

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΘΗΝΑ ΑΠΡΙΛΙΟΣ 1994

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ
Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ
ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ



Πρακτικά Συνεδρίου



Εκπαίδευση
και
Ισότητα Ευκαιριών

Εκπαίδευση
και
Ισότητα Ευκαιριών
Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών
στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ευρωπαϊκό Συνέδριο
Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου 1994

Επιμέλεια της έκδοσης
ΝΩΝΤΑΣ ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ
ΑΘΗΝΑ 1995

© Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης -
Γενική Γραμματεία Ισότητας

Πλ. Κάνιγγος 20
10677 Αθήνα
Τηλ.: 3302893-6
Fax: 3302892

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Οι συγγραφείς των εισηγήσεων	7
Αντί Προλόγου	9
Πρώτη ημέρα	11
Έναρξη Συνεδρίου	13
ΜΑΡΙΑ ΗΛΙΟΥ, Η διάτρητη ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων	27
ΜΙΧΑΗΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη μέση τεχνική εκπαίδευση και το ενιαίο λύκειο	36
ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος της εκπαίδευσης	48
ILJA MOTTIER, Προς ένα μοντέλο οδηγιών σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία	58
ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ, Μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση;	66
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΤΖΗΚΑΣ, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ισότητα των φύλων	70
Δεύτερη ημέρα	75
ΣΙΔΗΡΟΥΛΑ ΖΙΩΓΟΥ, “Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα”: Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καίρη ως την Αγγελική Παναγιωτάτου	77
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΛΑΜΠΡΑΚΗ-ΠΑΓΑΝΟΥ, Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)	84
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΖΕΡΒΟΥ, Κείμενα για κορίτσια του παλιού και του τωρινού καιρού	99
ΡΑΟΛΑ ΑΝΤΟΛΙΝΙ, Προς μία κατάργηση των φυλετικών στερεοτύπων στο σχολείο: Σημειώσεις για τις εικόνες οι οποίες αναπαριστούν γυναίκες στα σχολικά εγχειρίδια για παιδιά στην Ισπανία, τη Γαλλία και την Ιταλία	114
ΜΑΔΕΛΕΙΝΕ ΑΡΝΟΤ, Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	123

ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας	139
Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, “Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της”. Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου	152
MAUREEN BOHAN, Μη σεξιστικά μαθήματα για μαθητές από 12 έως 15 ετών	163
JAMES CANNON, Διαμόρφωση μη σεξιστικού διδακτικού υλικού	165
ANNA ATHANASIO, Διαφορές μεταξύ των φύλων στη διδακτική πράξη	168
ΣΤΕΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΑΚΑΚΟΣ, Η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Ένα νέο πεδίο ανισοτιμίας των δύο φύλων;	174
Ε. ΤΡΕΣΣΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ, Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία	186
J. DESMET-GOETHALS, Μέθοδοι του προγράμματος “Διαφοροποίηση των επιλογών εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας των κοριτσιών στην τεχνική και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Φλαμανδικής Κοινότητας στο Βέλγιο”	197
Α. ΔΕΚΕΤΕΛΑΕΡΕ, Αποφεύγοντας ενεργά την παγίδα των φύλων: Διδακτικό υλικό για την αλλαγή της συμπεριφοράς των κοριτσιών προς την τεχνολογία	204
ΤΕΣΣΑ ΔΟΥΛΚΕΡΗ, Τα στερεότυπα των φύλων στα παιδικά μέσα επικοινωνίας	213
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΟΡΩΝΑΙΟΥ, Τηλεόραση: Εργαλείο γνώσης ή επικίνδυνο ναρκωτικό;	215
Τρίτη ημέρα	221
ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ, Η διαχείριση της σχολικής γνώσης: Πρότυπα και διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο	223
ΚΩΣΤΑΣ ΡΑΒΑΝΗΣ, Οι διαφορές επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις φυσικές επιστήμες. Μια υπόθεση διδακτικού συμβολαίου;	252
ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ, Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση. Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση;	262
JAKLIEN EXTRA, Φροντίδα σημαίνει αλληλεγγύη. Η εισαγωγή του νέου μαθήματος “verzorging”	271
ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΚΟΣΜΙΔΟΥ-HARDY, Κριτική ανάγνωση των σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων: Έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο	281
MADELEINE ARNOT, Φεμινισμός και Δημοκρατία	302
Λήξη Συνεδρίου - Παρουσίαση Συμπερασμάτων	306

Οι συγγραφείς των εισηγήσεων αυτού του τόμου:

ΣΤ. ΓΕΩΡΓΑΚΑΚΟΣ

Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ

Επίκ. Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΤΕΣΣΑ ΔΟΥΛΚΕΡΗ

Ειδ. Επιστήμων Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΑΛΕΞ. ΖΕΡΒΟΥ

Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΣΙΑ. ΖΙΩΓΟΥ

Επίκ. Καθηγήτρια Τομέα Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΜΑΡΙΑ ΗΛΙΟΥ

