια βαθιά δυσπιστία έναντι της αποδεκτής εξουσίας και αλήθειας. Αυτές οι θέσεις για το τι ήταν πολύτιμο και αληθές, συνήθως αποδέχονταν τις υπάρχουσες υποθέσεις περί «έμφυτης φύσης» και «προσθήκους θέσης» των γυναικών. Για να αμφισβητήσουν αυτές τις αλήθειες (αλήθειες που θα μπορούσαμε σήμερα να χαρακτηρίσουμε ηγεμονικές και που ο Foucault, για παράδειγμα, θα συνέδεε με τις δομές εξουσίας), οι γυναίκες δεν μπορούσαν να στραφούν πουθενά αλλού, παρά μόνο στη δική τους εμπειρία. Η Sarachild περιγράφει ως εξής τη διαδικασία εντός της ομάδας της:

*«Τελικά, η ομάδα αποφάσισε να ξεκινήσει την ευαισθητοποίησή της μελετώντας τις ζωές των γυναικών ανά θέμα, δηλαδή παιδική ηλικία, εργασία, μητρότητα κ.λπ. Μπορούσαμε να διαβάσουμε ό,τι άλλο θέλαμε ή πιστεύαμε πως ήταν σημαντικό. Όμως, η αφετηρία μας για συζήτηση, όπως και ο γνώμονας για την επαλήθευση της ακρίβειας των όσων αναφέρονταν στα βιβλία, θα ήταν η δική μας προσωπική εμπειρία σε αυτούς τους τομείς».<sup>221</sup>*

Η τελευταία πτυχή ευαισθητοποίησης ήταν να μοιράζονται από κοινού την εμπειρία τους εντός μιας συλλογικής ομάδας, χωρίς κάποιον αρχηγό. Όπως τονίζει η Michele Russell, αυτό το μοίρασμα μοιάζει με την πρακτική των «μαρτυριών» στη Μαύρη Εκκλησία και εξαρτάται από την ειλικρίνεια του κάθε μέλους και την εμπιστοσύνη του στην ομάδα.<sup>222</sup> Το μοίρασμα της προσωπικής ιστορίας του κάθε μέλους με την ομάδα, στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι γυναίκες έχουν κοινά σημεία μεταξύ τους· όπως αναφέρει η Sarachild, «στηριχτήκαμε στην υπόθεση, που είναι καθοριστικής σημασίας για την ευαισθητοποίηση, ότι οι περισσότερες γυναίκες είναι σαν εμάς – όχι διαφορετικές».<sup>223</sup>

<sup>220</sup> Sarachild, "Consciousness Raising", σελ. 144.

<sup>221</sup> Sarachild, "Consciousness Raising", σελ. 145.

<sup>222</sup> Michele Russell, "Black-Eyed Blues Connection: From the Inside Out", στο έργο των Bunch και Pollack, *Learning Our Way*, σελ. 271-284.

<sup>223</sup> Sarachild, "Consciousness Raising", σελ. 147.

Το μοντέλο ευαισθητοποίησης που εφάρμοσαν οι Redstockings, αλλά και άλλες ομάδες στην αρχή, προήλθε από τις εμπειρίες πολλών γυναικών που ήταν διοργανώτριες του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα στο Νότο. Η Sarachild αναφέρει, λόγου χάρη, το παράδειγμα της Φοιτητικής Μη Βίαιης Συντονιστικής Επιτροπής και τα λόγια της Stokely Carmichael, όταν υποστηρίζει την ανάγκη των ανθρώπων να οργανωθούν για να αντιληφθούν τις δικές τους συνθήκες ύπαρξης και να παλέψουν τους δικούς τους αγώνες. Ανάμεσα στις άλλες πηγές που αναφέρει η Sarachild, είναι η σουφραζέτα του δεκάτου ενάτου αιώνα Ernestine Rose, ο Mao Zedong, ο Malcolm X, και η πρακτική «του να μιλάς με πικρία» (speaking bitterness) κατά τη διάρκεια της κινεζικής επανάστασης που περιγράφει ο William Hinton στο *Fanshen*.<sup>224</sup> Τόσο το παράδειγμα του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα, όσο και η επαναστατική παράδοση των ανδρών συγγραφέων που παρείχαν το πρώτο μοντέλο ευαισθητοποίησης, στήριξαν τη δέσμευση των γυναικών για πολιτική δράση και κοινωνική αλλαγή.<sup>225</sup> Όπως σχολιάζει η Sarachild:

*«Θα ήμασταν οι πρώτες που θα τολμούσαν να πουν και να κάνουν αυτό που δεν είχε τολμήσει κανείς, να πούμε, δηλαδή, τι πραγματικά ένιωθαν και ήθελαν οι γυναίκες. Η πρώτη μας δουλειά ήταν να ευαισθητοποιήσουμε τους εαυτούς μας και τους άλλους –μια ευαισθητοποίηση που θα ωθούσε τον κόσμο να οργανωθεί και να δράσει μαζικά».*<sup>226</sup>

Επομένως, η ευαισθητοποίηση βασιζόταν στις ίδιες θέσεις προηγούμενων επαναστατικών παραδόσεων: ότι η κατανόηση και η θεωρητική ανάλυση ήταν τα πρώτα βήματα προς την επαναστατική αλλαγή, αλλά και αυτό από μόνο του δεν ήταν αρκετό. Η θεωρία και η πράξη ήταν αλληλένδετες ως μέθοδος. Όπως το θέτει η Sarachild: «Η ευαισθητοποίηση εθεωρείτο τόσο μέθοδος για να φτάσει κανείς στην αλήθεια, όσο και μέσο δράσης και οργάνωσης».<sup>227</sup> Το πρωτότυπο στοιχείο της ευαισθητοποίησης, ωστόσο, ήταν η έμφαση που έδινε στην εμπειρία και στο συναίσθημα ως οδηγό θεωρητικής κατανόησης, μια προσέγγιση που αντανάκλα την πραγματικότητα της κοινωνικά καθορισμένης υποκειμενικότητας των γυναικών και τις συνθήκες της ζωής τους. Η Irene Peslikis, άλλο μέλος των Redstockings,

<sup>224</sup> William Hinton, *Fanshen* (New York: Vintage Books, 1966).

<sup>225</sup> B.L. Berenice Fisher, "Guilt and Shame in the Women's Movement: The Radical Ideal of Political Action and Its Meaning for Feminist Intellectuals," *Feminist Studies*, 10 (1984), 185-212, για μια εκτεταμένη προσέγγιση του αντίκτυπου των μεθόδων και των στόχων του κινήματος των πολιτικών δικαιωμάτων στην ευαισθητοποίηση του πρώιμου φεμινιστικού κινήματος.

<sup>226</sup> Sarachild, "Consciousness Raising", σελ. 145.

<sup>227</sup> Sarachild, "Consciousness Raising", σελ. 147.



έγραψε: «Αυτό που πολιτικοποιεί τους ανθρώπους δεν είναι τόσο τα βιβλία ή οι ιδέες, αλλά οι εμπειρίες.»<sup>228</sup>

Ενώ η Sarachild και άλλες φεμινίστριες της πρώτης γενιάς που επηρεάστηκαν από μια αριστερή πολιτική παράδοση, εξερεύνησαν τη δυνατότητα δημιουργίας μιας θεωρίας βασισμένης στα συναισθήματα και στις εμπειρίες των γυναικών, δε σταμάτησαν ποτέ να είναι αφοσιωμένες στο έργο της κοινωνικής αλλαγής.<sup>229</sup> Στη μετέπειτα ιστορία τους, ωστόσο, η ευαισθητοποίηση και η φεμινιστική παιδαγωγική δε διατήρησαν πάντοτε την ίδια πολιτική δέσμευση για δράση. Καθώς το γυναικείο κίνημα επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει ευρύτερες ομάδες γυναικών, η ευαισθητοποίηση άρχισε να χάνει τη δέσμευσή της για επαναστατική αλλαγή. Η εν λόγω τάση φαίνεται να ισχύει ιδιαίτερος στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες το γυναικείο κίνημα προσέλκυε γυναίκες με λιγότερο ριζοσπαστικές ιδέες και με ελάχιστη προηγούμενη πολιτική συμμετοχή. Χωρίς ένα όραμα συλλογικής δράσης και κοινωνικής αλλαγής, η ευαισθητοποίηση κινδύνευε να γίνει αυτό που η Berenice Fisher ονομάζει «εκτροπή ενέργειας προς την εξερεύνηση των αισθημάτων και των “προσωπικών” ανησυχιών σε βάρος του πολιτικού ακτιβισμού».<sup>230</sup> Η έλλειψη δομής και ο τοπικός χαρακτήρας των ομάδων ευαισθητοποίησης, ενίσχυσαν απλώς αυτές τις τάσεις και συνέβαλαν στη μετατόπιση του σημείου εστίασης από τη συλλογική στην ατομική αλλαγή. Ο μοναδικός χώρος, όπου η παράδοση της ευαισθητοποίησης βρήκε θεσμική έκφραση, ήταν ο ακαδημαϊκός, με την ανάπτυξη σχολών και προγραμμάτων γυναικείων σπουδών που προωθήθηκαν χάρη στη νέα γνώση για τις γυναίκες. Οι ιδρυτές αυτών των πρώτων σχολών και προγραμμάτων ήταν στην πλειοψηφία τους φεμινίστριες αφιερωμένες στην πολιτική, οι οποίες είχαν βιώσει την εμπειρία της ευαισθητοποίησης και, όπως ο Freire, πίστευαν ότι η παιδεία θα μπορούσε και έπρεπε να γίνει το μέσο για κοινωνική αλλαγή.

Τα πρώτα μαθήματα γυναικείων σπουδών, που αντανάκλυσαν την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος, δηλαδή του δεύτερου κύματος φεμινισμού, άρχισαν να διδάσκονται στα τέλη της δεκαετίας του '60.<sup>231</sup> Το 1970, ο Paul Lauter και η Florence Howe ίδρυσαν τις Φεμινιστικές Εκδόσεις (The Feminist Press), ένα

---

<sup>228</sup> Irene Peslikis, “Resistances to Consciousness,” στο: *Sisterhood is Powerful*, εκδ. Robin Morgan (New York: Vintage Books, 1970), σελ. 339.

<sup>229</sup> Βλ., για παράδειγμα, Kathy McAfee και Myrna Wood, “Bread and Roses,” στο: *Voices from Women’s Liberation*, εκδ. Leslie Tanner (New York: New American Library, 1970) για μια πρώιμη σοσιαλιστική φεμινιστική ανάλυση της ανάγκης σύνδεσης του γυναικείου κινήματος με την πάλη των τάξεων.

<sup>230</sup> Berenice Fisher, “What is Feminist Pedagogy?”, *Radical Teacher*, 18, 20 –25. Βλ. επίσης, Bell Hooks, “on self-recovery,” στο *talking back, thinking feminist, thinking black* (Boston: South End Press, 1989).

<sup>231</sup> Marilyn Boxer, “For and about Women: The Theory and Practice of Women’s Studies in the United States” στο: *Reconstructing the Academy: Women’s Education and Women’s Studies*, εκδ. Elizabeth Minnich, Jean O’ Barr, και Rachel Rosenfeld (Chicago: University of Chicago Press, 1988), σελ. 71.

σημαντικό σημείο αναφοράς για τη δημοσίευση των πρώτων φεμινιστικών συγγραμμάτων και την ανάκτηση χαμένων κειμένων γυναικών συγγραφέων.<sup>232</sup> Το 1977, με την ίδρυση της Εθνικής Ένωσης Γυναικείων Σπουδών, δημιουργήθηκαν μια εθνική οργάνωση και μια εφημερίδα και διοργανώνονταν ετήσια συνέδρια που προσέφεραν στις φεμινίστριες εντός και εκτός ακαδημαϊκού χώρου την ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας '80, έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, όπως το *Signs* και το *Feminist Studies*, είχαν πλέον καθιερωθεί και τα προγράμματα και μαθήματα γυναικείων σπουδών προσφέρονταν ευρέως σε κολέγια και πανεπιστήμια (παρότι δεν υποστηρίζονταν πάντοτε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό από τις διοικήσεις τους).<sup>233</sup> Ταυτόχρονα, η φεμινιστική έρευνα και θεωρία –που ονομάστηκε «η νέα γνώση για τις γυναίκες»– έθεσαν σε βαθιά αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς επιστημονικούς κλάδους.<sup>234</sup>

Η ανάπτυξη των προγραμμάτων γυναικείων σπουδών και της φεμινιστικής σκέψης παρείχε, επομένως, ένα θεσμικό πλαίσιο και θεωρητικά ερείσματα για τη φεμινιστική παιδαγωγική, την προσπάθεια έκφρασης των φεμινιστικών αξιών και στόχων στην αίθουσα διδασκαλίας. Όμως, ενώ η φεμινιστική γνώση έθεσε σοβαρά σε αμφισβήτηση τα θεμέλια της παραδοσιακής ανδροκεντρικής γνώσης, η προσπάθεια δημιουργίας μιας νέας παιδαγωγικής βασισμένης στην ευαισθητοποίηση, δεν αποτέλεσε ένα σχέδιο με την ίδια επιτυχία ή συνοχή. Τέθηκε σοβαρά υπό αμφισβήτηση η επίτευξη του στόχου της πολιτικής αλλαγής μέσω της εμπειρίας της φεμινιστικής μάθησης, κατά την προσπάθεια δημιουργίας μιας φεμινιστικής παιδαγωγικής στον ακαδημαϊκό χώρο. Οι δυσκολίες και οι αντιθέσεις που προέκυψαν κατά την προσπάθεια δημιουργίας μιας φεμινιστικής παιδαγωγικής σε παραδοσιακά ιδρύματα, όπως τα πανεπιστήμια, εγείρουν σοβαρά ερωτήματα για όλες τις ελευθεριακές παιδαγωγικές και απηχούν ορισμένα από τα προβλήματα που τέθηκαν από την ενιαία και καθολική προσέγγιση του έργου *Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων*. Όμως, θέτοντας αυτά τα ερωτήματα, η φεμινιστική παιδαγωγική υποδεικνύει δύο δρόμους που μπορούν να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές ελευθεριακότητας του Freire.

---

<sup>232</sup> Βλ. Florence Howe, *Myths of Coeducation* (Bloomington: University of Indiana Press, 1984) για μια συλλογή δοκιμίων που τεκμηριώνουν αυτή την περίοδο.

<sup>233</sup> Η Boxer εκτιμά ότι το 1982 έτρεχαν περισσότερα από 300 προγράμματα και παραδόθηκαν περισσότερα από 30.000 μαθήματα που αφορούσαν στις γυναικείες σπουδές. Βλ. "For and about Women," σελ. 70.

<sup>234</sup> Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι γυναίκες σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους είναι πλέον τεράστια. Για γενικές προσεγγίσεις όσον αφορά στον αντίκτυπο της νέας επιστημοσύνης στις γυναίκες, βλ. Ellen DuBois, Gail Kelly, Elizabeth Kennedy, Carolyn Korsmeyer, και Lillian Robinson, εκδ., *Feminist Scholarship: Kindly in the Groves of Academe* (Urbana: University of Illinois Press, 1985), και Christie Farnham, εκδ., *The Impact of Feminist Research in the Academy* (Bloomington: Indiana University Press, 1987).

Η φεμινιστική παιδαγωγική έθεσε τρεις προβληματισμούς που είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι κατά την εξέταση των τρόπων, με τους οποίους η ελευθεριακή παιδαγωγική του Freire και οι ελευθεριακές παιδαγωγικές άλλων μπορούν να εμπλουτιστούν και να διευρυνθούν. Ο πρώτος από αυτούς τους προβληματισμούς αφορά στο ρόλο και την εξουσία του εκπαιδευτικού· ο δεύτερος ασχολείται με το επιστημολογικό ερώτημα αν η πηγή της γνώσης και της αλήθειας βρίσκεται στην προσωπική εμπειρία και στο συναίσθημα και ο τελευταίος που προέρχεται από αμφισβητήσεις εκ μέρους έγχρωμων γυναικών και μεταμοντέρνων φεμινιστριών θεωρητικών, εγείρει το ζήτημα της διαφορετικότητας. Οι αμφισβητήσεις τους είχαν ως αποτέλεσμα τη συντριβή της μη προβληματικής και ενιαίας κατηγορίας «γυναίκα», όπως και της άποψης για αναπόφευκτη ενότητα των «γυναικών». Αντ' αυτού, οι φεμινίστριες θεωρητικοί τονίζουν όλο και περισσότερο τη σημασία της αναγνώρισης της διαφορετικότητας ως κεντρικής κατηγορίας της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Η μη ρητά διατυπωμένη άποψη, βάσει της οποίας το «να είσαι γυναίκα» αποτελεί καθολική εμπειρία, καταρρίφθηκε μετά την κριτική που άσκησαν οι φεμινίστριες του μεταμοντερνισμού και μετά την όλο και μεγαλύτερη βεβαιότητα, με την οποία οι λεσβίες και οι έγχρωμες γυναίκες δήλωναν ότι η καθολική κατηγορία «γυναίκα» σημαίνει «λευκή, ετεροφυλόφιλη και μεσαίας τάξης γυναίκα», ακόμη και όταν χρησιμοποιείται από λευκές, ετεροφυλόφιλες, σοσιαλίστριες φεμινίστριες, ή γυναίκες βετεράνες του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα που είχαν αφιερώσει τη ζωή στους ταξικούς ή φυλετικούς αγώνες.<sup>235</sup> Αυτές οι θεωρητικές αμφισβητήσεις της ενότητας των όρων «γυναίκα» και «γυναίκες», έθεσαν με τη σειρά τους σε αμφισβήτηση το κύρος των γυναικών ως εκπαιδευτικών και μαθητριών στην τάξη, την επιστημολογική αξία τόσο του συναισθήματος, όσο και της εμπειρίας, καθώς και τη φύση των πολιτικών στρατηγικών για την υλοποίηση φεμινιστικών στόχων κοινωνικής αλλαγής. Στη συνέχεια, θα εξετάσω αυτά τα θέματα-κλειδιά που αφορούν στο κύρος, την εμπειρία, το συναίσθημα και τη διαφορετικότητα στη φεμινιστική παιδαγωγική και θεωρία.

### Ο ρόλος και το κύρος του εκπαιδευτικού

Από πολλές απόψεις το φεμινιστικό όραμα της εξουσίας του εκπαιδευτικού αντανακλά την εικόνα του εκπαιδευτικού του Freire, ο οποίος μαθαίνει μαζί με τους μαθητές και έχει κύρος, διότι έχει περισσότερες γνώσεις και εμπειρία. Αλλά, όπως είδαμε, ο Freire δεν ασχολείται με τις διαφορετικές μορφές εξουσίας που έχουν οι

---

<sup>235</sup> Βλ. για παράδειγμα, Diana Fuss, *Essentially Speaking* (New York: Routledge, 1989; hooks, *talking back*), Britzman, *Practice Makes Practice*.

εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη φυλή, το φύλο τους και τις ιστορικές και θεσμικές συνθήκες, υπό τις οποίες εργάζονται. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εκπαιδευτικοί είναι υπό αυτήν την έννοια «διαφανείς». Κατά την πρακτική εφαρμογή της φεμινιστικής παιδαγωγικής, τα κεντρικά θέματα της διαφορετικότητας, του καθορισμού της θέσης του υποκειμένου (positionality), και της ανάγκης αναγνώρισης των συνεπειών της υποκειμενικότητας ή της ταυτότητας για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες έχουν αποκτήσει ουσιαστική σημασία. Επιπλέον, το ζήτημα της εξουσίας σε θεσμικά περιβάλλοντα, καθιστά προβληματική τη δυνατότητα επίτευξης του συλλογικού και μη ιεραρχικού οράματος των πρώτων ομάδων ευαισθητοποίησης εντός των πανεπιστημιακών αιθουσών. Τα βασικά στοιχεία των πρώτων ομάδων ευαισθητοποίησης –η έμφαση στο συναίσθημα, στην εμπειρία και στο να μοιράζεσαι ακόμα και μια υποψία ιεραρχίας και εξουσίας– εξακολουθούν να επηρεάζουν τη φεμινιστική παιδαγωγική στον ακαδημαϊκό χώρο. Όμως, ο θεσμοθετημένος χαρακτήρας των γυναικείων σπουδών στην ιεραρχική και γραφειοκρατική δομή του ακαδημαϊκού χώρου, δημιουργεί εντάσεις που έρχονται σε αντίθεση με την αρχική αφοσίωση των ομάδων ευαισθητοποίησης στην πρακτική εφαρμογή. Οι πρώτες ομάδες ευαισθητοποίησης ήταν ομοιογενείς, ανταγωνιστικές προς την εξουσία και αφοσιωμένες στην πολιτική αλλαγή που είχε προέλθει από τα κινήματα για τα πολιτικά δικαιώματα και τα νέα κινήματα της αριστεράς. Η φεμινιστική παιδαγωγική μέσα στις πανεπιστημιακές αίθουσες απευθύνεται σε ετερογενείς ομάδες φοιτητών/-τριών εντός μιας ανταγωνιστικής και ατομιστικής κουλτούρας, μέσα στην οποία η διδάσκουσα έχει θεσμική εξουσία και ευθύνη (ακόμη και αν θέλει να αρνηθεί αυτήν την εξουσία).<sup>236</sup> Όπως λέει η Bell Hooks: «Το ακαδημαϊκό πλαίσιο, ο ακαδημαϊκός λόγος, μέσα στον οποίο εργαζόμαστε, δε φημίζεται για την ειλικρίνειά του».<sup>237</sup> Η ίδια η επιτυχία της φεμινιστικής διάνοησης σήμανε την ανάπτυξη μιας πλούσιας θεωρητικής παράδοσης με βαθιές διαιρέσεις και αντιφατικούς στόχους και μεθόδους.<sup>238</sup> Έτσι, τίθεται υπό αμφισβήτηση η πηγή της εξουσίας της εκπαιδευτικού ως «γυναίκας» που μπορεί να στηριχτεί σε μια «κοινή γυναικεία αλήθεια». Ταυτόχρονα, στη φεμινίστρια εκπαιδευτικό «αποδίδεται» εξουσία βάσει του ρόλου της εντός της ιεραρχικής δομής του πανεπιστημίου.

Το ζήτημα της εξουσίας στη φεμινιστική παιδαγωγική μοιάζει να περιστρέφεται γύρω από δύο διαφορετικές ιδέες. Η πρώτη αναφέρεται στη θεσμικά επιβεβλημένη εξουσία του/της διδάσκοντα/-ουσας εντός της ιεραρχικής πανεπιστημιακής δομής.

---

<sup>236</sup> Susan Stanford Friedman, "Authority in the Feminist Classroom: A Contradiction in Terms?", στο: Culley και Portuges, *Gendered Subjects*, 203-208.

<sup>237</sup> Hooks, *talking back*, σελ. 29.

<sup>238</sup> Βλ. Alison Jaggar, *Feminist Politics and Human Nature* (Sussex, Eng.: The Harvester Press, 1983), για μια εξαιρετική προσέγγιση αυτών των προοπτικών.

Ο/Η διδάσκων/-ουσα με αυτόν το ρόλο πρέπει να δώσει βαθμούς, αξιολογείται από τους υπεύθυνους της διοίκησης και τους συναδέλφους, όσον αφορά στις ειδικές γνώσεις του/της και πρέπει να αναλάβει την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων ενός ακαδημαϊκού μαθήματος, όπως αυτό νοείται στο ευρύτερο πλαίσιο του πανεπιστημίου. Αυτή η ιεραρχική δομή έρχεται σαφώς σε αντίθεση με τους συλλογικούς στόχους ενός κοινού γυναικείου κινήματος και απέχει παρασάγγας από τις πρώτες ομάδες ευαισθητοποίησης που δεν είχαν δομή και μέσα στις οποίες κάθε γυναίκα θεωρούνταν ειδική σε ό,τι είχε σχέση με τη δική της ζωή. Η πανεπιστημιακή δομή όχι μόνο επιβάλλει το μοντέλο θεσμικής εξουσίας, αλλά και οι ίδιοι/-ες οι φοιτητές/-τριες το αναμένουν. Όπως σχολιάζει η Barbara Hillyer Davis: «Η θεσμική πίεση [για τη μετάδοση της γνώσης] ενισχύεται από την κοινωνικοποιημένη συμπεριφορά των φοιτητών/-τριών. Αν τους πω αυτό που θέλω, θα το καταλάβουν. Αγωνιούν να με δουν να προσπαθώ να αναλάβω ρόλο του διανομέα της γνώσης».<sup>239</sup> Οι φεμινίστριες πανεπιστημιακοί προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν αυτή την ένταση που υπάρχει ανάμεσα στο δικό τους ιδεώδες περί συλλογικής εκπαίδευσης και τις απαιτήσεις του πανεπιστημίου με διάφορους τρόπους: ανάθεση εργασιών σε ομάδες φοιτητών/-τριών και βαθμολογία, συμβατική χρήση της βαθμολογίας, μαθήματα προαγωγής/μη προαγωγής φοιτητών/-τριών, και μεθόδους, όπως την αυτοαποκάλυψη και την οργάνωση της δυναμικής της αίθουσας διδασκαλίας.<sup>240</sup>

Μια άλλη πτυχή της θεσμοθετημένης εξουσίας συνίσταται, ωστόσο, στην ανάγκη των γυναικών να *διεκδικήσουν* την εξουσία σε μια κοινωνία που τους την αρνείται. Όπως τόνισαν οι Culley και Portuges, η δύναμη και η εξουσία της φεμινίστριας διδάσκουσας αμφισβητείται από πολλούς από τους φοιτητές της, επειδή ακριβώς αυτή είναι γυναίκα:

*«Ως γυναίκες, η θέση μας είναι επισφαλής, και η εξουσία που καλούμαστε να ασκήσουμε μας παραχωρείται με δυσκολία, αν παραχωρείται καθόλου. Για τους φοιτητές/-τριές μας, για μας τις ίδιες, για τους προϊστάμενούς μας, δεν είμαστε σαφώς "εμείς" ή "αυτές". Οι παράγοντες της τάξης, της φυλής, της εθνικότητας, των σεξουαλικών προτιμήσεων –όπως και του φύλου– μπορούν να διαπεράσουν τη σαφή διαχωριστική γραμμή μεταξύ καθηγητή/φοιτητή».<sup>241</sup>*

<sup>239</sup> Barbara Hillyer Davis, "Teaching the Feminist Minority", στο: Bunch και Pollack, *Learning Our Way*, σελ. 91.

<sup>240</sup> Βλ. για παράδειγμα, Evelyn Torton Beck, "Self-disclosure and the Commitment to Social Change", *Women's Studies International Forum*, 6 (1983), 159-164.

<sup>241</sup> Margo Culley και Catherine Portuges, "The Politics of Nurturance", στο: *Gendered Subjects*, σελ. 12. Βλ. επίσης, Margo Culley, "Anger and Authority in the Introductory Women's Studies Classroom," στο: *Gendered Subjects*, σελ. 209-217.

Έτσι, το ζήτημα της θεσμικής εξουσίας προκαλεί αντιφάσεις στην προσπάθεια επίτευξης ενός δημοκρατικού και συλλογικού ιδεώδους μέσα σε ένα ιεραρχικό θεσμό. Εγείρει, όμως, και το θέμα της σημασίας της εξουσίας για τις φεμινίστριες εκπαιδευτικούς, το δικαίωμα των οποίων να μιλούν ή να έχουν εξουσία, δέχεται τα πυρά μιας πατριαρχικής κοινωνίας (που βασίζεται στις φυλετικές, ομοφοβικές, ταξικές διακρίσεις κ.λπ.). Το ζήτημα της εκδήλωσης της δύναμης και της εξουσίας αποτελεί κεντρικό προβληματισμό για τις φεμινίστριες, γιατί ως γυναίκες έχουν μάθει από μικρές ότι δεν τις αρμόζει να αναλαμβάνουν την εξουσία. Από αυτήν την άποψη, η αποδοχή της εξουσίας από τη φεμινίστρια διδάσκουσα απελευθερώνει από μόνη της την ίδια τη διδάσκουσα και τους/τις φοιτητές/-τριές της. Διεκδικεί την εξουσία, βάσει της αξίας της ως επιστήμονα και εκπαιδευτικού σε μια πατριαρχική κοινωνία που δομικά αρνείται ή αμφισβητεί αυτήν την εξουσία, όπως αυτή εκφράζεται στην οργάνωση και γραφειοκρατία του πανεπιστημίου. Οι φοιτήτριες, άλλωστε, έχουν κοινωνικοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι συγκαταβατικές, και τόσο οι φοιτητές, όσο και οι φοιτήτριες, έχουν μάθει να αποδέχονται την αυθεντία των ανδρών. Είναι χρήσιμο, από εκπαιδευτική άποψη, οι φοιτητές να βλέπουν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας και κύρους. Όμως, αυτή η χρήση της εξουσίας θα φέρει θετικές κοινωνικές αλλαγές, μόνο αν αυτές οι καθηγήτριες εργαστούν για να ενδυναμώσουν τους/τις φοιτητές/-τριες με τον τρόπο που υποδεικνύει ο Freire.<sup>242</sup> Όπως υποστηρίζει η Susan Stanford Friedman:

*«Αυτό που εγώ και οι άλλες γυναίκες χρειαζόμαστε, είναι μια θεωρία φεμινιστικής παιδαγωγικής που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μας ως γυναικών που λειτουργούν στο περιθώριο του πατριαρχικού χώρου. Καθώς προσπαθούμε να προχωρήσουμε στον ακαδημαϊκό χώρο, που πολιτισμικά θεωρείται ότι ανήκει στους άνδρες, χρειαζόμαστε μια θεωρία που καταρχάς θα αναγνωρίζει την ανδροκεντρική άρνηση πάσης εξουσίας στις γυναίκες και, κατά δεύτερο λόγο, θα υποδεικνύει έναν τρόπο, με τον οποίο εμείς θα μπορούμε να μιλήσουμε με μια αυθεντική φωνή που δε θα βασίζεται στην τυραννία».*<sup>243</sup>

Αυτοί οι προβληματισμοί οδηγούν σε μια αντίληψη περί δύναμης και εξουσίας με θετική έννοια, τόσο ως προς την εκδήλωση της εξουσίας από τις γυναίκες ως

<sup>242</sup> Βλ. Davis, "Teaching the Feminist Minority" για μια σχολαστική προσέγγιση των αντιφατικών πιέσεων που ασκούνται στη φεμινίστρια εκπαιδευτικό, ώστε να αναπτύξει και να αμφισβητήσει τις γυναικείες σπουδές.

<sup>243</sup> Friedman, "Authority n the Feminist Classroom", σελ. 207.

γυναίκες, όσο και ως προς την εκτίμηση της πνευματικής εργασίας και τη δημιουργία μιας θεωρίας ως μέσου κατανόησης και, συνεπώς, αλλαγής του κόσμου.

Η αυθεντία των διανοούμενων εγείρει θέματα για τις φεμινίστριες στον ακαδημαϊκό χώρο που μοιάζουν με αυτά που αντιμετωπίζουν άλλα δημοκρατικά και συλλογικά πολιτικά κινήματα, όπως αυτά που περιγράφει ο Freire. Υπάρχει μια αντίφαση μεταξύ της ιδέας ενός γυναικείου κινήματος που περιλαμβάνει όλες τις γυναίκες και ενός κινήματος που περιλαμβάνει μόνο μια ομάδα «προχωρημένων γυναικών», όπως τις ονομάζει η Berenice Fisher.<sup>244</sup> Οι φεμινίστριες που αμφισβητούν τη συνολική παράδοση της ανδροκεντρικής σκέψης, υποψιάζονται βαθιά τις γυναίκες που αναλαμβάνουν τη θέση της «ειδικού» που μπορεί να μεταφράσει και να ερμηνεύσει τις εμπειρίες άλλων γυναικών. Η Fisher παρέχει μια αποτελεσματική εξήγηση αυτών των τάσεων:

*«Ποιοι είναι διανοούμενοι σε σχέση με το γυναικείο κίνημα;...Είναι οι διανοούμενοι κάτι σαν ηγέτες, σοφοί καθοδηγητές, γυναίκες που εκφράζουν ή ερμηνεύουν μια ευρύτερη ώθηση προς την κοινωνική αλλαγή; Η εργασία των διανοούμενων είναι άραγε κυρίως ελιτίστικη, αφορά απλά και μόνο στο προνόμιο της σκέψης, της συγγραφής, της δημιουργίας; Είναι απλά ένας πατριαρχικός τρόπος απόκτησης και διατήρησης της εξουσίας, ένας τρόπος άρνησης της καθημερινής εμπειρίας των γυναικών, ένας τρόπος διαχωρισμού ορισμένων γυναικών από την υπόλοιπη “κοινωνία”;».<sup>245</sup>*

Η Fisher υποστηρίζει ότι οι φεμινίστριες διανοούμενες παλεύουν με αυτά τα ερωτήματα στην επιστήμη τους, στη διδασκαλία τους και κατά την εκπλήρωση των ρόλων τους εντός των πανεπιστημίων και του ευρύτερου γυναικείου κινήματος. Δεν απορρίπτει την εξουσία της φεμινίστριας διανοούμενης, αλλά ούτε αρνείται την ανάγκη αντιμετώπισης και αποσαφήνισης αυτών των αντιφάσεων. Η ίδια, όπως και η Charlotte Bunch, αποτελεί ενσάρκωση αυτής της προσπάθειας αποδοχής τόσο της εξουσίας, όσο και της ευθύνης της φεμινίστριας διανοούμενης που δημιουργεί θεωρία.

Σύμφωνα με τη φεμινιστική παιδαγωγική, η εξουσία της φεμινίστριας δασκάλας ως διανοούμενης και θεωρητικού επιστήμονα, εκφράζεται μέσω του στόχου να καταστήσει τις ίδιες τις φοιτήτριες θεωρητικούς της ίδιας τους της ζωής μέσω της εξέτασης και της ανάλυσης της εμπειρίας τους. Σε μια προσέγγιση που μοιάζει πολύ με την αντίληψη του Freire περί συνειδητοποίησης, η εν λόγω στρατηγική κινείται πέρα από την ονομασία ή την κοινή εμπειρία, προς τη

<sup>244</sup> Fisher, “What is Feminist Pedagogy?”, σελ. 22.

<sup>245</sup> Fisher, “Guilt and Shame in the Women’s Movement”, σελ. 202.

δημιουργία μιας κριτικής κατανόησης των δυνάμεων που έχουν διαμορφώσει αυτήν την εμπειρία. Η εν λόγω ενασχόληση με τη θεωρία είναι αντίθετη προς την παραδοσιακή άποψη για τις γυναίκες.

Όπως η Bunch τονίζει, παραδοσιακά υποτίθεται ότι οι γυναίκες προβληματίζονται για κοινά προβλήματα επιβίωσης, ανησυχούν για την τύχη τους και φαντάζονται πράγματα με το δικό τους προσωπικό τρόπο. Δεν μπορούν να κάνουν αναλυτικές σκέψεις για την κοινωνία, να θέσουν υπό αμφισβήτηση τα πράγματα, να εξετάσουν τον τρόπο, με τον οποίο τα πράγματα θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα. Τέτοιες σκέψεις προϋποθέτουν μια ενεργή, και όχι παθητική, σχέση με τον κόσμο.<sup>246</sup>

Έτσι, φεμινίστριες εκπαιδευτικοί, όπως η Fisher και η Bunch, δέχονται την αυθεντία τους ως διανοούμενες και θεωρητικοί, αλλά συνειδητά προσπαθούν να οικοδομήσουν με τέτοιο τρόπο την παιδαγωγική τους, ώστε αυτή να αναγνωρίζει και να ενθαρρύνει την ικανότητα των φοιτητριών τους να λειτουργήσουν ως θεωρητικοί και να αντιληφθούν τη δική τους δύναμη.<sup>247</sup> Πρόκειται για μια αντίληψη περί εξουσίας που δε συμφωνεί με τη θεσμοθετημένη άποψη του γραφειοκρατικού πανεπιστημιακού συστήματος, αλλά αποτελεί προσπάθεια διεκδίκησης του κύρους του θεωρητικού και καθοδηγητή των φοιτητών, οι οποίοι, με τη σειρά τους, είναι δυνητικοί θεωρητικοί.

Οι φεμινιστικές ανησυχίες για την εξουσία της φεμινίστριας εκπαιδευτικού αφορούν σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την πρακτική και τη θεωρία στην αίθουσα διδασκαλίας που ο Freire αγνοεί όταν χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ως δύο «γνώστες» του κόσμου και βεβαιώνει ότι ο ελευθεριακός δάσκαλος θα πρέπει να αναγνωρίζει και να διεκδικεί την εξουσία, αλλά όχι την αυταρχικότητα. Η φεμινιστική ανάλυση της εξουσίας είναι πολύ πιο πλούσια και ασχολείται αμεσότερα με τις αντιφάσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους στόχους της συλλογικότητας και τις ιεραρχίες της γνώσης. Οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγαλύτερη επίγνωση της δύναμης διαφορετικών υποκειμενικών θέσεων από ό,τι ο «διαφανής» ελευθεριακός δάσκαλος του Freire. Μια αναγνώριση των υπαρχουσών διαμαχών και εντάσεων, οι οποίες βασίζονται σε αντιφατικούς πολιτικούς στόχους, όπως και της σημασίας της καταπίεσης που δάσκαλοι και μαθητές έχουν βιώσει κατά τη διάρκεια της ιστορίας, οδηγεί σε μια παιδαγωγική που

---

<sup>246</sup> Charlotte Bunch, "Not by Degrees: Feminist Theory and Education," στο: Bunch και Pollack, *Learning Our Way*, σελ. 156.

<sup>247</sup> Βλ. Berenice Fisher, "Professing Feminism: Feminist Academics and Women's Movement," *Psychology of Women Quarterly*, 7 (1982), 55-69, για μια σχολαστική προσέγγιση σχετικά με τις δυσκολίες διατήρησης μαχητικής θέσης για τους/τις φεμινιστές/-τριες στην Ακαδημία.



σέβεται τη διαφορετικότητα που δεν είναι μόνο σημαντική για τους/τις μαθητές/-τριες, αλλά και για τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

## Η προσωπική εμπειρία ως πηγή γνώσης και αλήθειας

Καθώς οι φεμινίστριες εξετάζουν τη σχέση της εξουσίας, της θεωρίας και της πολιτικής δράσης, εγείρουν ερωτήματα για τις κατηγορίες και τους ισχυρισμούς περί αλήθειας, στα οποία βασίζονται η ευαισθητοποίηση και η φεμινιστική παιδαγωγική. Αυτές οι διεκδικήσεις στηρίζονται σε κατηγορίες εμπειρίας και αισθημάτων που λειτουργούν ως καθοδηγητές της θεωρητικής κατανόησης και της πολιτικής αλλαγής. Βασική για τη μέθοδο συνειδητοποίησης του Freire είναι η πίστη στην ικανότητα όλων των ανθρώπων να είναι γνώστες και να διαβάζουν τόσο τη λέξη, όσο και τον κόσμο. Στην παιδαγωγική του Freire, μέσω της ανάλυσης των προσωπικών τους εμπειριών, οι καταπιεσμένοι θα καταφέρουν να κατανοήσουν τη δική τους δύναμη ως γνώστες και δημιουργοί του κόσμου. Αυτή η γνώση θα τους βοηθήσει να αλλάξουν τον κόσμο τους. Στις ομάδες ευαισθητοποίησης και στη φεμινιστική παιδαγωγική στο πανεπιστήμιο, μια παρόμοια πίστη στην εμπειρία και τα συναισθήματα υπήρξε θεμελιώδης για την ανάπτυξη μιας φεμινιστικής γνώσης του κόσμου που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για κοινωνική αλλαγή. Τόσο η παιδαγωγική του Freire, όσο και η πρώιμη φεμινιστική παιδαγωγική, βασίζονται στη θέση μιας κοινής εμπειρίας ως βάσης για πολιτική ανάλυση και δράση. Τόσο η εμπειρία, όσο και το συναίσθημα, υπήρξαν κεντρικές έννοιες για τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και παραμένουν κεντρικές για τη φεμινιστική παιδαγωγική στον ακαδημαϊκό χώρο: θεωρούνται ένα είδος «εσωτερικής γνώσης» που διαμορφώνεται από την κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα περιέχουν μια αντιφατική ιδιότητα. Το συναίσθημα θεωρείται ο οδηγός για την εύρεση μιας αλήθειας βαθύτερης από την αλήθεια του αφηρημένου ορθολογισμού. Η εμπειρία, η οποία ερμηνεύεται με ιδεολογικά κατασκευασμένες κατηγορίες, μπορεί, επίσης, να αποτελέσει τη βάση μιας αντίθεσης στα κυρίαρχα σχήματα αλήθειας, αν το βίωμα έρχεται σε αντίθεση με αυτό, το οποίο προτάσσεται και είναι αποδεκτό ως «αληθινό». Οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί, ξεκινώντας από τις γυναίκες στις πρώτες ομάδες ευαισθητοποίησης, έχουν αναλύσει τόσο την εμπειρία, όσο και το συναίσθημα, ως πηγές γνώσης και αξίζει να τα εξετάσουμε και τα δύο πιο προσεκτικά.

Με πολλούς τρόπους, το αίσθημα ή το συναίσθημα θεωρείται παραδοσιακά πηγή της γνώσης των γυναικών για τον κόσμο. Όπως είδαμε, οι πρώτες ομάδες ευαισθητοποίησης θεωρούσαν τα αισθήματα ως την πηγή της «αληθινής» γνώσης του κόσμου για τις γυναίκες που ζουν σε μια κοινωνία, η οποία αρνήθηκε την αξία

των αντιλήψεών τους. Τα αισθήματα ή τα συναισθήματα θεωρούνταν τρόπος επαλήθευσης των αποδεκτών θέσεων για ό,τι είναι καθολικά αληθινό σχετικά με την ανθρώπινη φύση ή, συγκεκριμένα, για τις γυναίκες. Θέσεις όπως, για παράδειγμα, η θεωρία του Φρόυντ για το «φθόνο του πέους», αμφισβητήθηκαν από τις γυναίκες καταρχάς, γιατί αυτές οι θεωρητικές περιγραφές της ψυχολογίας των γυναικών δε συμβάδιζαν με τα αισθήματα των γυναικών για τη ζωή τους. Καθώς η φεμινιστική παιδαγωγική εξελίχθηκε, με συνεχή έμφαση στη λειτουργία των αισθημάτων ως οδηγού για την απόκτηση γνώσης για τον κόσμο, τα συναισθήματα θεωρήθηκαν ως συνδεδεμένοι κρίκοι ανάμεσα σε ένα είδος εσωτερικής αλήθειας ή εσωτερικού εαυτού και τον εξωτερικό κόσμο –περιλαμβανομένης της ιδεολογίας, της παιδείας και άλλων λόγων για την εξουσία.<sup>248</sup>

Κατά την ανάλυση της χρήσης του αισθήματος ή του συναισθήματος ως πηγής γνώσης, οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί κατέστησαν σαφείς ορισμένες δυσκολίες. Καταρχήν, σοβεί ο κίνδυνος ότι η έκφραση δυνατών συναισθημάτων μπορεί να λειτουργήσει απλώς ως κάθαρση και μπορεί να μετατοπίσει την ανάγκη για δράση προς την ανάγκη αντιμετώπισης των βασικών αιτιών που προκάλεσαν το εν λόγω συναίσθημα. Επιπλέον, δεν είναι σαφές πώς μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα σε μια ευρεία σειρά συναισθημάτων το συναίσθημα που αποτελεί πηγή πολιτικής δράσης. Σε πιο θεωρητικό επίπεδο, το να υποστηρίζεις ότι τα συναισθήματα είναι πηγή γνώσης και ταυτόχρονα να ισχυρίζεσαι ότι καθορίζονται και διαμορφώνονται από τους κυρίαρχους λόγους, είναι αντιφατικό. Τόσο οι ομάδες ευαισθητοποίησης, όσο και οι φεμινίστριες θεωρητικοί, υποστήριξαν ότι τα αισθήματα είναι κατασκευάσματα της κοινωνίας και ότι καθορίζονται από την κυρίαρχη ιδεολογία. Ταυτόχρονα, θεωρούν τα αισθήματα ως πηγή αλήθειας. Η Berenice Fisher επισημαίνει την αντίφαση που υποδηλώνουν αυτές οι θέσεις:

*«Από θεωρητική άποψη, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όλα τα αισθήματα εξαρτώνται από κοινωνικούς παράγοντες και ταυτόχρονα να λέμε ότι ορισμένα αισθήματα είναι "αληθινά". Θα ήμασταν περισσότερο συνεπείς, αν αναγνωρίζαμε ότι η κοινωνία διαμορφώνει τα συναισθήματά μας μόνο εν μέρει, αφήνοντάς μας ένα χώρο όπου μπορούμε να θέσουμε υπό αμφισβήτηση και να αλλάξουμε τις αντιδράσεις, τις οποίες μας έχει επιβάλει η κοινωνία. Ο εν λόγω χώρος δίνει τη δυνατότητα στη διαδικασία ευαισθητοποίησης να*

<sup>248</sup> Βλ. Arlie Russel Hochschild, *The Managed Heart* (Berkeley: University of California Press, 1983), για μια προσέγγιση σχετικά με την κοινωνική δομή των συναισθημάτων στη σύγχρονη κοινωνία. Η Hochschild υποστηρίζει ότι το συναίσθημα είναι μια «βιολογική αίσθηση... και ένα μέσο με το οποίο γνωρίζουμε τη σχέση μας με τον κόσμο» (σελ. 219). Ταυτόχρονα ερευνά τους τρόπους με τους οποίους τα ίδια τα συναισθήματα ελέγχονται και δομούνται.

*πραγματοποιηθεί και μας δίνει την ευκαιρία να σκεφτούμε τις νέες συναισθηματικές αντιδράσεις που παράγει η εν λόγω διαδικασία».*<sup>249</sup>

Σε αυτήν τη διατύπωση, η Fisher μοιάζει να υποστηρίζει ένα είδος γκραμισιανής «λογικής», την ύπαρξη, δηλαδή, ενός τόπου γνώσης εντός του εαυτού μας που είναι αφιερωμένος στο συναίσθημα, το οποίο λειτουργεί ως οδηγός για θεωρητική κατανόηση. Τα αισθήματα θεωρούνται, ως εκ τούτου, ένα είδος γνωστικής λειτουργίας, μια πηγή γνώσης.

Ίσως το πιο εύγλωττο επιχείρημα υπέρ των αισθημάτων ως πηγής αντιφατικής γνώσης βρίσκεται στο έργο της Audre Lorde. Η Lorde, μια μαύρη λεσβία, φεμινίστρια θεωρητικός και ποιήτρια, γράφει για την ιδιαιτερότητα της κοινωνικά καθορισμένης και διαμορφωμένης ζωής της. Για αυτήν, το αίσθημα είναι η πηγή της ποίησης, ένα είδος γνώσης που αμφισβητεί τη λευκή, δυτική, ανδροκεντρική επιστημολογία. Η ίδια συνδέει συγκεκριμένα τα αισθήματά της ως μαύρης με ένα μη δυτικό τρόπο γνώσης. Γράφει:

*«Ενώ προσεγγίζουμε περισσότερο τη δική μας αρχαία, μη ευρωπαϊκή συνείδηση ζωής ως κατάσταση που πρέπει να βιώσουμε και με την οποία πρέπει να διαδράσουμε, μαθαίνουμε όλο και περισσότερο να αγαπάμε τα αισθήματά μας, να σεβόμαστε αυτές τις κρυμμένες πηγές εξουσίας από τις οποίες προέρχονται η αληθινή γνώση και, επομένως, η συνεχής δράση».*<sup>250</sup>

Η Lorde γνωρίζει πολύ καλά τους τρόπους, με τους οποίους η κυρίαρχη κοινωνία διαμορφώνει την αντίληψή μας για το ποιοι είμαστε και τι νιώθουμε. Όπως τονίζει: «Εντός των υπαρχουσών δομών που καθορίζονται από το κέρδος, τη γραμμική εξουσία, το θεσμικό απανθρωποποίηση, τα αισθήματά μας δεν μπορούν να επιζήσουν».<sup>251</sup> Επιπλέον, η Lorde έχει επίγνωση του δυνάστη που κατοικεί μέσα μας: «Γιατί έχουμε όλοι μέσα μας παλαιά πρότυπα προσδοκιών και αντιδράσεων, παλαιές δομές καταπίεσης, και όλα αυτά πρέπει να αλλάξουν την ίδια στιγμή που αλλάζουμε τις συνθήκες διαβίωσης, οι οποίες είναι αποτέλεσμα αυτών των δομών».<sup>252</sup> Όμως, μολονότι η Lorde δεν αρνείται το «δυνάστη μέσα μας», όπως τον αποκαλεί, εξακολουθεί να πιστεύει στη δύναμη του βαθύτερου αισθήματος να αμφισβητεί τους κυρίαρχους ορισμούς της αλήθειας και να δείχνει το δρόμο προς μια ανάλυση που μπορεί να μας οδηγήσει σε ένα εναλλακτικό όραμα:

<sup>249</sup> Berenice Fisher, "The Heart has its Reasons: Feeling, Thinking and Community Building in Feminist Education," *Women's Studies Quarterly*, 15, No. 3-4 (1987), 48.

<sup>250</sup> Lorde, *Sister Outsider*, σελ. 37.

<sup>251</sup> Lorde, *Sister Outsider*, σελ. 34.

<sup>252</sup> Lorde, *Sister Outsider*, σελ. 123.

*«Καθώς αρχίζουμε να αναγνωρίζουμε τα βαθύτερα αισθήματά μας, αρχίζουμε να υποχωρούμε, αναγκαστικά, ικανοποιημένες με την οδύνη και την αυτοάρνηση και με το μούδιασμα που τόσο συχνά φαίνεται να είναι η μόνη εναλλακτική λύση στην κοινωνία. Οι ενέργειές μας κατά της καταπίεσης γίνονται αναπόσπαστο μέρος του εαυτού μας, υποκινούμενες και ενδυναμωμένες από μέσα».*<sup>253</sup>

Άρα, για τη Lorde, τα αισθήματα αποτελούν οδηγό προς την ανάλυση και τη δράση. Ενώ διαμορφώνονται από την κοινωνία και είναι κοινωνικά κατασκευασμένα υπό αυτήν την έννοια, η Lorde επιμένει σε μια βαθύτερη πραγματικότητα αισθημάτων, τα οποία είναι πιο κοντά σε ό,τι νοείται ως ανθρώπινο. Αυτή η διατύπωση απηχεί το όραμα του Freire περί ανθρωπισμού και προτείνει ένα νέο τρόπο να υπάρχουν στον κόσμο, να μην είσαι δηλαδή ούτε καταπιεστής, ούτε καταπιεζόμενος. Τόσο ο Freire, όσο και η Lorde, διατηρούν μια ουτοπική πίστη στη δυνατότητα που έχουν οι άνθρωποι να δημιουργούν νέους τρόπους ύπαρξης στον κόσμο μέσα από συλλογικούς αγώνες και την ανθρώπινη ικανότητά τους να αισθάνονται. Η Lorde το ορίζει αυτό ως τη δύναμη του ερωτισμού. Μιλά για τον ερωτισμό ως «το μέτρο μεταξύ της αρχής της αίσθησης του εαυτού μας και του χάους των πιο δυνατών αισθημάτων μας», μια δυνατότητα «που ερείζεται σταθερά στη δύναμη του ανεκδήλωτου ή μη αναγνωρισμένου αισθήματός μας».<sup>254</sup> Επειδή ο ερωτισμός μπορεί να αμφισβητήσει το κυρίαρχο στοιχείο, έχει απορριφθεί ως πηγή δύναμης και γνώσης. Όμως, για τη Lorde η δύναμη του ερωτισμού αποτελεί προϋπόθεση για οραματικές κοινωνικές αλλαγές.

Κατά την ανάλυσή της των αισθημάτων και του ερωτισμού ως πηγής γνώσης για τον κόσμο, η Lorde δεν απορρίπτει την ανάλυση και τον ορθολογισμό. Αμφισβητεί, όμως, το βάθος της κριτικής κατανόησης των δυνάμεων αυτών που διαμορφώνουν τη ζωή μας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας μόνο τις ορθολογικές και αφηρημένες μεθόδους ανάλυσης που μας προσφέρει η κυρίαρχη ιδεολογία. Αναζητά, υπό τους όρους του Foucault, μια προοπτική, από την οποία να μπορέσει κανείς να εξετάσει τα κυρίαρχα συστήματα αλήθειας. Η επιχειρηματολογία της στηρίζεται στην άποψη ότι μια ανάλυση που καθορίζεται μόνο από τον κοινώς αποδεκτό λόγο, δεν μπορεί να φτάσει στη ρίζα των δομών εξουσίας. Αυτό, ακριβώς, υποδηλώνει η περίφημη φράση της: «Το Εργαλείο του Αφέντη δε θα Γκρεμίσει Ποτέ το Σπίτι του Αφέντη». Όπως υποστηρίζει:

*«Ο ορθολογισμός δεν είναι περιττός. Υπηρετεί το χάος της γνώσης.  
Υπηρετεί το συναίσθημα. Σε βοηθά να πας από το ένα μέρος στο*

<sup>253</sup>Lorde, *Sister Outsider*, σελ. 58.

<sup>254</sup>Lorde, *Sister Outsider*, σελ. 53.

άλλο. Όμως αν δεν τιμήσεις αυτά τα μέρη, τότε η διαδρομή είναι άσκοπη. Παρά πολύ συχνά, αυτό συμβαίνει με τη λατρεία του ορθολογισμού και αυτής της κυκλικής, ακαδημαϊκής αναλυτικής σκέψης. Όμως, σε τελική ανάλυση, δε βλέπω/νιώθω/σκέφτομαι διχοτομημένα. Τα βλέπω ως μια επιλογή τρόπων και συνδυασμών».<sup>255</sup>

Η θέση της Lorde για το συναίσθημα και τον ερωτισμό ως πηγές δύναμης και γνώσης, βασίζεται στην παραδοχή ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν την ικανότητα να αισθάνονται και να γνωρίζουν και να μπορούν να ασκήσουν αυτοκριτική. Οι άνθρωποι δε διαμορφώνονται εξ ολοκλήρου από τον κυρίαρχο λόγο. Ο δυνάστης μπορεί να κατοικεί μέσα μας, αλλά η Lorde επιμένει ότι έχουμε, επίσης, την ικανότητα να αμφισβητούμε τον τρόπο, με τον οποίο αισθανόμαστε και γνωρίζουμε. Αν συνδεθεί με μια αναγνώριση της θέσης του ατόμου στην κοινωνία (positionality), αυτή η επικύρωση των αισθημάτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη έγκυρων πηγών φεμινιστικής εκπαίδευσης με έντονες πολιτικές ανησυχίες.

Για τη Lorde και τη Fisher, η γνώση αυτού του είδους μέσω της διερεύνησης των αισθημάτων και των συναισθημάτων προϋποθέτει συλλογική αναζήτηση και συνεχή επαναξιολόγηση. Πρόκειται για εξαρτώμενο και εγκαθιδρυμένο ισχυρισμό για την αλήθεια. Παρόμοια προβλήματα προκύπτουν με τη χρήση της εμπειρίας ως βάσης για φεμινιστική πολιτική δράση. Η θεώρηση της εμπειρίας ως πηγής γνώσης και επίκεντρου της φεμινιστικής μάθησης είναι, ίσως, η πιο σημαντική αρχή της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Είναι κάτι παρόμοιο με την πρόσκληση του Freire «να διαβάσουμε τον κόσμο», για να αναζητήσουμε τα γενετικά θέματα που κωδικοποιούν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές δομές. Οι κοινές γυναικείες εμπειρίες αποτελούσαν το κύριο χαρακτηριστικό των πρώτων ομάδων ευαισθητοποίησης και εξακολουθούν να είναι βασική μέθοδος της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Η ανάγκη για τις γυναίκες να εξετάσουν ό,τι έχουν ζήσει και βιώσει με συγκεκριμένους τρόπους, στο δικό τους σώμα, είναι μια υλιστική αντίληψη της εμπειρίας. Σε ένα πρώιμο δοκίμιο, η Adrienne Rich τόνισε αυτόν τον υλιστικό χαρακτήρα της εμπειρίας: «Το να σκεφτόμαστε ως γυναίκες σε έναν ανδροκρατούμενο κόσμο σημαίνει...να θυμόμαστε ότι κάθε μυαλό κατοικεί σε ένα σώμα, ότι είμαστε υπόλογοι προς τα γυναικεία σώματα μέσα στα οποία κατοικούμε, ότι δοκιμάζουμε συνεχώς την ισχύ συγκεκριμένων υποθέσεων έναντι της βιωμένης εμπειρίας».<sup>256</sup> Όπως κατέστη προφανές αρκετά νωρίς στο γυναικείο κίνημα, οι θέσεις περί εμπειρίας ως πηγής της γυναικείας γνώσης βασίζονταν σε ορισμένες

<sup>255</sup> Lorde, *Sister Outsider*, σελ. 100.

<sup>256</sup> Adrienne Rich, "Taking Women Students Seriously," στο: *On Lies, Secrets, and Silence*, εκδ. Adrienne Rich (New York: W. W. Norton, 1979), σελ. 243.

παραδοχές σχετικά με τα κοινά χαρακτηριστικά στις ζωές των γυναικών. Οι γυναίκες γίνονταν αντιληπτές ως μια ενιαία και σχετικά μη διαφοροποιημένη ομάδα. Η Sarachild, για παράδειγμα, μίλησε για επινόηση «νέων θεωριών που...αντανακλούν την πραγματική εμπειρία, τα αισθήματα και τις ανάγκες των γυναικών».<sup>257</sup> Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην υπόθεση μιας κοινής γυναικείας εμπειρίας, που αντανακλά τον κόσμο των λευκών, μικρομεσαίων, ετεροφυλόφιλων γυναικών του πρώτου φεμινιστικού κινήματος. Όμως, όπως κατέστησαν σαφές οι κριτικές των λεσβιών, των έγχρωμων γυναικών και των φεμινιστριών θεωρητικών του μεταμοντερνισμού, δεν υπάρχει καμιά ενιαία γυναικεία εμπειρία. Συνεπώς, εμπειρία και συναίσθημα έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση ως πηγή μη προβληματικής γνώσης του κόσμου που θα οδηγήσει στη δράση. Όπως σχολιάζει η Diana Fuss: «η γυναικεία εμπειρία δεν είναι ποτέ τόσο ενιαία, γνωστή, καθολική και σταθερή όσο νομίζουμε ότι είναι».<sup>258</sup>

Οι αμφισβητήσεις της έννοιας μιας ενιαίας γυναικείας εμπειρίας τόσο από έγχρωμες γυναίκες, όσο και από επικριτές του μεταμοντερνισμού, δε σήμαναν την εγκατάλειψη της εμπειρίας ως πηγής γνώσης για τις φεμινίστριες εκπαιδευτικούς. Φυσικά, η εμπειρία, όπως και το συναίσθημα, είναι κοινωνικό κατασκεύασμα, υπό την έννοια ότι μπορούμε να την κατανοήσουμε και να μιλήσουμε για αυτήν μόνο με ιδέες και όρους που αποτελούν μέρος μιας υπάρχουσας ιδεολογίας και γλώσσας. Όμως, σε μια θέση που μοιάζει με αυτήν της Lorde όσον αφορά στη χρήση του ερωτισμού, οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί διερεύνησαν τους τρόπους, με τους οποίους οι γυναίκες βίωσαν τον υλικό κόσμο με το σώμα τους. Η εν λόγω αυτοεξέταση της βιωμένης εμπειρίας, χρησιμοποιείται στη συνέχεια ως πηγή γνώσης που μπορεί να δια φωτίσει τις κοινωνικές διαδικασίες και την ιδεολογία που μας διαμορφώνει. Όπως υποστηρίζει η Fuss, «Μια τέτοια θέση επιτρέπει την παρουσίαση αφηγήσεων της βιωμένης εμπειρίας στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα μας προκαλεί να εξετάσουμε συλλογικά τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές και ιστορικές πρακτικές στη διαμόρφωση και παραγωγή αυτών των αφηγήσεων».<sup>259</sup> Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης βρίσκουμε το παράδειγμα της δουλειάς της Frigga Haug και της ομάδας γερμανών φεμινιστριών στην οποία ανήκει.<sup>260</sup> Η Haug και αυτή η ομάδα χρησιμοποιούν την εργασία της συλλογικής μνήμης για να εξετάσουν τα αισθήματά τους για το δικό τους σώμα, με σκοπό να ανακαλύψουν την κοινωνική κατασκευή του εαυτού τους:

---

<sup>257</sup> Sarachild, "Consciousness Raising", σελ. 148.

<sup>258</sup> Fuss, *Essentially Speaking*, σελ. 114.

<sup>259</sup> Fuss, *Essentially Speaking*, σελ. 118.

<sup>260</sup> Frigga Haug, *Female Sexualization* (London: Verso Press, 1987).

*«Η συλλογική εμπειρική εργασία μας έθεσε ως υψηλό στόχο τον εντοπισμό των τρόπων, με τους οποίους τα άτομα διαμορφώνονται στο πλαίσιο των υπάρχουσών δομών, πώς ανακατασκευάζουν τις κοινωνικές δομές, πού είναι δυνατή η αλλαγή, πού τα δεσμά μας φθείρονται περισσότερο, πού έχουν γίνει συμβιβασμοί».<sup>261</sup>*

Η εν λόγω συλλογική εξέταση των «σημείων όπου...φθείρονται περισσότερο οι αλυσίδες μας», θυμίζει τους πολιτιστικούς κύκλους του Freire, στους οποίους οι χωρικοί παίρνουν συγκεκριμένα γεγονότα, όπως τις προσωπικές εμπειρίες τους με το γαιοκτήμονα, ως αφετηρία για την εκπαίδευση ή τη συνειδητοποίησή τους. Βασική για αυτήν την προσέγγιση είναι η πίστη στη σκέψη και η απόρριψη της ιδέας ότι οι άνθρωποι είναι «σταθεροί, δεδομένοι, αμετάβλητοι». Με τη συλλογική «εργασία μνήμης», το μοίρασμα και τη σύγκριση της ζωής τους, η Haug και η ομάδα της ελπίζουν να ανακαλύψουν τον τρόπο, με τον οποίο η ηγεμονική ιδεολογία επηρεάζει τη δική τους υποκειμενικότητα.

Άλλο παράδειγμα συλλογικής εργασίας μάς προσφέρει η θεατρική ομάδα των Τζαμαϊκανών γυναικών, η Sistren. Η Sistren ιδρύθηκε το 1977 και αποτελεί μια συνεταιριστική θεατρική ομάδα, η οποία αποτελείται από Τζαμαϊκανές γυναίκες της εργατικής τάξης που δημιουργούν και γράφουν θεατρικά έργα βασισμένα στη συνεργατική διερεύνηση των εμπειριών τους. Οι βιογραφίες των γυναικών της Sistren περιέχονται στο *Lionheart Girl: Life Stories of Jamaican Women*. Για τη συγγραφή αυτού του βιβλίου, η ομάδα Sistren χρησιμοποίησε την ίδια διαδικασία κοινοποίησης και ανάλυσης της εμπειρίας, η οποία αποτελεί τη βάση της θεατρικής εργασίας τους. Όπως γράφει η διευθύντρια της εταιρείας Honor Ford-Smith:

*«Στην αρχή ασχοληθήκαμε με την οργάνωση συλλογικών συναντήσεων. Ξεκινώντας από την παιδική μας ηλικία, σχεδιάσαμε εικόνες βασισμένες σε θέματα, όπως πού μεγαλώσαμε, σύμβολα καταπίεσης στη ζωή μας, τις σχέσεις μας με τους άνδρες, την εμπειρία μας με τη φυλή και το είδος της δουλειάς που κάναμε».<sup>262</sup>*

Για τη Haug και την ομάδα της, την ομάδα Sistren, τις πρώτες ομάδες ευαισθητοποίησης και τους πολιτισμικούς κύκλους του Freire, η κοινοποίηση των εμπειριών είναι η πηγή γνώσης των δυνάμεων που τις διαμόρφωσαν και συνεχίζουν να τις διαμορφώνουν. Όμως, αναγνωρίζοντας τη μεταβαλλόμενη σημασία της εμπειρίας, καθώς αυτή αναλύεται από τη μνήμη, επιμένουν στη βαθιά κοινωνική και πολιτική φύση του ποιοι είμαστε.

<sup>261</sup> Haug, *Female Sexualization*, σελ. 41.

<sup>262</sup> Sistren Collective με Honor Ford-Smith, *Lionheart Girl: Life Stories of Jamaican Women* (London: The Woman's Press, 1986), σελ. 15.

## Το ζήτημα της διαφορετικότητας

Τόσο οι έγχρωμες γυναίκες που γράφουν από την οπτική γωνία του πολιτισμικού φεμινισμού, όσο και οι φεμινίστριες θεωρητικοί του μεταμοντερνισμού, συγκλίνουν ως προς την κριτική της έννοιας μιας καθολικής «γυναικείας εμπειρίας». Ενώ η ιδέα της «γυναίκας» ως ενιαίας και καθολικής κατηγορίας αμφισβητήθηκε από τις έγχρωμες γυναίκες για τις ρατσιστικές θέσεις της, έχει αμφισβητηθεί και από πρόσφατες αναλύσεις φεμινιστριών θεωρητικών που έχουν επηρεαστεί από το μεταμοντερνισμό και οι οποίες τονίζουν ότι η υποκειμενικότητα αποτελεί κοινωνικό κατασκεύασμα, δίνοντας έμφαση στην «ασταθή» φύση του ατόμου. Μεταμοντέρνες φεμινίστριες, επικριτές του μεταμοντερνισμού, όπως η Chris Weedon, έχουν υποστηρίξει ότι οι ταυτότητες που δίνονται κοινωνικά, όπως η ταυτότητα «γυναίκα», είναι επισφαλείς, αντιφατικές και διαμορφώνονται σε λόγο κάθε φορά που μιλάμε.<sup>263</sup> Αυτό το είδος ανάλυσης εξετάζει τους τρόπους, με τους οποίους «το υποκείμενο» δεν είναι αντικείμενο, δηλαδή, δεν είναι αγκιστρωμένο σε μια στατική κοινωνική δομή, αλλά διαμορφώνεται συνεχώς, δημιουργώντας ενεργά «εγώ», και αγωνιζόμενο να βρει νέους τρόπους ύπαρξης στον κόσμο μέσα από νέες μορφές λόγου, ή νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων. Αυτή η ανάλυση προϋποθέτει την αναγνώριση της «θέσης» (positionality) κάθε ατόμου σε κάθε συζήτηση που εστιάζει στο τι μπορούμε να μάθουμε από την εμπειρία. Η εν λόγω αμφισβήτηση της μονιμότητας των υποκειμενικοτήτων είναι ο «ασταθής εαυτός»,<sup>264</sup> όπως τον αποκαλεί η Jane Flax. Αν δούμε τους ατομικούς εαυτούς ως κάτι κατασκευασμένο και ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης, τότε μπορούμε να αρχίσουμε να εξετάζουμε τι ακριβώς είναι αυτές οι δυνάμεις, οι οποίες διαμορφώνουν τα άτομα και διαμορφώνονται μέσω αυτών. Η κατηγορία «γυναίκα» αμφισβητείται και αυτή, καθώς θεωρείται όλο και περισσότερο μέρος ενός συμβολικού συστήματος ιδεολογίας. Η Donna Haraway θέτει όλους αυτούς τους ισχυρισμούς περί ταυτότητας υπό αμφισβήτηση:

*«Με την αναγνώριση της κοινωνικής και ιστορικής σύστασής τους που αποκτήθηκε με σκληρούς αγώνες, το φύλο, η φυλή και η τάξη δεν μπορούν να αποτελέσουν πλέον τη βάση για την πίστη στην “ουσιαστική” ενότητα: Δεν υπάρχει τίποτε το “θηλυκό” που να ενώνει φυσικά τις γυναίκες. Δεν υπάρχει κατάσταση του “να είσαι” γυναίκα,*

<sup>263</sup> Chris Weedon, *Feminist Practice and Poststructuralist Theory* (Oxford: Basil Blackwell, 1987), σελ. 33.

<sup>264</sup> Jane Flax, “Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory”, *Signs*, 12, (1987), 621-643.



που είναι εκ των πραγμάτων μια εξαιρετικά πολύπλοκη κατηγορία διαμορφωμένη μέσα από αμφίβολους λόγους περί φύλου και άλλες κοινωνικές πρακτικές. Η συνείδηση του φύλου, της φυλής ή της τάξης είναι μια κατάκτηση που επιβάλλεται σε εμάς από τη φοβερή ιστορική εμπειρία των αντιφατικών κοινωνικών πραγματικοτήτων της πατριαρχίας, της αποικιοκρατίας και του καπιταλισμού».<sup>265</sup>

Αυτές οι αναλύσεις υποστηρίζουν τις αμφισβητήσεις θέσεων που έχουν υιοθετήσει λεσβίες και έγχρωμες γυναίκες σχετικά με την ουσιαστική και καθολική φύση των γυναικών και της γυναικείας εμπειρίας.<sup>266</sup>

Τόσο οι έγχρωμες γυναίκες, όσο και οι λεσβίες θεωρητικοί, έχουν τονίσει την περιπλοκότητα των κοινωνικά δεδομένων ταυτοτήτων. Οι μαύρες γυναίκες και άλλες έγχρωμες γυναίκες θέτουν υπό αμφισβήτηση τη θέση ότι η κοινοποίηση της εμπειρίας θα δημιουργήσει αλληλεγγύη και θεωρητική κατανόηση που θα βασίζεται σε μια κοινή γυναικεία άποψη. Οι λεσβίες φεμινίστριες, τόσο οι λευκές, όσο και οι έγχρωμες, υπογραμμίζουν την καταστρεπτική φύση της ομοφοβίας και της υποχρεωτικής ετεροφυλοφιλίας, όπως την έχει ονομάσει η Adrienne Rich. Όπως ισχύει για τις λευκές, ετεροφυλόφιλες, φεμινίστριες εκπαιδευτικούς, αυτές οι θεωρητικοί βασίζονται στις αναλύσεις τους στις δικές τους εμπειρίες, οι οποίες αποκαλύπτουν όχι μόνο την επιρροή των έμφυλων διακρίσεων, αλλά και του ρατσισμού, της ομοφοβίας και της ταξικής καταπίεσης.

Σε αυτή τη σύνθετη οπτική βασίζεται η Δήλωση της Ομάδας Combahee River, μια δήλωση θέσεων γραμμένη από μια ομάδα μαύρων Αμερικανίδων φεμινιστριών στη Βοστώνη κατά τη δεκαετία του 1970. Αυτή η δήλωση καθιστά σαφές τι σημαίνει μια εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) για τις γυναίκες, η αξία των οποίων απορρίπτεται από την κυρίαρχη κοινωνία με διαφορετικούς τρόπους. Οι γυναίκες της Ομάδας Combahee River υποστηρίζουν ότι «η βαθύτερη και δυναμικότερη ριζοσπαστικότερη πολιτική προέρχεται απευθείας από τη δική μας ταυτότητα, σε αντίθεση με τον αγώνα που διεξάγεται για να τεθεί τέλος στην καταπίεση κάποιου άλλου».<sup>267</sup> Για τις μαύρες Αμερικανίδες, μια έρευνα της διαμόρφωσης της δικής τους

<sup>265</sup> Donna Haraway, "A Manifesto for Cyborgs", *Socialist Review*, 80 (1985), 72.

<sup>266</sup> Ως εκπρόσωπο, βλ. Johnella Butler, "Toward a Pedagogy of Everywoman's Studies," στο: Culley και Portuges, *Gendered Subjects; hooks, talking back*, Hull, Scott και Smith, *But Some of Us are Brave*, Gloria Joseph και Jill Lewis, *Common Differences: Conflicts in Black and White Perspectives* (New York: Anchor Books, 1981), Chierrie Moraga και Gloria Anzaldua, εκδ., *This Bridge Called My Back* (Watertown, MA: Persephone Press, 1981); Barbara Omolade, "A Black Feminist Pedagogy," *Women's Studies Quarterly*, 15, No. 3-4 (1987), 32-40; Russell, "Black-Eyed Blues Connection", σελ. 272-284, Elizabeth Spellman, *Combatting the Marginalization of Black Women in the Classroom*, στο: Culley και Portuges, *Gendered Subjects*, σελ. 240-244.

<sup>267</sup> Combahee River Collective, "Combahee River Collective River Statement", στο: *Home Girls*, εκδ. Barbara Smith (New York: Kitchen Table – Women of Color Press, 1983), σελ. 275.

ταυτότητας αποκαλύπτει ότι οι έμφυλες και οι φυλετικές διακρίσεις είναι αλληλένδετες μορφές καταπίεσης:

*«Όταν ήμαστε παιδιά αντιληφθήκαμε ότι ήμαστε διαφορετικές από τα αγόρια και μας συμπεριφέρονταν διαφορετικά. Για παράδειγμα, μας είπαν ταυτόχρονα να είμαστε ήσυχες, όπως αρμόζει στις “κυρίες”, και να μη φέρνουμε πολλές αντιρρήσεις στους λευκούς. Καθώς μεγαλώναμε, μάθαμε για την απειλή της σωματικής και σεξουαλικής κακοποίησης από τους άνδρες. Όμως, δεν υπήρχε η δυνατότητα να αντιληφθούμε ότι αυτό που ήταν τόσο προφανές σε μας, αυτό που γνωρίζαμε, συνέβαινε πραγματικά».*<sup>268</sup>

Όταν μαύρες Αμερικανίδες εκπαιδευτικοί, όπως η Michele Russell ή η Barbara Omolade, περιγράφουν τη φεμινιστική παιδαγωγική τους, στηρίζουν αυτήν την παιδαγωγική σε μια έρευνα της εμπειρίας με υλιστικούς όρους. Η Russell περιγράφοντας τη διδασκαλία της σε ένα εισαγωγικό μάθημα στις Μαύρες Σπουδές για γυναίκες στο Wayne County Community College στο Ντιτρόιτ αναφέρει: «Το μάθημα διαρκεί μία ώρα...Το πρώτο θέμα συζήτησης –μεταξύ τους και μαζί μου– είναι τι πέρασαν μόνο και μόνο για να έρθουν στο μάθημα στην ώρα τους. Αυτό, από μόνο του, γίνεται μάθημα».<sup>269</sup> Και η Omolade, αναφερόμενη στη διδασκαλία της στο Medgar Evers College στη Νέα Υόρκη, ένα κολέγιο οι φοιτητές/-τριες του οποίου είναι στη μεγάλη πλειοψηφία τους μαύρες Αμερικανίδες, τονίζει:

*«Κανείς δεν μπορεί να διδάξει στις φοιτήτριες να “βλέπουν”, αλλά ένας εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος να τους παρέχει πληροφορίες και περιεχόμενο που είναι ταξινομημένα με συνάφεια. Η διαδικασία του μαθήματος συνίσταται στην κοινοποίηση πληροφοριών, όπου οι φοιτητές/-τριες μαθαίνουν να γενικεύουν τις ιδιαίτερες εμπειρίες της ζωής τους σε μια κοινότητα συναδέλφων διανοουμένων».*<sup>270</sup>

Έτσι, η παιδαγωγική της Russell και της Omolade βασίζεται στην εμπειρία ως πηγή γνώσης με έναν ιδιαίτερο υλιστικό τρόπο· οι παραχθείσες γνώσεις φέρνουν στην επιφάνεια τις αλληλοεπικαλυπτόμενες μορφές καταπίεσης που βιώνουν οι έγχρωμες γυναίκες σε αυτήν την κοινωνία.

Η διερεύνηση των εμπειριών των έγχρωμων γυναικών, των λεσβιών, των γυναικών των οποίων η ύπαρξη αποτελεί πρόκληση προς την υπάρχουσα φυλετική, σεξουαλική, ετεροφυλοφιλική και ταξική κυριαρχία, οδηγεί σε μια γνώση του κόσμου που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και καταδεικνύει την ανάγκη μιας

<sup>268</sup> Combahee River Collective, “Combahee River Collective Statement”, σελ. 274.

<sup>269</sup> Russell, “Black-Eyed Blues Connection”, σελ. 155

<sup>270</sup> Omolade, “A Black Feminist Pedagogy”, σελ. 39.

«ολοκληρωμένης ανάλυσης και πρακτικής που βασίζεται στο γεγονός ότι τα κυριότερα συστήματα καταπίεσης είναι αλληλένδετα».<sup>271</sup> Η στροφή προς την εμπειρία δεν αποκαλύπτει, επομένως, μια καθολική και κοινή γυναικεία ουσία, αλλά μάλλον βαθιές διαιρέσεις στα βιώματα διαφορετικών γυναικών και στα είδη γνώσης που ανακαλύπτουν, όταν εξετάζουν τη δική τους εμπειρία. Η αναγνώριση των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των γυναικών εγείρει σοβαρές προκλήσεις για τη φεμινιστική παιδαγωγική, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την εξουσία του εκπαιδευτικού/θεωρητικού, δημιουργώντας αισθήματα ενοχής και ντροπής και αποκαλύπτοντας εντάσεις μεταξύ των φοιτητών/-τριών, όπως και μεταξύ των καθηγητών/-τριών και των φοιτητών/-τριών. Σε τάξεις μαύρων Αμερικανίδων, οι οποίες διδάσκονται από μαύρες Αμερικανίδες καθηγήτριες, η κοινοποίηση των εμπειριών μπορεί να οδηγήσει στην ίδια αίσθηση που διέπνεε τις πρώτες ομάδες ευαισθητοποίησης, ότι, δηλαδή, έχουν κοινά χαρακτηριστικά και μοιράζονται κοινά βιώματα. Όμως, σε χώρους που οι φοιτητές/-τριες προέρχονται από διαφορετικές προνομιακές θέσεις ή θέσεις καταπίεσης, η κοινοποίηση εμπειρίας προκαλεί μάλλον διαμάχες παρά δημιουργεί αλληλεγγύη. Υπό αυτές τις συνθήκες, η συλλογική εξέταση της εμπειρίας δεν οδηγεί σε μια κοινή γνώση και αλληλεγγύη που βασίζεται στην ομοιότητα, αλλά στις εντάσεις μιας δομής που διαπνέεται από τη διαφορετικότητα. Μια εξέταση τέτοιου είδους εγείρει εκ νέου προβλήματα που μένουν αναπάντητα από την παιδαγωγική του Freire: τις αλληλοεπικαλυπτόμενες και πολλαπλές μορφές καταπίεσης που αποκαλύπτονται «διαβάζοντας τον κόσμο» της εμπειρίας.

## **Συμπεράσματα**

Τόσο η παιδαγωγική του Freire, όσο και η φεμινιστική παιδαγωγική, βασίζονται στην πολιτική δέσμευση και την ταύτιση με υποτελείς και καταπιεζόμενες ομάδες· και οι δύο παιδαγωγικές αναζητούν τη δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση. Ο Freire καθορίζει αυτούς τους στόχους απελευθέρωσης, κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής ως καθολικές διεκδικήσεις, χωρίς να αναλύει τη δική του προνομιακή θέση, ή τις υπάρχουσες διαμάχες μεταξύ των ίδιων των καταπιεζόμενων ομάδων. Γράφοντας με βάση την παράδοση του δυτικού μοντερνισμού, η θεωρία του βασίζεται στην πίστη σε μια υπερβατική και καθολική αλήθεια. Όμως, η φεμινιστική θεωρία που επηρεάζεται από τη μεταμοντέρνα σκέψη και από τα συγγράμματα έγχρωμων γυναικών, θέτει υπό αμφισβήτηση τις θέσεις, στις οποίες βασίζονται οι εν

---

<sup>271</sup> Combahee River Collective, "Combahee River Collective Statement," σελ. 272.