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Αθηνών

ΓΡ. ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ

Γεν. Γραμματέας Δ.Σ. ΟΛΜΕ

ΜΙΧ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ

Καθηγητής Τομέα Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΑΛΕΚΑ ΚΟΡΩΝΑΙΟΥ

Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Αθηνών

ΧΡΥΣ. ΚΟΣΜΙΔΟΥ - HARDY

Ειδ. Επιστήμων Τομέα Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΑΛΕΞ. ΛΑΜΠΡΑΚΗ-ΠΑΓΑΝΟΥ

Επίκ. Καθηγήτρια Τομέα Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

- ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ**
Αναπλ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών
- ΕΛ. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ**
Επίκ. Καθηγήτρια Τομέα Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- ΚΩΣΤΑΣ ΡΑΒΑΝΗΣ**
Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών
- ΔΗΜ. ΤΖΗΚΑΣ**
Αντιπρόεδρος Δ.Σ. ΔΟΕ
- ΕΥΑΓΓ. ΤΡΕΣΣΟΥ - ΜΥΛΩΝΑ**
Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ**
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- PAOLA ANTOLINI (Ιταλία)**
Μέλος Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου
- MAD. ARNOT (M. Βρετανία)**
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Cambridge
- ANNA ATHANASIO (Ιταλία)**
Μέλος Ομάδας Εργασίας Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση
- M. BOHAN (Ιρλανδία)**
Μέλος Ομάδας Εργασίας Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση
- JAMES CANNON (Ιρλανδία)**
Εκπαιδευτικός (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
- A. DEKETELAERE (Βέλγιο)**
Στέλεχος Υπουργείου Παιδείας
- J. DESMET - GOETHALS (Βέλγιο)**
Μέλος Ομάδας Εργασίας Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση
- JAKLIEN EXTRA (Ολλανδία)**
Στέλεχος Υπουργείου Παιδείας
- ILJA MOTPIER (Ολλανδία)**
Μέλος Ομάδας Εργασίας Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση

Αντί Προλόγου

Η εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για τη δόμηση σταθερής πολιτιστικής και οικονομικής ανάπτυξης. Οι απαιτήσεις όμως της σύγχρονης ζωής, με την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας καθώς και την αύξηση της ανεργίας και της κοινωνικής περιθωριοποίησης, ενισχύουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικής ευημερίας.

Στο πλαίσιο αυτό η πολιτική ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες έχει ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω της επικράτησης κοινωνικών και πολιτιστικών προτύπων που καταστρατηγούν στην πράξη την ισότητα δικαιωμάτων για όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Η αντιμετώπιση αυτού του χρόνιου προβλήματος της ελληνικής κοινωνίας, που βέβαια απαντάται εξίσου έντονα και στις κοινωνίες όλων των χωρών του αναπτυσσόμενου αλλά και του αναπτυσσόμενου κόσμου, επιβάλλει τη λήψη ειδικών μέτρων στην πολιτική εκπαίδευσης. Και τούτο διότι η εκπαίδευση είναι ο βασικός μηχανισμός παραγωγής και συντήρησης των κοινωνικών προτύπων που παγιώνουν τους στερεότυπους ρόλους των φύλων και την ανισότητα ευκαιριών μέσα στην κοινωνία.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, καλείται να αναπτύξει αξίες και μεθόδους που θα ανατρέπουν αυτή την κατάσταση ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων αλλά και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις τους με τους μαθητές θα πρέπει να αντανακλούν το πνεύμα της ισότητας των ευκαιριών.

Η αναζήτηση μέσων και μεθόδων για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών μέσα από την πολιτική εκπαίδευσης ήταν ο σκοπός του συνεδρίου που οργανώσαμε στα πλαίσια της Ελληνικής Προεδρίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τις 7 έως τις 9 Απριλίου 1994 με θέμα "Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών" και με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας. Οι εισηγήσεις και τα συμπεράσματα που φιλοξενούνται στην έκδοση αυτή πιστεύουμε ότι αποτελούν χρήσιμο υλικό προβληματισμού και καταγραφής λειτουργικών προτάσεων.