λόγω καθολικές διεκδικήσεις. Οι φεμινίστριες θεωρητικοί ιδιαίτερα υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε, όπως σχολιάζει η Juliet Mitchell, ότι δεν μπορούμε «να ζούμε ως ανθρώπινα υποκείμενα χωρίς κατά κάποιον τρόπο να αποδεχόμαστε την ιστορία μας».<sup>272</sup> Η αναγνώριση της δικής μας ιστορίας σημαίνει αναγκαιότητα άρθρωσης της δικής μας υποκειμενικότητας και των δικών μας συμφερόντων, καθώς προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε και να ασκήσουμε κριτική στον κοινωνικό κόσμο. Αυτή η θέση απορρίπτει την τάση γενίκευσης μεγάλου μέρους της «ανδροκρατούμενης» σκέψης και επιμένει στην αναγνώριση της εξουσίας και του προνομίου του ποιοι είμαστε. Όπως σχολιάζουν η Biddy Martin και η Chandra Mohanty:

*«Ο ισχυρισμός περί απώλειας της ταυτότητας ή της θέσης μας μέσα στην κοινωνία (positionality) βασίζεται στο προνόμιο, στην άρνηση να αποδεχτείς την ευθύνη σου για την προσωπική σου εμπλοκή στις τρέχουσες ιστορικές ή κοινωνικές σχέσεις ή σε μια άρνηση ότι υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις (positionalities) ή ότι έχουν σημασία, την άρνηση της προσωπικής σου ιστορίας και τον ισχυρισμό ενός πλήρους διαχωρισμού από αυτήν».*<sup>273</sup>

Σημαντική για την πρόσφατη φεμινιστική ιστορία είναι η αμφισβήτηση της έννοιας ενός συναφούς υποκειμένου που κινείται μέσα στην ιστορία με μια ενιαία ουσιαστική ταυτότητα. Αντί αυτού, οι φεμινίστριες θεωρητικοί αναπτύσσουν την έννοια μιας συνεχούς δημιουργίας και διαπραγμάτευσης των ατόμων εντός των ιδεολογικών δομών και των υλιστικών περιορισμών.<sup>274</sup> Αυτή η γραμμή θεωρητικής ανάλυσης θέτει υπό αμφισβήτηση τη θέση περί κοινών συμφερόντων των καταπιεσμένων, είτε πρόκειται για γυναίκες, είτε για αγρότες. Αμφισβητεί τη χρήση καθολικών όρων, όπως της καταπίεσης και της απελευθέρωσης, χωρίς να εντάσσει αυτούς τους ισχυρισμούς σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Οι προκλήσεις της πρόσφατης φεμινιστικής θεωρίας και ιδιαίτερα τα συγγράμματα έγχρωμων φεμινιστριών, υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα άρθρωσης και

<sup>272</sup> Juliet Mitchell, *Women: The Longest Revolution* (New York: Pantheon Books, 1984).

<sup>273</sup> Biddy Martin και Chandra Mohanty, "Feminist Politics: What's Home Got to do with It?", στο: *Feminist Studies / Critical Studies*, εκδ. Teresa de Lauretis (Bloomington: University of Indiana Press, 1986), σελ. 208.

<sup>274</sup> Βλ. για παράδειγμα, Flax, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory"; Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (Ithaca: University of Cornell Press, 1986), Dorothy Smith, *The Everyday World as Problematic* (Boston: Northeastern University Press, 1987), Haraway, "A Manifesto for Cyborgs," *Socialist Review*, 80 (1985), 64-107, Nancy Harstock, *Money, Sex and Power* (New York: Longman, 1983), Mary O' Brien, *The Politics of Reproduction* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1981); Irene Diamond και Lee Quinby, εκδ., *Feminism and Foucault* (Boston: Northeastern University Press, 1988), Linda Alcoff, "Cultural Feminism versus Post Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory," *Signs*, 13 (1988), 405-437, Ειδικό Τεύχος για το Φεμινισμό και τον Αποδομισμό, *Feminist Studies*, 14, No. 1 (1988); Judith Butler, *Gender Trouble* (New York: Routledge, 1990); Linda Nicholson, εκδ., *Feminism/Postmodernism* (New York: Routledge, 1990).

διεκδίκησης μιας ιδιαίτερης ιστορικής και κοινωνικής ταυτότητας, προσωπικής τοποθέτησης και οικοδόμησης συμμαχιών βάσει της αναγνώρισης της μερικής γνώσης της προσωπικής μας ταυτότητας, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί. Η αναγνώριση της άποψης ότι τα υποκείμενα έχουν διαμορφωθεί από τη δική τους εμπειρία που βασίζεται στην τάξη, τη φυλή, το φύλο ή άλλες κοινωνικά καθορισμένες ταυτότητες, επηρεάζει έντονα την παιδαγωγική, υπό την έννοια ότι τονίζει την ανάγκη συνειδητοποίησης των υποκειμενικών θέσεων όχι μόνο των μαθητών/φοιτητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Αυτές οι γραμμές θεωρητικής ανάλυσης έχουν συνέπειες εξαιτίας του τρόπου, με τον οποίο μπορούμε να νοήσουμε την παιδαγωγική ως αμφισβητούμενη, ως χώρο λόγου μεταξύ των υποκειμένων, εκπαιδευτικών και μαθητών/φοιτητών, οι ταυτότητες των οποίων είναι, όπως υποστηρίζει ο Weedon, αντιφατικές και σε εξέλιξη. Η θεωρητική διατύπωση του «ασταθούς εαυτού», η πολυπλοκότητα των υποκειμενικοτήτων, αυτό που ο Giroux αποκαλεί «πολυστρωματικά υποκείμενα», και η ανάγκη προσωπικής τοποθέτησης σε σχέση με την προσωπική ιστορία μας, εγείρουν σημαντικά θέματα για τις ελευθεριακές παιδαγωγικές. Αν οι ταυτότητες όλων των ανθρώπων αναγνωρίζονται, λαμβανομένης υπόψη της πλήρους ιστορικής και κοινωνικής πολυπλοκότητάς τους, ως υποκειμενικές θέσεις σε εξέλιξη που βασίζονται σε γνώσεις που είναι μερικές και αντικατοπτρίζουν βαθιές και αντιφατικές διαφορές, πώς μπορούμε να πούμε σε θεωρητικό επίπεδο για το πώς πρέπει να είναι μια ελευθεριακή παιδαγωγική που μάχεται ενεργά κατά των διαφορετικών μορφών καταπίεσης; Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε την πλούσια και σύνθετη ανάλυση της φεμινιστικής θεωρίας και παιδαγωγικής, για να εργαστούμε προς την πραγμάτωση ενός οράματος κοινωνικής δικαιοσύνης και απελευθέρωσης, όπως αυτό του Freire;

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα των θεμάτων που εγείρονται από τη φεμινιστική παιδαγωγική, μπορούμε να αρχίσουμε να αναγνωρίζουμε τις εντάσεις που προκύπτουν από τις διαφορετικές ιστορίες, τα προνόμια, την καταπίεση και την εξουσία, όπως αυτές τις βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες στις αίθουσες διδασκαλίας. Η αναγνώριση των εν λόγω εντάσεων και διαφορών δε σημαίνει εγκατάλειψη των στόχων κοινωνικής δικαιοσύνης και ενδυνάμωσης, αλλά καθιστά σαφή την ανάγκη αναγνώρισης πιθανών και συγκεκριμένων ισχυρισμών και της παραδοχής ότι η προσωπική ιστορία και ο εαυτός του καθενός μας βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Ένας σημαντικός τομέας της φεμινιστικής έρευνας βασίστηκε στη συλλογική ανάλυση της εμπειρίας και του συναισθήματος, όπως δείχνει το έργο της Haug και της ομάδας της στη Γερμανία, καθώς και της Τζαμαϊκανής γυναικείας θεατρικής ομάδας, της Sistren. Από πολλές απόψεις, αυτά τα εγχειρήματα μοιάζουν

με τις προσπάθειες των ομάδων ευαισθητοποίησης, με τη διαφορά ότι έχουν μια πιο αναπτυγμένη θεωρία ιδεολογίας και οξεία επίγνωση της διαφοράς. Όπως υποστηρίζει η Berenice Fisher, μια συλλογική έρευνα «προϋποθέτει το αργό ξετύλιγμα των στρωμάτων εμπειρίας, τόσο των αντιφατικών εμπειριών μιας συγκεκριμένης γυναίκας, όσο και των αλληλοσυγκρουόμενων εμπειριών διαφορετικών γυναικών».<sup>275</sup> Μια άλλη προσέγγιση βασίζεται σε αυτό που η Berenice Reagon αποκαλεί ανάγκη οικοδόμησης συμμαχιών, αναγνώρισης και επικύρωσης της διαφορετικότητας. Αυτό μοιάζει με αυτό που έχει γίνει γνωστό ως πολιτική της ταυτότητας, που εκφράζεται μέσω της προσπάθειας της Minnie Bruce Pratt να συμβιβαστεί με τη δική της ταυτότητα ως προνομιούχου λευκής γυναίκας του Νότου.<sup>276</sup> Η Martin και η Mohanty αναφέρονται σε αυτό ως αίσθηση ότι «είσαι σπίτι σου», αναγνώριση των δυσκολιών να συμβιβαστείς με το προνόμιο ή την καταπίεση, των πλεονεκτημάτων που συνεπάγεται η κατάσταση του καταπιεστή, ή της αγανάκτησης που συνεπάγεται η κατάσταση του καταπιεσμένου.<sup>277</sup> Αυτό αποτελεί επικύρωση τόσο της διαφορετικότητας, όσο και της διαμάχης, αλλά και προσπάθεια δημιουργίας συμμαχιών βάσει κοινών στόχων παρά απόρριψη των διαφορών.<sup>278</sup> Είναι σαφές ότι αυτό το είδος παιδαγωγικής και αναζήτησης εμπειριών σε μια κοινωνία, όπου βιώνονται το προνόμιο και η καταπίεση, είναι επικίνδυνο και γεμάτο πόνο. Μια παρόμοια παιδαγωγική προτείνει μια πιο σύνθετη υλοποίηση του οράματος του Freire περί συλλογικής συνειδητοποίησης και αγώνα κατά της καταπίεσης, προτείνει ένα όραμα που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και τη σύγκρουση, αλλά που, όπως το όραμα του Freire, βασίζεται σε μια πίστη στην ικανότητα του ανθρώπου να αισθάνεται, να γνωρίζει και να αλλάζει.

---

<sup>275</sup> Fisher, "The Heart Has Its Reasons", σελ. 49.

<sup>276</sup> Minnie Bruce Patt, "Identity: Skin Blood Heart", στο: *Yours in Struggle*, εκδ. Elly Bulkin, Minnie Bruce Patt, και Barbara Smith (Brooklyn, NY: Long Hand Press, 1984).

<sup>277</sup> Martin και Mohanty, "Home Got to Do with it?"

<sup>278</sup> Bernice Reagon, "Coalition Politics: Turning the Century", στο: Smith, *Home Girls*, σελ. 356-369.

## 16. Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ: ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ<sup>279</sup>

*M. Arnot*

Η ιδέα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται πολύ λίγο με τα συμφραζόμενα των ίσων ευκαιριών. Για πολλούς εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αντισεξιστικές και αντιρατσιστικές πρωτοβουλίες, η προοπτική, για παράδειγμα, της εξέλιξης της προσωπικής τους καριέρας δεν είναι το κυριότερο στοιχείο που ενισχύει τον ενθουσιασμό τους για τέτοιου είδους προγράμματα. Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα η προώθηση των ίσων ευκαιριών χαίρει πολύ μικρής εκτίμησης, πράγμα που σημαίνει ότι μεγαλύτερο κίνητρο για προσπάθειες αυτής της μορφής αποτελεί η έντονη αίσθηση ότι υπάρχει ανάγκη για κοινωνική μεταβολή, παρά το προσωπικό όφελος. Για μια μερίδα εκπαιδευτικών οι πρωτοβουλίες για την προώθηση των ίσων ευκαιριών, ενώ είχαν από τη μια μεριά ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επαγγελματικών τους πρακτικών, περιόρισαν τις προοπτικές της καριέρας τους από την άλλη. Για άλλους/-ες, η υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου και της τοπικής αυτοδιοίκησης, σηματοδότησε μια νέα πορεία στην καριέρα τους και τους προσέφερε τη δυνατότητα να προωθηθούν ως ειδικοί στις ίσες ευκαιρίες, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, ή διευθυντές.

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα των αντισεξιστικών και αντιρατσιστικών προσπαθειών είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή τους σε μια συχνά επίπονη διαδικασία αξιολόγησης όχι μόνο της ατομικής διδακτικής τους πρακτικής, αλλά και των προσωπικών τους απόψεων και στάσεων αναφορικά με τη φυλή και το φύλο. Σήμαινε να καταναλώνει κανείς μέρος του ελεύθερου χρόνου του και κόπο, για να βρει τρόπους που θα βελτιώσουν την οργάνωση και την πρακτική του σχολείου και θα επιτρέψουν να αναπτυχθεί και να συζητηθεί εποικοδομητικά η κριτική σκέψη πάνω στα θέματα αυτά. Για πολλούς/-ές εκπαιδευτικούς ήταν οι εμπειρίες των μαθητών/-τριών τους μάλλον, παρά οι προσωπικές δικές τους, που τους ώθησαν να αγωνιστούν για τις ίσες ευκαιρίες στο χώρο της δουλειάς τους.

Στο άρθρο αυτό θα παρουσιάσω μια πρωτοβουλία της τοπικής αυτοδιοίκησης που αφορούσε στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Επίκεντρο θα είναι ένα

---

<sup>279</sup> Αναδημοσίευση από το: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 445-481.

σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οργανώθηκε από το εκπαιδευτικό τμήμα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Κεντρικού Λονδίνου (ILEA).

Το 1985 η Carol Adams, επιθεωρήτρια του Τομέα Ίσων Ευκαιριών, οργάνωσε ένα σεμινάριο 12 εβδομάδων για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο «Διερευνώντας το Φύλο στα Δευτεροβάθμια Σχολεία». Εκτός από τις εβδομαδιαίες συναντήσεις, το σεμινάριο προέβλεπε, επίσης, τρία εργαστήρια κάθε δεύτερη εβδομάδα (δηλαδή συνολικά 6 εργαστήρια). Οι εκπαιδευτικοί που θα έπαιρναν μέρος έπρεπε να αναλάβουν την εκπόνηση μικρής κλίμακας ερευνών στα σχολεία τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου τριώρου που είχαν στη διάθεσή τους την εβδομάδα, κατά την οποία δεν γινόταν εργαστήριο.

Η αυτοδιοίκηση διευκόλυνε αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης, χρηματοδοτώντας ένα επιμίσθιο για τους/τις 17 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στο σεμινάριο. Η Carol Adams και εγώ εργαστήκαμε ως διοργανώτριες και επόπτριες των μαθημάτων, προσκαλέσαμε, όμως, επιπλέον μια σειρά ομιλητών/-τριών για να συμμετάσχουν σε συζητήσεις με θέμα την έρευνα για το φύλο στα σχολεία.

Όταν τελείωσε το σεμινάριο, το υλικό των εργαστηρίων (που γράφτηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) συγκεντρώθηκε σε ένα εγχειρίδιο, για να διοχετευθεί στα σχολεία του Λονδίνου. Το εγχειρίδιο περιείχε μια σειρά από άρθρα για συζήτηση, θέματα για τα εργαστήρια, ιδέες έρευνας και βιβλιογραφία, όπως, επίσης, και παραδείγματα από τις έρευνες των εκπαιδευτικών. Καθώς στόχος του εγχειριδίου ήταν να λειτουργήσει ως οδηγός και να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλάβουν οι ίδιοι/-ες δικές τους έρευνες για τις ίσες ευκαιρίες στα σχολεία τους, μοιράστηκε δωρεάν στα δευτεροβάθμια σχολεία της περιοχής. Το 1988 εκδόθηκαν περισσότερα από 2000 αντίτυπα.

Στο άρθρο αυτό θα περιγράψω τον τρόπο οργάνωσης και διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε στο σεμινάριο και θα αναλύσω μερικά από τα αποτελέσματα αυτού του μοντέλου επιμόρφωσης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν σε αυτό. Η Carol Adams και εγώ, ως διοργανώτριες του σεμιναρίου, επηρεαστήκαμε, επίσης, από αυτήν την εμπειρία μας. Θα αναφερθώ, λοιπόν, και στην περαιτέρω εξέλιξη αυτής της πρωτοβουλίας που ήταν μια σειρά από εργαστήρια, τα οποία οργανώθηκαν το 1987 με τίτλο «Ίσες ευκαιρίες στα Δευτεροβάθμια Σχολεία». Η Earla Green, επιθεωρήτρια για τις ίσες ευκαιρίες της ILEA, συμμετείχε στην οργάνωση και την εποπτεία του δεύτερου αυτού σεμιναρίου. Οι απόψεις που εκφράζονται στο άρθρο για τη φύση και τα αποτελέσματα των δύο αυτών προγραμμάτων, είναι αποκλειστικά προσωπικές και αντανακλούν τη μετάβαση ενός/μιας ακαδημαϊκού/-ής δασκάλου/-ας από τον



αφηρημένο και «καθαρό» κόσμο της ανώτατης εκπαίδευσης στο χώρο της καθημερινής πράξης του σχολείου. Θεωρώ, λοιπόν, την εμπειρία της συμμετοχής μου στα προγράμματα αυτά ιδιαίτερα σημαντική για την προσωπική και επαγγελματική μου εξέλιξη.

Πριν αναλύσω την πρωτοβουλία της ILEA, θα περιγράψω το πολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσεται όλη η εργασία για την ισότητα των φύλων, καθώς και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιούν όσοι/-ες ενδιαφέρονται για τον παράγοντα φύλο. Έτσι, θα μπορέσω να παρουσιάσω καλύτερα τις κατευθύνσεις του συγκεκριμένου προγράμματος της ILEA και να καταλήξω σε συμπεράσματα για τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών γενικότερα.

## **Η πολιτική για τις ίσες ευκαιρίες και η πρωτοβουλία της τοπικής αυτοδιοίκησης για την εκπαίδευση**

Η πολιτική της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την εκπαίδευση που αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 80, ήταν προσαρμοσμένη στο πλαίσιο των αιτημάτων για ίσες ευκαιρίες, σε ότι έχει σχέση με την ισότιμη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, ευκαιρίες για ατομική επίδοση, εξάλειψη των στερεότυπων για τα φύλα στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στυλ διδασκαλίας απαλλαγμένο από διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα, κ.λπ. Από την άλλη πλευρά, πολλές φεμινίστριες εκπαιδευτικοί εργάζονταν στα πλαίσια αντισεξιστικών προγραμμάτων που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης με κέντρο τα ίδια τα κορίτσια. Το ενδιαφέρον της πρακτικής αυτής που παρουσιάστηκε από τη Weiner (1989α) και τις Weiner και Arnot (1987), στρεφόταν κυρίως στις εμπειρίες που βιώνουν τα κορίτσια μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο κυριαρχείται από την ανδρική ιδεολογία και οπτική. Οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν με βάση αυτή την πολιτική θέση, ξεκινούν με διαφορετικές προτεραιότητες και δίνουν βαρύτητα στις πιο αμφισβητήσιμες πλευρές του σχολείου. Για πρώτη φορά προβλήματα, όπως η σεξουαλική παρενόχληση, η σεξουαλική αγωγή, η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών, οι εμπειρίες ομοφυλόφιλων μαθητών και μαθητριών και η εφηβική εγκυμοσύνη, αναδείχθηκαν σε θέματα έρευνας και πολιτικής. Ο προβληματισμός αυτός, ως πολιτική στάση και ως κριτική του σχολικού συστήματος, προχώρησε πολύ πιο πέρα από το πλαίσιο των ίσων ευκαιριών. Αποτέλεσε μια πρόκληση που αφορά όχι μόνο στην κατανομή της γνώσης και την πρόσβαση σε αυτήν, αλλά και στις σχέσεις δύναμης που θεμελιώνουν τις εκπαιδευτικές δομές. Εξεταζόμενες μέσα από αυτή την οπτική, οι ίσες ευκαιρίες δεν αφορούν πια μόνο στις επιλογές μαθημάτων, την εισαγωγή των κοριτσιών στις

θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, ή τις στάσεις μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών στο θέμα των ρόλων των φύλων, αλλά, κυρίως, τις προσδιορισμένες ως προς το φύλο σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και παιδιά και τα ίδια τα παιδιά μεταξύ τους.

Ο τρόπος, με τον οποίο προσέγγισε η ΙΙΕΑ το πρόβλημα των ίσων ευκαιριών, φανέρωνε σθένος και δύναμη που απεδείκνυαν, όμως, όχι τόσο τις μεγάλες της οικονομικές δυνατότητες, όσο το πολιτικό ενδιαφέρον των εκλεγμένων μελών της και των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτήν. Ένας πολύ πιο σημαντικός παράγοντας, πάντως, για την ανάπτυξη της αντισεξιστικής στάσης της ΙΙΕΑ, ήταν η πίεση που ασκήθηκε από τις οργανωμένες φεμινίστριες που έπεισαν την αυτοδιοίκηση «να αλλάξει την επίσημη άποψη για την ισότητα των φύλων έτσι, ώστε η τελευταία να πάψει να θεωρείται ένα περιθωριακό στοιχείο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποτελέσει μέρος του ορισμού για τη σωστή εκπαιδευτική πρακτική και υποχρέωση» (ΙΙΕΑ 1985, σελ. 5). Για μερικούς/-ές εκπαιδευτικούς της ΙΙΕΑ η αναγνώριση αυτή του έργου που είχαν επιτελέσει εδώ και αρκετά χρόνια, ήταν πολύ μικρό πράγμα (για παράδειγμα Cornbleet & Libovitch, 1983). Ένας σημαντικός αριθμός συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών μέσα στην ΙΙΕΑ υποστήριζε ότι ήταν αναγκαίο να βρεθούν νέοι τρόποι υποστήριξης της δουλειάς τους στο σχολείο. Το 1985 η Carol Adams συνειδητοποίησε την ανάγκη να αναπτυχθεί ένα νέο είδος μαθημάτων που θα συνδύαζε τη διορατικότητα και την εμπειρία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών από τη μια, με την επαφή με τις νέες εξελίξεις στην έρευνα για το φύλο από την άλλη. Η κεντρική ιδέα της άποψής της ήταν ότι είναι απαραίτητο να ξεφύγει κανείς από το είδος των μαθημάτων που οργανώνονται στην αυτοδιοίκηση και να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα σε προγράμματα ίσων ευκαιριών που έχουν ως κέντρο ενδιαφέροντος το ίδιο το σχολείο, προγράμματα που θα εκπονούσαν οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου ομαδικά ή ατομικά. Ο νέος αυτός τύπος μαθημάτων θα μπορούσε, επίσης, να ενταχθεί, ως προς το στυλ διδασκαλίας, στην παράδοση των εκπαιδευτικών-ερευνητών και της έρευνας δράσης, κέντρο ενδιαφέροντος των οποίων ήταν οι ίσες ευκαιρίες. Το πλεονέκτημα αυτής της παράδοσης ήταν ότι έδινε χρόνο στους/στις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δικές τους σκέψεις, πρακτική και στρατηγικές και αυτό μπορούσε να φέρει την αλλαγή πιο κοντά στο σημείο που είναι απαραίτητη.

## Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και η έρευνα δράσης

Υπάρχει σήμερα μια όλο και αυξανόμενη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με θέμα το φύλο, τα οποία χρησιμοποιούν τους/τις εκπαιδευτικούς ως ερευνητές/-τριες στα ίδια τους τα σχολεία ή/και την έρευνα δράσης. Η Millman (1987), για παράδειγμα, κάνει μια ανασκόπηση μιας σειράς προγραμμάτων, όπως είναι το πρόγραμμα «Διαφοροποίηση των φύλων στα σχολεία» (1981-83), σύμφωνα με το οποίο ανατέθηκε σε ομάδα εν ενεργεία εκπαιδευτικών να διερευνήσουν αν ο σεξισμός αποτελούσε πρόβλημα στα ιδρύματα που εργάζονταν. Ο στόχος αυτού του εθνικού προγράμματος ήταν:

*« - να ανταποκριθεί στις διαπιστωμένες ανάγκες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αποκαλύπτοντας τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσαν οι ίδιοι να παρουσιάσουν τη διαφοροποίηση των φύλων στους συναδέλφους τους που συχνά δεν είχαν συνειδητοποιήσει τη διαδικασία που ενισχύει τα στερεότυπα για τα φύλα στο σχολείο.*

*- να παράσχει πληροφορίες και μέσα, στρατηγικές και δυνατότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς εκείνους/-ες, οι οποίοι/-ες ήδη αναπτύσσουν μεθόδους αντιμετώπισης του προβλήματος» (Millman & Weiner 1985, σελ. 12).*

Επίκεντρο της προσέγγισης αυτής ήταν η αλλαγή πρακτικής μέσα στα ίδια τα σχολεία. Ξεκινούσε από τη βασική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που θα έπαιρναν μέρος στο πρόγραμμα, θα ενθαρρύνονταν να αναπτύξουν οι ίδιοι/-ες τα θέματα της έρευνάς τους σύμφωνα με τις δικές τους προτεραιότητες. Με τον ίδιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν με τις May και Rudduck (1983) σε πρωτοβάθμια σχολεία, επέλεξαν οι ίδιοι/-ες τα θέματα της έρευνάς τους και η ακαδημαϊκή υπεύθυνη τους βοήθησε να επιλέξουν τη σωστή ερευνητική μέθοδο.

Τα μειονεκτήματα τέτοιων προσεγγίσεων εντοπίζονται στο γεγονός ότι από τη μια πλευρά είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μη θεωρήσουν ως σημαντικά θέματα, όπως η επαγγελματική εμπειρία των μαθητών/-τριών, ή η ρατσιστική παρενόχληση, αν δεν ενθαρρυνθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Αφετέρου, όπως επισημαίνει η Millman (1987), μερικά θέματα τραβούν περισσότερο την προσοχή των εκπαιδευτικών από ό,τι άλλα (π.χ. η χρήση των χώρων παιχνιδιού, σε αντιπαράθεση με την επίδραση που ασκούν τα στερεότυπα των σχολικών εγχειριδίων), με τον ίδιο τρόπο που κάποιες ερευνητικές μέθοδοι είναι πιο παραγωγικές από άλλες. Γενικά, πάντως, τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών, παρόλο που αυτές ήταν μικρής κλίμακας και προκαταρκτικές, αποδείχτηκαν χρήσιμα στη διατύπωση προτάσεων για την ανάπτυξη στρατηγικών, ιδιαίτερα για

μεμονωμένα σχολεία.

Το 1984 η Hazel Taylor, Σύμβουλος Ίσων Ευκαιριών στη Δημαρχία του Brent (Λονδίνο), υιοθέτησε αυτό το μοντέλο των εκπαιδευτικών-ερευνητών σε ένα σεμινάριο με θέμα «Φύλο και Μάθηση» που οργάνωσε η ίδια για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (βλ. Taylor 1985). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό το σεμινάριο επέλεξαν τα θέματα που τους ενδιέφεραν σε συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων τους και τους/τις συναδέλφους τους και εκπονούσαν μικρές έρευνες. Τα πλεονεκτήματα αυτής της στρατηγικής περιγράφονται ως εξής:

*«Η μεγάλη αξία αυτών των ερευνών που διεξάγονται από εκπαιδευτικούς μέσα στα σχολεία τους, έγκειται στο ότι διαφωτίζουν το εξειδικευμένο και οδηγούν σε εκτιμήσεις για τους τρόπους, με τους οποίους αυτό το εξειδικευμένο μπορεί να βελτιωθεί. Ταυτόχρονα, αποτελούν αφορμή, ώστε να ξεπηδήσουν αμφιβολίες ως προς την αξιοπιστία διαφόρων α ριγορί αποδεκτών γενικεύσεων για όσα συμβαίνουν στα σχολεία. Ένα εύρημα που εμφανίζεται επανειλημμένα σε διαφορετικές σχολικές τάξεις σε διαφορετικά σχολεία, επισημαίνει, πιθανώς, την ανάγκη για μεγαλύτερη διερεύνηση έτσι, ώστε να διαπιστωθεί καλύτερα πόσο διαδεδομένο είναι και να εντοπιστούν οι μεταβλητές που το επηρεάζουν. Αλλά, πάνω από όλα, οι μικρές έρευνες επιτρέπουν στις μεμονωμένες φωνές τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των παιδιών να ακουστούν και σε αυτές τις φωνές πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας (Taylor 1984, σελ.12).*

Τρεις βασικές αρχές εντοπίζονται στη μέθοδο επιμόρφωσης που χρησιμοποιεί την προσέγγιση των εκπαιδευτικών-ερευνητών. Πρώτον, αυτό που προκύπτει από τέτοια προγράμματα, είναι η έντονη πολιτική συμβολή με στόχο την προώθηση αλλαγών. Όπως υποστηρίζει η Weiner (1989b), η έρευνα των εκπαιδευτικών για το φύλο διαφοροποιείται από την ευρύτερη κατηγορία των ερευνών δράσης, εξ αιτίας της συμβολής της στην «αυξανόμενη κοινωνική δικαιοσύνη. Πράγματι, η επιτυχία των προγραμμάτων αυτών προσδιορίζεται με όρους που αναφέρονται όχι μόνο στην ερευνητική εμπειρία, αλλά και στις αλλαγές, οι οποίες προκύπτουν για την καθημερινή πράξη. Όσοι/-ες εκπονούν έρευνες για το φύλο δεν ενδιαφέρονται τόσο για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής, όσο για να καταστήσουν τις ίσες ευκαιρίες ένα θέμα επαγγελματικής αντιμετώπισης.

Δεύτερον, η Weiner δίνει βαρύτητα στο γεγονός ότι με την προσέγγιση αυτή προωθείται ένα «δημοκρατικό» πρότυπο αλλαγών που εμπλέκει τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ως «εσωτερικούς μεταρρυθμιστές». Όπως γράφει η ίδια:

*Η έρευνα των εκπαιδευτικών υπήρξε σημαντική για τις φεμινίστριες εκπαιδευτικούς, καθώς επιτρέποντάς τις να διερευνούν τα κοινωνικά και*

*εκπαιδευτικά συμφραζόμενα του σχολείου στα πλαίσια της επαγγελματικής τους εξέλιξης, τις προσφέρει τα μέσα να παρέμβουν στις εκπαιδευτικές ανισότητες εκ των έσω (Weiner 1988).*

Η τρίτη αρχή αυτής της παράδοσης αφορά στην κατάργηση των στεγανών ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, ανάμεσα στις γενικεύσεις που βασίζονται στις παραδοσιακές μορφές της ακαδημαϊκής εργασίας και την εξειδικευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών. Έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες με στόχο να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί τα πορίσματα της ακαδημαϊκής έρευνας για το φύλο. Η πιο συνηθισμένη στρατηγική υπήρξε η ανάθεση μαθημάτων επιμόρφωσης σε πανεπιστημιακούς, για να παρέχεται με τον τρόπο αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, ή το πλαίσιο συγκεκριμένων επιστημονικών θεμάτων. Τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις πανεπιστημιακούς αυτή η διαδικασία μπορεί να αποδειχθεί απογοητευτική και σπάνια είναι παραγωγική. Αν στόχος μας είναι η αλλαγή, τότε ο διάλογος πρέπει να είναι διεξοδικότερος.

Έτσι, έγιναν προσπάθειες να αναπτυχθούν νέες μορφές συνεργασίας ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς δασκάλους/-ες και εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα «Κορίτσια στις Νέες Τεχνολογίες και τις Θετικές Επιστήμες» (GIST), για παράδειγμα, χρησιμοποίησε μια ομάδα επιστημόνων που συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικούς και τους/τις βοήθησαν στο σχεδιασμό «έντιμων ως προς το φύλο» μεθόδων διδασκαλίας, στην επίβλεψη των στάσεων παιδιών και εκπαιδευτικών, κ.λπ. Ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας δημιουργήθηκαν προστριβές εξαιτίας διαφορετικών αντιλήψεων για τους στόχους και την επιτυχία του προγράμματος (βλ. Kelly 1985, Payne κ.ά. 1984). Το πρόγραμμα «Φύλο και Επαγγελματικές Επιλογές» (GAOC) συνάντησε παρόμοιες δυσκολίες, παρόλο που συμμετείχαν σε αυτό μόνο συνειδητοποιημένοι σε θέματα φύλου εκπαιδευτικοί. Το βασικό εμπόδιο για την προώθηση του προγράμματος, έτσι όπως προσδιορίζεται από τις Chisholm και Holland (1987), ήταν η δυσκολία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο παραδοσιακά γίνεται αντιληπτή η σχέση ανάμεσα σε ερευνητές/-τριες και εκπαιδευτικούς.

### **Διερευνώντας τη ζωή των κοριτσιών στα δευτεροβάθμια σχολεία**

Το 1985 το σεμινάριο των 12 εβδομάδων διαφημίστηκε ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα ευκαιρία για εκπαιδευτικούς που ήθελαν να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους για τις ίσες ευκαιρίες και το φύλο. Ένας καθηγητής ή μια καθηγήτρια από κάθε σχολείο της περιοχής ενθαρρύνθηκε να συμμετάσχει – όλοι/-ες εθελοντικά. Επειδή η πρωτοβουλία ήταν της ILEA, πολλοί/-ές είδαν τη

συμμετοχή τους ως μέρος του αυξανόμενου ενδιαφέροντος του σχολείου τους για το σχετικό θέμα. Ήλπιζαν να γυρίσουν πίσω στο σχολείο μετά το σεμινάριο με καινούργιες ιδέες για την ανάπτυξη συγκεκριμένης πολιτικής στο θέμα της ισότητας, παρόλο που τα μαθήματα δε σχεδιάστηκαν από την αρχή με βάση το στόχο αυτό. Μερικοί/-ές εκπαιδευτικοί ήρθαν μετά από προτροπή του διευθυντή του σχολείου τους, άλλοι/-ες ήρθαν από σχολεία, στα οποία ήταν ήδη οργανωμένες ομάδες εργασίας για το φύλο, επιθυμώντας να ακούσουν κάτι περισσότερο για το θέμα αυτό και να συμμετάσχουν σε μια εξ αποστάσεως επανατροφοδότηση των συναδέλφων τους.

Η συνεργασία των συναδέλφων ήταν σημαντική για τους/τις εκπαιδευτικούς κατά την εκπόνηση των ερευνών τους. Μια καθηγήτρια που ανέλαβε να συγκεντρώσει φωτογραφίες για τη χρήση του σχολικού χώρου από τα αγόρια και τα κορίτσια του σχολείου της αναφέρει:

*Δύο ακόμη μέλη του προσωπικού ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό, ως αποτέλεσμα της δικής μου έκκλησης για βοήθεια και προσφέρθηκαν να πάρουν φωτογραφίες για χάρη μου. Η μια συνάδελφος πήρε φωτογραφίες από την αυλή του σχολείου και η άλλη μέσα στις τάξεις. Όταν μου έφεραν τις φωτογραφίες και οι δύο μου είπαν πόσο δύσκολο ήταν να κάνουν σωστά τη δουλειά που είχαν αναλάβει για δύο λόγους. Ο πρώτος είχε σχέση με τις πρακτικές πλευρές της όλης επιχείρησης. Ο δεύτερος λόγος αφορούσε στους τρόπους, με τους οποίους μπορεί κανείς να εμποδίσει τις προσδοκίες του να γίνουν αυτοεκπληρούμενες...Και οι δύο συνάδελφοι δεν ήταν ικανοποιημένες από τη δουλειά τους και επιθυμούσαν να την επαναλάβουν αργότερα...Αισθάνονταν ότι οι λίγες φωτογραφίες που πήραν δεν μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για οποιαδήποτε γενικευμένα συμπεράσματα και ότι ήταν αναγκαίο να πάρουν κι άλλες. Πάντως, το ενδιαφέρον τους και η συζήτηση που ακολούθησε ενίσχυσαν την άποψη ότι κατανοεί κανείς καλύτερα όταν έρχεται σε επαφή και αλληλεπίδραση με ανθρώπους και ιδέες (Adams και Arnot 1986, σελ. 40).*

Γενικά, τα κίνητρα των 17 εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στο σεμινάριο ήταν ισχυρά και ο ενθουσιασμός τους εκφραζόταν στα εργαστήρια. Για όσους/-ες ενδιαφέρονταν να επανατροφοδοτήσουν τους/τις συναδέλφους τους μέσω του σεμιναρίου, η ατομική επαγγελματική εξέλιξη, ή η απόκτηση κάποιας ειδίκευσης, δεν ήταν τα μοναδικά κίνητρα της συμμετοχής τους.

Το ίδιο το σεμινάριο οργανώθηκε με βάση ορισμένες αρχές, μερικές από τις οποίες υπαγορεύθηκαν από τις συνθήκες εργασίας των ίδιων των εκπαιδευτικών και άλλες από πολύ ειδικές θεωρίες για το φύλο. Οι συνθήκες εργασίας των

εκπαιδευτικών σήμαιναν στην πραγματικότητα ότι δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθεί μια απλή (ή μια μεμονωμένη) θεωρία για το φύλο. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στο σεμινάριο εργάζονταν σε ένα μεγάλο αριθμό δευτεροβάθμιων σχολείων, στα οποία φοιτούσαν παιδιά διαφορετικού φύλου, κοινωνικής τάξης και εθνότητας. Ακόμη πιο σημαντικό για το σεμινάριο ήταν το γεγονός ότι τέσσερις από τους/τις 17 εκπαιδευτικούς εργάζονταν σε σχολεία θηλέων. Αυτή η ποικιλία έδινε τη δυνατότητα για εντυπωσιακές συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές σχολικές διδακτικές εμπειρίες και αποτελούσε ταυτόχρονα μια πρόκληση, αφού το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για το φύλο έχει εκπονηθεί μέχρι στιγμής, σχεδόν αποκλειστικά, σε μικτές σχολικές τάξεις. Έτσι, όσοι/-ες διδάσκουν σε αμιγή σχολεία, έχουν πολύ λίγα στοιχεία για το πώς το θέμα του φύλου αφορά τους/τις ίδιους/-ες και τους μαθητές ή τις μαθήτριές τους.

Η λύση στο πρόβλημα αυτό έπρεπε να βρεθεί στη συγκεκριμένη θεωρία για τα φύλα που θα υιοθετούσε το σεμινάριο. Κέντρο ενδιαφέροντος θα έπρεπε να είναι τα ίδια τα κορίτσια μάλλον, παρά η οργάνωση του σχολείου, το πρόγραμμα διδασκαλίας, ή οι εκπαιδευτικοί, κ.λπ. Ελπίζαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ερευνώντας τη ζωή των κοριτσιών στο σχολείο που εργάζονταν οι ίδιοι/-ες, θα μπορούσαν να προωθήσουν θέματα, τα οποία σχετιζόνταν με τη ζωή των κοριτσιών του συγκεκριμένου σχολείου έτσι, όπως τη βίωναν τα ίδια, και να προτείνουν πολιτικές δράσης που θα είχαν πιο ρεαλιστικές πιθανότητες να επιτύχουν στην πράξη. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη διατύπωση πολιτικής για την ισότητα των φύλων είναι πολύ σπάνια.

Πράγματι, είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι μια συλλογή με τίτλο «Σχολείο φιλικό για τα κορίτσια» (Whyte κ.ά. 1985) δεν περιείχε παραδείγματα εθνογραφικής έρευνας για τα ίδια τα κορίτσια, ούτε κάποια διερεύνηση για το είδος των ρυθμίσεων που αυτά θα επιθυμούσαν.

Τρία είναι τα πλεονεκτήματα που προέκυψαν για το σεμινάριο από την επικέντρωση στις εμπειρίες των ίδιων των κοριτσιών. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διαπιστώσουν ποια ήταν η σχέση τους με τις μαθήτριές τους στο σχολείο που εργάζονταν. Πολλές φεμινίστριες πίστευαν ότι γνώριζαν ήδη τις ανάγκες των κοριτσιών σε σχέση με τις αντισεξιστικές στρατηγικές. Πόσο βάσιμες, όμως, ήταν τέτοιες γενικεύσεις για τις συγκεκριμένες μαθήτριες, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί του σεμιναρίου έρχονταν σε επαφή στο σχολείο; Επιπλέον, από τη στιγμή που κάποιες φεμινιστικές πρωτοβουλίες ή προγράμματα συναντούσαν την αδιαφορία ή την εχθρότητα των κοριτσιών, ίσως ήταν απαραίτητο να εξεταστεί βαθύτερα η ζωή αυτών των τελευταίων, καθώς και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινούνται. Είναι πάρα πολύ εύκολο για όσους/-ες βιάζονται να κάνουν

μεταρρυθμίσεις στα σχολεία, να εγκαταλείπουν την προσπάθεια απελπισμένοι/-ες από την απάθεια των μαθητριών, ή να κατηγορούν τις ίδιες για τη μειονεκτική τους θέση. Ενώ η «παθολογική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία «κατηγορείται το θύμα», έχει περιγραφεί διεξοδικά για την περίπτωση των μαύρων κοριτσιών (για παράδειγμα Parmer 1981), δεν αναγνωρίζεται με τον ίδιο τρόπο για όλες τις μαθήτριες. Το στερεότυπο που θέλει τις γυναίκες παθητικές, παραδοσιακές ή συντηρητικές και τους γονείς «σεξιστές», θα μπορούσε εύκολα να καταρριφθεί μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο.

Δεύτερον, οι έρευνες με επίκεντρο τα ίδια τα κορίτσια, θα μπορούσαν να έχουν πολλά πλεονεκτήματα για τα κορίτσια αυτά. Η διδασκαλία των μαθηματικών, για παράδειγμα, σε αμιγείς τάξεις θηλέων απέδειξε ότι τα κορίτσια ανταποκρίνονται πολύ καλά όταν απολαμβάνουν της ειδικής προσοχής, ιδιαίτερα στην περίπτωση που συνήθως είναι σιωπηλά στην τάξη. Η συγκέντρωση ομάδων, ή μεμονωμένων κοριτσιών, σε ξεχωριστό χώρο έξω από την τάξη, για μια ειδική εργασία σε συνεργασία με κάποιο καθηγητή ή καθηγήτρια, ιδιαίτερα όταν αυτή αφορά σε συζήτηση για τις προσωπικές τους επιθυμίες και συναισθήματα, μπορεί να αποβεί μια πολύ θετική παρέμβαση.

Μια καθηγήτρια ανέλαβε να παρατηρήσει ένα μάθημα τεχνολογίας, στο οποίο έπαιρναν μέρος πολύ λίγα κορίτσια. Δεν ήξερε και πολλά πράγματα για τις εμπειρίες των κοριτσιών σε τέτοια μαθήματα, κυρίως γιατί αυτά γίνονταν σε κάπως απομονωμένα κτίρια. Το ενδιαφέρον της και η περιέργειά της για τις εμπειρίες τους προκάλεσαν ένα πλήθος αντιδράσεων και σχολίων εκ μέρους των μαθητριών. Ο θετικός ενθουσιασμός της για τη δουλειά τους και το γεγονός ότι τις «ζήλεψε για τις ικανότητές τους», της επέτρεψαν το παρακάτω σχόλιο:

*Ίσως αυτή να είναι μια μέθοδος που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως θετική ενίσχυση της μελλοντικής δυναμικής των κοριτσιών που μελετούν θέματα τεχνολογίας, τη στιγμή που υπάρχουν πολύ λίγες καθηγήτριες τεχνολογίας (Ibid σελ. 60).*

Το τρίτο μεγάλο πλεονέκτημα της επικέντρωσης του σεμιναρίου στα κορίτσια, θα μπορούσε να εντοπιστεί στο πλήθος των καινούργιων θεμάτων, ιδεών και υλικού που παρασχέθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε όσους/-ες δίδασκαν κοινωνικά θέματα, ή προσωπική και κοινωνική αγωγή. Αντικείμενα, όπως η εφηβική εγκυμοσύνη, η σεξουαλική αγωγή, οι εμπειρίες ομοφυλόφιλων μαθητών/-τριών, έγιναν θέματα διδασκαλίας όπως επισημαίνει μια καθηγήτρια που πήρε μέρος στο σεμινάριο:

*Το σεμινάριο μου έδωσε ιδέες για την οργάνωση του μαθήματος της Προσωπικής και Κοινωνικής Αγωγής. Πρώτα συζήτησα με τα κορίτσια και, ως*



*διευθύντρια του Ιδρύματος, διαπίστωσα την έλλειψη ενός προγράμματος συμβουλευτικής στο Σχολείο. Έτσι, με ένα ακόμη μέλος του προσωπικού, οργάνωσα ένα μάθημα Προσωπικής και Κοινωνικής Αγωγής, στο οποίο συμμετέχουν αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες μαθητών/-τριών. Θέλαμε να έχουμε μικρές ομάδες και κατάλαβα ότι τα κορίτσια χρειάζονται χώρο για να συζητούν και να εργάζονται, χωρίς να έχουν να ασχολούνται με τα αγόρια. Εργαστήκαμε με μια ομάδα συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών του σχολείου, πράγμα που επίσης είναι σημαντικό. Και τα αγόρια και τα κορίτσια ασκήθηκαν για κάποιο χρονικό διάστημα στην αυτοεπιβεβαιωτική συμπεριφορά. Το μάθημα περιέχει, επίσης, σεξουαλική αγωγή και θέματα, όπως η ρατσιστική και σεξουαλική παρενόχληση και η ομοφυλοφιλία (ibid σελ. 152).*

Αυτό που το σεμινάριο πρόσφερε επιπλέον στους/στις εκπαιδευτικούς ήταν ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να θίξουν τέτοιου είδους θέματα με τις μαθήτριες. Μια καθηγήτρια ανακάλυψε, για παράδειγμα, ότι, παρόλο που γνώριζε πολύ καλά μια ομάδα δεκαεξάχρονων κοριτσιών του σχολείου της, δυσκολεύτηκε πολύ να τις πείσει να μιλήσουν, όταν τις ρώτησε την άποψή τους για την εγκυμοσύνη.

*Συζητήσαμε την περίπτωση μιας μαθήτριας 17 ετών που είχε μείνει έγκυος την προηγούμενη χρονιά και παρέμεινε στο σχολείο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και μετά, αφού γεννήθηκε το μωρό, συνέχισε τις σπουδές της. Νομίζω ότι μόλις και μετά βίας το δέχονταν, καθώς οι ίδιες λαχταρούν να σταματήσουν το σχολείο. Πίστευαν ότι ήταν τρελή που έμεινε, ενώ οι ίδιες, στην περίπτωση αυτή, θα το παρατούσαν πολύ ευχαρίστως. Θεωρούσαν παράξενο που το σχολείο την άφησε να μείνει. Ερωτήσεις, όπως η θέση του πατέρα του μωρού, δεν απαντήθηκαν καθόλου. Δεν αντιμετώπισαν το όλο θέμα με αρκετή σοβαρότητα και το ενδιαφέρον τους είχε να κάνει με τον τρόπο που θα έπρεπε να συμπεριφερθούν οι ίδιες σε μια ανάλογη περίπτωση. Υποψιάζομαι ότι αν βρίσκονταν στην ίδια θέση, οι αντιδράσεις τους θα ήταν τελείως διαφορετικές.*

Η καθηγήτρια αυτή συνειδητοποίησε, επίσης, ότι είχε την ηθική υποχρέωση να μην αρχίζει τέτοιες συζητήσεις, αν δεν είχε τη δυνατότητα για περαιτέρω παρακολούθηση. Το σεμινάριο εντόπισε τα όρια ενός σύντομου μαθήματος με θέμα το φύλο, εισάγοντας θέματα που απαιτούσαν μια διαρκή παρουσία στο σχολικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει η ίδια καθηγήτρια:

*Αισθάνθηκα στο τέλος, την ώρα που έγραφα αυτή την αναφορά, ότι συμπεριφέρθηκα ανεύθυνα. Νομίζω ότι θα έπρεπε να επαναλάβω τη συζήτηση και ίσως το κάνω, αν το επιτρέψει ο χρόνος. Αυτό που με απασχολεί πραγματικά από την ώρα που έκανα αυτή την έρευνα είναι ότι ίσως οι*

*μαθήτριες είχαν ανάγκη να πληροφορηθούν ορισμένα πράγματα και εγώ, επειδή δεν ήμουν αρκετά επιδέξια με την τεχνική και ενδιαφερόμουν κυρίως για αυτά που θα έγραφα σε αυτή την αναφορά, έχασα πάρα πολλά από τα κρυφά μηνύματα (ibid, σελ. 158).*

Η επικέντρωση στα κορίτσια περιείχε, επίσης, ένα σημαντικό αριθμό απόψεων που εκφράστηκαν στην αρχή του σεμιναρίου. Αυτές αφορούσαν την αντίληψη ότι τα κορίτσια ήταν παθητικές αποδέκτριες της κοινωνικοποίησής τους, μια αντίληψη που συναντάται σε πολλά επιστημονικά κείμενα για το φύλο. Το σεμινάριο είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να αναγνωρίζουν τις αντιδράσεις των κοριτσιών, από τις οποίες φαίνεται ότι αυτά αντιλαμβάνονται το πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζουν και τα μηνύματα που δέχονται. Τα κορίτσια παρουσιάστηκαν ως άτομα που συμμετέχουν ενεργητικά στη δημιουργία της δικής τους ζωής. Παρουσιάζοντας τις εργασίες, για παράδειγμα, των Anyon (1983), McRobbie (1978) και Arnot (1982, 1984), ενθαρρύναμε τους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια λιγότερο απλοϊκή άποψη για τον τρόπο, με τον οποίο δομούνται οι ταυτότητες των φύλων. Η κοινωνικοποίηση δεν έπρεπε να θεωρείται ως μια γραμμική διαδικασία από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση, αλλά ως ένα σύνθετο πλέγμα εμπειριών, συντηρητικών και προοδευτικών, ταυτόχρονα, που μπορεί να είναι αντιφατικές μεταξύ τους. Επιπλέον, οι ορισμοί της θηλυκότητας και του ανδρισμού, ανεξάρτητα από την πολιτισμική και την εθνοτική προέλευση ή την κοινωνική τάξη, παρουσιάστηκαν όχι ως αναγκαστικά συνεπή, ή στατικά σύνολα, αλλά ως προϊόντα κοινωνικής διαμάχης. Αυτό, λοιπόν, που είναι σημαντικό για όσους/-ες ασχολούνται με θέματα φύλου, είναι να διερευνήσουν τις δομές και τις ιδεολογίες που προσδιορίζουν τις ζωές των ατόμων και να αρχίσουν να ερμηνεύουν τα πρότυπα της συμπεριφοράς ως τρόπους μεσολάβησης σε αυτές τις δομές και τις ιδεολογίες.

### **Προκαλώντας τις ιεραρχίες**

Το σεμινάριο «Διερευνώντας το Φύλο στα Δευτεροβάθμια Σχολεία» είχε ως στόχο να προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς ένα διαφορετικό είδος εμπειρίας, συνέπεια του οποίου θα ήταν η συμμετοχή τους στην κατάργηση των ιεραρχιών και στην αναδιοργάνωση των σχέσεων που υπάρχουν στην εκπαίδευση. Η πρώτη σημαντική διαίρεση στα πλαίσια αυτού του σεμιναρίου ήταν η ιεραρχία ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική, ανάμεσα σε αυτούς που θεωρείται ότι παράγουν τη γνώση για την εκπαίδευση και σε αυτούς που εργάζονται μέσα στο σχολείο. Εδώ έγινε μια προσπάθεια να εφαρμοστούν τα πορίσματα της ακαδημαϊκής έρευνας με

μη απειλητικό τρόπο, με τρόπο, δηλαδή, που θα εξασφάλιζε ταυτόχρονα και την εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα αποκτούσαν εμπιστοσύνη στην ίδια τους την ικανότητα να κατανοούν, να αντιλαμβάνονται, να διερευνούν και να αναπτύσσουν στρατηγικές για μεταρρυθμίσεις στον τομέα του φύλου.

Δεύτερον, ελπίζαμε ότι η διαίρεση ανάμεσα στο/στη διδάσκοντα/-ουσα και στο διδακτέο θα μπορούσε να καταργηθεί με τη χρησιμοποίηση της έρευνας των εκπαιδευτικών για την κατανόηση της ζωής και των αντιλήψεων των μαθητριών, και του τρόπου, με τον οποίο αυτές ερμηνεύουν τα σχολικά βιώματα, καθώς και με την κατάργηση της διχοτόμησης ανάμεσα στο προσωπικό και το επαγγελματικό. Αν οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις ίδιες τους τις εμπειρίες ως ανδρών και γυναικών στα πλαίσια αυτού του σεμιναρίου, τότε ίσως θα μπορούσαν να συνδεθούν με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους και να καταρρίψουν το φράγμα που χωρίζει διδάσκοντες και διδασκομένους. Σε κάθε περίπτωση, αν οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να μεταβάλουν τις προσδοκίες τους για τους ρόλους των φύλων, γιατί να το θεωρούν οι μαθητές/-τριες ευκολότερο; Πιστεύαμε ότι έπρεπε να προχωρήσουμε, όχι δίνοντας έτοιμες απαντήσεις στα προβλήματα που σχετίζονται με το φύλο, αλλά δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να τεθούν νέες ερωτήσεις. Έπρεπε να ξεκινήσουμε πάλι από την αρχή, θέτοντας όλο και πιο πολύπλοκες ερωτήσεις για τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι να προσφέρουμε μεταρρυθμιστικές συνταγές.

Έχω ήδη συζητήσει για τα προβλήματα που περιβάλλουν επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, τα οποία αναθέτουν σε πανεπιστημιακούς να παράσχουν την απαραίτητη «επισκόπηση» της τρέχουσας επιστημονικής έρευνας. Στο δικό μας σεμινάριο χρησιμοποιήθηκε μια άλλη στρατηγική για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή γνώση και στη διδακτική εμπειρία. Πρώτον, και σημαντικότερο, η συνδυασμένη συνεργασία μιας πανεπιστημιακού και μιας επιθεωρήτριας για τις ίσες ευκαιρίες που επέβλεπαν μαζί το σεμινάριο, νομιμοποιούσε την προτεινόμενη σχέση ανάμεσα στην έρευνα και τη διδακτική πράξη. Επιπλέον, έδινε την εντύπωση ότι το σεμινάριο ήταν σοβαρό και «προωθημένο».

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί εφοδιάστηκαν με βιβλιογραφικό κατάλογο και με αντίτυπα άρθρων που έπρεπε να μελετούν πριν από κάθε συνάντηση. Τα άρθρα ενημέρωναν για τη σύγχρονη έρευνα και έδιναν παραδείγματα για τις διάφορες ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη μελέτη του φύλου. Οι εκπαιδευτικοί ενθουσιάστηκαν με το υλικό αυτό, όχι μόνο γιατί ήθελαν να έρθουν σε

επαφή με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και να ενημερωθούν επαγγελματικά. Περισσότερο ευχαριστήθηκαν γιατί, με τον τρόπο αυτό, είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν από πρώτο χέρι το σύγχρονο ερευνητικό προβληματισμό και όχι να τον πληροφορηθούν «κονσερβαρισμένο», όπως γίνεται τόσο συχνά σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Η ερευνητική βιβλιογραφία αποτελούσε, επίσης, θέμα των συζητήσεων στα εργαστήρια. Μια φιλοξενούμενη ομιλήτρια, ή κάποια από τις επόπτριες του σεμιναρίου, έθεταν σε μια αρχική εισήγηση προβλήματα που προέκυπταν από τη μελέτη διαφόρων θεμάτων, όπως, για παράδειγμα, το θέμα «ανδρική κουλτούρα στα σχολεία». Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν σε μικρές ομάδες μια σειρά από ερωτήματα σχετικά με το αν τα πρότυπα που περιγράφονταν στα άρθρα συμβαίνουν και στα δικά τους σχολεία. Έπρεπε, για παράδειγμα, να συγκρίνουν περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης, το είδος των στρατηγικών που υιοθετούνταν κάθε φορά, τις βρισιές που χρησιμοποιούν τα αγόρια και τα κορίτσια, κ.λπ. Τέτοιες συζητήσεις είχαν ως αποτέλεσμα την αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες με αυτόν τον τρόπο δεν είχαν την αίσθηση ότι υποσκελίζονται από τις συχνές αναφορές στη σπουδαιότητα της ακαδημαϊκής έρευνας. Οι αντιθέσεις ανάμεσα στα σχολεία που διαπιστώθηκαν από τις συζητήσεις αυτές, ήταν σημαντικές και εντυπωσιακές. Απέδειξαν ότι είναι απαραίτητο να συνδέει κανείς τον προβληματισμό για τις σχέσεις των φύλων με την κοινωνική τάξη και την εθνότητα.

Το διδακτικό αυτό μοντέλο αποσκοπούσε στο να ξεφύγει από εκείνο που ο Freire (1972) αποκάλεσε «τραπεζικό» μοντέλο εκπαίδευσης, όπου ο επόπτης θεωρείται ως αποθήκη γνώσεων και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν «αποσκευές» που έχουν μικρή μόνο απευθείας σχέση με τη ζωή τους. Αντίθετα, θεωρήθηκε αναγκαίο να εδραιωθεί ένας διάλογος, στα πλαίσια του οποίου οι εκπαιδευτικοί (ως εκπαιδευόμενοι) θα μπορούσαν να αποκτήσουν γνώσεις για τους εαυτούς τους και να συμμετάσχουν ενεργά στην παραγωγή πληροφόρησης και θεωρίας.

Κλειδί για τη διαδικασία αυτή ήταν η εκπόνηση μικρής κλίμακας ερευνών με θέμα τη ζωή των μαθητριών, όπου οι εκπαιδευτικοί θα αποκτούσαν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να παράγουν γνώση που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία, δοκιμάζοντας μια σειρά ερευνητικών μεθόδων. Οι προτεινόμενες μέθοδοι κάλυπταν συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, ημερολόγια, «σελίδες προβλημάτων», οπτικοακουστικό υλικό, ομαδικές συζητήσεις, φωτογράφιση, κ.λπ. Η πιο δημοφιλής μέθοδος ήταν, πάντως, η παρατήρηση μέσα στις σχολικές τάξεις. Μια καθηγήτρια, παρατηρώντας μαθήματα Ιστορίας, Μαθηματικών, Φυσικής και Χημείας,

διαπίστωσε ότι οι συνάδελφοί της στο σχολείο ήταν έτοιμοι να της επιτρέψουν να παρατηρήσει τη διδασκαλία τους και να σχολιάσουν τις παρατηρήσεις της. Η εμπιστοσύνη στον εαυτό της αυξήθηκε από αυτό το ενδιαφέρον στην έρευνά της:

*«Οι παρατηρήσεις μου στις τάξεις άναψαν το ενδιαφέρον -ιδιαίτερα των μελών της Ομάδας Εργασίας για το Φύλο- αλλά και άλλων συναδέλφων. Μέλη της Ομάδας Εργασίας ήθελαν να ερευνήσουν οι ίδιοι διάφορους τομείς, οι οποίοι είχαν σχέση με τις δικές μου ιδέες. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσω ότι το προσωπικό θεωρούσε σημαντικότερο το χρόνο που καταναλώνει κανείς για να ασχοληθεί με την έρευνα και την προετοιμασία του υλικού, παρά τα χρήματα που χρειάζονται για να αγοραστεί το υλικό αυτό. Άλλοι συνάδελφοι, διαβάζοντας την έκθεσή μου, ήθελαν να γίνουν αντικείμενο παρατήρησης έτσι, ώστε να καταλάβουν καλύτερα τα κρυφά μηνύματα που εκπέμπουν προς τις μαθήτριες και τους μαθητές τους» (ibid, σελ. 105-6).*

Ένας από τους στόχους του σεμιναρίου ήταν να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί κατά κάποιο τρόπο ότι θα μπορούσαν να δίνουν συμβουλές ως «ειδικοί» στα σχολεία τους. Πρώτον, θα μπορούσαν να γίνουν αποδέκτες/-τριες θετικής ενίσχυσης εκ μέρους των υπολοίπων συμμετεχόντων/-ουσών στο σεμινάριο όταν παρουσίαζαν κάθε βδομάδα την αναφορά στην έρευνά τους. Επιπλέον, ελπίζαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν τελείωνε το σεμινάριο, θα μπορούσαν να δρομολογήσουν διαδικασίες αλλαγών από μόνοι/-ες τους. Σε μια έρευνα για τη σεξουαλική αγωγή, για παράδειγμα, αυτή η διαδικασία απόκτησης συμβουλευτικής ικανότητας φαίνεται ότι πέτυχε. Η καθηγήτρια ανέλυσε τα σχετικά κείμενα που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο της, παρουσιάζοντας όχι μόνο παραδοσιακές στάσεις ως προς τους ρόλους των φύλων, αλλά και ως προς το ρατσισμό και την ετεροφυλοφιλία. Με δική της πρωτοβουλία οργανώθηκε μια συνάντηση μεταξύ των μελών του τμήματος θετικών επιστημών και συμβουλευτικής για να συζητηθεί η τακτική του σχολείου στον τομέα αυτό.

Ένα πλεονέκτημα τέτοιων ερευνών για τους/τις εκπαιδευτικούς, από τους/τις οποίους/-ες ζητήθηκε να «λερώσουν τα χέρια τους» προσπαθώντας να ξεδιαλύνουν την πολυπλοκότητα των σχολικών εμπειριών των κοριτσιών, ήταν και η ευκαιρία να καταργήσουν το φράγμα ή την ιεραρχία ανάμεσα στο/στη διδάσκοντα/-ουσα και το διδασκτέο. Η εμπειρία αυτή τους/τις επέτρεψε από τη μια να αντιληφθούν τις δυσκολίες που περικλείει η προσπάθεια να αποκαλυφθούν οι εμπειρίες του φύλου μέσα από την έρευνα και από την άλλη να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι/-ες όταν προσπαθούν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές

και τις μαθήτριές τους, και μάλιστα χωρίς αρκετή πληροφόρηση για την οικογενειακή ζωή αυτών των τελευταίων. Μια καθηγήτρια ανέφερε ότι εντυπωσιάστηκε από την ανιαρή ζωή που περνούν τα παιδιά στα σπίτια τους έτσι όπως την πληροφορήθηκε από τα ημερολόγια τους. Αντίθετα, μια άλλη καθηγήτρια αισθάνθηκε έκπληξη όταν ανακάλυψε την έκταση της σεξουαλικής παρενόχλησης έξω από το σχολείο.

*D: Αυτό με εκνευρίζει. Αυτοί (οι άνδρες) μας ακουμπούν στις σκάλες, μας σπρώχνουν και φεύγουν.*

*J: Όταν είσαι στο υπόγειο, σε σπρώχνουν, ώστε να σε αγγίξουν στο στήθος.*

*D: Και οι επιχειρηματίες με τις ομπρέλλες. Όταν γυρίζεις σπίτι στις πέντε ή στις έξι το απόγευμα οι επιχειρηματίες από το City σου μπήγουν τις ομπρέλες τους.*

*L: Ένα αυτοκίνητο σταμάτησε μπροστά μου και αυτός χαϊδεύεταν μόνος του.*

*Καθηγήτρια: Πόσο συχνά σας ενοχλούν τα αγόρια στο σχολείο;*

*D: Με τα λόγια συνέχεια, όλο μας λένε κάτι.*

*J: Όχι τόσο συχνά τώρα.*

*S: Στην τρίτη τάξη ήταν χειρότερα.*

*Καθηγήτρια: Σωματικά;*

*J: Για παράδειγμα, όταν πάμε στο μάθημα της Φυσικής, βάζουν τα χέρια στην καρέκλα, ώστε να καθίσεις στα χέρια τους και σου τσιμπούν τον πισινό.*

*Καθηγήτρια: Τι νομίζετε ότι πρέπει να γίνει για αυτό;*

*D: Δεν μπορείς να πεις ότι θα σταματήσει, γιατί δε γίνεται.*

*Καθηγήτρια: Γιατί δεν μπορεί να σταματήσει;*

*D: Γιατί δεν μπορεί. Δε γίνεται να έχεις συνέχεια έναν καθηγητή να προσέχει, ώστε να μη σε αγγίξει κανείς. Δε γίνονται τέτοια πράγματα.*

Τέτοιες έρευνες είχαν, βέβαια, και τα όριά τους, ένα από τα οποία ήταν η μικρή τους κλίμακα και η έλλειψη χρόνου και μέσων, ώστε να καταλήγουν σε πιο «επιστημονικά» αποτελέσματα. Έτσι οι άλλοι/-ες συνάδελφοι μπορούσαν να αμφισβητήσουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Παρόλο που στόχος των ερευνών του σεμιναρίου ήταν η ζωή των κοριτσιών στο σχολείο, με μόνο

ένα θέμα σχετικό με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στα τελευταία μαθήματα υπήρχε πάντα κίνδυνος να δημιουργηθούν προβλήματα από την αντίδραση των συναδέλφων. Η συμβουλή που δίναμε στους/στις εκπαιδευτικούς μέσα στο εγχειρίδιο τόνιζε ότι τέτοιες έρευνες θα μπορούσαν να έχουν θετικά αποτελέσματα αν ακολουθήσουν τις παρακάτω οδηγίες:

- Να αρχίζουν εξετάζοντας τις διαφορές των φύλων μάλλον, παρά το σεξισμό.
- Να αισθάνονται εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.
- Να αποφασίσουν αν προτιμούν να εργαστούν με μια ομάδα μαθητριών που ήδη γνωρίζουν, ή με παιδιά που τα ξέρουν λιγότερο καλά.
- Να είναι ανοικτοί/-ές προς τους συναδέλφους τους, να τους/τις ενημερώνουν για όσα κάνουν και να προσπαθούν να ξυπνήσουν το ενδιαφέρον τους, να μην προσπαθούν να καλύψουν τα πάντα, αλλά να θεωρούν την έρευνά τους σαν το λιθαράκι που προστίθεται στο όλο οικοδόμημα
- Αφού τελειώσουν μια έρευνα είναι σημαντικό να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα από τους/τις συναδέλφους τους. Είναι πολύ ενδιαφέρον να γίνουν αποδέκτες/-τριες των αντιδράσεων των συναδέλφων τους έτσι, ώστε να εδραιωθεί ένας τριμερής διάλογος, στον οποίο θα συμμετέχουν οι μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί και ο ερευνητής-εκπαιδευτικός (ibid, σελ. 10).

Από μια άποψη δεν έπαιζε μεγάλο ρόλο αν αυτές οι έρευνες δεν κατέληγαν κάπου ή έδιναν αλληλοσυγκρουόμενα αποτελέσματα. Η ίδια η δραστηριότητα αποκάλυπτε τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διερεύνηση, για παράδειγμα, θεμάτων ιδιωτικής φύσης ή εμπιστευτικών (όπως η παράνομη απασχόληση των νέων), καθώς και τις διαφορές ως προς την κοινωνική τάξη ή την εθνότητα, όπως τις αντιλαμβάνονταν οι μαθήτριες. Αν μπορούσε να επιτευχθεί μια αυξανόμενη κατανόηση του τι σημαίνει να είσαι μαθήτρια στο συγκεκριμένο σχολείο, τα θετικά αποτελέσματα θα γίνονταν φανερά μέσα από τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και της οργάνωσης του σχολείου. Οι απόλυτοι στόχοι της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούσαν σε μια πιο ενημερωμένη πρακτική και ένα σχολικό περιβάλλον που να διαπνέεται από «ανοιχτό πνεύμα».

Μια από τις έρευνες που οργάνωσαν οι εκπαιδευτικοί απέδειξε την αξία που έχουν τέτοιες πρωτοβουλίες. Σε μια συζήτηση με τις μαθήτριες της δεύτερης τάξης

ενός σχολείου θηλέων, η καθηγήτρια σοκαρίστηκε όταν διαπίστωσε το πλήθος από βρισιές και «άσχημα λόγια» που χρησιμοποιούσαν τα κορίτσια, λόγια που η Lees (1986) θεωρεί μέρος της κουλτούρας των αγοριών μαθητών και της τακτικής τους να υποβαθμίζουν τις γυναίκες. Κορίτσια 12 και 13 ετών χρησιμοποιούσαν λέξεις, όπως «τσούλα», «πόρνη», «σκύλα», χωρίς πολλή σκέψη ως προς το τι σημαίνουν οι όροι αυτοί. Όπως σχολίασε μια μαθήτρια:

*«Λέτε ότι δεν πρέπει να υποβαθμίζουμε τις άλλες γυναίκες, αλλά ακόμη κι αν συμβαίνει αυτό που λέτε, Κυρία, πρέπει να το κάνεις. Όταν ένα κορίτσι σε λέει πόρνη χωρίς λόγο, πρέπει να της απαντήσεις με κάτι παρόμοιο. Εντάξει, υποβαθμίζεις έτσι τις γυναίκες, αλλά το αξίζουν».*

Αφού μαγνητοφώνησε αυτή τη συζήτηση, η καθηγήτρια συνέχισε την έρευνά της και συζήτησε με τα κορίτσια έξι εβδομάδες αργότερα, όταν θεώρησε ότι ήταν λιγότερο αμήχανες. Είχαν ξανασκεφτεί τις απόψεις της και παραδέχονταν ότι δεν ήταν ακόμη έτοιμες να σταματήσουν να βρίζουν. Επιπλέον αισθάνονταν ότι δεν μπορούσαν να συζητήσουν τέτοια θέματα με την καθηγήτρια που ήταν προηγουμένως σύμβουλος της τάξης τους, με την οποία μιλούσαν για διάφορα πράγματα κάθε μέρα και την αισθάνονταν σαν «μαμά τους». Αποφασίστηκε ότι η καθηγήτρια θα συνέχιζε την έρευνά της, θέτοντας νέες ερωτήσεις στην ομάδα σχετικά με τις σχέσεις τους με τα αγόρια, τους γονείς, κ.λπ. Όπως σχολίασε η ίδια:

*«Θα ήθελα να καταγράψω αυτά που προέκυψαν από τις συζητήσεις αυτές και αισθάνομαι ότι υπήρξαν ένα αξιόλογο μέρος του μαθήματος. Οι ιδέες ήταν των ίδιων των κοριτσιών που πήραν μέρος στη συνάντηση και ίσως μερικές από τις μαθήτριες οδήγησαν τη συζήτηση σε θετικές κατευθύνσεις. Είναι σημαντικό να μην εγκαταλείπει κανείς τέτοιου είδους συζητήσεις, τη στιγμή που τα νεαρά άτομα αρχίζουν να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν» (ibid σελ. 1 29).*

Δεν ωφελήθηκε μόνο η καθηγήτρια από μια τέτοια έρευνα, το ίδιο ωφελήθηκαν και οι μαθήτριες και μπήκαν καινούργιες βάσεις στη μεταξύ τους σχέση.

### **Προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Τρεις βασικές στρατηγικές υιοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τους τρόπους, με τους οποίους οι σχέσεις των φύλων διαμορφώνουν τη ζωή του σχολείου, τη δική τους διδακτική πρακτική και την κουλτούρα των μαθητών/-τριών. Στη διάρκεια του πρώτου μαθήματος ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τα προσωπικά



τους βιώματα, με τον ίδιο τρόπο σχεδόν που θα προσπαθούσαν οι ίδιοι/-ες να μελετήσουν αργότερα τις εμπειρίες των μαθητριών τους. Βασικό στοιχείο στην προσπάθεια αυτή ήταν η αντίληψη ότι, όταν κατανοούμε τις προσωπικές μας εμπειρίες σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κανείς άνδρας ή γυναίκα, προσδιορίζοντας τις στιγμές της ανταρσίας και της αντίστασης, της συμμόρφωσης και της αποδοχής, τότε μπορούμε να αρχίσουμε να καταλαβαίνουμε τις αντιφάσεις που αντιμετωπίζουν τα άλλα άτομα. Ακόμη περισσότερο, οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα εμπειρίες από αμιγή ή μικτά σχολεία, θεωρήθηκε ότι διαμορφώνουν τον τρόπο, με τον οποίο οι ίδιοι/-ες ερμηνεύουν τα πρότυπα αλληλεπιδράσεων των δύο φύλων στα σχολεία και ανταποκρίνονται σε αυτά.

Στο πλαίσιο ενός τόσο σύντομου σεμιναρίου, όπως το δικό μας, δεν ήταν δυνατόν να επιτευχθεί τίποτε περισσότερο από το ξεκίνημα αυτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης και προβληματισμού ως προς την ατομική διδακτική πρακτική. Ζητήθηκε από τον/την κάθε εκπαιδευτικό να καταγράψει τις προσωπικές του/της εμπειρίες, τις αναμνήσεις του/της από σημαντικά γεγονότα και τα αισθήματά τους για το δευτεροβάθμιο σχολείο τους. Για μερικούς/-ές η διαδικασία ήταν επώδυνη, καθώς η παιδική τους ηλικία ήταν γεμάτη από θλιβερές αναμνήσεις. Γενικά, κάποια υποστήριξη είναι αναγκαία για να μπορέσουν τα άτομα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε μια τέτοια δραστηριότητα και θα πρέπει να τους επιτρέπεται να αυτοεξαιρούνται αν η διαδικασία είναι ιδιαίτερα τραυματική.

Από την άλλη πλευρά, για μερικούς/-ές εκπαιδευτικούς η καταγραφή προσωπικών εμπειριών με τέτοιο τρόπο υπήρξε μια απολαυστική και χρήσιμη άσκηση. Μια καθηγήτρια, για παράδειγμα, περιέγραψε το Καθολικό σχολείο που φοίτησε, την αμείλικτη υπακοή στους κανονισμούς, το φόβο για το διδακτικό προσωπικό, το γεμάτο γυναίκες σχολικό περιβάλλον, και τον τρόπο, με τον οποίο απαγορευόταν αυστηρά οποιαδήποτε αναφορά στη σεξουαλικότητα. Στη διήγησή της βρίσκει κανείς την περίεργη επίδραση μια «Αδελφής Καρμέλας», της οποίας η επιρροή ήταν αδιαμφισβήτητη:

*«Ήταν τόσο έξυπνη, που συνήθιζα να λέω ότι σκεφτόταν σαν άνδρας. Τα μοντέλα πνευματικής μεριότητας, τα οποία είχα συναντήσει μέχρι τότε (παρόλο που δεν μπορούσα να το συνειδητοποιήσω τότε), αντικαταστάθηκαν από το μοντέλο μιας γυναίκας διασθητικής με καθαρή σκέψη και υψηλά προσόντα» (ibid σελ. 34).*

Η συμμόρφωση για τη μαθήτριά αυτή έφερε μαζί της θέσεις ηγεσίας. Είχε

μάθει να συνδυάζει τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες με τις απαιτήσεις μιας καταπιεσμένης σεξουαλικότητας, μέχρι την εποχή που άφησε το σχολείο. Αλλά και στη γοητευτική διήγηση μιας άλλης καθηγήτριας με θέμα τη σχολική ζωή της, διαπιστώνει κανείς τη λεπτή ισορροπία που κατάφεραν να πετύχουν οι μαθήτριες της εποχής της ανάμεσα στη συμμόρφωση και την αντίσταση.

Οι εναλλαγές ακαδημαϊκής επιτυχίας και γυναικείας σεξουαλικότητας (που προσδιορίστηκαν τόσο επιτυχημένα από τη Middleton, 1987), εμφανίζονται επαναλαμβανόμενες στη διήγηση αυτή. Εδώ, η συγκεκριμένη καθηγήτρια που φοιτούσε σε ένα μικτό ενιαίο σχολείο του Βορείου Λονδίνου και ήταν αρχηγός στην τάξη της, διαπίστωσε ότι η επιτυχία ήταν επίπονη.

*«Ήμουν (κατά τα τρία πρώτα χρόνια) στο τμήμα των αριστούχων και ξόδευα πολύ από τον ελεύθερο χρόνο μου για να δικαιολογούμαι στους καυγάδες μου με τις συμμαθήτριές μου από τα άλλα χαμηλότερου επιπέδου τμήματα. Εξηγούσα ότι ούτε εγώ συμφωνούσα με το σύστημα και δεν έφταιγα εγώ που ήμουν στο τμήμα των αριστούχων. Δεν ήμουν πολύ διαφορετική από τα άλλα κορίτσια, εκτός από το ότι μου άρεσε να διαβάζω βιβλία, πράγμα που σήμαινε όλα όσα συνδέονται με το διάβασμα. Στην πραγματικότητα ήξερα ότι ήμουν πολύ κακή στα Μαθηματικά και έκανα ορθογραφικά λάθη και ήξερα ότι πολλά από τα κορίτσια στα άλλα τμήματα ήταν πολύ καλύτερα σε τομείς, στους οποίους εγώ δε θα μπορούσα να είμαι ποτέ πολύ καλή. Και επιπλέον ήμουν υπάκουη και δε βαρυγκομούσα. Παρόλα αυτά, άρχισα να επαναστατώ σε ορισμένα μαθήματα, στα οποία δεν τα κατάφερα γιατί ήταν πολύ λιγότερο ψυχοφθόρο (να τα παραμελώ) από το να προσπαθώ να κάνω τη δουλειά, και γιατί νόμιζα ότι θα κέρδιζα το θαυμασμό των αγοριών» (ibid σ. 26).*

Η επιθυμία να την προσέχουν και να την θαυμάζουν τα αγόρια, ήταν για την καθηγήτρια αυτή εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ακόμη και αν τα αγόρια δεν τη συμπαθούσαν, τουλάχιστον θα μπορούσε να τους κάνει να τη σέβονται και να τη βοηθήσουν να αποβάλει τη φήμη της «σπασίκλας». Έγινε από μόνη της μια «άτακτη μαθήτρια», ιδίως στα Μαθηματικά που δεν της άρεσαν. Έχει όμως και μια άλλη ανάμνηση:

*«Αυτή η ευχάριστη εποχή! Θυμάμαι την ηρεμία που επικρατούσε στην τάξη κατά την ώρα του μαθήματος της Χειροτεχνίας και των Οικοκυρικών. Θυμάμαι ότι σκεπτόμουν ότι ήταν καλά που δεν είχαμε τα*

*αγόρια στα μαθήματα αυτά. Οποιοσδήποτε παγίδες και αν έκρυβαν για μας αυτές οι δραστηριότητες μέσα στο σχολείο έδωσαν σε μένα, και σε άλλες είμαι σίγουρη, μια ευκαιρία να εκτιμήσουμε τις γυναικείες δεξιότητες και να αισθανθούμε την απόλαυση να είμαστε μόνο γυναίκες μεταξύ μας...»*

Η καθηγήτρια συνέδεε τις δικές της εμπειρίες με τις εμπειρίες των μαθητριών της. Τελειώνει τη διήγησή της ως εξής:

*«Είμαι σίγουρη ότι αυτό το κείμενο είναι βαθιά επηρεασμένο από αυτά που αισθάνομαι τώρα για τα κορίτσια και την εκπαίδευση, αλλά είχα επίγνωση της αδικίας όταν ήμουν μαθήτρια σε μικτό σχολείο και πληγώθηκα από αυτή και θύμωσα με αυτή. Αυτό που είναι λυπηρό τώρα είναι ότι τα πράγματα έχουν αλλάξει πολύ λίγο για τα κορίτσια στα μικτά σχολεία από την εποχή που ξεκινούσα εγώ στο σχολείο Arnos πριν 16 περίπου χρόνια» (ibid σελ. 28).*

Οι διηγήσεις αυτές ζωντανεύουν τις έννοιες της ιδιωτικής και δημόσιας συμμόρφωσης και αντίστασης που περιγράφει η Anyon (1983). Παρέχουν εναύσματα για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σιωπή και την επιφυλακτικότητα των μαθητριών τους ως προς την κατάρριψη των στερεοτύπων, το σεξισμό στα αμιγή σχολεία και τα πρότυπα της ανδρικής κυριαρχίας στα μικτά. Τέτοιες εμπειρίες αποδεικνύουν πόσο οι προσδιορισμοί του φύλου είναι μάλλον αντικείμενο επεξεργασίας, παρά αποκτώνται εξαιτίας των στερεοτύπων στα σχολικά βιβλία, των διαφορετικών προγραμμάτων διδασκαλίας και των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών.