Αξιοποιώντας τα πορίσματα αυτού του συνεδρίου σχεδιάσαμε και αρχίσαμε ήδη να υλοποιούμε, με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σε περιφερειακό επίπεδο, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας ευκαιριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πιστεύουμε ότι η έκδοση αυτή καθώς και η πρωτοβουλία που προαναφέραμε αποτελούν την αφητηρία για το συνδυασμό του ακαδημαϊκού προβληματισμού και της εφαρμοσμένης αντιμετώπισης του ζητήματος της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

ΜΑΡΙΑ ΑΡΣΕΝΗ
ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ

Πρώτη ημέρα

Πέμπτη, 7 Απριλίου 1994

Έναρξη Συνεδρίου

Πρόεδρος: Κ. ΠΑΝΤΑΖΗ - ΤΖΙΦΑ

Γεν. Γραμματέας Ισότητας

Κυρία και κύριε Υπουργέ, κυρίες, και κύριοι, σας καλωσορίζουμε σήμερα στο Συνέδριο που οργανώνει η Γενική Γραμματεία Ισότητας του Υπουργείου Προεδρίας σε συνεργασία με την TASK FORCE για την παιδεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Το θέμα του Συνεδρίου, όπως ήδη γνωρίζετε, είναι "Εκπαίδευση και Ισότητα ευκαιριών". Η πρόταση της Γενικής Γραμματείας Ισότητας για τη διοργάνωση του Συνεδρίου αυτού έγινε δεκτή και ενισχύθηκε οικονομικά από την 5η Γενική Διεύθυνση και την TASK FORCE για τους ανθρώπινους πόρους, την κατάρτιση, την εκπαίδευση και τη νεολαία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη διοργάνωση αυτού του Συνεδρίου συνέβαλε επίσης αποφασιστικά το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο συμμετέχει στην Ομάδα Εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης την οποία ήδη προανέφερα.

Στην προσπάθειά μας να διοργανώσουμε ένα Συνέδριο που δεν θα εξαντλούνταν σε παράλληλους μονολόγους, αλλά θα μας έδινε τη δυνατότητα να εξετάσουμε όσο γίνεται πληρέστερα τις συγκεκριμένες πτυχές του γενικού θέματος εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών, βρήκαμε θετική ανταπόκριση τόσο από Έλληνες πανεπιστημιακούς και ερευνητές, όσο και από ξένους ειδικούς που θα παρουσιάσουν τις εισηγήσεις τους και θα αναφερθούν στις προσπάθειες και τα προβλήματα, καθώς και στα επιτεύγματα των χωρών-μελών στο πεδίο της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί το θέμα "το παιδαγωγικό υλικό και ο ρόλος του στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση". Οι περισσότερες εισηγήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις και στα στερεότυπα για τα φύλα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Όπως φαίνεται και από τους τίτλους των εισηγήσεων, έγινε προσπάθεια να καλυφθούν τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα όμως, εξετάζονται και διάφορες άλλες παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σχετίζονται με το κεντρικό θέμα του Συνεδρίου. Οι νέες τεχνολογίες, ο ρόλος των παιδαγωγικών μεθόδων, οι στάσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα επαγγελματικά στερεότυπα, είναι μερικές από τις παράλληλες αυτές πτυχές που επιχειρείται η διερεύνησή τους στα πλαίσια αυτού του τριημέρου.

Η σημερινή πρώτη ημέρα του Συνεδρίου είναι αφιερωμένη κυρίως σε θέματα που

σχετίζονται με τις πολιτικές που ακολουθούνται στα θέματα της ισότητας στην εκπαίδευση. Τόσο ο κ. Υπουργός Παιδείας, Καθηγητής και πρώην Πρύτανης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Δημήτρης Φατούρος, όσο και η κα Μαρία Ηλιού και οι κ.κ. Μιχάλης Κασσωτάκης και Γιώργος Τσιάκαλος, επίσης καθηγητές Πανεπιστημίου, θα αναπτύξουν στις εισηγήσεις τους τις διάφορες πλευρές του ζητήματος και θα καταλήξουν, πιστεύω, σε προτάσεις.

Στην απογευματινή συνεδρία οι εκπρόσωποι των δύο μεγάλων συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών, δηλαδή της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ, θα παρουσιάσουν τις δικές τους θέσεις.

Επίσης, θα ήθελα να σας παρουσιάσω τις δύο κυρίες που κάθονται δίπλα μου. Την κα Penny Spelling, που εκπροσωπεί το Τμήμα Ισότητας Ευκαιριών της 5ης Γενικής Διεύθυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και την κα Giorgia Henningsen, που εκπροσωπεί την TASK FORCE για την παιδεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις ομιλίες τους θα παρουσιάσουν την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα θέματα που εξετάζει το Συνεδριό μας.

Με την πεποίθηση ότι οι εργασίες του Συνεδρίου θα καλύψουν με επάρκεια την ενδιαφέρουσα θεματική του και θα οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα που θα γίνουν πολιτικές - πιστεύουμε - της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στη συνέχεια εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών, επιτρέψτε μου να καλέσω στο βήμα την υφυπουργό Προεδρίας της Κυβέρνησης, αρμόδια για θέματα Ισότητας, κυρία Μαρία Αρσένη, να κηρύξει την έναρξη του Συνεδρίου. Ευχαριστώ.