Ένας άλλος τρόπος διερεύνησης του φύλου στα δευτεροβάθμια σχολεία και ανάπτυξης μιας πιο εξεζητημένης ανάλυσης του ρόλου που παίζει το σχολείο στη ζωή των μαθητριών, είναι η αποκωδικοποίηση της δομής του σχολείου και η αποκάλυψη των μηνυμάτων για το φύλο που εμπεριέχονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών, στο πρόγραμμα διδασκαλίας, στη χρήση του χώρου, κ.λπ. Παραπέμποντας στις εργασίες του Bernstein (1977), ενθαρρύνουμε τους/τις εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τη δομή και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, στους χώρους παιχνιδιού και τους διαδρόμους και να μελετήσουν πώς βιώνουν τα κορίτσια τον κοινωνικό έλεγχο. Για παράδειγμα, η χρήση του χώρου παιχνιδιού από αγόρια και κορίτσια, ο τρόπος, με τον οποίο κάθονταν στην τάξη οι μαθητές και οι μαθήτριες, κ.λπ., όλα παρείχαν πληροφορίες για την επίδραση των σχέσεων των φύλων στη δομή του μικτού σχολείου. Στα αμιγή

σχολεία θα μπορούσε να μελετηθεί ο τρόπος που η ανδρική κουλτούρα και παρουσία επηρέαζε την αντίληψη των κοριτσιών για τη θηλυκότητα.

Όπως είδαμε σε μερικά από τα παραδείγματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, οι αναφορές των κοριτσιών για τη ζωή τους παρείχαν στους/στις εκπαιδευτικούς μια χρήσιμη προοπτική για την ανάλυση των δομικών σχέσεων του σχολείου: για παράδειγμα, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης των κοριτσιών μεταξύ τους ή με τα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι αφθονούν στο σχολείο οι εικόνες της θηλυκότητας και του ανδρισμού. Ακόμη περισσότερο, ότι τέτοιες εικόνες είναι μόνο ένα από τα πολλά μαθήματα που μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης με μια ομάδα κοριτσιών 16 ετών που φοιτούσαν σε ένα μικτό σχολείο, μια καθηγήτρια αποκάλυψε τα πρότυπα των περιστασιακών επαγγελματιών μερικής απασχόλησης που ασκούν τα κορίτσια. Στα επαγγέλματα αυτά τα κορίτσια βιώνουν το σεξισμό και μαθαίνουν για τον καταμερισμό της εργασίας στον «πραγματικό κόσμο», ίσως βαθύτερα και εντονότερα, από ό,τι για άλλα θέματα, για τα οποία δέχονται πληροφορίες από το σχολείο. Το παρακάτω είναι ένα σύντομο απόσπασμα από τη συζήτηση:

*«Καθηγήτρια: Τι δουλειές κάνετε;*

*S: Δουλεύω πωλήτρια σε υποδηματοπωλείο.*

*K: Κι εγώ στο ίδιο μαγαζί με τη S.*

*N: Δουλεύω σε μια καφετέρια.*

*T: Η μαμά μου δουλεύει σε ένα γραφείο καθαρίστρια.*

*S: Έξι κορίτσια δουλεύουν σε υποδηματοπωλείο το Σάββατο και μόνο ένα αγόρι.*

*N: Περίπου έξι κορίτσια και πέντε αγόρια δουλεύουν στην καφετέρια. Τα αγόρια βάζουν τις πίπτες στο φούρνο και τα κορίτσια πλένουν τα πιάτα και καθαρίζουν τα τραπέζια.*

*S: Αυτό είναι άδικο, τα αγόρια θα έπρεπε κι αυτά να καθαρίζουν τα τραπέζια.*

*N: Η δουλειά τους είναι ευκολότερη, γιατί στέκονται εκεί και βάζουν μόνο τις πίπτες στο φούρνο, ενώ εμείς είμαστε στο πόδι συνέχεια. Αυτοί μπορούν να κάνουν διάλειμμα, ενώ εμείς δεν μπορούμε. Παίρνουν περισσότερα λεπτά, αλλά εμάς δε μας επιτρέπουν να κάνουμε αυτή τη δουλειά, γιατί τάχα δεν είμαστε αρκετά δυνατές. Αλλά εγώ το έκανα από*

*μόνη μου. Χτύπησα το πλευρό μου, αλλά δεν έπαθα τίποτε. Θεωρούνται πιο σκληροί από μένα αλλά εγώ αντέχω περισσότερο» (ibid, σελ. 80).*

Τέτοιες διαπιστώσεις αποκαλύπτουν πως η μισθωτή εργασία (και τα οικιακά καθήκοντα στο σπίτι) επιδρούν κριτικά στη ζωή αυτών των κοριτσιών. Δημιουργούν τις προοπτικές για να προσπαθήσουν οι εκπαιδευτικοί να «σπάσουν» τα στερεότυπα και να ενθαρρύνουν τα κορίτσια προς ευρύτερους ορίζοντες και λιγότερο παραδοσιακές κατευθύνσεις. Τα όρια και οι δυνατότητες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προσδιορίζονται σαφώς από τις διαπιστώσεις αυτές. Η πραγματικότητα της ζωής και της δουλειάς των γονέων, οι εμπειρίες τους για το τι περιμένουν οι άνδρες και τα αγόρια από τις φιλενάδες και τις συζύγους τους, οι αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει οι ίδιες για το ρόλο των γυναικών στην κοινωνία, όλα αυτά συνηγορούν εναντίον της πολυτέλειας των ακαδημαϊκών φιλοδοξιών, ή της προσδοκίας για μη παραδοσιακό επάγγελμα εκ μέρους των κοριτσιών αυτών. Μια κοπέλα εργατικής προέλευσης δείχνει με ένα δραματικό σχόλιο τον αγώνα της ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία:

*«Εγώ μετά από δέκα χρόνια; Αυτό είναι αστείο. Μάλλον θα είμαι αλυσσοδεμένη στην κουζίνα με τρία παιδιά που θα χοροπηδούν γύρω από τα πόδια μου. Ελπίζω όχι. Θα ζω στην Καραϊβική με ένα σύζυγο εκατομμυριούχο και με υπηρέτες που θα με εξυπηρετούν στα πάντα. Θα έχω μια Πόρσε και ίσως μια παλιά Ρολς Ροϋς, για να πηγαίνω στα μαγαζιά. Θα αγοράζω καινούργια ρούχα κάθε μέρα και θα χτενίζω τα μαλλιά μου διαφορετικά κάθε βδομάδα.*

*Τώρα, όμως, θα σας πω την αλήθεια, γιατί φαντάζομαι ότι το καταλάβατε πως η προηγούμενη παράγραφος ήταν μόνο φαντασία. Σε 10 χρόνια μάλλον θα είμαι παντρεμένη και θα έχω ίσως και παιδιά. Ελπίζω να έχω ένα καλό αυτοκίνητο... Ο άνδρας μου θα έχει μια καλή δουλειά και θα πηγαίνουμε συχνά στο μπαρ ή σε κάποιο άλλο ωραίο μέρος. Το σπίτι μου θα είναι καθαρό και θα έχω ωραία έπιπλα...Και εγώ θα δουλεύω, δε χρειάζεται να είναι με πλήρες ωράριο, αλλά τουλάχιστον θα βοηθά να έρχονται περισσότερα χρήματα στο σπίτι. Θα είναι κάποια δουλειά μερικής απασχόλησης, βοηθός πωλήτριας, ή πρωινή απασχόληση σε κάποιο εργοστάσιο. Αν φαντάζομαι τον εαυτό μου έτσι σε δέκα χρόνια, τότε γιατί είμαι εδώ διαβάζοντας σαν τρελή και προσπαθώντας να πετύχω σε όσο το δυνατό περισσότερες εξετάσεις; Είναι άχρηστο να πηγαίνεις στο σχολείο αλλά έχεις προβλήματα αν δεν πας. Η μαμά μου και οι περισσότερες γυναίκες που ξέρω ζουν κάπως*

*έτσι...Και έτσι θα είναι και η δική μου η ζωή αν δεν κάνω κάτι για να αλλάξει. Όχι που παραπονιέμαι, είναι μια αρκετά καλή ζωή για κάποια σαν εμένα».*

## **Φυλή, η χαμένη διάσταση**

Σε αυτό το τελευταίο μέρος, θα ήθελα να μιλήσω για ένα θέμα που αναδείχθηκε, ίσως, στην πιο σημαντική όψη του σεμιναρίου «Διερευνώντας το φύλο στα δευτεροβάθμια σχολεία». Όπως προϋποθέτει ο τίτλος, επίκεντρο του σεμιναρίου ήταν οι σχέσεις των φύλων στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις εμπειρίες των κοριτσιών. Η απόφαση να επικεντρώσουμε στα κορίτσια είχε, βέβαια, τα όριά της, ένα από τα οποία ήταν ότι έτσι αποκλείονταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία αρρένων. Παρόλα αυτά, θεωρήθηκε σημαντικό να ξεκινήσουμε τη διερεύνηση με τα κορίτσια και να συνεχίσουμε με τις εμπειρίες των αγοριών. Όταν γράφαμε, όμως, το εγχειρίδιο για τα εργαστήρια επιμόρφωσης, συνειδητοποιήσαμε καλύτερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών από σχολεία αρρένων και σχεδιάσαμε ερωτήματα για συζήτηση και έρευνες, παίρνοντας υπόψη και τη διάσταση αυτή. Το δεύτερο σεμινάριο με τίτλο «Ίσες Ευκαιρίες στα Δευτεροβάθμια Σχολεία» που ασχολήθηκε με τις εμπειρίες και των κοριτσιών και των αγοριών, υπήρξε πόλος έλξης για εννέα άνδρες εκπαιδευτικούς. Δύο διευθυντές, ένας σύμβουλος καθηγητής και ένας συντονιστής των ίσων ευκαιριών παρακολούθησαν το σεμινάριο.

Υπήρξαν και άλλες δυσκολίες εξαιτίας της επικέντρωσής μας αρχικά μόνο στα κορίτσια. Ως οργανώτριες του σεμιναρίου τοποθετηθήκαμε σαφώς υπέρ της προτεραιότητας του φύλου σε σχέση με την κοινωνική τάξη και τη φυλή, τόσο στον τίτλο, όσο και στο περιεχόμενο του σεμιναρίου. Σε ό,τι αφορούσε τις σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, αυτό δεν αποτελούσε πρόβλημα, εφόσον το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για το φύλο ασχολείται και με την κοινωνική τάξη. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί είχαν όλοι/-ες επίγνωση των επιπτώσεων της δικής τους κοινωνικής τάξης και είχαν εντοπίσει σημαντικές διαφορές στις εμπειρίες των κοριτσιών διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης. Τέτοιες ήταν, για παράδειγμα, η απασχόληση των νέων (λιγότερα κορίτσια από τη μεσαία τάξη είχαν επαγγέλματα μερικής απασχόλησης, συγκρινόμενα με τα κορίτσια από την εργατική τάξη), ή εμπειρίες μέσα στο σχολείο, ή, ακόμη, παραδείγματα σεξουαλικής παρενόχλησης.

Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα ήταν αν κάποια από τις έρευνες που

εκπονήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς, έλαβε υπόψη τον παράγοντα της φυλής. Φάνηκε ότι στην πραγματικότητα καμιά από τις λευκές καθηγήτριες δεν επέλεξε να συζητήσει με μαύρες μαθήτριες στο σχολείο. Διάλεξαν μαθήτριες, με τις οποίες αισθάνονταν οικειότητα και άνεση. Το γεγονός αυτό υπενθύμισε με οξύτητα το μέγεθος της απόστασης ανάμεσα στους/στις λευκούς/-ές εκπαιδευτικούς και τους μαύρους μαθητές και μαθήτριες, πόσο αμήχανα αισθάνονται πολλοί/-ές από μας όταν ασχολούμαστε με θέματα που αφορούν στους/στις μαύρους μαθητές/-τριες και αντίστροφα. Οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν στο σεμινάριο τη σημασία αυτής της έλλειψης επικοινωνίας για την πρακτική τους μέσα στην τάξη, ενώ κάποιοι/-ες άλλοι/-ες εξέφρασαν την άποψη ότι αν ζητούσαν μόνο από μαύρες μαθήτριες να βγουν έξω από την τάξη για να συζητήσουν μαζί τους, υπήρχε ο κίνδυνος να θεωρηθεί ότι αυτές ήταν διαφορετικές και έτσι να γίνουν χειρότερες οι ρατσιστικές διακρίσεις. Αυτός ο φόβος, πάντως, δεν εκφράστηκε για την περίπτωση των κοριτσιών που προσκαλούνταν για συζητήσεις έξω από την τάξη και ανταγωνίζονταν με αυτόν τον τρόπο τα αγόρια.

Πολλές από μας στο σεμινάριο αναγνωρίσαμε την εγκυρότητα αυτής της κριτικής και αποφασίσαμε να αρχίσουμε αμέσως μικρές έρευνες με μαύρες μαθήτριες. Οι συζητήσεις που ακολούθησαν την παρουσίαση αυτών των ερευνών αποκάλυψαν όχι μόνο την έκταση του ρατσισμού στα σχολεία, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα μαύρα κορίτσια στην προσπάθειά τους να βρουν συμπάρασταση από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στις συζητήσεις τους με τις μαύρες μαθήτριες, τα μέλη του σεμιναρίου διαπίστωσαν πολλές πλευρές του ρατσισμού, ακόμη και εκεί που, όπως τόνισαν τα κορίτσια, το σχολείο «υποτίθεται ότι ήταν προοδευτικό». Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούνταν ότι μπορούσαν να προσφέρουν κάποια βοήθεια, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος εκ μέρους τους. Άλλες μαθήτριες υποστήριξαν ότι και οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο ρατσισμό, χρησιμοποιώντας διάφορα ονόματα για τους μαύρους. Όπως είπε μια μαθήτρια, αν όλοι όσοι ήταν ένοχοι ρατσιστικής συμπεριφοράς αποβάλλονταν από τα σχολεία, «θα έπρεπε να αποβληθούν τόσοι που δε θα έμεναν και πολλοί καθηγητές ή μαθητές».

Τα αποτελέσματα αυτών των συζητήσεων με τις μαθήτριες ήταν σημαντικά για τους/τις εκπαιδευτικούς. Αν οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αυτοί/-ές που τάσσονται πολιτικά υπέρ των ίσων ευκαιριών, έχουν δυσκολίες στο να συζητούν με μαύρους μαθητές και μαθήτριες, ή στο να αντιμετωπίζουν περιπτώσεις ρατσισμού, πώς θα μπορούσε κανείς να ελπίζει ότι είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί μια ενιαία πολιτική για τις κοινωνικές τάξεις, το φύλο και τη φυλή στα σχολεία; Πώς θα μπορούσαν να

αποφευχθούν ρατσιστικές προστριβές σαν και αυτές που περιγράφει η Cecil Wright (1987) στην έρευνά της; Σε ό,τι αφορούσε το σεμινάριο, αυτό που μάθαμε όλοι/-ες δεν είχε μόνο σχέση με τις εμπειρίες των μαύρων κοριτσιών στα σχολεία, αλλά και με τη δική μας θεώρηση της πραγματικότητας. Συνειδητοποιήσαμε με ποιο τρόπο δομούμε το γύρω μας κόσμο σύμφωνα με τις συνθήκες της δικής μας ζωής. Στην πραγματικότητα, είχαμε οργανώσει ένα σεμινάριο με θέμα τη λευκή γυναίκα, στο οποίο προσπαθήσαμε να τοποθετήσουμε τη μαύρη καθηγήτρια και τις εμπειρίες των μαύρων κοριτσιών.

Η συμμετοχή μιας δεύτερης Επιθεωρήτριας για τις Ίσες Ευκαιρίες, της Earla Green, έδωσε τη δυνατότητα να ξανασκεφτούμε το πρώτο σεμινάριο και το Εγχειρίδιο. Το 1987, μετά από πολλές συναντήσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων ασχοληθήκαμε διεξοδικά με τη δομή του σεμιναρίου, την προτεινόμενη βιβλιογραφία και τις δραστηριότητες, παρουσιάσαμε ένα καινούργιο σεμινάριο με τίτλο «Ίσες Ευκαιρίες στα Δευτεροβάθμια Σχολεία». Στόχος αυτού του σεμιναρίου ήταν να προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την ευκαιρία να ασχοληθούν με προβλήματα που αφορούν στο φύλο, την κοινωνική τάξη και τη φυλή.

Το νέο σεμινάριο άρχισε από διαφορετικό σημείο εκκίνησης. Η πρώτη συνάντηση είχε ως θέμα όχι την ανάλυση της προσωπικής ζωής των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά την αποκωδικοποίηση των δομών των θεσμοθετημένων διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα, τις φυλές και τις κοινωνικές τάξεις. Ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τα ιδρύματα, στα οποία εργάζονται οι ίδιοι/-ες σε σχέση με τις τρεις αυτές μεταβλητές, τις οποίες παρουσιάσαμε για ανάλυση προγράμματα ομάδων και σχολείων και συζητήσαμε για την κουλτούρα του σχολείου, για τα προγράμματα διδασκαλίας και τις κατευθύνσεις που δίνουν οι εξετάσεις, για τη στολή του σχολείου, κ.λπ. Μετέπειτα συναντήσεις είχαν ως αντικείμενο το ρατσισμό, το σεξισμό και τις διακρίσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, στο πλαίσιο της «Δυναμικής των Σχολικών Τάξεων» (που αναζητήσαμε παραδείγματα σχολικών προφίλ), των «Οικογενειακών Στερεοτύπων» (που συζητήσαμε διάφορα στερεότυπα, τα οποία εντοπίζει κανείς στο σχολείο), της «Ανδρικής Κουλτούρας» και της «Σεξουαλικότητας». Επιστημονικά άρθρα με θέμα τη «φυλή» ενσωματώθηκαν σε κάθε μάθημα και προκάλεσαν μερικές από τις πιο ζωντανές συζητήσεις που παρόμοιες δεν είχαμε δει από πολύ καιρό.



## Συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό παρουσιάστηκε ένας αριθμός από θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τις ίσες ευκαιρίες. Συζητήθηκαν νέες μέθοδοι για την οργάνωση της διδασκαλίας σε τέτοια σεμινάρια, τα είδη των ερευνών που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί και οι τύποι επιμορφωτικών προγραμμάτων που μπορούν να οργανωθούν με κέντρο το σχολείο. Πιστεύουμε ότι η επικέντρωση του σεμιναρίου στη ζωή των μαθητριών αποτέλεσε για τους/τις εκπαιδευτικούς του σεμιναρίου ένα πολύ ενδιαφέρον έναυσμα, ιδιαίτερα για εκείνους/-ες, οι οποίοι/-ες δεν ήταν εξοικειωμένοι/-ες με θέματα φύλου, ή για όσους/-ες ανησυχούσαν για τις αρνητικές αντιδράσεις των συναδέλφων τους σε αντισεξιστικές πρωτοβουλίες. Το σεμινάριο οργανώθηκε με την ελπίδα ότι σιγά σιγά η αυξανόμενη συνειδητοποίηση των σχολικών εμπειριών των μαθητών/-τριών, το πλήθος των μηνυμάτων που δέχονται τα παιδιά για τις σχέσεις των φύλων και για τις δομές, τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή ζωή, μέσα και έξω από το σχολείο, θα βοηθούσαν τους/τις εκπαιδευτικούς και θα επιδρούσαν στις διδακτικές τους πρακτικές και στην οργάνωση του σχολείου. Ακόμη περισσότερο, ελπίσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα συνειδητοποιούσαν τις απαιτήσεις μιας αποτελεσματικής πολιτικής για τις ίσες ευκαιρίες. Η άποψη του Bernstein ότι *«Αν η κουλτούρα του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνει μέρος της συνείδησης του παιδιού, τότε πρέπει πρώτα η κουλτούρα του παιδιού να αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του εκπαιδευτικού»*, (Bernstein, 1970, σελ. 120), είναι αυτή που περιγράφει ίσως με τον καλύτερο τρόπο την προσέγγισή μας ως διοργανωτριών του σεμιναρίου.

Η ενασχόληση με τις ίσες ευκαιρίες έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα «πολιτικά» θέματα μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Συμμετείχαν στο σεμινάριο αυτό έχοντας στο νου τόσο την προσωπική τους καριέρα, όσο και το μέλλον των μαθητριών τους. Η συμμετοχή των καθηγητριών στο πρώτο σεμινάριο είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη νέας πολιτικής. Άλλες χρησιμοποίησαν το σεμινάριο ως σημείο εκκίνησης για την εγκαθίδρυση στα σχολεία τους νέων, αμιγών ως προς το φύλο, μαθημάτων προσωπικής και κοινωνικής αγωγής, ομάδων εργασίας, κ.λπ. Τα σεμινάρια αυτά συνδύασαν, με ένα πολύ ειδικό τρόπο, την επιθυμία ενσωμάτωσης θεμάτων που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη, μια αυξανόμενη αυτογνωσία σε σχέση με τις προσωπικές διδακτικές πρακτικές, συνειδητοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών διαστάσεων των αντισεξιστικών προσπαθειών και μια κριτική ανάλυση του ρόλου του σχολείου στην

κοινωνία. Αυτός ο συνδυασμός σε τέτοια σεμινάρια παρέχει τη δυνατότητα μιας πιο ρεαλιστικής και ευαισθητοποιημένης πολιτικής για την κοινωνική ισότητα.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ADAMS, C. & ARNOT, M. (1986). *Investigating Gender in Secondary Schools*. London: ILEA.
- ANYON, J. (1983). Intersections of Gender and Class: accommodation and resistance by working-class and affluent males to contradictory sex-role ideologies. In: Walker, S. & Barton, L. (Eds.), *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- ARNOT, M. (1982). Male Hegemony, Social Class and Women's Education. *Journal of Education*, 164, 1, 64-89.
- ARNOT, M. (1984). A Feminist Perspective on the Relationship between Family Life and School Life, *Journal of Education*, 6, 1, 123- 130.
- ARNOT, M. (1986). *Sex Discrimination and Educational Change*, Module 4, *Policy Making in Education*, Milton Keynes: Open University Press.
- BERNSTEIN, B. (1970). A Critique of the Concept of «Compulsory Education». In: Rubenstein, D. & Stoneman, C. (Eds.), *Education for Democracy*. London: Penguin.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*, Volume I-III. London: Routledge and Kegan Paul.
- BRYAN, B., DADZIE, S. & SCALE, S. (1985). *The Heart of the Race: Black Women's Lives in Britain*. London: Virago.
- CHISHOLM, I.A. & HOLLAND, J. (1987). Anti-Sexist Action Research in School: the Girls and Occupational Choice Project. In: Weiner, G. & Arnot, M. (Eds.), *Gender Under Scrutiny: new inquiries in education*. London: Hutchinson.
- CORNBLEET, A. & LIBOVITCH, S. (1983). Anti-Sexist Initiatives in a Mixed Comprehensive School: a case study. In: Wolpe, A.M. & Donald, J. (Eds.), *Is There Anyone Here from Education?* London: Pluto Press.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- FULLER, M. (1983). Qualified Criticism, Critical Qualifications. In: Barton, L. and Walker, S. (Eds.), *Race, Class and Education*. London: Croom Helm.
- LINNER LONDON EDUCATION AUTHORITY (1985) *Race, Sex and Class*, 6: *A Policy for Equality: Sex*. London: ILEA.
- KELLY, A. (1985). Changing Schools and Changing Society. In: Arnot, M. (Eds.), *Race and Gender: Equal Opportunities Policies in Education*. Oxford: Pergamon Press.
- LEES, S. (1986). *Losing Out: Sexuality and Adolescent Girls*, London: Hutchinson.
- MAY, N. & RUDDUCK, J. (1983) *Sex Stereotyping and the Early Years of Schooling*. Nonvich: CARE, University of East Anglia.
- MCROBBIE, A. (1987). Working Class Girls and the Culture of Femininity. In: Women's Studies Group. Centre for Contemporary Cultural Studies (Eds.), *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*. London: Hutchinson.
- MIDDLETON, S. (1987). Streaming and the Politics of Female Sexuality: case studies in the schooling of girls. In: Weiner, G. & M. Arnot (Eds.), *Gender*

- under scrutiny: new inquiries in education*. London: Hutchinson in association with the Open University.
- MILLMAN, V. (1987). Teacher as Researcher: a new tradition for research on gender. In: Weiner, G. & Arnot, M. (Eds.), *Gender Under Scrutiny: new inquiries in education*, London: Hutchinson.
- MILLMAN, V. & WEINER, G. (1985). *Sex Differentiation in Schooling: Is there really a problem?* Schools Curriculum Development Committee. York: Longmans.
- PARMAR, P. (1981). Young Asian Women: a critique of the pathological approach. *Multiracial Education*, 9, 3, 19-29.
- PAYNE, O., HUSTLER, D. & CUFF, T. (1984). *G/ST or P/ST: Teachers' Perceptions of the Project "Girls into Science and Technology"*. Manchester: Manchester Polytechnic.
- TAYLOR, H. (1984). *Seeing is Believing: Teacher Investigations into Gender Differences in the Classroom*. London: Borough of Brent.
- TAYLOR, H. (1985). INSET for Equal Opportunities in the London Borough of Brent. In: Whyte, J., Deem, R., Kant, I. & Cruickshank, M. (Eds.), *Girl Friendly Schooling*. London: Methuen.
- WEINER, G. (1989a). Feminism, Equal Opportunities and Vocationalism: the changing context. In: Millman, V. & Burchell, H. (Eds.), *Equal Opportunities in the New Initiatives*. Milton Keynes: Open University Press.
- WEINER, G. (1989b). Professional Self-Knowledge versus Social Justice: a critical analysis of the teacher researcher movement. *British Educational Research Journal*, 15, 1, 41-52.
- WEINER, G. & ARNOT, M. (1987). Teachers and Gender Politics. In: Arnot, M. & Weiner, G. (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling*. London: Hutchinson.
- WHYTE, J., DEEM, R., KANT, L. & CRUICKSHANK, M. (Eds.), *Girl Friendly Schooling*. London: Methuen.
- WRIGHT, C. (1987) The Relations between Teachers and Afro-Caribbean Pupils: observing multiracial classrooms. In: Weiner, G. & Arnot, M. (Eds.), *Gender Under Scrutiny: new inquiries in education*. London: Hutchinson.

## 17. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΛΛΑΓΗΣ: ΤΑ ΡΕΠΕΡΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

*Α. Φρόση & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή*

### Εισαγωγή

Η έρευνα για τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση έχει εστιάσει, μεταξύ άλλων, και στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, καθώς η διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών των τελευταίων απέναντι στα φύλα αποτελεί προϋπόθεση για την προώθηση αλλαγών που στοχεύουν στην επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση (Fullan, 1991, Heckman & Peterman, 1997).

Κατά κύριο λόγο, έχουν διεθνώς μελετηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, η ποσότητα και η ποιότητα της καθημερινής αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά στη σχολική τάξη (ενδεικτικά: Clarricoates, 1989, Francis, 2000, Pickering, 1997- αναφέρεται στο: Gray & Leith, 2004, Plucker, 1996, Tiedeman, 2000). Λιγότερο μελετήθηκαν οι προσδοκίες τους για τα αγόρια και τα κορίτσια, τόσο στο επίπεδο των επιδόσεων, όσο και στο επίπεδο των επιλογών ζωής, καθώς και οι καθημερινές πρακτικές, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα παιδιά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με αυτά (Stanworth, 1986; Whyte, 1985; Stobart et al., 1992; Warrington & Younger, 2000).

Οι ελληνικές έρευνες για τους/τις εκπαιδευτικούς και τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση είναι κατά κανόνα πιο πρόσφατες από τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές και μάλλον περιορισμένες τόσο στον αριθμό, όσο και στο εύρος των θεματικών τους, η πραγματικότητα, ωστόσο, που φέρνουν στο φως σχετικά με τα φύλα στην εκπαίδευση, είναι όμοια με εκείνη της Ευρώπης κατά τη δεκαετία του '80 (ενδεικτικά: Δεληγιάννη κ.ά., 2000· Κανταρτζή, 1996· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990· Σταυρίδου κ.ά., 1999· Φρόση, 2000· Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1998).

Ως γενικό συμπέρασμα των ερευνών, ελληνικών και ξένων, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό φορείς στερεότυπων πεποιθήσεων για τα φύλα. Αυτό έχει ως συνέπεια την υιοθέτηση από την πλευρά τους συμπεριφορών και πρακτικών που αναπαράγουν τα στερεότυπα για τα φύλα και συμβάλλουν στη

διδασκεία των μεταξύ τους ανισοτήτων. Γίνεται, λοιπόν, προφανής για την προώθηση της ισότητας των φύλων η αναγκαιότητα μιας ανάλογου περιεχομένου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτή αφορά τόσο στο προπτυχιακό στάδιο της εκπαίδευσής τους, όσο και στην περαιτέρω εκπαίδευση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίησή τους κατά τη διάρκεια της απασχόλησής τους στα σχολεία. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η ανάγκη επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων είναι μεγαλύτερη από όσο στην υπόλοιπη Ευρώπη, καθώς ο σχετικός προβληματισμός δεν αποτέλεσε θέμα κεντρικής σημασίας στη βασική τους εκπαίδευση.

Μια σειρά από επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιήθηκαν σε χώρες της Ευρώπης, τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα, για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των οποίων έχουν γίνει οι απαιτούμενες μετρήσεις και καταγραφές. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ωστόσο, διαπιστώνεται η έλλειψη ερευνών που αφορούν στην αλλαγή ως ιδεολογική σύλληψη ή βίωμα των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Δεν έχουν τεθεί στην έρευνα ερωτήματα όπως: Τι σημαίνει για τους/τις εκπαιδευτικούς αλλαγή ως απόρροια της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης; Ποια πραγματικότητα αλλαγής κατασκευάζουν με το λόγο τους οι εκπαιδευτικοί;

Στα ερωτήματα αυτά έρχεται να απαντήσει η παρούσα μελέτη, η οποία επιχειρεί να διερευνήσει την πραγματικότητα αλλαγής των Ελλήνων/-ίδων εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, μέσα από τη διερεύνηση των λόγων, με τους οποίους αυτοί/-ές κατασκευάζουν την πραγματικότητα για τα φύλα στο σχολείο. Αυτή η εναλλακτική μορφή έρευνας μπορεί να αποκαλύψει τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται ή αντιστέκονται στις κοινωνικές επιταγές και τις προσδοκίες, αλλά και τις επιταγές ή τις προσδοκίες του προγράμματος, για τους ρόλους των φύλων, καθώς και τους τρόπους, με τους οποίους διαπραγματεύονται το δικό τους ρόλο, αλλά και το ρόλο του σχολείου ως θεσμού στη συντήρηση ή την αλλαγή των υφιστάμενων συνθηκών για τα φύλα.

## **Μέθοδος**

### *Η ομάδα συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών*

Η ομάδα συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα, αποτελούνταν από 40 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, 20 άνδρες και 20 γυναίκες, οι οποίοι/-ες επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από μια ευρύτερη ομάδα 234 εκπαιδευτικών για να

παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, το οποίο πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Από τους άνδρες, 7 υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και 13 σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις γυναίκες, 7 υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και 13 στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεταξύ των στόχων της έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν η μελέτη και η ανάλυση των τρόπων, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται με το λόγο τους, μετά από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο, τη διαδικασία της αλλαγής τους. Ειδικότερα, ενδιαφέρουν τα γλωσσικά ρεπερτόρια, τα οποία χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τις ατομικές τους συνεντεύξεις, για να κατασκευάσουν την προσωπική τους εμπειρία αλλαγής.

#### *Το επιμορφωτικό σεμινάριο: στόχοι και διαδικασία*

Κεντρικός στόχος του σεμιναρίου ήταν η προσπάθεια αποτελεσματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχέσεων των φύλων έτσι, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν την ανισότητα, τη διάκριση και τα στερεότυπα -όπου τα συναντούν στο εκπαιδευτικό σύστημα- και να αναπτύσσουν και να εκφέρουν ένα επιστημονικό λόγο για την ισότητα ανάμεσα στα φύλα.

Επιμέρους στόχοι του ήταν οι εξής:

- Η θεωρητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους πάνω στη σχετική βιβλιογραφία
- Η ενεργός ανάμιξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιμόρφωσής τους, με τη διεξαγωγή μικρής κλίμακας ερευνών στις τάξεις τους.

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε κατά την υλοποίηση του σεμιναρίου ήταν αυτή του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή». Στα πλαίσια της εφαρμογής της πραγματοποιήθηκαν 12 συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών η καθεμιά, μία ανά δεκαπενθήμερο. Τρεις ενέργειες συνέθεταν την κάθε συνάντηση:

α) Η υπεύθυνη της επιμόρφωσης παρουσίαζε τις τελευταίες προσεγγίσεις και τα δεδομένα της σύγχρονης έρευνας γύρω από το θεματικό άξονα, στον οποίο επικεντρώνονταν η επιμόρφωση σε κάθε συνάντηση.

β) Η υπεύθυνη της επιμόρφωσης εφοδίαζε τους/τις εκπαιδευτικούς με εργαλεία έρευνας, προκειμένου να διερευνήσουν στο σχολείο τους τη θεματική, πάνω στην οποία είχε προηγηθεί η θεωρητική εισήγηση. Οι θεματικές των επιμέρους ερευνών ήταν οι εξής:

- ☐ Η ζωή του σχολείου

- ▣ Επαγγελματικές φιλοδοξίες εκπαιδευτικών
- ▣ Ο κόσμος της εργασίας
- ▣ Επιλογές ζωής
- ▣ Προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια
- ▣ Έρωτας, γάμος, οικογενειακή ζωή και φροντίδα
- ▣ Φύλο και διδακτικά εγχειρίδια
- ▣ Η ανδρική και η γυναικεία εμπειρία – Οι σχέσεις των φύλων
- ▣ Προσδοκίες γονιών

Στο μεσοδιάστημα των συναντήσεων οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν έρευνες μικρής κλίμακας στο σχολείο τους, συγκέντρωναν και ανέλυαν τα δεδομένα τους και κατέληγαν σε συμπεράσματα.

γ) Οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν και συζητούσαν τα αποτελέσματα των ερευνών τους, αλλά και τις αντιδράσεις των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτές. Η συζήτηση επικεντρώνονταν και στις διαφορές ή τις ομοιότητες που παρουσίαζαν μεταξύ τους τα δεδομένα που συγκεντρώνονταν σε διαφορετικά σχολεία, καθώς και με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία και αναπτύσσονταν ο σχετικός προβληματισμός.

#### *Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Οι 20 από τους/τις εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το σεμινάριο, 10 άνδρες και 10 γυναίκες, πήραν μέρος σε εστιασμένες ατομικές συνεντεύξεις ημιδομημένου τύπου, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν 7 μήνες μετά το τέλος της επιμόρφωσης. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορούσε στην αλλαγή των απόψεων και των καθημερινών επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ισότητα των φύλων, καθώς και την αλλαγή στην προσωπική τους ζωή ή τις οικογενειακές τους σχέσεις.

Οι συνεντεύξεις, καθεμιά από τις οποίες ήταν διάρκειας περίπου 30 λεπτών, ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και, ως γραπτά πλέον κείμενα, έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου.

#### *Η ανάλυση λόγου*

Ένας από τους στόχους της μελέτης ήταν να υπερβεί τους περιορισμούς της ποσοτικής μεθοδολογίας χρησιμοποιώντας μια ποιοτική μέθοδο ανάλυσης, την ανάλυση λόγου, η οποία έχει ξαναχρησιμοποιηθεί στην έρευνα για τις ανισότητες των φύλων (Αθανασιάδου, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανάλυσης λόγου, οι



εκπαιδευτικοί αντλούν από τους κυρίαρχους «λόγους» για τα φύλα και δημιουργούν τα δικά τους γλωσσικά «ρεπερτόρια», τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις πρακτικές τους.

Η ανάλυση λόγου αποτελεί ένα νέο τρόπο έρευνας και ανάλυσης, σύμφωνα με τις αρχές του μεταδομισμού και της φεμινιστικής παράδοσης. Τα σημεία που διαφοροποιείται η ανάλυση λόγου από τις παραδοσιακές θεωρητικές προσεγγίσεις είναι: (α) ο διαφορετικός τρόπος, με τον οποίο προσεγγίζεται η γλώσσα και (β) ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της υποκειμενικότητας (Marshall, 1994).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη για τη λειτουργία της γλώσσας, αυτή αποτελεί ένα απλό περιγραφικό μέσο μιας διανοητικής συνθήκης ή ενός γεγονότος. Αντίθετα, για την ανάλυση λόγου, η γλώσσα αποτελεί από μόνη της κοινωνική πρακτική με δικά της χαρακτηριστικά και πρακτικές συνέπειες (Whetherell & Potter, 1988). Έτσι, αντικείμενο της ανάλυσης γίνεται η ίδια η γλώσσα και όχι αυτό που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύει.

Σε σχέση με την αντίληψη του εαυτού, η ανάλυση λόγου δεν ενδιαφέρεται για την αποκάλυψη σταθερών χαρακτηριστικών προσωπικότητας, συμπεριφορών ή κοινωνικών ρόλων, όπως οι αντίστοιχες θεωρίες, αλλά για τη μελέτη των τρόπων, με τους οποίους κατασκευάζεται η υποκειμενικότητα, η υποκειμενική δηλαδή ταυτότητα, μέσα στο λόγο (Potter & Whetherell, 1987). Στόχος, επομένως, της ανάλυσης λόγου είναι η εξέταση των διαθέσιμων λόγων, από τους οποίους το υποκείμενο αντλεί για να κατανοήσει τον κόσμο και τον εαυτό του και η ποικιλία των ταυτοτήτων που δομούνται από τις κυρίαρχες γλωσσικές πρακτικές.

Η γλώσσα κατασκευάζει πραγματικότητες, συντηρεί και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και υποταγής. Για αυτό ο όρος «λόγος» (discourse) θεωρείται καταλληλότερος από τον όρο «γλώσσα» (language) και αναφέρεται σε όλα τα είδη προφορικής αλληλεπίδρασης και σε όλα τα γραπτά κείμενα, επίσημα ή ανεπίσημα, καθώς και στη γραπτή εκδοχή του προφορικού λόγου.

Η ανάλυση λόγου εστιάζει: (α) στις γλωσσικές πηγές (ερμηνευτικά ρεπερτόρια), από τις οποίες αντλούν τα υποκείμενα όταν μιλούν ή γράφουν και (β) στις συνέπειες που έχει ο λόγος τους για την υποκειμενική τους πραγματικότητα και τους θεσμούς (Potter, 1996· Whetherell, Steven & Potter, 1987).

Τα «ερμηνευτικά ρεπερτόρια» είναι ένα σύνολο όρων, περιγραφών και μορφών ομιλίας ή γραφής, από τα οποία τα υποκείμενα αντλούν προκειμένου να κατασκευάσουν ή να αποδώσουν γνωστικές διαδικασίες, ενέργειες, αποφάσεις και άλλα κοινωνικά φαινόμενα (Marshall, 1994). Οι Whetherell & Potter (1988) θεωρούν τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια ως μονάδα ανάλυσης και τα παρομοιάζουν με τα «τούβλα», τα οποία οι ομιλητές χρησιμοποιούν ως δομικό υλικό για να

κατασκευάσουν τις εκδοχές των πράξεων, των γνωστικών διαδικασιών ή άλλων φαινομένων.

Η ανάλυση λόγου, πέρα από τον προσδιορισμό και το περιεχόμενο των ρεπερτορίων, ενδιαφέρεται και για τις συνέπειες που έχει η χρήση τους στο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αυτά χρησιμοποιούνται. Είναι, δηλαδή, σημαντικές, τόσο η οργάνωση του λόγου όσο και η λειτουργία του, η αναπαραγωγή, δηλαδή, μέσα από αυτόν των κοινωνικών δομών εξουσίας. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές/-τριες μελετούν εκτεταμένα αποσπάσματα λόγου και προσπαθούν να εντοπίσουν τις γλωσσικές κατασκευές ή εκδοχές των κυρίαρχων λόγων, οι οποίες άλλοτε υιοθετούνται και άλλοτε υπονομεύονται.

## **Αποτελέσματα**

### *Τα ρεπερτόρια της αλλαγής*

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδωσε μια σειρά από γλωσσικά ρεπερτόρια που αφορούν στην κατασκευή της προσωπικής εμπειρίας αλλαγής των εκπαιδευτικών, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

#### *1. Η αλλαγή ως αποκάλυψη μιας αλήθειας που δεν έβλεπαν ή δεν ήξεραν*

Μιλώντας για την αλλαγή, τόσο στο ρεπερτόριο αυτό, όσο και στα περισσότερα από εκείνα που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη σύγκριση ανάμεσα στο *πριν* και το *μετά* την επιμόρφωση.

Η κυρίαρχη εκδοχή του ρεπερτορίου της αποκάλυψης αφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, διαφορές οι οποίες είναι εμφανείς κατ' αρχήν στις επιδόσεις και τις συμπεριφορές τους, αλλά και -μετά από σχετική διερεύνηση- στις προσδοκίες τους για την ενήλικη ζωή.

Ειδικότερα, η αποκάλυψη δομείται ως διαπίστωση ή συμπέρασμα ερευνητικά τεκμηριωμένο. Με εκφράσεις, όπως: «φάνηκε, ναι, είδα καθαρά πια», «διαπίστωσα εγώ», «τώρα τα βλέπω καθαρά μπροστά μου», οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν μια αναμφίβολη νέα πραγματικότητα, που στην ουσία είναι μια νέα δική τους οπτική. Η βεβαιότητά τους προκύπτει από την προσωπική τους εμπλοκή στη διερεύνηση των επιμέρους μεταβλητών που συνθέτουν το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

**Απόστολος (φυσικός):** ...διαπίστωσα πράγματα που δεν είχα φανταστεί, ειδικά τις απόψεις που άκουσα από εργασίες συναδέλφων, αλλά και από αυτά που διαπίστωσα εγώ στην τάξη μου, διαπίστωσα μια κατάσταση που με ξάφνιασε.

Οι προσδοκίες των παιδιών από την ενήλικη ζωή, οι οποίες μέσα από τις μικρές έρευνες που κάνανε οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, παρουσιάζονται διαφορετικές για τα αγόρια και τα κορίτσια, και αρκετά σύμφωνες με την άσκηση παραδοσιακών ρόλων από το κάθε φύλο, κατασκευάζονται, επίσης, δημιουργώντας ένα σημείο απρόσμενης αποκάλυψης. Εκείνο, όμως, που φαίνεται να βαραίνει περισσότερο, είναι η αποκάλυψη πως η διαφορετικότητα των προσδοκιών είναι αποτέλεσμα της ενσωμάτωσης από τα παιδιά των προσδοκιών που έχουν για αυτά η οικογένεια και το σχολείο και οι οποίες διαφοροποιούνται κατά φύλο.

**Γιώτα (φιλόλογος):** ...μέσα από αυτές τις δραστηριότητες που κάναμε πέρσι στο σχολείο ...φάνηκε, ναι, είδα καθαρά πια πως είναι προδιαγεγραμμένοι οι ρόλοι τους, ότι το κορίτσι σκέφτεται κυρίως αυτά που είχαμε πει και πέρσι, το γάμο, τα παιδιά, το επάγγελμα σε δεύτερη μοίρα και η καριέρα και τα όνειρά τους, και τα αγόρια τα ενδιαφέρει το επάγγελμα, κυρίως, και μετά όλα τα υπόλοιπα. Δεν το ήξερα αυτό. Ήταν μια απρόσμενη ανακάλυψη για μένα. Και μπορώ, βέβαια, μπορώ κάπως εύκολα να δεχτώ πως η οικογένεια ευθύνεται για αυτό, όμως είδα ότι συντελεί και το σχολείο, και πρώτα απ' όλα εμείς, κι αυτό με λύπησε, πραγματικά μπορώ να πω ότι με λύπησε. Δε δικαιολογείται, είναι λάθος.

Οι «προδιαγεγραμμένοι ρόλοι» δομούν ένα μοιρολατρικό πλαίσιο που στο βαθμό που διαμορφώνεται από την οικογένεια, θεσμό που χαρακτηρίζεται από ιδιωτικότητα και, επομένως, περιορισμένα έως ανύπαρκτα περιθώρια παρέμβασης, δεν επιδέχεται ανατροπή. Η αναγνώριση, όμως, του σχολείου ως αιτιολογικού παράγοντα της διαμόρφωσης των διαφορετικών προσδοκιών που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια, αφήνει να εννοηθούν, όχι βεβαίως με σαφήνεια, τα περιθώρια επανορθωτικών διαδικασιών σε αδικαιολόγητα σφάλματα ενός θεσμού που τυπικά στοχεύει στην εξασφάλιση της ισότητας.

Ένα δεύτερο σημείο «αποκάλυψης» αφορά στην κοινωνική κατασκευή των διαφορών που εμφανίζουν τα παιδιά σε συμπεριφορές και σχολικές επιδόσεις.

***Δημήτρης (δάσκαλος):** Η αλήθεια είναι ότι στις σπουδές μου και στα 15 16 χρόνια υπηρεσίας που έχω δεν είχα ακούσει ποτέ για αυτό το θέμα, δεν έτυχε, δεν ξέρω. Δε μου πέρασε ποτέ από το μυαλό πως στο σχολείο τις διαφορές που βλέπουμε στα παιδιά, στα αγόρια και τα κορίτσια να τις δούμε έτσι από άλλη πλευρά, από άλλη ματιά. Λέγαμε «ε έτσι είναι τα κορίτσια ή έτσι είναι τα αγόρια» και εκεί τελειώναμε. Αυτό ακούω και από όλους τους συναδέλφους και από τους γονείς. Και με το σύμβουλο θυμάμαι μια φορά που είχα μια έτσι ζωηρή τάξη, είχε πολλά αγόρια και κάνανε φασαρία και το κουβεντιάσαμε, μου έλεγε πως τα αγόρια έτσι είναι από τη φύση τους και μου έδωσε κάποιες συμβουλές, πώς να τα απασχολώ για να μην κάνουν πολλή φασαρία. Δε μου είπε, ούτε κάποιος άλλος, ότι αυτό μπορεί να δημιουργείται. Και τώρα που το σκέφτομαι, εμείς τιμωρούμε τα παιδιά που είναι ζωηρά. Την πληρώνουν δηλαδή τα παιδιά, τα αγόρια, ενώ φταίνε οι γονείς ή φταίμε κι εμείς. Όταν πέρσι, πρόπερσι, δε θυμάμαι ακριβώς, ήρθαν στο διάλειμμα μερικά κοριτσάκια της δευτέρας και διαμαρτυρήθηκαν ότι τα αγόρια τους πήραν τη μπάλα που έπαιζαν, εγώ τους είπα «δεν πειράζει, παίξτε κάτι άλλο, παίξτε σχοινάκι». Τώρα ξέρω ότι με τον τρόπο μου δέχτηκα τη συμπεριφορά των αγοριών. Έφταιξα και εγώ, όμως, εν αγνοία μου. Ήταν κάτι εντελώς καινούριο για μένα να πω, ή μάλλον να ακούσω ότι όλα αυτά, αν δηλαδή διαβάζουν, αν είναι ζωηρά, ότι έχουν τις ρίζες τους στην οικογένεια, στο σχολείο και όλα αυτά. Για μένα ήταν ένα θέμα που δεν υπήρχε και μέσα στο σεμινάριο σιγά-σιγά ήρθε στην επιφάνεια. Τώρα τα βλέπω καθαρά μπροστά μου ότι συμβαίνουν...*

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αλλά και με τα ρεπερτόρια που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης πριν από την επιμόρφωση, το σχολείο από τους/τις περισσότερους/-ες εκπαιδευτικούς, ακόμη και από αυτούς/-ές, για τους/τις οποίους/-ες η ανισότητα των φύλων στον κόσμο των ενηλίκων είναι υπαρκτή, κατασκευάζεται ως χώρος «απόλυτης» ισότητας (Acker, 1988). Η αναδόμηση αυτής της εικόνας με την τοποθέτηση του σχολείου στη ρεαλιστική βάση της μικροκοινωνίας, μέσα στην οποία αναπαράγονται οι διακρίσεις κατά φύλο που συνήθως είναι εις βάρος των γυναικών, δεν είναι εύκολη. Οι διαφορές των μαθητών και μαθητριών, για το/τη δάσκαλο/-α που τις επισημαίνει, κατασκευάζονται πριν από την ευαισθητοποίηση ως σύμφυτες με το φύλο και, περίπου αυτονόητα, βιολογικά προσδιορισμένες και, επομένως, μη αναστρέψιμες. Η αντίληψη περί της απόλυτης φυσικότητας των διαφορών των φύλων είναι τόσο ισχυρά εδραιωμένη, ώστε η κοινωνική κατασκευή των διαφορών αγοριών και κοριτσιών δεν υπάρχει ούτε σε επίπεδο υποψίας. «Δε μου πέρασε ποτέ από το μυαλό» δηλώνει ο εκπαιδευτικός, ο

οποίος, τελικά, ανακαλύπτει τη δυνατότητα που προσφέρει η νέα οπτική της θεώρησης των διαφορών. Με το λόγο που επεξεργάζεται την αλλαγή του, κατασκευάζει το κοινωνικό φύλο που, με τη σειρά του, αποτελεί την ερμηνευτική βάση των διαφορών. Το σεμινάριο, δηλαδή, λειτούργησε για αυτόν αποκαλυπτικά και αφυπνιστικά.

Οι εκπαιδευτικοί που διαπιστώνουν τις κοινωνικές αιτίες των διαφορών, κατασκευάζουν, παράλληλα, μια ηθική τάξη πραγμάτων, όπου το παιδί, ειδικά το κορίτσι με τις μειωμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες ή το ζωηρό αγόρι, απαλλάσσεται από την ευθύνη της διαφοράς, η οποία, πλέον, δομείται ως πρόβλημα.

Ο/η εκπαιδευτικός που αναγνωρίζει τους λάθος χειρισμούς του/της, κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, επιχειρηματολογεί κατασκευάζοντας ένα υποστηρικτικό για αυτόν/-ήν αμυντικό πλαίσιο, καταγγέλλοντας ουσιαστικά την ανεπάρκεια του περιεχομένου των σπουδών του, αλλά και του συμβούλου, που είναι επιφορτισμένος με το έργο της επιστημονικής στήριξης και καθοδήγησης των δασκάλων.

Για κάποιους/-ες εκπαιδευτικούς, η αποκάλυψη αφορά στην ανισότητα στις σχέσεις και τους ρόλους των ενηλίκων ανδρών και γυναικών. Ειδικότερα, η αναντιστοιχία της νομικής ισότητας με την κοινωνική πραγματικότητα των διακρίσεων, αλλά και το ότι από την υφιστάμενη συνθήκη του παραδοσιακού καταμερισμού των ρόλων και των παραδοσιακών ταυτοτήτων φύλου βλάπτονται τελικά και οι άνδρες και οι γυναίκες, αποτελούν τις διαπιστώσεις τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως μόνο οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν αυτή την εκδοχή του ρεπερτορίου της αποκάλυψης. Οι γυναίκες βιώνουν την ανισότητα και, ως εκ τούτου, δε χρειάζεται να την ανακαλύψουν.

***Γιώργος ( μουσικός):** ...είμαι από αυτούς που πραγματικά άνοιξαν τα μάτια τους μετά από τη βοήθεια του σεμιναρίου πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Δεν είχα προβληματιστεί, νόμισα ότι, επειδή ακριβώς οι γυναίκες, συνάδελφοι και μη, έχουν τα ίδια δικαιώματα βάσει του νόμου και υποχρεώσεις με τους άνδρες, δεν υπάρχει πρόβλημα...Ενώ πριν δεν ήμουν προβληματισμένος, όσο θα έπρεπε, στο συγκεκριμένο θέμα. Νόμιζα ότι εξαλείφθηκε τέλος πάντων, ή στην εποχή μας πλέον δεν υπάρχουν αυτά τα πράγματα, δεν υπάρχει θέμα ισότητας γιατί είναι δεδομένη η ισότητα και όμως είχα άδικο.*

Στο απόσπασμα που ακολουθεί φαίνεται πώς αποκαλύπτεται για τον εκπαιδευτικό ο τρόπος που εισπράττεται από τις γυναίκες η απαξίωσή τους στην

εργασία και το δημόσιο βίο, αλλά και η καταπιεστική, ακόμη και για τους άνδρες, φύση της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας. Συμπεραίνοντας πως η ανισότητα βλάπτει και τα δύο φύλα, καθώς στερεί την επαγγελματική-κοινωνική καταξίωση στις γυναίκες και την έκφραση συναισθημάτων στους άνδρες ως μη συμβατή με την ανδρική ταυτότητα, ο εκπαιδευτικός δομεί μια συνθήκη θυματοποίησης ανδρών και γυναικών.

***Άρης (φυσικός):** ...κατάλαβα...πως μια γυναίκα αντιλαμβάνεται την κοινωνική της καταξίωση σαν μια αδικία που γίνεται, ότι δεν υπάρχει τόση καταξίωση στις γυναίκες όσο στους άνδρες, ότι δεν υπάρχουν τόσες πολλές ευκαιρίες στις γυναίκες όπως στους άνδρες στην κοινωνία ή στη δουλειά. Και από την άλλη μεριά και οι άνδρες, οι οποίοι έχοντας ένα πρότυπο και πρέπει να είναι συνεπείς σε αυτό το πρότυπο, χάνουν ένα κομμάτι από τον εαυτό τους και αυτοί, παράδειγμα, ένας άνδρας δεν μπορεί να κλάψει, γιατί αν κλάψει, είναι κάτι έξω από το πρότυπο. Και εφόσον δεν μπορεί να κλάψει, αν κάποτε έχει ανάγκη να το κάνει αυτό το πράγμα, δεν μπορεί να το κάνει, για αυτό χάνει ένα κομμάτι απ' τον εαυτό του...και η γυναίκα επίσης χάνει ένα κομμάτι. Αυτό το ανακάλυψα στην πορεία του σεμιναρίου, είναι κακό πράγμα και για τους άνδρες και για τις γυναίκες η ανισότητα.*

## *2. Η αλλαγή ως συνειδητοποίηση και αποσαφήνιση μιας ήδη γνώριμης κατάστασης*

Οι εκπαιδευτικοί που αντλούν από το ρεπερτόριο αυτό, όλοι δευτεροβάθμιοι, αυτοπαρουσιάζονται ως ήδη πριν από τη διεξαγωγή του σεμιναρίου υποψιασμένοι για την ανισότητα, ακόμη και στο χώρο του σχολείου, χωρίς, όμως, σαφή εικόνα για το βαθμό και την έκταση, στην οποία εξακολουθούν να υφίστανται οι διακρίσεις. Η επίφαση ισότητας που χαρακτηρίζει το σχολείο φαίνεται πως δημιουργεί σύγχυση στους/στις εκπαιδευτικούς. Η ψευδοσυνθήκη, για παράδειγμα, της «ελεύθερης επιλογής» από τις γυναίκες σχετικά με την κατάληψη ή μη ανώτερων διοικητικών θέσεων, η οποία προϋπάρχει του σεμιναρίου, δημιουργεί αβεβαιότητα ως προς την ορθότητα της υποψίας για ανισότητα, η οποία μέσα από το σεμινάριο αντικαθίσταται από τη βέβαιη και τεκμηριωμένη γνώση της «αναγκαστικής επιλογής» και αναδεικνύει τη λειτουργία των μοντέλων ρόλων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μέσα στο οποίο τα παιδιά καλούνται να κάνουν τις πρώτες επιλογές ζωής.

**Ευαγγελία (νομικός):** Βλέπω κάποια πράγματα που παλιά δεν έβλεπα, παλιά, ας πούμε, για τη θέση του διευθυντού που συζητούσαμε, αναρωτήθηκα κάποιες στιγμές ότι είμαστε εκεί 30 γυναίκες, και ότι δεν είναι η διευθύντρια γυναίκα, δεν ήταν αρκετά σαφής για μένα η απάντηση. Τώρα πλέον ξέρω γιατί δεν είναι. Παλαιότερα το είχα μέσα μου, αλλά δεν το είχα συνειδητοποιήσει τόσο καθαρά. Και επίσης συνειδητοποίησα και πώς αυτό μπορεί να φαίνεται στα μάτια των παιδιών που έχουν συνέχεια διευθυντές άνδρες.

**Έφη (δασκάλα):** Εγώ έχω 19 χρόνια υπηρεσία, σχεδόν 19, και, παρόλο που έχω το δικαίωμα, δε ζήτησα ποτέ να γίνω διευθύντρια, ενώ ο άνδρας μου με 20 χρόνια, είναι κι αυτός δάσκαλος, ίδια σχεδόν χρόνια, είναι διευθυντής. Είχα πείσει τον εαυτό μου ότι δε μου άρεσε να γίνω διευθύντρια. Αυτό που συνειδητοποίησα ήταν ότι έκρυβα την αλήθεια από τον ίδιο μου τον εαυτό. Άλλοι είναι οι αληθινοί λόγοι και τώρα τους έχω συνειδητοποιήσει, τα παιδιά, πολλή δουλειά και στο σπίτι, κ.λπ., κ.λπ. Όχι ότι πριν δεν τους ήξερα, αλλά έπεισα τον εαυτό μου ότι ήταν δευτερεύοντες αυτοί οι λόγοι. Και μπορώ να πω ότι αυτό με ταρακούνησε λίγο, με...με κινητοποίησε. Και μετάνιωσα που δεν το επεδίωξα μέχρι τώρα, παρόλο που έχω ικανότητες, έτσι τουλάχιστον νομίζω. Την άλλη φορά, στις επόμενες κρίσεις είμαι σχεδόν αποφασισμένη να το προσπαθήσω, και αν γίνω, έγινα.

Η συνειδητοποίηση, επίσης, σχετίζεται:

(α) με την αναγνώριση των μορφών που μπορεί να πάρει ο σεξισμός στο σχολείο και της βαρύτητας που μπορεί να έχουν φαινομενικά ασήμαντα ή αστεία συμβάντα, όταν υποκρύπτουν σεξιστικά μηνύματα.

**Ερώτ.:** Δεν είχες σαφή εικόνα για το τι πιστεύουν τα παιδιά;

**Κώστας (φυσικός):** Ναι, δεν είχα. Εν πάση περιπτώσει πλανιόταν έτσι κάτι ότι υπάρχει το φαλλικό πρότυπο, ή πολλές φορές μέσα στην τάξη αστειευόμενος καμιά φορά ότι αν έβλεπα ότι αντιδρούν (τα αγόρια με τα κορίτσια) λέω ότι «τις γυναίκες πρέπει να τις αγαπάμε» και λένε «τις γυναίκες, οι γυναίκες είναι για το σπίτι», κ.λπ. Εν πάση περιπτώσει αυτά έτσι υπό τύπου αστείων, αλλά συνειδητοποίησα ποιες είναι οι απόψεις που περνάνε μέσα από αυτά, τις αντιδικίες, τα αστεία, τα ανέκδοτα για τις ξανθιές, που ίσως, αν μου λέγανε στην αρχή, ίσως να μην το πολυπίστευα πού φτάνει το πρότυπο αυτό και πώς αναπαράγεται.

(β) Με την ίδια τη διάκριση κοινωνικού και βιολογικού φύλου. Στο παρακάτω απόσπασμα φαίνεται πως η ντετερμινιστική προσέγγιση των σχέσεων των φύλων δεν ικανοποιεί την εκπαιδευτικό, το μέγεθος, όμως, της κοινωνικής επιρροής και η δυνατότητα θεώρησης των σχέσεων μέσα από την οπτική του κοινωνικού φύλου, συνειδητοποιούνται μέσα στο σεμινάριο.

***Γιώτα (φιλόλογος):** Αυτό για εμένα δεν ήταν καθαρό, αυτό που λένε ότι ο καθένας κουβαλάει το φύλο του από γεννησιμιού του, δεν ήταν καθαρό, δε μου στεκόταν καλά, πίστευα ότι υπάρχει ένα παιχνίδι, δηλαδή ότι δεν είναι τόσο καθαρά τα πράγματα σε σχέση με τα φύλα. Τώρα μου έγιναν πιο ξεκάθαρες οι κοινωνικές επιδράσεις, η κοινωνική επιρροή...το κοινωνικό φύλο που λέγαμε στις συναντήσεις που κάναμε.*

(γ) Με τη σύνδεση των κοινωνικών ανισοτήτων φύλου με το σχολείο. Εδώ το ρεπερτόριο της συνειδητοποίησης συνυπάρχει ως ένα βαθμό με αυτό της αποκάλυψης. Με αυτό δεν κατασκευάζεται απλά ο πληροφορημένος εκπαιδευτικός, αλλά ο προβληματισμένος εκπαιδευτικός, ενώ ο σχετικός προβληματισμός είναι απόρροια της πληροφόρησης.

***Πόπη (νομικός):** Συνειδητοποίησα ότι αυτό που εγώ έβλεπα στην κοινωνία, γιατί έβλεπα την ανισότητα του άνδρα και της γυναίκας στην κοινωνία, συνειδητοποίησα ότι αυτό έχει βάση στο σχολείο και το σκέφτομαι ίσως το σκέφτομαι περισσότερο το θέμα αυτό και στενοχωριέμαι...*

(δ) Με την έλλειψη ικανότητας των εκπαιδευτικών για αναγνώριση της ανισότητας στο σχολικό πλαίσιο.

***Γιώτα (φιλόλογος):** ...δεν έβλεπα καμία έτσι, στην ηλικία του 15χρονου, του 14χρονου, καμιά αλλαγή έτσι προς το καλύτερο.*

***Ερώτ.:** Ενώ πριν είχατε την εντύπωση ότι έχουν αλλάξει τα πράγματα;*

***Γιώτα (φιλόλογος):** Ότι έχουν αλλάξει τα πράγματα, ναι, αυτό μάλλον ήθελα να πιστεύω, αυτό ήθελα να βλέπω, αλλά συνειδητοποίησα από την τάξη αυτά τα θεωρητικά που μας λέγατε κι ότι που νόμιζα ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είναι πια ίσα, αυτό ήταν δικό μου προϊόν, εγώ δεν μπορούσα να δω καθαρά.*

Με το ρεπερτόριο της συνειδητοποίησης-αποσαφήνισης, οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τον/την υποψιασμένο/-η εκπαιδευτικό που μετατρέπεται σε



γνώστη/-τρια της σχολικής πραγματικότητας σχετικά με τα φύλα. Μπορεί να αναγνωρίσει το σεξισμό στο επίπεδο του κρυφού προγράμματος, ειδικότερα στη λειτουργία των μοντέλων ρόλων και της γλώσσας.

### 3. Η αλλαγή ως αυτογνωσία-αυτοκριτική

Οι εκπαιδευτικοί που αντλούν από το ρεπερτόριο αυτό δομούν ένα αναστοχαστικό-κριτικό πλαίσιο παρατήρησης των πρακτικών τους, οι οποίες αφορούν στην αλληλεπίδραση ή την προσέγγιση των αγοριών και των κοριτσιών, αλλά και στην κατανομή-ανάθεση των καθημερινών αγγαρειών του σχολείου. Με το ρεπερτόριο αυτό, δηλαδή, κατασκευάζεται ο/η εκπαιδευτικός που μπορεί να αξιολογήσει τις πρακτικές του/της υπό το πρίσμα των νέων επιστημονικών δεδομένων, με τα οποία έρχεται σε επαφή στη διάρκεια της ευαισθητοποίησης. Η αναγνώριση μιας αρνητικής προσωπικής πραγματικότητας είναι συχνά επώδυνη διαδικασία που απαιτεί ξεπέραςμα των αντιστάσεων και προσωπική έκθεση, ενώ συχνά οδηγεί στη δημιουργία ενοχών. Τα περιθώρια, ωστόσο, της επανορθωτικής αλλαγής που δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι εξακολουθούν να βρίσκονται στην εκπαίδευση, λειτουργούν απενοχοποιητικά.

**Αγγελική (καθηγήτρια πληροφορικής):** ...είδα ότι ακόμα και εγώ, είχα μάθει να αντιμετωπίζω με διαφορετικό τρόπο αγόρια και κορίτσια και κυρίως κάτι που είχε λεχθεί ότι με τον άλφα ή βήτα τρόπο τα αγόρια αποσπούν περισσότερη ώρα την προσοχή του εκπαιδευτικού και αυτό το παρατήρησα και σε εμένα. Αυτό ήταν κάτι καινούργιο δεν το είχα σκεφτεί και νομίζω πως είναι σημαντικό που το είδα έστω και τώρα...Δηλαδή τα παιδιά είτε γιατί κάνουν περισσότερη φασαρία τα αγόρια, είτε γιατί είναι πιο πρωτοβουλιακά, έστω και χωρίς ουσία, αποσπούν την προσοχή του καθηγητή, αναγκάζεται ο καθηγητής να ασχοληθεί με αυτά. Τα κορίτσια είναι πιο ήπιων τόνων και δε σε παροτρύνουν να ασχοληθείς, πρέπει εσύ πιο πολύ να σκεφτείς «εδώ τι γίνεται, πόσο ουσιαστικά ασχολείται αυτή η μαθήτριά» ας πούμε; Εκεί ναι, παρατήρησα και δικές μου αποκλίσεις από τα πιστεύω μου, παρά την ευαισθητοποίηση.[...] Ακόμα και, επειδή τα αγόρια είναι πιο φασαριόζικα, έστω πως οι καθηγητές θέλουμε να κάνουμε συμμαχίες μαζί τους, άρα ασχολούμαστε πιο πολύ με αυτά, μιλάμε για χόμπι τους, για αθλήματα, τους κάνουμε παραινέσεις που αφορούν κυρίως το δικό τους φύλο, πιστεύω ότι συμβαίνει αυτό.

**Κων/να (δασκάλα):** ...βεβαίως έκανα και εγώ λάθη, χωρίς να το έχω προσέξει. Ας πούμε έλεγα πάντοτε «ποιος» ή στο τι είδους δουλειά ανέθετα σε κάθε παιδί, ήταν πράγματα που και εγώ δεν τα είχα προσέξει. Τώρα συνειδητοποίησα τα λάθη μου και το ρόλο που μπορεί να παίζουν, ενώ πριν μου περνούσαν απαρατήρητα. Δεν είμαι και εγώ άμοιρη ευθυνών και ένιωσα και κάποιες τύψεις, τώρα όμως, το έχω καταλάβει και ελπίζω πως δεν είναι αργά.

Η κριτική ματιά δεν εξαντλείται στην παρατήρηση μόνο των επαγγελματικών πρακτικών του παρελθόντος, αλλά αφορά και στο παρόν, καθώς υιοθετείται ένα σύστημα διαρκούς αυτοπαρατήρησης και αυτοελέγχου. Η διαδικασία αυτή φαίνεται πως, αρχικά τουλάχιστον, δημιουργεί αμηχανία ή ακόμη και άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς, στο βαθμό που ο έλεγχος της συμπεριφοράς, αλλά και η ίδια η νέα συμπεριφορά απαιτούν ενσυνείδητη προσπάθεια, όσο η τελευταία δεν έχει ενσωματωθεί πλήρως, ώστε να βγαίνει αβίαστα και χωρίς άγχος. Η τελευταία αυτή πραγματικότητα κατασκευάζεται ως επιθυμητή για το μέλλον.

**Δημήτρης (δάσκαλος):** Κάποιες στιγμές αισθάνομαι σαν να παρατηρώ τον εαυτό μου ή σαν να με παρατηρεί κάποιος άλλος, αν πράγματι έχω τη σωστή συμπεριφορά. Αυτό δεν ξέρω αν είναι καλό, γιατί αισθάνομαι ότι είμαι υπό έλεγχο, αλλά μπορεί και να είναι καλό, γιατί προσέχω περισσότερο πια τη συμπεριφορά μου και ίσως αυτό κάποια στιγμή να βγαίνει πιο αυθόρμητα, πιο φυσικά και με λιγότερο άγχος θα έλεγα.

Από μόνη της η άσκηση αυτοκριτικής αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία και τα άτομα που την ασκούν, τείνουν στην παραγωγή νέων πρακτικών, όπως θα φανεί και στην ενότητα που περιγράφεται το αντίστοιχο ρεπερτόριο.

#### 4. *Η αλλαγή ως ενίσχυση αξιών*

Εκπαιδευτικοί που κατασκεύασαν τους εαυτούς τους ως ευαίσθητοποιημένους/-ες, πριν ακόμη από την έναρξη του σεμιναρίου, χρησιμοποιούν το ρεπερτόριο της ενίσχυσης των αξιών τους που συνδέονται με την ισότητα των φύλων. Στην περίπτωση αυτή, η αλλαγή δεν έχει την έννοια της μετακίνησης, αλλά της ισχυροποίησης των θέσεών τους. Η αλλαγή δομείται ως μια

εσωτερική διαδικασία που αφορά στο άτομο, όχι, όμως, και στο χειρισμό από την πλευρά του/της του θέματος της ισότητας προς τα έξω.

**Κωνίνα (δασκάλα):** Θεωρώ ότι είχα αυτή την τάση σαν φιλοσοφία, ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε αγόρια και κορίτσια με τον ίδιο τρόπο κι ότι, τέλος πάντων, η γυναίκα πρέπει να διεκδικεί ένα καλύτερο ρόλο στην κοινωνία, πρέπει να είναι χρήσιμη και ανεξάρτητη, με το σεμινάριο τέλος πάντων, δεν μπορώ να βρω τη σωστή λέξη, ε εδραίωσα αυτά που πίστευα, ισχυροποιήθηκαν οι αξίες και τα επιχειρήματά μου.

**Αγγελική (καθηγήτρια Πληροφορικής):** Επειδή είχα από πριν κάποιες αξίες, νομίζω ότι ενισχύθηκαν αυτές οι αξίες, τονώθηκαν.

**Νίκος (δάσκαλος):** Δε με έχει αλλάξει γιατί δεν πίστευα κάτι άλλο στο θέμα για την ισότητα για να πιστεύω τώρα κάτι διαφορετικό. Άλλαξα ως προς το ότι ενισχύθηκε η πεποίθησή μου, απλώς. Εγώ πίστευα ανέκαθεν ας πούμε, και είμαι υπέρ της ισότητας των δύο φύλων, παντού και στην εργασία και στο σχολείο.

##### 5. *Η αλλαγή ως μεταβολή απόψεων*

Κάποιοι/-ες εκπαιδευτικοί δομούν μια συνθήκη μεταβολής των προσωπικών τους απόψεων που συνδέονται με την ερμηνευτική προσέγγιση των διαφορών των φύλων. Ειδικότερα, αναφέρονται στην απόδοση των καλών και κακών επιδόσεων ή των προτιμήσεων των παιδιών σε μαθήματα. Μετακινούνται από την υιοθέτηση βιολογικών ερμηνειών σε ερμηνείες που απορρέουν από την αποδοχή της κοινωνικής κατασκευής των διαφορών.

**Λένα (δασκάλα):** ...είχα άλλες απόψεις για κάποια πράγματα. Ήμουνα πιο παραδοσιακή, όχι πως τώρα έπαψα να είμαι, δε μου είναι εύκολο, κριτικάρω, όμως, ή και αναθεωρώ κάποιες απόψεις μου.

Σχετικά με τις επιδόσεις π.χ. των αγοριών και των κοριτσιών. Θεωρούσα φυσιολογικές τις διαφορές, θέλω να πω πως είναι θέμα φύσης, τώρα τείνω να πιστεύω πως υπάρχουν μεν ίσως οι διαφορές, αλλά παίζουν ρόλο, αν όχι το μοναδικό, σίγουρα παίζουν σημαντικό ρόλο οι προσδοκίες, τι περιμένουν οι γονείς ή η κοινωνία από τα παιδιά.

Στο παραπάνω απόσπασμα, η εκπαιδευτικός με το λόγο της δεν ακυρώνει την ύπαρξη των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών, τις αμφισβητεί, όμως, σε κάποιο βαθμό («υπάρχουν ίσως»). Από την άλλη, δεν υιοθετείται και απόλυτα από την ίδια η απόδοση των διαφορών στις διαφορετικές προσδοκίες γονιών και κοινωνίας. Η ερμηνευτική, όμως, αυτή άποψη φαίνεται να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα σε σχέση με άλλες, οι οποίες αποσιωπώνται και, κατά συνέπεια, δεν είναι φανερό αν συμπληρώνουν τη νέα θέση («αναθεωρώ κάποιες απόψεις») ή αποτελούν κατάλοιπα της παλιάς («όχι πως τώρα έπαψα να είμαι [παραδοσιακή]»). Άλλωστε η έκφραση «τείνω να πιστεύω» αντικατοπτρίζει την ίδια εικόνα.

Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί, από το λόγο των οποίων παρατίθενται αποσπάσματα στη συνέχεια, κατασκευάζουν μια απολύτως βέβαιη πραγματικότητα αλλαγής των απόψεών τους σχετικά με τις προτιμήσεις ή τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθημάτων.

**Κώστας (φυσικός):** Και κάτι ακόμα, τελικά μου διέψευσε τους μύθους, γιατί και εγώ πίστευα, όσον αφορά τα μαθήματα, ότι τα αγόρια έχουνε κλίση περισσότερο εκεί, τα κορίτσια εκεί, τελικά και σε αυτό με βοήθησε πάρα πολύ, έχω πειστεί ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, δεν το πιστεύω πια. Όλη η κατάσταση είναι φτιαχτή.

**Δημήτρης (δάσκαλος):** Δε δέχομαι τώρα διαφορές ότι οι μεν είναι καλοί στα μαθηματικά ή στη γλώσσα, κ.λπ.

**Ερώτ.:** Αυτό πριν το πιστεύατε;

**Δημήτρης (δάσκαλος):** Ναι, το πίστευα. Την έβλεπα τη διαφορά, την βλέπω ακόμα, στις μεγαλύτερες τάξεις και αλλού, στις άλλες τάξεις, άμα μπω, τη βλέπω.

**Ερώτ.:** Τότε, τι άλλαξε στην αντίληψή σας;

**Δημήτρης (δάσκαλος):** Ότι δεν είναι δυνατόν να αφήσουμε τα παιδιά στην μοίρα, την οποία το καθένα αποδέχεται και σιγά – σιγά την βιώνει λέγοντας ότι ναι, εγώ θα πάω προς τα εκεί, θα πάω προς τα εκεί, και εγώ λέω ότι θα πάτε όλοι στον ίδιο δρόμο, και μετά, αν θέλετε, χωρίζετε αργότερα. Όσο είμαι τουλάχιστον εγώ μέσα στην τάξη δε θα υπάρξουν ιδιαίτεροι τέτοιοι δρόμοι, κάπως έτσι το βλέπω.

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που αντλούν από το ρεπερτόριο της μεταβολής απόψεων, χρησιμοποιούν και το ρεπερτόριο της αλλαγής των επαγγελματικών πρακτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να ιδωθούν ως αφετηριακό σημείο ενός συνεχούς που οδηγεί στην υιοθέτηση ή μη της μιας ή της άλλης πρακτικής. Τροποποιημένη παρουσιάζεται και η ερμηνευτική προσέγγιση της μη συμμετοχής των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης.

***Κώστας (φυσικός):** ...π.χ. το θεωρούσα, έτσι λίγο φυσιολογικό γιατί οι γυναίκες δε γίνονται διευθύντριες στο χώρο μας και κάπου το θεωρούσα ότι το κάνουν με τη θέλησή τους, ενώ η πραγματικότητα είναι ότι, αν δουλεύουν και οι δύο, πρέπει να σταματήσει η γιαγιά για να κοιτάξει το εγγόνι ή οτιδήποτε άλλο. Ότι δεν είναι πάντα ελεύθερης επιλογής όλα αυτά που μοιάζουν να είναι ελεύθερης επιλογής.*

#### *6. Η αλλαγή ως απόκτηση επιστημονικής ταυτότητας σε σχέση με το ζήτημα της ισότητας των φύλων*

Το ρεπερτόριο αυτό χρησιμοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που πριν από την έναρξη της επιμόρφωσης δήλωσαν ευαισθητοποιημένες σε κάποιο βαθμό και γνώστριες της κοινωνικής, κυρίως, ανισότητας των φύλων.

Μιλώντας για συστηματοποίηση των γνώσεων, των σκέψεων και των παρεμβατικών προσπαθειών, κατασκευάζουν τον εκπαιδευτικό-«ειδικό» σε θέματα ισότητας των φύλων. Αυτός ο «ειδικός» ερευνά συστηματικά τη βιβλιογραφία, λαμβάνει υπόψη τα πορίσματα της έρευνας, αλλά και της δικής του εκπαιδευτικής εμπειρίας, τεκμηριώνει επιστημονικά τις θέσεις και τη δράση του και αρθρώνει επιστημονικό λόγο.

Η επιστημονική ενδυνάμωση οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί που αντλούν από το ρεπερτόριο αυτό αισθάνονται βέβαιες για τις κρίσεις και τις επιλογές τους σε επίπεδο πρακτικής και είναι έτοιμες να αναλάβουν πρωτοβουλίες στηριγμένες στα πορίσματα της έρευνας για την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

***Πόπη (νομικός):** Θα έλεγα ότι έπαιξε ρόλο στο να συστηματοποιηθούν κάποιες γνώσεις, να κατηγοριοποιηθούν ίσως, τα θέματα πρώτα, τα θέματα, οι οπτικές πλευρές, από τις οποίες μπορούμε να δούμε το θέμα αυτό, την*

ανισότητα. Θεωρητικά, επίσης, βοήθησε, γιατί έγινε αφορμή για πιο συστηματική έρευνα της βιβλιογραφίας.

Μέσα από την έρευνα διαπιστώνεις ότι αναπαράγονται πλέον οι ιδέες που αφορούν την ανισότητα. Το διαπιστώνεις. Ενώ αυτό υπήρχε σε θεωρητικό επίπεδο ή σε εμπειρικό επίπεδο στο μυαλό μας, τώρα μέσα από το σεμινάριο έγινε μια συστηματοποίηση αυτής της θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης, δηλαδή, αυτή η γνώση η θεωρητική που υπήρχε από προσωπικό ενδιαφέρον, η εμπειρία που υπήρχε συσσωρευμένη από την προσωπική ζωή και από την επαγγελματική ζωή ήρθε πλέον να συμπληρωθεί με μια θεωρητική περαιτέρω κατάρτιση και με μια συστηματοποίηση της γνώσης αυτής της γενικότερης, από ποιες πλευρές μπορούμε να δούμε το θέμα, και τεχνικά βοήθησε σε μένα, πώς μπορούμε να το δουλέψουμε.

**Γεωργία (φιλόλογος):** Αλλά σαν τεκμηριωμένη επιστημονικά, πρέπει να κάνω αυτό, εκείνο, με συγκεκριμένες ενέργειες και υποδείξεις όσο μπορώ να προωθήσω την ισότητα. Αλλιώς να υπερασπιζόμαστε ξέρω εγώ την ισότητα δύο φύλων θεωρητικά, δε φτάνει μόνο. Το σεμινάριο μου έδωσε πρακτικά επιχειρήματα, θέλω να πω ότι έδινε βάρος στην πράξη στο σχολείο κι αυτό με επηρέασε και με βοήθησε. Ό,τι έκανα μέχρι τώρα δεν είχε το επιστημονικό ένδυμα, ίσως γινόταν από ένστικτο, και μόνο τώρα πια ξέρω ότι αυτό πρέπει να κάνω στη συγκεκριμένη περίπτωση

**Ειρήνη (ηλεκτρολόγος):** Παλιά την ισότητα την έβλεπα ως, πίστευα πως αφορούσε τις φεμινίστριες και μπορώ να πω πως το έβλεπα μάλλον υποτιμητικά. Δεν είχα μελετήσει, δεν ήξερα ότι είχε επιστημονικό, πώς να το πω, επιστημονικό υπόβαθρο. Με αυτά που κάναμε, να πω ότι διάβασα και όλο το βιβλίο που μας δώσατε, και πραγματικά το βρήκα πολύ ενδιαφέρον, είδα ότι το θέμα αυτό έχει επιστημονική βάση. Υπάρχουν έρευνες, υπάρχουν βιβλία που μπορείς να στηριχτείς. Για μένα το σεμινάριο ήταν ένα βάπτισμα, εννοώ είδα αλλιώς τα πράγματα, ήταν επιστημονικό βάπτισμα.

**Ερώτ.:** Αυτό σας επηρέασε με κάποιο τρόπο, σας βοήθησε;

**Ειρήνη (ηλεκτρολόγος):** Ναι, πριν κανένα μήνα, δε θυμάμαι ακριβώς, στην αρχή της χρονιάς, τέλος πάντων, είχαμε, δυο αγόρια πλακωθήκανε στο διάλειμμα και τελικά ο διευθυντής τους έδωσε μια μέρα αποβολή. Και συζητούσαμε με κάποιους συναδέλφους στο γραφείο πως τα αγόρια είναι ζωηρά, ενώ τα κορίτσια δε δημιουργούν τέτοια προβλήματα κλπ. Φαινόταν καθαρά πως εγώ ξεχώριζα στη συζήτηση, είχα επιστημονικά επιχειρήματα,

*γιατί τα αγόρια είναι ζωνηρά, που ανεχόμαστε τη ζωνηράδα τους και διάφορα άλλα. Οι άλλοι μιλούσαν όπως θαμίλαγε οποιοσδήποτε της γειτονιάς που δεν είναι καθηγητής. Νομίζω πως και αυτοί το κατάλαβαν, όχι ότι πείστηκαν, αλλά δεν είχαν επιστημονικά επιχειρήματα και κάπου υποχώρησαν στη συζήτηση. Ένωσα πραγματικά πολύ καλά, αρκετά, τέλος πάντων επιστήμονας, σε σχέση τουλάχιστον με αυτούς τους συναδέλφους. Αυτό με ικανοποιεί και σκέφτομαι να συνεχίσω να το ψάχνω, εννοώ να διαβάσω και άλλο ή να πάω και σε άλλο σεμινάριο, αν μου δοθεί η ευκαιρία.*

Το ρεπερτόριο αυτό χρησιμοποιήθηκε μόνο από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ενδεχομένως, μέσα από αυτό δηλώνεται η ανάγκη των γυναικών: (α) να αμυνθούν απέναντι στη διάκριση που υφίστανται οι ίδιες ως γυναίκες ή οι γυναίκες γενικότερα από μια επιστημονική θέση, η οποία φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρή και προσδίδει εγκυρότητα στο περιεχόμενο της άμυνας, είτε (β) να επενδύσουν τη δουλειά τους με περισσότερο επιστημονικό κύρος. Οι άνδρες, αντίστοιχα, που βιώνουν διαφορετική προσωπική και, ίσως, επαγγελματική πραγματικότητα, δε θεωρούν αναγκαία την αξιοποίηση του περιεχομένου της επιμόρφωσης προς την ίδια κατεύθυνση, ούτε και την υπεράσπιση της επιστημονικής τους υπόστασης στα πλαίσια του επαγγελματικού τους ρόλου.

#### *7. Η αλλαγή ως πίστη στον ενεργό-παρεμβατικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών*

Οι εκπαιδευτικοί που αντλούν από το ρεπερτόριο αυτό, στις περισσότερες εκδοχές του τοποθετούνται σε ένα επίπεδο θεωρητικό και, ως εκ τούτου, αποστασιοποιημένα, σχετικά με το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού δυναμικού στην προώθηση μιας γενικευμένης, ευρείας κλίμακας αλλαγής. Η αποστασιοποίηση αυτή καταργείται όταν ο λόγος των εκπαιδευτικών αφορά στην υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών από τους/τις ίδιους/-ες, ενώ παράλληλα μικραίνουν τα μεγέθη των παρεμβατικών δυνατοτήτων (βλ. κεφ.9).

Η οικογένεια εξακολουθεί να χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως σημαντικό πλαίσιο διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων και σχέσεων, το σχολείο, όμως, αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος διορθωτικός φορέας κοινωνικοποίησης. Προεκτείνοντας, δηλαδή, την αναγνώριση των παρεμβατικών δυνατοτήτων του σχολείου, όπως θα φανεί στη συνέχεια, κατασκευάζεται ως προϋπόθεση μια συνθήκη στρεβλής κοινωνικοποίησης σε σχέση με την ισότητα των φύλων, η οποία παρέχεται από την οικογένεια και την τηλεόραση. Η δυνατότητα του σχολείου να

προωθεί το επιστημονικά ή πολιτικά ορθό μέσα σε ένα επίσημα θεσμοθετημένο πλαίσιο, τεκμηριώνει και την αναγκαιότητα της ύπαρξής του. Ορισμένες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν ένα σχολείο που, συνήθως έμμεσα, ταυτίζεται με το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό του. Η παρέμβαση του σχολείου είναι δράση και τα υποκείμενα της δράσης είναι οι εκπαιδευτικοί.

**Κων/να (δασκάλα):** Μπορεί να μην είναι όσο σημαντικός θα θέλαμε ο ρόλος του σχολείου, να παίζουν ρόλο και άλλα πράγματα, η τηλεόραση ας πούμε ή ξέρω γω το περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει το παιδί, η οικογένεια, αλλά κάποια παρέμβαση μπορεί να γίνεται και γίνεται στο σχολείο, διαφορετικά δε θα είχαμε λόγο ύπαρξης.

**Ερωτ.:** Τώρα, δηλαδή, πιστεύετε ότι μπορείτε εσείς σε κάποιο βαθμό να επηρεάζετε προς μια τέτοια κατεύθυνση ισότητας;

**Κων/να (δασκάλα):** Ναι, τώρα πολύ περισσότερο από πριν.

**Λένα (δασκάλα):** Ο ρόλος του σχολείου είναι αρκετά σημαντικός, βέβαια και σε συνεργασία πάντοτε με τους γονείς, πρέπει να παρεμβαίνει σε τέτοια θέματα. Το σχολείο κοινωνικοποιεί τα παιδιά και πρέπει να προωθεί την ισότητα, και με πολύ απλά πράγματα, και ακόμα ως προς την κατανομή της δουλειάς μέσα στην τάξη, ας πούμε τα αγόρια δε θεωρούν ότι πρέπει να είναι επιμελητές ή από τα πολύ απλά πράγματα, να καθαρίζουν καμιά φορά τα θρανία, έτσι μάθαν από το σπίτι.

**Αρετή (φιλόλογος):** Πολλά μπορεί να κάνει το σχολείο, εξαρτάται από το δικό μας το μεράκι...

**Ευαγγελία (νομικός):** Πολύ δύσκολο, τα παιδιά από πολύ μικρά έχουν πρότυπα, έτσι νομίζω. Μπορεί να κάνει μια συλλογική προσπάθεια, από όλους τους καθηγητές, δηλαδή ένα συλλογικό κίνημα στο σχολείο, ένας μόνο καθηγητής ή δύο, δε νομίζω ότι μπορούν να καταφέρουν πολλά πράγματα. Θα καταφέρουν σε ένα πολύ μικρό ποσοστό, ξέρω 'γω θα διαπιστώσουν ότι...αλλά συλλογικά, αλλιώς δε νομίζω ότι είναι τόσο ισχυρός ο ρόλος του σχολείου. Παρ' όλο που θεωρείται κατ' εξοχήν ιδεολογικός μηχανισμός, ο καθηγητής....Όχι, μπορεί ν' αλλάξει. Αλλά μπορεί να αλλάξει συλλογικά, αν γίνεται έτσι μεμονωμένα και αποσπασματικά θα αλλάξει κάποια πραγματάκια, αλλά όχι συνολικά όμως.



Άλλοι/-ες εκπαιδευτικοί συζητούν τη σημασία του παράγοντα εκπαιδευτικού, θεωρούν, όμως, ότι το σχολείο ως θεσμός είναι πολιτική έκφραση και, επομένως, είναι θέμα πολιτικής βούλησης ο ενεργός του ρόλος στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Άμεσα ή έμμεσα, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν επιφυλάξεις για την ύπαρξη μιας τέτοιας βούλησης, εμφανίζονται, ωστόσο, βέβαιοι/-ες για το θετικό αποτέλεσμα μιας πιθανής κεντρικής προσπάθειας, καθώς η εμπειρία τους έχει δείξει αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα σε κεντρικά σχεδιασμένες πολιτικές με άλλες θεματικές.

***Πόπη (νομικός):** Αν λάβουμε υπόψη μας ότι το σχολείο έχει και κοινωνικοποιητικό ρόλο, πρέπει και μπορεί να προωθήσει την ισότητα. Μπορεί, βέβαια αλλά δε θέλει... Δεν το επεδίωξε. Δηλαδή εγώ τώρα είμαι εδώ και 15, 16<sup>ος</sup> χρόνος στο σχολείο και δε διαπίστωσα ποτέ μια δράση στο σχολείο η οποία να αποβλέπει στην ισότητα.*

*[...] και ο εκπαιδευτικός είναι καθοριστικός παράγοντας. Θα έλεγε κανείς πως αν υπήρχε πρόθεση από τη μεριά των εκπαιδευτικών, σε κάθε μάθημα θα μπορούσε να γίνεται παρέμβαση. Ακόμη και στα μαθηματικά όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει την ισότητα, την ισορροπία στους αριθμούς, θα μπορούσε, θα ήταν εύκολο να διδάξει την ισορροπία και στις σχέσεις. Είναι θέμα πολιτικής δηλαδή να θέλουμε να το κάνουμε, και το πώς θα γίνει είναι τεχνολογία πλέον, είναι απλό, είναι θέμα πρόθεσης έχω την αίσθηση. Δηλαδή, πώς σήμερα δείχνει πρόθεση η πολιτεία να διδάξει τον ολυμπισμό, την ολυμπιακή ιδέα και παρεμβαίνει και μάλιστα με πολύ, έτσι, δραστικό τρόπο, έτσι και για την ισότητα μπορεί να παρέμβει πιο μακροχρόνια, γιατί αυτό είναι ένα πρόβλημα που απαιτεί μια μακροχρόνια προσπάθεια και δια βίου θα έλεγε κανείς.*

***Κώστας (φυσικός):** Μπορεί και πρέπει να το κάνει (να προωθεί την ισότητα) γιατί το σχολείο δεν πρέπει να αναπαράγει πρότυπα, τα οποία δεν έχουν καμία, όπως γίνεται σήμερα, τα οποία ήταν παλιά και δεν είναι σύγχρονα. Με ποιους τρόπους να το κάνει αυτό το πράγμα; Να περάσει υποχρεωτικά όλους τους εκπαιδευτικούς από σεμινάρια. Γιστεύω ότι υπάρχουν πάρα πολλά μαθήματα, μέσα από τα οποία μπορούν οι καθηγητές να περάσουν αυτά τα μηνύματα, και τα μαθηματικά ακόμα και από την φυσική ακόμα ...Οι εκπαιδευτικοί θα έλεγα πως είναι η ψυχή για οτιδήποτε γίνει στο σχολείο.*

**Φώτης (δάσκαλος):** Ο εκπαιδευτικός είναι το κυριότερο στοιχείο, για αυτό πρώτα θέλουν οι εκπαιδευτικοί μια καλλιέργεια, ζύμωμα, ευαισθησία, δουλειά, επεξεργασία, γιατί δεν είναι άντε έμαθες, είναι και το πώς θα το μεταφέρεις, πώς θα το μεταδώσεις. Δηλαδή να εφαρμόζεται κάτι από έναν εκπαιδευτικό, μέσα σε ένα σχολικό συγκρότημα, δεν είναι τίποτα, είναι μια ακτίνα, αλλά δεν κάνει μια ηλιαχτίδα, πρέπει όλο το σχολείο. Πώς θα είναι όλο το σχολείο; άνωθεν... Πάντως πρέπει να υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να είναι ένας άντε δύο, και να είναι μέσα σε ένα συγκρότημα, γιατί θα υπάρχει, όχι η σύγκρουση μεταξύ τους ότι εσείς κάνετε κάτι και χαζομάρες, αλλά ότι τα παιδιά, στα ίδια τα παιδιά, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί, άλλοι τα συμπεριφέρονται έτσι, εσύ θέλεις με έναν άλλο τρόπο να πλησιάσεις, να μιλήσεις, να αντιμετωπίσεις. Και τα παιδιά είναι ευαίσθητα, όσο μικρότερα, τόσο πιο ευαίσθητοι δέκτες, δεν είναι παγιωμένοι και σε κοιτάνε στα μάτια, όταν ο άλλος το μιλήσει στα ίσια και ο άλλος το μιλήσει διαφορετικά. Σου λέει γιατί εσύ έτσι και ο άλλος αλλιώς; Χρειάζεται πιο ενιαία αντιμετώπιση. Ενιαία αντιμετώπιση, ναι, ειδικά στις μικρές ηλικίες. Δεν μπορεί να είναι τμηματικά, δηλαδή τι, κάποιιοι υπερτερούν;

**Ευαγγελία (νομικός):** [...] Δεν μπορεί δηλαδή να μπω εγώ μέσα να κάνω το μάθημά μου, με τον τρόπο το σωστό, να μπει ο φιλόλογος να το κάνει διαφορετικά, ο μαθηματικός να το κάνει διαφορετικά. Τότε θα πάθουνε τα παιδιά ψυχικό τραλαλά. Πρέπει να έχουμε μια τακτική κοινή στους μαθητές για να συνηθίσουν στον τρόπο αυτό.

Αυτό που κάνουμε εμείς, που κάνω εγώ τώρα είναι μεμονωμένες κινήσεις χωρίς πιστεύω γενικευμένο και ουσιαστικό αποτέλεσμα στο χώρο της παιδείας. Αυτό πρέπει να ξεκινήσει από φορείς πιο πάνω από εσάς, με κατευθυντήριες γραμμές γενικότερες για όλες τις ειδικότητες, γιατί έτσι δε βλέπω να έχω ουσιαστικά αποτελέσματα, μεμονωμένα [...] Χρειάζεται και μια υποχρεωτικότητα, εγώ πιστεύω... Στον χώρο τον δικό μας στην Ελλάδα, στα σχολεία, εάν δε μας υποχρεώσουν, δεν υπάρχει κανόνας, εγκύκλιος, δεν ξέρω τι θα είναι αυτό, ο καθηγητής πολύ γρήγορα στην αρχή θα ενθουσιαστεί με την πρωτοτυπία γιατί όλοι, κάποια στιγμή έχουν βαρεθεί μέσα τις τάξεις, κάνουν τα ίδια και τα ίδια, τους αρέσει κάποια πρωτοτυπία για εναλλαγή, για να δοκιμάσουμε και τι είναι αυτό, πολύ γρήγορα όμως, θα βαρεθούν και με αυτό. Το θέμα είναι μέσα από την υποχρεωτικότητα και θα υποχρεωθούν, αλλά κυρίως θα τους γίνει τρόπος διδασκαλίας, θα συνηθίσουν, θέλουν δε θέλουν.

Η ατομική παρέμβαση κατασκευάζεται στα δύο παραπάνω αποσπάσματα ως αποσπασματική και, άρα, αναποτελεσματική, ενώ δίνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς έμφαση στο ενδεχόμενο να υπονομεύεται από τους/τις συναδέλφους που δε συμμερίζονται τις απόψεις ή τη δράση του/της ευαισθητοποιημένου/-ης εκπαιδευτικού, ή ακόμη και να δημιουργεί σύγχυση στα παιδιά που εισπράττουν αντιφατικά μηνύματα. Απαιτείται, επομένως, η υλοποίηση μιας κεντρικής πολιτικής που θα εξασφαλίζει ενιαία στάση και δράση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η συλλογική παρέμβαση στην περίπτωση αυτή έχει ένα χαρακτήρα υποχρεωτικότητας, ενώ προωθείται και στηρίζεται από την κεντρική εξουσία. Αναδεικνύεται, έτσι, το συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας του/της Έλληνα/-ίδας εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α έχει μάθει να εργάζεται εφαρμόζοντας διαρκώς εγκυκλίους, συνθήκη που περιορίζει την εκπαιδευτική του/της αυτονομία και τον/την υποβαθμίζει σε ένα ρόλο διεκπεραιωτή και αναμεταδότη της φωνής της κεντρικής πολιτικής. Αυτό μπορεί να έχει ερμηνευτικές προεκτάσεις όσον αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Από την άλλη, με το λόγο τους αυτό οι εκπαιδευτικοί πετυχαίνουν να αποστασιοποιηθούν από οποιαδήποτε ανάληψη δράσης στο σχολείο, χωρίς να κινδυνεύουν να θεωρηθούν ως σεξιστές ή ως αντίθετοι/-ες σε οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαίδευση σε σχέση με τα φύλα.

Μια πιθανή κεντρική πολιτική για την ισότητα κατασκευάζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως αντισταθμιστικός παράγοντας στην αναπαραγωγή των διακρίσεων που συντελείται μέσα στην οικογένεια, όπου τα περιθώρια παρέμβασης είναι ανύπαρκτα.

***Απόστολος (φυσικός):** Νομίζω ότι είναι σημαντικός ρόλος γιατί μπορεί να υπάρχει μια ελεγχόμενη, καθοδηγούμενη προσπάθεια εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά την ισότητα, γιατί το να περιμένουμε να γίνει αυτό μέσα από την οικογένεια είναι κάτι τυχαίο και συμπτωματικό και στατιστικά να το πάρουμε δε θα το δούμε ποτέ.*

Για άλλους/-ες εκπαιδευτικούς, η συλλογικότητα που προτάσσεται έναντι της ατομικότητας, αφήνει απέξω τον κεντρικό σχεδιασμό και εστιάζει στη διαμόρφωση μιας συλλογικής συνείδησης και συλλογικής δράσης σχετικά με τις ανισότητες των φύλων στην εκπαίδευση. Προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της συλλογικής συνείδησης είναι μια, μάλλον, απίθανη, ριζική κοινωνική αλλαγή και, με αυτή την έννοια, η κατασκευή μιας τέτοιας πραγματικότητας είναι ουτοπία. Έτσι,

αντισταθμιστικά, δεν αποκλείεται η προσωπική παρέμβαση, θεωρούνται, όμως, περιορισμένες οι δυνατότητές της.

**Αγγελική (πληροφορικής):** *Αν αλλάξουν, αν ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να γίνει κάτι με την έννοια ότι, για να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι συγκεκριμένο κοινωνικό στρώμα και συγκεκριμένη τάξη κοινωνική, μικροαστοί θα λέγαμε, ποτισμένοι με όλη τη μικροαστική ιδεολογία που περιέχει και τους ρόλους, για να φτάσεις να αλλάξεις τους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι κάτι πολύ ουσιαστικό και πολύ καινούργιο συμβαίνει στην ελληνική κοινωνία. Τώρα εξαιρέσεις μπορεί να υπάρχουν, αλλά από εκεί και πέρα, σαν μια γενική κατάσταση. Εντάξει, μπορείς να έχεις μια παρέμβαση προσωπική, αλλά έχοντας επίγνωση ότι είναι περιορισμένη προσωπική, από τη στάση τη δική σου, το πόσο σωστά κάνεις τη δουλειά σου, το πόσο ολοκληρωμένος είσαι σαν εκπαιδευτικός. Δηλαδή, αν είσαι εσύ άρτιος εκπαιδευτικός, σαν γυναίκα, μια γυναίκα, ολοκληρωμένη εκπαιδευτικός που τα παιδιά να το βλέπουν αυτό. Άρα να αποκομίζουν μια θετική εικόνα για την γυναίκα που έχουν δασκάλα τους, που διδάσκει στην τάξη.*

Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που επιβάλλει τους όρους εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και παραπάνω δομήθηκε ως η κυρίαρχη δυνατότητα προώθησης μιας πολιτικής για την ισότητα, συχνά υπονομεύει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς και η όποια δράση του/της μεμονωμένου/-ης εκπαιδευτικού έχει να κάνει με την ικανότητά του/της να διαχειρίζεται το χρόνο που έχει στη διάθεσή του/της στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Η πίεση του χρόνου λειτουργεί ως το ισχυρότερο, ίσως, άλλοθι σε μια πραγματικότητα παραίτησης.

**Αρετή (φιλόλογος):** *Κοιτάξτε, τώρα όπως είναι τα παιδιά τόσο φορτωμένα με το πρόγραμμα και τα μαθήματά τους και τα φροντιστήριά τους, και, εφόσον δεν προβλέπεται μέσα από κάποιο μάθημα, τότε εντάξει, κάτι μπορεί να τυχαίνει, κάποιο κείμενο να λείπει, τα παιδιά κάτι να λένε, να κάνουν κάποια κείμενα για την ισότητα και τα παιδιά να συζητάνε πάνω σ' αυτό. Όμως δεν υπάρχει πάντα ο χρόνος. Εμένα μου λέει το παιδί στην τάξη «όχι, κυρία, δεν κάνω δουλειές, η αδελφή μου συμμαζεύει το δωμάτιό μου», και έτσι προβληματίστηκα, θα μπορούσα επί μέρες να τους μιλάω, αλλά έπρεπε να*

*πάω παρακάτω. Τους είπα «εντάξει, άντε πρέπει και εσύ να μάθεις να κάνεις δουλειές» και τίποτα περισσότερο.*

Στην τελευταία εκδοχή του ρεπερτορίου αυτού η προσωπική παρέμβαση κατασκευάζεται ως αξία και αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ή αν απουσιάζει ο κεντρικός σχεδιασμός.

**Γιώτα (φιλόλογος):** *Και έχω πιστέψει δηλαδή ότι με παίρνει να παρεμβαίνω και νομίζω πως είμαι ικανή να παρέμβω έτσι μετά από το περσινό, μου Έδωσε πολλά. Εκείνο που για μένα βγήκε σαν κέρδος είναι πως είδα συναδέλφους που λίγο ή περισσότερο έχουν τις ίδιες αγωνίες με μένα ή τους καλλιεργήθηκαν οι ίδιες αγωνίες μέσα από το σεμινάριο. Το ότι ξέρω πως μοιράζομαι κάτι τέτοιο και με άλλους, ότι και άλλοι μεμονωμένα έστω στα σχολεία τους προσπαθούν όσο και εγώ να κάνουν κάτι για το θέμα της ισότητας μου δημιουργεί ένα αίσθημα έτσι.. πώς να το πω, μου διώχνει τη μοναξιά και με κάνει αισθάνομαι ότι πράγματι κάτι καλό μπορεί να βγει από τους συναδέλφους όπως και από μένα.*

**Ειρήνη (ηλεκτρολόγος):** *Εγώ θεωρώ ως το άλφα και το ωμέγα τον εκπαιδευτικό σε αυτή την ιστορία, σε σχέση με το σχολείο σαν απρόσωπο οργανισμό, ο εκπαιδευτικός όμως χρειάζεται στήριξη. Και το σχολείο ως επίσημος φορέας θα μπορούσε να κάνει περισσότερα πράγματα ...πρωταρχικός όμως είναι ο ρόλος τους εκπαιδευτικού.*

Συμπερασματικά, δύο είναι οι κυρίαρχες εικόνες που κατασκευάζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς:

«Το σχολείο μπορεί: προϋπόθεση ο/η ευαισθητοποιημένος/-η εκπαιδευτικός»

«Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί: προϋπόθεση η ύπαρξη κεντρικής πολιτικής»

Στην πρώτη από αυτές το κέντρο βάρους βρίσκεται στον/στην εκπαιδευτικό, ενώ στη δεύτερη, το κέντρο βάρους αποδίδεται εκεί που διαμορφώνεται κεντρικά η εκπαιδευτική πολιτική. Φαίνεται πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/-ες βιώνουν τον συγκεντρωτισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, γνωρίζουν τα προσωπικά όρια που ο συγκεντρωτισμός αυτός τους/τις επιβάλλει, δεν παραιτούνται, όμως, τελικά από τη μεμονωμένη, ατομική προσπάθεια που νοηματοδοτεί το παιδαγωγικό περιεχόμενο του ρόλου τους.

Περισσότερες γυναίκες από ό,τι άνδρες εκπαιδευτικοί αντλούν από την εκδοχή που θέλει ως σημαντικότερο παράγοντα σε κάθε προσπάθεια προώθησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό υποδηλώνει μια δυναμικά ισχυρότερη πρόθεση ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών από την πλευρά των γυναικών. Δεν αποκαλύπτονται, βέβαια, με σαφήνεια από το λόγο των γυναικών τα όρια επιρροής των προσωπικών βιωμάτων ή της επιστημονικής γνώσης στη διαμόρφωση αυτής της στάσης.

#### *8. Η αλλαγή ως επίπτωση στις πρακτικές στην οικογενειακή και προσωπική ζωή*

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που αντλούν από το ρεπερτόριο αυτό, κατασκευάζουν μια νέα οικογενειακή πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή του προβληματισμού για τις σχέσεις και την ισότητα των φύλων μέσα από συζητήσεις την πρωτοβουλία των οποίων έχουν οι ίδιες. Οι συζητήσεις αυτές, βέβαια, δε γίνονται μέσα σε ένα διεκδικητικό πλαίσιο και δε συνεπάγονται αλλαγές σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής στην οικογένεια.

***Κων/να (δασκάλα):** Αυτά που θίγαμε τώρα στο σεμινάριο, εγώ τα μετέφερα στο σπίτι, τα συζητούσα με τον άνδρα μου, και στον άνδρα μου έλεγα βεβαίως πράγματα που δεν τον βολεύουνε, διότι τελικά είναι /βόλεμα και το ξέρουν οι περισσότεροι, το έλεγα εγώ και στα κορίτσια μου, το συζητούσαμε.*

*...ίσως εγώ βγάζω προς τα έξω ένα δυναμισμό, οι άνθρωποι που με ξέρουν το λένε αυτό, στην πραγματικότητα όμως έχω πετύχει πολύ λίγα πράγματα μέσα στο σπίτι. Δηλαδή, είμαι μια πολύ παραδοσιακή νοικοκυρά. Δε με βοηθάει κανείς στις δουλειές του σπιτιού, το διάβασμα των κοριτσιών επίσης εγώ, τώρα βέβαια τα κορίτσια μου είναι μεγάλα, αλλά επίσης εγώ είχα χρεωθεί και το διάβασμά τους, κάνω δηλαδή όσες δουλειές έκανε η μαμά μου που δεν έχει κάνει καμιά επανάσταση στη ζωή της και έχει αποδεχτεί τα πάντα, τα ίδια πράγματα κάνω και εγώ. Το μόνο που εγώ μπορώ να δεχτώ ότι έχω κερδίσει είναι ότι έχω μια άνεση στο να αυτοδιατίθεται στον ελεύθερο χρόνο μου, δηλαδή μπορώ να πάω σε σεμινάρια, μπορώ να πάω στη γυμναστική μου, μπορώ να πάω στο χορευτικό, μπορώ να πάω μια εκδρομή. Αυτά, όμως, με τεράστιο κόστος προσωπικό, δηλαδή πρέπει να τρέχω με 1000, να είμαι εντάξει στις υποχρεώσεις μου σαν μαμά, σαν νοικοκυρά, για να μπορώ να*

*κάνω κάτι επιπλέον. Ε, δεν έχω πείσει, ας πούμε τον άνδρα μου ότι πρέπει να μοιραζόμαστε κάποια πράγματα και δεν ελπίζω πως θα γίνει τώρα κάτι τέτοιο.*

**Λένα (δασκάλα):** ...άλλαξαν κάποια πράγματα, ακόμη και στις συζητήσεις με τον σύζυγο βάλουμε αυτά τα θέματα. Ποτέ παλιότερα δεν είχαμε συζητήσει κάτι τέτοιο. Αυτό για μένα είναι σημαντικό.

Οι γυναίκες αυτές αυτοπαρουσιάζονται να αποδέχονται την παγιωμένη συνθήκη της ανισότητας, παραιτούνται από τη διεκδίκηση και επενδύουν στο μέλλον μέσω της αγωγής που προσφέρουν στα παιδιά τους, η οποία φαίνεται πως θέτει τις βάσεις για αποτελεσματικότερες διεκδικήσεις για ισοτιμία από την πλευρά των κοριτσιών,

**Κωνίνα (δασκάλα):** : ...το έλεγα εγώ και στα κορίτσια μου, το συζητούσαμε [...] Ίσως τα κορίτσια μου που συζητάμε από νωρίς όλα αυτά, ίσως καταφέρουν να είναι πιο ισότιμες με τους συζύγους τους στο μοίρασμα των υποχρεώσεων και γενικότερα στη σχέση τους.

και για σεβασμό προς το άλλο φύλο από την πλευρά των αγοριών.

**Πόπη (νομικός):** ....συνεχίζω να τα διαπαιδαγωγώ με στόχο το σεβασμό του άλλου φύλου.

**Γεωργία (φιλόλογος):**... ίσως άλλαξε η σχέση με τον γιο, ο οποίος... από την πλευρά τη δική μου κάνω προσπάθεια, δεν έχω σύμμαχο τον σύζυγο, αλλά κάνω προσπάθειες ούτως ώστε να μη μεγαλώσει ως άνδρας, να μεγαλώσει ως άνθρωπος.

**Αρετή (φιλόλογος):** ...δε θα τολμούσα να έχω απαιτήσεις ισότητας. Έχω συνηθίσει τώρα. Αλλά εντάξει, να, και στον γιο μου σας λέω, δεν μπορώ να του επιβάλω τίποτα. [...] θα έπρεπε να τον μάθω από μικρό να κάνει δουλειές, για να μην έχει προβλήματα αύριο με τη γυναίκα του στην οικογένειά του, αν και θα είχα συγκρούσεις με το σύζυγό, που σας είπα ότι είναι...προσπαθώ να κάνω κάτι με το γιο, με το σύζυγο ούτε για αστείο, άδικος κόπος.

Παράλληλα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν μια πιθανή συγκρουσιακή συνθήκη στην οικογένεια ως αποτέλεσμα της διαφωνίας μητέρων και πατεράδων σε σχέση με την αγωγή ισότητας των αγοριών.

Επιπλέον, μια εκπαιδευτικός κατασκευάζει τη σύγκρουση ιδεολογίας και βιωμένης πραγματικότητας στην οικογένεια, η οποία εντάθηκε με τη συμμετοχή της στο σεμινάριο. Η ισότητα για την ίδια προϋποθέτει αγώνα, δυναμισμό και, ενδεχομένως, σύγκρουση. Ο φόβος για τη ρήξη, η οποία φαίνεται να συνδέεται στη συνείδησή της με τον φεμινισμό, αναστέλλει τη διεκδίκηση και παγιώνει τις ήδη υπάρχουσες στάσεις αποδοχής των διακρίσεων.

***Ευαγγελία (νομικός):** ...όταν γυρνούσα σπίτι και ξαναζούσα την καθημερινή μου ζωή, που την ξέρω, δημιουργούσα ένα τραγελαφικό μέσα μου στοιχείο, ότι εκεί ωραία και καλά, όλα για την ισότητα, στο σπίτι όμως ξανά τα ίδια. Δηλαδή πραγματικότητα και ιδεολογία, σύγκρουση μεγάλη, την οποία όμως την βίωνα, την είχα συνειδητοποιήσει αλλά ήταν πιο έντονη, λίγο πιο αστεία ήτανε.*

*Γιατί η πραγματικότητα είναι αστεία, αλλά δεν παύει να είναι σοβαρή. Έχανε λίγο τη σοβαρότητα της, αντίφαση μεγάλη. Τραγική είναι η πραγματικότητα. Ή μάλλον κωμικοτραγική γινόταν, γιατί αναγκαστικά η ζωή συνεχίζεται, η πραγματικότητα ήταν αυτή που ήταν, δεν άλλαζε το σεμινάριο τη ζωή μου, δεν ήταν τόσο δραστικό το σεμινάριο ώστε να γίνω πιο δυναμική εγώ στις σχέσεις μου με τον άνδρα μου, με τους συναδέλφους μου, δεν έφτασε σε εκείνο το επίπεδο το αγωνιστικό και ούτε ήθελα να φτάσει σε αυτό το επίπεδο, δεν πάμε να γίνουμε φεμινιστές. Εντάξει, δεν ήθελα κάτι τέτοιο, δε θέλουμε να το διαλύσουμε, την οικογένεια εννοώ.*

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δομούν την αλλαγή στην οικογενειακή ζωή ως απειλητική για τη συνοχή της οικογένειας και, επομένως, μη επιθυμητή, στο βαθμό που δεν πηγάζει ή δεν έχει τη συναίνεση του συζύγου, που έμμεσα παρουσιάζεται ως πηγή εξουσίας.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, μιλώντας για την αλλαγή στην προσωπική-οικογενειακή τους ζωή, κατασκευάζουν μια ηθική τάξη πραγμάτων, σε ένα εξωοικογενειακό και λιγότερο, ίσως, απειλητικό πλαίσιο. Αποκαθιστούν την ηθική τάξη, είτε δείχνοντας περισσότερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη ευαισθησία για τον κατάφωρο σεξισμό που εκδηλώνεται με την κακοποίηση γυναικών, είτε με την αλλαγή στη στάση και την πρακτική τους σχετικά με το χειρισμό μιας πιο



εκλεπτυσμένης μορφής σεξισμού, η οποία υποκρύπτεται σε καθημερινά αστεία, που, κυρίως, λέγονται από άνδρες. Ο προβληματισμός τους οδηγεί σε μια πρακτική απόσυρσης της σεξιστικής συμπεριφοράς ή μη συμμετοχής σε αυτή, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ως μη αποδοχή της, δε δομείται, ωστόσο, ταυτόχρονα μια ενεργητική συνθήκη παρέμβασης.

**Κώστας (φυσικός):** *Είμαι πιο ευαίσθητος, σε ειδήσεις που ακούω, όσον αφορά τις κακοποιήσεις γυναικών κτλ. κάνω συλλογή υλικού απ' τις εφημερίδες, όπου βρίσκω κόβω τα αποκόμματα, γενικά, μπορώ να κρίνω καλύτερα κάποια γεγονότα που συμβαίνουν.*

*Ναι, έχω πιο κριτικό μάτι. Κάποια ακόμα, σε επίπεδο αξιών, κάποια πράγματα, τα οποία θα έλεγα και ως αστεία, τα έχω κόψει και αυτά. Να σου πω ένα παράδειγμα, κάποτε σε ένα σεμινάριο του οικογενειακού προγραμματισμού στην Αθήνα, υπήρχε στρογγυλό τραπέζι με θέμα την κακοποίηση των γυναικών. Και εν πάση περιπτώσει ο πρόεδρος της τράπεζας αστειευόμενος, όταν αναφέρθηκε η κακοποίηση κάποιας γυναίκας που πήγε στο αστυνομικό τμήμα και την αγριοκοίταξαν κ.λπ., και πάνω στην συζήτηση είπε αστειευόμενος «ε, και τι έγινε, και εμείς πώς τις υποφέρουμε τόσα χρόνια;» εν είδει αστείου, αυτό ενδεχόμενα να το έλεγα, τώρα δεν το λέω, γιατί και ως αστείο ακόμα, και ως αστείο μπορεί να περνάει κάτι. Πείστηκα για αυτό. Δηλαδή αυτό που λέγανε παλιά, μπορεί και να γελούσα, «εντάξει τι να κάνεις γυναίκα είναι», κατά κόρον λέγεται σήμερα.*

Σε σχέση με την οικογενειακή καθημερινότητα, κατασκευάζουν τον άνδρα που έχει και εξακολουθεί να παραμένει σε μια θεωρητική πρόθεση συμμετοχής στις δουλειές του σπιτιού. Ένας, μάλιστα, εκπαιδευτικός κατασκευάζοντας ένα λιγότερο αρνητικό πορτρέτο για τον εαυτό του, παρουσιάζει ως ζήτημα ηθικής τάξης το συναίσθημα της ενοχής, όταν ο θεωρητικός προβληματισμός για την ισότητα που προϋποθέτει και την κατανομή των βαρών στην καθημερινότητα του σπιτιού, δε γίνεται πράξη.

**Γιώργος (μουσικός):** *Στην προσωπική μου ζωή, μετά το σεμινάριο εννοείται, προσπαθώ να όσο γίνεται, δεν το έχω καταφέρει, να κάνω πράξη την ισότητα, πώς; σε μερικές δουλειές σε σχέση με τη σύντροφό μου, που παλαιότερα ήμουνα πιο απροβλημάτιστος και θεωρούσα κάποια πράγματα δεδομένα ότι έπρεπε να γίνουν από εκείνη. Τώρα περισσότερο προβληματισμένος και, όταν*

*δεν κάνω πάλι αυτά που πρέπει να κάνω όλα, τουλάχιστον νιώθω ένοχος και αυτό εδώ πέρα είναι κάτι.*

Εξετάζοντας συνολικά το λόγο των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών που αντλούν από το ρεπερτόριο της αλλαγής στην προσωπική και οικογενειακή ζωή, συμπεραίνουμε πως οι γυναίκες αισθάνονται ότι οποιαδήποτε αλλαγή στις σχέσεις φύλου και ρόλων στην οικογένεια προϋποθέτει τη μετακίνηση των ανδρών, για την οποία δεν μπορούν οι ίδιες να κάνουν πολλά πράγματα, γιατί, πρώτον, οι σχέσεις είναι παγιωμένες και απαιτούν το «ξεβόλεμα» των ανδρών, και, δεύτερον, υπάρχει κίνδυνος διάσπασης της οικογένειας.

Οι άνδρες, από την πλευρά τους, παρουσιάζουν την αλλαγή στην οικογενειακή ζωή ως δική τους υπόθεση και ως δύναμη υλοποιήσιμη συνθήκη. Αρνούνται το σεξισμό και αυτοπροσδιορίζονται ως υποστηρικτές της ισότητας, υιοθετούν, όμως, μια ρητορική στρατηγική διαχωρίζοντας τη θεωρία από την καθημερινή πράξη. Με τη χρησιμοποίηση αυτής της ασφαλούς στρατηγικής, τους δίνεται η δυνατότητα να χειριστούν το δίλημμα που προκύπτει από την επιθυμία τους να χτίσουν ένα προοδευτικό προσωπικό προφίλ και την επιθυμία τους να μην αλλάξει κάτι στην καθημερινότητά τους.

Οι γυναίκες αυτοπαρουσιάζονται να επιθυμούν την αλλαγή, ταυτόχρονα, όμως, φοβούνται τις συνέπειές της. Οι άνδρες κατασκευάζουν ως αναγκαία την αλλαγή, ενδεχομένως στα πλαίσια του κομφορμισμού που δημιουργεί η ίδια η συνθήκη της συνέντευξης, δε φαίνεται, όμως, να την επιθυμούν, ούτε να την επιδιώκουν.

#### *9. Η αλλαγή ως επίπτωση στις επαγγελματικές πρακτικές*

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν μια εικόνα αλλαγής στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, της οποίας οι ίδιες είναι τα δρώντα υποκείμενα. Το γεγονός ότι παρουσιάζονται περισσότερο ενεργητικές από ό,τι στο σπίτι και χειρίζονται την εκπαιδευτική καθημερινότητά τους με πρακτικές που οι ίδιες επιλέγουν, μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι βρέθηκαν στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα και στις συζητήσεις που αφορούν στην αξιολόγησή του με την ιδιότητά τους ως εκπαιδευτικών. Αυτό προτάσσει την επαγγελματική τους ταυτότητα, την οποία θέλουν να αναδείξουν. Δημιουργεί, επίσης, το πλαίσιο, μέσα από το οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την αποδοχή ή την αφομοίωση των μηνυμάτων που εκπέμπονται από το περιεχόμενο και τη διαδικασία του σεμιναρίου.

Έχουν τη δυνατότητα μεγαλύτερου βαθμού αυτενέργειας από ό,τι στην οικογένεια, σε σχέση με τα θέματα της ισότητας των φύλων και δε φαίνεται να βιώνουν κάποια απειλή από την εφαρμογή των νέων πρακτικών. Αυτό μάλλον σχετίζεται με το ότι οι ίδιες στο σχολείο στα πλαίσια του επαγγελματικού τους ρόλου έχουν μια μορφή εξουσίας απέναντι στα παιδιά, όμοια, τυπικά τουλάχιστον, με αυτή των ανδρών συναδέλφων τους.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το ρεπερτόριο αυτό κατασκευάζουν μια σχεδόν όμοια με τις γυναίκες συναδέλφους τους καθημερινή πραγματικότητα αλλαγής. Τα τρία βασικότερα πεδία, στα οποία βρίσκουν εφαρμογή οι νέες πρακτικές είναι τα εξής: η ανάθεση των αγγαρειών του σχολείου, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια και η διδακτική προσέγγιση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά στο πρώτο πεδίο, αυτό παρουσιάζεται να έχει τα περισσότερα περιθώρια άμεσων αλλαγών, για αυτό και συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέρος της προτίμησης των εκπαιδευτικών. Χωρίς να υπερεκτιμάται η σημασία των παλιών ή των νέων πρακτικών στη διαμόρφωση των διαφορών ή των σχέσεων των φύλων, αναγνωρίζεται η συμβολή τους στην οικοδόμηση μιας συνθήκης ανισότητας ή ισότητας.

***Κων/να (δασκάλα):** ...Ναι, κάποια πράγματα που μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αλλά τώρα προσέχω, στην προσευχή...δε λέω ποιο παιδί θα σηκωθεί το πρωί να μας πει προσευχή, σηκώνω τότε αγόρια τότε κορίτσια, ενώ παλαιότερα ήταν γνώρισμα κοριτσιών ας πούμε η προσευχή... κάποιες δραστηριότητες που αναθέτω στους μαθητές φροντίζω να μην ξεχωρίζω αγόρια κορίτσια, δηλαδή. μπορεί να στείλω ένα αγόρι να μου αδειάσει το δοχείο με τα σκουπίδια ή να μου καθαρίσει την έδρα ή να φέρει τις κιμωλίες. Για αυτά πριν έστελνα κορίτσια μόνο. Κάτι τέτοιες λεπτομέρειες μου περνούσαν απαρατήρητες πριν, εγώ δεν τις πρόσεχα ούτε έδινα ιδιαίτερη σημασία...*

***Γεωργία (φιλόλογος):** Με επηρέασε στο βαθμό πια που αντιμετωπίζω τα παιδιά τουλάχιστον σε ό,τι μπορεί να έχει σχέση με το θέμα αυτό μέσα στην τάξη, επί ίσοις όροις. Τα κορίτσια θα κουβαλήσουν θρανία και βιβλία, δεν κάνουμε διακρίσεις τέτοιου είδους, ούτε διακρίσεις δύναμης, α, είναι αγόρι ξέρω γω, α, είναι κορίτσι...*

**Γιώργος (μουσικός):** Και άλλα θα μπορούσα να αναφέρω, μόνο που δε μου έρχονται τώρα στο μυαλό ή μάλλον δουλειές διάφορες, έχουμε να κατεβάσουμε ένα θρανίο, ελάτε εσείς τα αγόρια που έχετε μπράτσα. Τέλος πάντων, στην εφηβεία νομίζω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν την ίδια δύναμη σχεδόν και θα μπορούσαν να κάνουν όλοι την ίδια δουλειά άνετα. Έχουμε, γενικά, έχουμε μάθει να αντιμετωπίζουμε τα δύο φύλα διαφορετικά κι εγώ αυτό τώρα προσπαθώ να το ελέγξω.

Στο πεδίο της συμπεριφοράς, κάποιοι/-ες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν μια διαφορετική πραγματικότητα μη σεξιστικού λόγου κατά την επικοινωνία τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αυτή η πραγματικότητα συντίθεται τόσο από τη χρήση του αρσενικού και του θηλυκού γένους κάθε φορά που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης, όσο και από το απαλλαγμένο από σεξιστικά μηνύματα περιεχόμενο του λόγου τους. Πρόκειται, παράλληλα, και για μια έμμεση αναγνώριση του σεξισμού στη γλώσσα και της σημαντικής του λειτουργίας στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων για τα φύλα. Η νέα συνθήκη του λόγου δεν προκύπτει οπωσδήποτε αβίαστα, αλλά απαιτεί προσπάθεια ελέγχου, τουλάχιστον αρχικά, κατακτιέται με το χρόνο και την επανάληψη. Στο πρώτο από τα αποσπάσματα που ακολουθούν, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την προσωπική της εμπειρία αντικρούει το επιχείρημα της εξοικονόμησης χρόνου με τη χρήση του αρσενικού, για να δηλωθούν και τα δύο γένη, στην ελληνική γλώσσα.

**Αγγελική (Καθηγήτρια πληροφορικής):** Έχω χρόνο, νομίζω πως είναι γελοίο να λέμε πως τίθεται ζήτημα χρόνου, έχω χρόνο και λέω «ποιος ή ποια θα μου απαντήσει» και, όταν το κάνεις αυτό για καιρό, στην αρχή σου φαίνεται δύσκολο, προσπαθείς και μετά, βγαίνει αβίαστα. Δηλαδή εμένα, επειδή το κάνω καιρό, μου έρχεται φυσικό να πω «ποιος ή ποια» παρά να πω «ποιος» δεν το σκέφτομαι πια, τελείως μηχανικά το λέω. Δε λέω ότι αυτό παίζει κάποιο ρόλο, αλλά, εν πάση περιπτώσει, δεν είναι τόσο δύσκολο, όσο νομίζουμε ακόμα και τέτοιου τύπου λεπτές παρεμβάσεις.

**Δημήτρης (κοινωνιολόγος):** Ότι δηλαδή πρέπει να προσέξεις τις εκφράσεις που χρησιμοποιείς προς τα παιδιά γενικότερα, να μη διαφέρουν επειδή αυτός είναι αγόρι, εκείνο είναι κορίτσι, να μην του μιλήσεις διαφορετικά. Ως προς αυτό, ναι.

**Ερώτ.:** Προσέχετε δηλαδή τον τρόπο που μιλάτε;

**Δημήτρης (κοινωνιολόγος):** *Ναι, τον τρόπο που θα μιλήσω, να μη μειώσω τα κορίτσια με κάτι που θα πω στο μάθημα ή και έξω από το μάθημα. Προσέχω τον τρόπο που θα συμπεριφερθώ, προσπαθώ να είμαι ίδιος προς όλες τις κατευθύνσεις, δηλαδή και προς τα δύο τα φύλα.*

Μια άλλη εκδοχή του ελέγχου της συμπεριφοράς που αφορά στην παιδαγωγική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, συνδέεται κατ' αρχήν με την αναγνώριση της διαφορετικότητας των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την τάξη και την πειθαρχία των μαθητών και των μαθητριών τους. Μορφοποιείται με την προσπάθεια εξίσωσης των προσδοκιών αυτών, αλλά και με την εξίσωση στην αντιμετώπιση των «παραβάσεων» σε θέματα τάξης ή πειθαρχίας.

**Λένα (δασκάλα):** *...κοίταζα δηλαδή αν είναι αγόρι ή κορίτσι, ασυνείδητα, συνήθως από το αγόρι περιμένουμε παραπάνω, απ' το κορίτσι περιμένουμε να είναι πιο συμμαζεμένο στα πράγματά του. Δηλαδή έτσι πολύ απλά πράγματα, και όταν δεν είναι, έτσι κάπου δεχόταν κάποιες επιπλήξεις (το κορίτσι).*

**Ερώτ.:** Από σας;

**Λένα (δασκάλα):** *Ναι, από μένα και από τους συναδέλφους. Ήμασταν πιο ελαστικοί στα αγόρια σε θέματα τάξης ή σε θέματα πειθαρχίας... Τώρα κοιτάζω συνειδητά πια να φέρομαι εξίσου και στους δύο.*

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ως τρίτο πεδίο εφαρμογής των αλλαγών παρουσιάζεται η διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί ανακατασκευάζοντας τη διδακτική διάσταση του έργου τους, δομούν με το λόγο τους μια νέα διδακτική πραγματικότητα, όπου ενισχύονται η εργασία αγοριών και κοριτσιών σε μικτές ομάδες και η επιλογή για εργασίες θεμάτων που να προωθούν την υπόθεση της ισότητας. Επιπλέον, επιχειρείται από αυτούς/-ές μια νέα προσέγγιση των γνωστικών τους αντικειμένων, με την υιοθέτηση της οπτικής του φύλου κατά τη διδασκαλία.

**Απόστολος (φυσικός):** *Έκανα μια εργασία, δηλαδή τα παιδιά κάνανε, αλλά είδα ότι υπάρχει ένα έλλειμμα ως προς τις πηγές και αυτό δεν μπορώ να πω ότι με ικανοποίησε, αλλά παρόλα αυτά, αυτά τα οποία βρήκαν και διάβασαν τα παιδιά, στα οποία ανέθεσα ανά δύο άτομα να ασχοληθούν με κάποιες γυναίκες έκαναν εντύπωση, και κυρίως έκανε εντύπωση το γεγονός ότι υπήρχε έντονη διάκριση μεταξύ φύλων παλαιότερα, δηλαδή τους έκανε*

μεγάλη εντύπωση ότι ξέρω εγώ στην ιατρική δεν επιτρέπονταν γυναίκες ακόμα και στην Αμερική, διότι θεωρούνταν οι γυναίκες ακατάλληλες για γιατρίνες, γιατί είχαν περίοδο.

**Ευαγγελία (νομικός):** ...με επηρέασε και στον τρόπο που διδάσκω, όποτε βρίσκω αφορμή, σε κάποια κεφάλαια, μιλώντας για την ισότητα, εκεί που θα έκανα παλιά το μάθημά μου μέχρι ένα σημείο, τώρα πάω και λίγο παραπέρα, εμβαθύνω και λίγο περισσότερο και προφανώς αυτό έγινε, γιατί το βλέπω τώρα, είναι συνειδητό και οφείλεται στο σεμινάριο.

**Ειρήνη (ηλεκτρολόγος):** Στο μάθημα της τεχνολογίας, προσπαθώ οι ομάδες να αποτελούνται και από αγόρια και από κορίτσια...

Άλλοι/-ες αυτοπαρουσιάζονται εκμεταλλεύονται τις αφορμές που δίνονται από τα μαθήματα για συζήτηση γύρω από τα θέματα ισότητας, δεν εντάσσουν, όμως, αυτή τους την πρακτική σε ένα πλαίσιο στρατηγικής και εκ των προτέρων προγραμματισμού.

**Κώστας (φυσικός):** Προχθές κάποιος ρώτησε για την μεταβολή της θερμοκρασίας του οργανισμού με την πίεση και μου ήρθε εκείνη την ώρα και ρώτησα τα παιδιά εάν έχουν χύτρες ταχύτητας στα σπίτια, εν τω μεταξύ πριν φτάσω εκεί άρχισα και ρώταγα, ένα κορίτσι, ένα αγόρι, εναλλάξ, «ξέρεις να μαγειρεύεις, ασχολείσαι με το μαγείρεμα;» και εν πάση περιπτώσει το θέμα ήταν η κατσαρόλα και πώς βράζει, αλλά από εκεί και πέρα, όταν κάποια αγόρια είπαν «δε μαγειρεύω, δεν κάνω», «για ποιο λόγο να μη μάθεις να μαγειρεύεις;» δεν είναι μόνο γυναικεία δουλειά, άλλωστε οι μεγαλύτεροι σεφ είναι άνδρες.

**Παναγιώτης (φιλόλογος):** Να πω ότι στη διάρκεια του μαθήματος, λόγω χάριν, που είναι μια στιγμή τέλος πάντων που στη διδασκαλία, μια στιγμή επικοινωνίας πολύ σημαντική, όχι μόνο από τη μεριά του εκπαιδευτικού, δίνει και παίρνει, γίνεται και δέκτης μηνυμάτων, κ.λπ. Εκεί μπορώ να πω ότι μου δόθηκε η αφορμή κάποιες φορές να μιλήσουμε κάπως περισσότερο για αυτό το θέμα, κάτι που ενδεχομένως πιο παλιά δεν το είχα προσέξει, ή δεν το θεωρούσα σημαντικό για να το αναφέρω.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή της ομάδας-στόχου των νέων επαγγελματικών πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με το περιεχόμενο που έχουν οι πρακτικές αυτές. Έτσι, σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών στις αγγαρείες και την αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς, η προσπάθεια για αλλαγή επικεντρώνεται στα κορίτσια, τα οποία παύουν να θεωρούνται ως βιολογικά «ασθενές» φύλο. Από την άποψη αυτή, τα κορίτσια χάνουν ορισμένα προνόμια που απέρρεαν από την προηγούμενη αποδοχή της μειονεκτικής βιολογικής τους θέσης.

***Γιώργος (μουσικός):** Να πω ένα παράδειγμα, μέσα στην τάξη η διαφορετική αντιμετώπιση, κάνει κρύο έξω, εσείς που είστε αγόρια βγείτε έξω, τα κορίτσια να μείνουν μέσα, ή θα βγουν όλοι έξω, ή θα μείνουν όλοι μέσα ή κάνει κρύο για όλους ή δεν κάνει κρύο, δεν έχουν οι άλλοι ισχυρό δέρμα και τα κορίτσια έχουν αδύνατο.*

***Ερώτ.:** Θέλεις να πεις ότι εσύ το κάνεις αυτό;*

***Γιώργος (μουσικός):** Το έκανα παλαιότερα, είχα μια τέτοια αντίληψη, οι μαθήτρες κυρίως καθόταν μέσα στην τάξη, «ωχ κρυώνουμε, κάνουμε» εντάξει, καθίστε εσείς που κρυώνετε, εσείς, τα αγόρια όμως βγείτε έξω. Είναι μια διαφοροποίηση που την αντιλαμβάνονται τα παιδιά και υποθάλλουμε και μέσα από αυτή την απλή την ενέργεια την καθημερινή την ανισότητα.*

***Ερώτ.:** Τώρα δεν το κάνεις δηλαδή;*

***Γιώργος (μουσικός):** Δεν το κάνω, προσπαθώ να μην το κάνω, αν και τέλος πάντων, προσπαθώ να μην το κάνω. Όχι, αυτό, είναι όλα, ένα παράδειγμα μικρό είναι αυτό. Και άλλα θα μπορούσα να αναφέρω μόνο που δε μου έρχονται τώρα στο μυαλό ή μάλλον δουλειές διάφορες, έχουμε να κατεβάσουμε ένα θρανίο, ελάτε εσείς τα αγόρια που έχετε μπράτσα. Τέλος πάντων, στην εφηβεία νομίζω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν την ίδια δύναμη σχεδόν και θα μπορούσαν να κάνουν όλοι την ίδια δουλειά άνετα. Έχουμε, γενικά, έχουμε μάθει να αντιμετωπίζουμε τα δύο φύλα διαφορετικά κι εγώ αυτό τώρα προσπαθώ να το ελέγξω.*

***Γεωργία (φιλόλογος):** ...Τα κορίτσια θα κουβαλήσουν θρανία και βιβλία...*

***Δημήτρης (δάσκαλος):** Θα μαλώσω το ίδιο ένα αγόρι και το ίδιο ένα κορίτσι, δηλαδή από το ίδιο ερέθισμα.*

***Ερώτ.:** Ενώ πριν, τι κάνατε;*

**Δημήτρης (δάσκαλος):** Παλαιότερα, πριν, παλαιότερα μπορεί να το αφήνα το κοριτσάκι, πιο ήπια η αντιμετώπιση που είχε. Δηλαδή, ίδια ζωηράδα...Ναι. Ίδιο ερέθισμα δηλαδή, το ίδιο πράγμα, άλλη αντιμετώπιση, τα έβλεπα σαν πιο ευαίσθητα τα κορίτσια, πιο αδύναμα.

Αντίστοιχα, δυο γυναίκες εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμπλέξουν και τα αγόρια σε αγγαρείες που σχετίζονται με την καθαριότητα και την τάξη. Η πρώτη από αυτές, δασκάλα, φαίνεται πως λειτουργεί συνειδητά και αποφασιστικά προς την κατεύθυνση αυτή. Αντίθετα, στο δεύτερο απόσπασμα που ακολουθεί, η εκπαιδευτικός κατασκευάζει ένα σενάριο αναμενόμενης αντίστασης των αγοριών στην αλλαγή, η οποία εκ προοιμίου είναι αποδεκτή. Αυτό με τη σειρά του υποσκάπτει τη σταθερότητα της απόφασης της εκπαιδευτικού για αλλαγή στη συγκεκριμένη επαγγελματική της πρακτική.

**Κων/να (δασκάλα):** ...κάποιες δραστηριότητες που αναθέτω στους μαθητές φροντίζω να μην ξεχωρίζω αγόρια κορίτσια, δηλαδή μπορεί να στείλω ένα αγόρι να μου αδειάσει το δοχείο με τα σκουπίδια, ή να μου καθαρίσει την έδρα ή να φέρει τις κιμωλίες. Για αυτά πριν έστελνα κορίτσια μόνο.

**Αρετή (φιλόλογος):** ...όπου βρω ευκαιρία λέω κάτι, παλιά δεν το έκανα... Φυσικά δεν είναι εύκολο πρακτικά να το κάνεις, σας το λέω έτσι πιο πολύ βγαίνουνε τα κορίτσια πάντα, τα αγόρια είναι, τι να πεις στα αγόρια «έλα και σβήσε τον πίνακα», με τίποτα δεν έρχεται. Αν πούμε το αγόρι «έλα σβήσε τον πίνακα» δε θα σηκωθεί, θα πιάσουμε την κουβέντα, θα χτυπήσει το κουδούνι και θα τελειώσει το μάθημα. Δε θα σηκωθούν. Και ειδικά σήμερα, είπα κάποιον, τελείως έτσι, για να μη σβήνω εγώ τον πίνακα, λέω «εντάξει, σβήστα εκτός από αυτό που έγραψες τα υπόλοιπα» γιατί γέμισε ο πίνακας και λέει «α, κυρία εγώ θα το σβήσω, θα σηκωθεί η άλλη να σβήσει τον πίνακα». Τι να κάνουμε, δε μίλησα από εκεί και πέρα, είναι δύσκολο, είναι τα παιδιά δεν ξέρω τι μπορούμε να κάνουμε.

Δύο, επίσης, γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν πρακτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της θέσης των κοριτσιών στα πλαίσια του μαθήματος της πληροφορικής, από τη μια πλευρά, και από την άλλη στην επιλογή επαγγελμάτων που δεν εντάσσονται στα παραδοσιακά γυναικεία.



**Αγγελική (Καθηγήτρια πληροφορικής):** ...παρατηρώ πιο πολύ το πώς κινούνται τα κορίτσια. Και προσπαθώ να αποκρυπτογραφώ πιο πολύ τον τρόπο που αυτές σκέπτονται, δηλαδή προσπαθώ να διεισδύσω περισσότερο στον τρόπο που παράγουν και που αποδίδουν στο μάθημα που είναι πιο δύσκολο από ό,τι για τα αγόρια, γιατί τα κορίτσια είναι πιο χαμηλών τόνων και πρέπει να τα τσιγκλήσεις εσύ πιο πολύ, ενώ τα αγόρια είναι πιο εξοικειωμένα με τους υπολογιστές. Και το κάνω συνειδητά, προσπαθώ να δίνω χρόνο και λόγο στα κορίτσια.

**Ειρήνη (ηλεκτρολόγος):** ...να μη λέω ότι αυτό είναι αντρική δουλειά, αυτό είναι γυναικεία δουλειά, να κατευθύνω και κάποιες μαθήτριες προς θέματα παραδοσιακά, αντρικά, χωρίς έτσι να δείχνω ότι με ξενίζει, αντίθετα να δείχνω ότι το θεωρώ φυσιολογικό.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί στρέφουν συχνότερα και ευκολότερα, ίσως, τις παρεμβατικές τους πρακτικές προς τα κορίτσια. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι, ζητούν κυρίως από τις μαθήτριες να κάνουν «αγορίστικες» δουλειές στο σχολείο, πολύ λίγο, όμως, ζητούν κάτι αντίστοιχο από τα αγόρια. Ενδεχομένως αυτό εκφράζει τη μεγαλύτερη ανοχή που δείχνει η κοινωνία προς τη διεύρυνση των γυναικείων ταυτοτήτων με την ενσωμάτωση σε αυτές αξιών και συμπεριφορών που παραδοσιακά συνδέονται με τους άνδρες ή, ίσως ακόμη, συνδέονται και με το μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης των κοριτσιών. Το τελευταίο ερμηνεύει και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγουν περισσότερο από ό,τι οι συνάδελφοί τους της πρωτοβάθμιας τις διδακτικές παρεμβάσεις, καθώς τα παιδιά εφηβικής ηλικίας έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενσωματώσει τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων, και ιδιαίτερα τα αγόρια, αρνούνται τη συμμετοχή τους σε δουλειές «γυναικείες» και αυτό απαιτεί μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και επιμονής, η οποία ακυρώνεται από τα συνήθως στενά χρονικά περιθώρια που δίνουν οι τέτοιου είδους ανάγκες-αγγαρείες, ή και από τη μειωμένη διάθεση των εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε μια επίπονη διαδικασία διαπραγμάτευσης. Σε μια περίπτωση, μόνο, η εκπαιδευτικός στοχεύει με την πρακτική της στα αγόρια, στα οποία αναγνωρίζει την ύπαρξη παραδοσιακών αντιλήψεων για τα φύλα.

**Πόπη (νομικός):** ...Σε επίπεδο πρακτικής στο σχολείο είμαι πιο αυστηρή στα αγόρια όταν κακομεταχειρίζονται τα κορίτσια, ή όταν εκδηλώνουν αυτή τη

*ρατσιστική στάση απέναντί τους, για να τους προβληματίσω, όχι για να τους τιμωρήσω, για να τους ταρακουνήσω. Τα αγόρια, τα αγόρια θέλουνε εκπαίδευση, τα κορίτσια είναι πιο ανοιχτά. Τα αγόρια έχουνε μια ανδροκρατική αντίληψη, π.χ. για το επώνυμο του παιδιού «θα δώσω εγώ στο παιδί μου το επώνυμο της γυναίκας μου;», ή «θα έχει και τα δύο επώνυμα; Σε καμιά περίπτωση». Πρέπει να δουλέψουμε με τα αγόρια, αν θέλουμε να πετύχουμε κάτι στο θέμα της ισότητας.*

*10. Η αλλαγή ως ικανότητα διατύπωσης προτάσεων για συγκεκριμένους τρόπους παρέμβασης του σχολείου και των εκπαιδευτικών*

Οι εκπαιδευτικοί απαντώντας σε ερωτήματα σχετικά με το αν και το πώς το σχολείο και οι ίδιοι/-ες μπορούν να παρέμβουν για να προωθήσουν την ισότητα των φύλων, κατασκευάζουν με το λόγο τους μια πραγματικότητα, στην οποία οι ίδιοι/-ες τοποθετούνται, κατά κύριο λόγο, σε μια απόσταση από το σχολείο ως θεσμό και λειτουργούν σε ένα ρόλο ειδικού-συμβούλου. Το ρεπερτόριο των προτάσεων για συγκεκριμένες στρατηγικές παρέμβασης έρχεται ως συνέχεια του ρεπερτορίου της αλλαγής ως πίστης στον ενεργό παρεμβατικό ρόλο του σχολείου και των ίδιων στην προώθηση του ζητήματος της ισότητας.

Οι προτεινόμενες αλλαγές-παρεμβατικές στρατηγικές ισοδυναμούν:

α) με εμπλουτισμό του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος με την εισαγωγή νέου μαθήματος, ή με τη συμπλήρωση των διδασκομένων μαθημάτων από τη συγκεκριμένη θεματική. Κάτι τέτοιο ουσιαστικά σημαίνει την έκδοση νέων ή την τροποποίηση των υπάρχοντων διδακτικών εγχειριδίων. Έμμεσα αναγνωρίζεται η πραγματικότητα του κεντρικά κατευθυνόμενου ελέγχου της παρεχόμενης γνώσης μέσα από το ένα και μοναδικό επίσημο σχολικό βιβλίο, αλλά και η επίδραση που ασκούν στα παιδιά τα μηνύματα που εμπεριέχονται σε αυτό.

***Πόπη (νομικός):** Με προγραμματισμένη διδασκαλία. Δηλαδή ή να καθιερωθεί, να εισαχθεί μάθημα συγκεκριμένο που να μιλάει για το σύνταγμα, το οικογενειακό δίκαιο, τις εργασιακές σχέσεις, ή στα πλαίσια άλλων μαθημάτων, όπως στο γυμνάσιο στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, και στο Λύκειο, στη Β΄ Λυκείου στο μάθημα για τους θεσμούς. Μόνο η προγραμματισμένη διδασκαλία.*

β) με εξωδιδακτικές δραστηριότητες που είτε απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς με στόχο την ευαισθητοποίησή τους και μπορούν να έχουν το

χαρακτήρα διαλέξεων, είτε απευθύνονται στα παιδιά. Στην τελευταία περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται αυτονόητα ευαισθητοποιημένος/-η και μπορεί να έχει την πρωτοβουλία της εμπλοκής των παιδιών σε μια ποικιλία από δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές υλοποιούνται εξωδιδασκτικά και οργανωμένα στα πλαίσια της λογικής της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας (επισκέψεις, προβολή ταινιών), ενώ άλλες λαμβάνουν χώρα εντός των χρονικών ορίων της διδασκαλίας και έχουν τη μορφή της ανάθεσης εργασιών στα παιδιά, ή των ασκήσεων ευαισθητοποίησης βιωματικού τύπου (δραματοποίηση).

***Λένα (δασκάλα):** ...αν πειστούν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς, μπορούν να αλλάξουν αρκετά πράγματα. Και έχουμε αυτή την ευχέρεια δεν είναι τόσο πειστικό ούτε όπως το πρόγραμμα στα γυμνάσια – λύκεια, δηλαδή έχουμε αυτά τα περιθώρια δεν είμαστε έτσι σε καλούπια ως προς το επίπεδο μάθησης. Υπάρχει μεγαλύτερη άνεση να ελιχθείς και να προωθήσεις κάποια πράγματα. Ή ακόμα και με μια απλή διάλεξη, ή με μια απλή ομιλία, με μια απλή συγκέντρωση θα μας πει 2-3 πράγματα και τους γονείς, είναι και αυτό μια παρέμβαση.*

***Ειρήνη (ηλεκτρολόγος):** Σημαντικότερος τρόπος, πιστεύω, είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κουβέντα, η ευαισθητοποίηση, η επίσκεψη σε ένα θεατρικό έργο που πρόκειται για αυτό το θέμα, μια ταινία, δηλαδή, η επίδειξη αυτών των θεμάτων μέσα από το σχολείο, δηλαδή, οργανωμένα σαν μια ομάδα που θα επισκεφθεί κάτι, ένα θέαμα υποθέτω κυρίως θα μπορούσε να είναι αυτό ή και ατομικά ο καθένας από εμάς. Βέβαια με την ανάλογη υποστήριξη, γιατί είναι ότι και εμείς οι ίδιοι δεν έχουμε τελείως βιώσει αυτά τα θέματα.*

γ) Στο πλαίσιο της διδασκαλίας προτείνονται και οι διδακτικές παρεμβάσεις, η αξιοποίηση, δηλαδή, των αφορμών που ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία ή τα Νέα Ελληνικά, παρέχουν για την προώθηση μηνυμάτων ισότητας. Με στόχο την υλοποίηση αυτού του είδους των παρεμβάσεων, κατασκευάζεται ένα πλαίσιο υποχρεωτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής διδακτικής και αναγνωρίζεται, έτσι, έμμεσα ως προϋπόθεση της υλοποίησης διδακτικών παρεμβάσεων η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.

***Παναγιώτης (φιλόλογος):** Δηλαδή διδάσκοντας ένα μάθημα, ειδικά στην ιστορία, μπορούμε να πούμε κάποια πράγματα, πώς μπορεί να προαχθεί αυτό*

το θέμα. Ναι, σε άλλα δηλαδή, σε άλλα μαθήματα που εντάξει δεν έχουνε κάποια άμεση σχέση, είναι θέματα προς συζήτηση, είναι οι σχέσεις με την κοινωνία, η ισότητα των φύλων, στα νέα υπάρχει μια δυνατότητα για να μιλήσεις γι' αυτό, για την ιστορία, ιστορικά, την εξέλιξη του θέματος, μπορούμε να το δούμε αυτό μέσα, σε άλλα μαθήματα, όμως, θετικά, θετικής κατεύθυνσης δε γίνεται.

**Ευαγγελία (νομικός):** ...μέσα από ειδική διδακτική πάνω στα μαθήματα ή από ειδικά άτομα – σύμβουλους, δεν ξέρω ποια, καθηγητές που μπορούν να μας δείξουν να μας κάνουν πρόβες διδασκαλίας, αρκετές, πάνω στα αντικείμενά μας ξεχωριστά ο καθένας, να δούμε τι ξεχνάμε και να το κάνουμε...Δηλαδή χρειάζονται άτομα εξειδικευμένα, ανά τομείς, ανά ειδικότητες, γιατί αλλιώς θα περάσει ο φιλόλογος την ανισότητα, αλλιώς ο νομικός, και χρειάζεται από όλους μας να γίνει αυτό το πράγμα. [...] Χρειάζεται και μια υποχρεωτικότητα, εγώ πιστεύω [...] Το θέμα είναι μέσα από την υποχρεωτικότητα και θα υποχρεωθούν, αλλά κυρίως θα τους γίνει τρόπος διδασκαλίας, θα συνηθίσουν, θέλουν δε θέλουν.

δ) Προτείνεται, επίσης, η εφαρμογή από τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας δράσης.

**Πόπη (νομικός):** Και να πλαισιωθεί κι από άλλες δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν σχέση με εκπαιδευτικές επισκέψεις, με εργασίες μαθητών, με αναπαραγωγή, αναπαράσταση ρόλων στα πλαίσια των μαθημάτων, γενικά με ένα πρόγραμμα που να στοχεύει παράλληλα, ένα πρόγραμμα που να στοχεύει αφενός μεν στη γνωριμία με τον κοινωνικό περίγυρο, αφετέρου στην αντιμετώπιση των φύλων, στο πώς θα αντιμετωπίζουμε το άλλο φύλο. Από απλές δράσεις, δραστηριότητες μπορεί να ξεκινάει ένα παιδί. Πρέπει δηλαδή το μάθημα να μην περιέχει θεωρία μόνο, πρώτα κάνουμε την έρευνα, δηλαδή γίνονται οι διαπιστώσεις μέσα από τη δράση και μετά γίνεται η παρέμβαση μέσα από συστηματική διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας διερευνήσει οι ίδιοι/-ες τις βασικές πηγές ανισότητας στην εκπαίδευση, το επίσημο, αλλά και το κρυφό πρόγραμμα, επιλέγουν, κατά κύριο λόγο, να προτείνουν αλλαγές στο πρώτο, αυτό που ουσιαστικά ελέγχεται από το ΥΠΕΠΘ. Σε σχέση με το κρυφό πρόγραμμα, του οποίου κατ' εξοχήν φορείς είναι οι ίδιοι/-ες οι εκπαιδευτικοί, περιορισμένη αναφορά γίνεται στην αναγκαιότητα της

εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παρ' ότι στο ρεπερτόριο της αλλαγής των επαγγελματικών τους πρακτικών, συνδέουν τις νέες πρακτικές τους με την εκπαίδευσή τους κατά το σεμινάριο. Πιθανόν θεωρούν δεδομένη την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών παρασυρμένοι από τη δική τους εμπειρία. Είναι, επίσης, πιθανό να θεωρούν απόλυτα αποτελεσματική την προσπάθεια προώθησης της ισότητας των φύλων, εφόσον αυτή ξεκινά από το κέντρο της εκπαίδευσης και λειτουργεί υποχρεωτικά και πέρα από τις προσωπικές αντιστάσεις των εκπαιδευτικών.

## **Συμπεράσματα**

Οι εκπαιδευτικοί μετά την παρακολούθηση της επιμόρφωσης, επεξεργάζονται την αλλαγή τους ως επίδραση του περιεχομένου του σεμιναρίου στις προσωπικές τους απόψεις και αξίες, και στον επαγγελματικό τους εαυτό.

Ειδικότερα:

Αυτοπαρουσιάζονται να υιοθετούν νέα οπτική θεώρησης της πραγματικότητας για τα φύλα στην εκπαίδευση. Μέσα από αυτή αναδομούν την εικόνα του σχολείου ως χώρου απόλυτης ισότητας, την οποία είχαν διαμορφώσει πριν από το επιμορφωτικό σεμινάριο, ενώ δομούν τις διχοτομήσεις των φύλων ως πρόβλημα και συνθήκη θυματοποίησης ανδρών και γυναικών.

Επιπλέον, κατασκευάζουν ένα αναστοχαστικό, κριτικό πλαίσιο θεώρησης των παλαιότερων απόψεών τους και παρατήρησης των πρακτικών τους. Η κατασκευή της αλλαγής ως υιοθέτησης ενός συστήματος διαρκούς αυτοελέγχου, δημιουργεί προϋποθέσεις παραγωγής νέων πρακτικών και αλλαγών για το παρόν και το μέλλον.

Από τους/τις εκπαιδευτικούς που αυτοπαρουσιάστηκαν ως εμφορούμενοι/-ες από θέσεις ισότητας πριν ακόμη από την παρακολούθηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου, η αλλαγή δομήθηκε ως μια εσωτερική διαδικασία, η οποία οδήγησε στην ισχυροποίηση των προϋπαρχουσών αυτών θέσεων.

Από άλλους/-ες εκπαιδευτικούς ως αλλαγή ορίστηκε η μεταβολή απόψεων, η οποία συνίσταται σε νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ήδη διαπιστωμένων διαφορών των φύλων, κυρίως αυτών που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τις εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά και με την περιορισμένη παρουσία των γυναικών σε επαγγελματικές θέσεις καριέρας.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης δομούν μια νέα επαγγελματική ταυτότητα, εμπλουτισμένη με γνώσεις ή δεξιότητες που συνδέονται με τη θεματική της ισότητας των φύλων. Τα νέα στοιχεία, δηλαδή, που τη συνθέτουν είναι, για τις γυναίκες, η

δημιουργία ενός επιστημονικού υπόβαθρου γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική, και για το σύνολο των εκπαιδευτικών, η υιοθέτηση νέων επαγγελματικών πρακτικών και η ικανότητα διατύπωσης προτάσεων για παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου. Μέσα από μια απόλυτα θετική αυτοπαρουσίαση, οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζονται ως ικανοί/-ές να προσεγγίσουν επιστημονικά και να διαχειριστούν το θέμα της ισότητας ή ανισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

Σημαντικότερη και καθολικότερη, ωστόσο, αλλαγή είναι αυτή που αφορά στη διαμόρφωση της ιδεολογίας για τον ενεργό-παρεμβατικό ρόλο του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές μέσω της εκπαίδευσης. Ο/η ενεργός/-ή και παρεμβατικός/-ή εκπαιδευτικός, που ταυτίζεται με το εξελισσόμενο και παρεμβατικό σχολείο, παρουσιάζεται να έχει τη δυνατότητα να προωθήσει το επιστημονικά και πολιτικά ορθό. Μια τέτοια ιδεολογία δημιουργεί δυναμικά προϋποθέσεις ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς λειτουργεί ως αναγκαία, αλλά, οπωσδήποτε, όχι και ικανή συνθήκη προώθησης ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η γενικότερη εικόνα που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με το λόγο τους μετά από το σεμινάριο, είναι εικόνα μετακίνησης προς απόψεις, στάσεις και πρακτικές ισότητας, εικόνα που ενέχει μια δυναμική αλλαγής.

Υπήρξαν, ωστόσο, ορισμένοι άνδρες εκπαιδευτικοί που και μετά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου ενέμειναν σε ρεπερτόρια, με τα οποία κατασκεύασαν μια στατική κοινωνική συνθήκη. Η παρουσίαση όμως των ρεπερτορίων αυτών, τα οποία ορίζονται ως «ρεπερτόρια αντίστασης στην αλλαγή», ξεφεύγει από τους στόχους της παρούσας εργασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΟΥ, Χ. (2002). *Νέες Γυναίκες με Πανεπιστημιακή Μόρφωση και η Συμφιλίωση της Ιδιωτικής και της Δημόσιας Σφαίρας στο Σχεδιασμό της Ενήλικης Ζωής*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- CLARRICOATES, K. (1989). Dinosaurs in the Classroom – The «Hidden» Curriculum in Primary Schools. In: M. Arnot & G. Weiner (Eds.), *Gender and the Politics of Schooling* (155-165). London: Unwin Hyman.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Β., ΣΑΚΚΑ, Δ., ΨΑΛΤΗ, Α., ΦΡΟΣΗ, Λ., ΑΡΚΟΥΜΑΝΗ, Σ., ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ, Α., & ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*. Α.Π.Θ και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας.
- FRANCIS, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge Falmer Press.
- ΦΡΟΣΗ, Λ. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων, στο: *Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- GRAY, C. & LEITH, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1).
- HECKMAN, P. & PETERMAN, F. (1997). Indigenous Invention and School Reform. *Teachers College Record*, 9, 307-327.
- KANTARTZH, E. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- MARSHALL, H. (1994). Discourse Analysis in an Occupational Context. In: C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- PLUCKER, J. (1996). Secondary Science and Mathematics Teachers and Gender Equity: attitudes and attempted interventions. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 737-751.
- POTTER, J. (1996). Discourse Analysis and Constructionist Approaches: theoretical background. In: J. Richardson (Ed.) *Handbook of Qualitative Research Methods*. Leicester: BPS Books.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behavior*. London: Sage Publications.
- ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τομέας Παιδαγωγικής.
- STANWORTH, M. (1986). *Gender and Schooling*. London: Hutchinson & Co.
- ΣΤΑΥΡΙΔΟΥ, Ε., ΣΟΛΟΜΩΝΙΔΟΥ, Χ. & ΣΑΧΙΝΙΔΟΥ, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη

- διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 169-190.
- STOBART, G., ELWOOD, J. & QUINLAN, M. (1992). Gender Bias in Examinations: how equal are the opportunities? *British Educational research Journal*, 18(3), 261-276.
- TIEDEMANN, J. (2000). Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of their Mathematical Ability in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144-151.
- WARRINGTON, M., & YOUNGER, M. (2000). The Other Side of the Gender Gap. *Gender and education*, 12(4), 493-508.
- WETHERELL, M. & POTTER, J. (1988). Discourse Analysis and the Identification of Interpretative Repertoires. In: C. Antaki (Ed.) *Analyzing Everyday Explanation. A Casebook of Methods*. London: Sage Publications.
- WETHERELL, M., STIVEN, H. & POTTER, J. (1988). Unequal Egalitarianism: A preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities. *British Journal of Social Psychology*, 26, 59-71.
- WHYTE, J. (1985). *Gender, Science and Technology: Inservice Handbook*. London: SCDC Publications.
- ΧΙΟΝΙΔΟΥ-ΜΟΣΚΟΦΟΓΛΟΥ, Μ. (1998). Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο μάθημα των μαθηματικών. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.) *Διαφυλικές σχέσεις*, β' τόμος, 2<sup>η</sup> έκδοση (σελ. 302-314). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.