ΜΑΡΙΑ ΑΡΣΕΝΗ

Υφυπουργός Προεδρίας της Κυβέρνησης

Κύριε υπουργέ, κυρία και κύριοι γενικοί γραμματείς, αγαπητοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, αγαπητοί προσκεκλημένοι μας, κυρίες και κύριοι, είναι βέβαια σε όλους μας γνωστό πως οι κάθε λογής ανισότητες σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής οφείλονται σε ποικίλα αίτια, που συνδέονται με τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές δομές και το συνολικό πλέγμα των αντιλήψεων στις οποίες βασίζεται κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Και φυσικά αυτό ισχύει και για τις ανισότητες μεταξύ των φύλων. Επίσης είναι γνωστό πως η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κατάλληλου θεσμικού και νομικού πλαισίου. Το πλαίσιο αυτό δεν αρκεί όμως για να εξασφαλίσει και στην πράξη την εξάλειψη αυτών των ανισοτήτων. Οι κοινότητες αυτές διαπιστώσεις πιστεύω πως ισχύουν κατ' εξοχήν για τον τομέα της εκπαίδευσης.

Παρότι η αναπαραγωγή των στερεοτύπων των φύλων δεν περιορίζεται στα πλαίσια του σχολείου μόνο, αφού τόσο η οικογένεια όσο και ο χώρος της εργασίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ο χώρος της εκπαίδευσης όμως προσφέρεται ιδιαίτερα για θετικές παρεμβάσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Παρεμβάσεις που θα συμβάλουν στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και θα αμβλύνουν τις ποικίλες διακρίσεις που

αντιμετωπίζουν οι γυναίκες, κυρίως στον κοινωνικό στίβο. Θα διευρύνουν τις περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες, ιδιαίτερα των κοριτσιών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης των κοριτσιών απέναντι στις σε βάρος τους διακρίσεις και θα δώσουν σάρκα και οστά στο όραμά τους για ένα μέλλον που θα ικανοποιεί τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες, μέσα σε μια κοινωνία ισότιμη, δημοκρατική, ανεκτική, με τον άνθρωπο στο κέντρο της.

Οι παρεμβάσεις αυτές βέβαια θα ξεκινήσουν από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης: Τα διδακτικά βιβλία, το κάθε λογής παιδαγωγικό υλικό, τις παιδαγωγικές μεθόδους, την κατάλληλη κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και των μαθητριών, χωρίς στεγανά και προκαταλήψεις, και θα δημιουργήσουν τις αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής και ισότιμης σχολικής μικροκοινωνίας.

Με άξονα αυτές τις γενικές αρχές, πιστεύουμε πως το σημερινό μας ευρωπαϊκό συνέδριο θα εξετάσει σε βάθος τις πολλές όψεις αυτού του ζητήματος και θα καταλήξει σε συμπεράσματα που θα βοηθήσουν όλους μας να συμβάλουμε, από το δικό του μετερίζι ο καθένας, στον κοινό στόχο, τον οποίο σε γενικές γραμμές περιέγραψα προηγουμένως.

Τόσο οι Έλληνες όσο και οι προσκεκλημένοι μας ξένοι, πανεπιστημιακοί και ερευνητές, που θα παρουσιάσουν τις εισηγήσεις τους κατά τη διάρκεια του τριήμερου αυτού συνεδρίου, είμαι βέβαιη πως θα δώσουν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ένας γόνιμος και πλούσιος διάλογος κατ' αρχήν στα πλαίσια του ίδιου του συνεδρίου. Αλλά και ένας διάλογος που θα πρέπει να συνεχιστεί και μετά τη λήξη των εργασιών του συνεδρίου, με στόχο τη διαμόρφωση εκείνων των προϋποθέσεων που θα μας φέρουν πιο κοντά σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών για αγόρια και για κορίτσια, για άνδρες και γυναίκες, για όλους τους πολίτες.

Κυρίες και κύριοι, θα μου επιτρέψετε τώρα να επωφεληθώ της ευκαιρίας και να αναφερθώ με δυο λόγια σε μια σειρά από παρεμβάσεις που επεξεργαζόμαστε στον τομέα της εκπαίδευσης.

Κατ' αρχήν, επειδή πιστεύουμε στον πολύ σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών, έχουμε θέσει ως άμεσο στόχο να βοηθήσουμε με κάθε μέσο και με κάθε τρόπο το Υπουργείο Παιδείας στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μας στα θέματα της ισότητας.

Σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θα επιδιώξουμε τη διαμόρφωση και την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ευαισθητοποίησης τόσο των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα στα σχολεία της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας.

Δεύτερον, έχουμε ήδη προγραμματίσει σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ τη δημιουργία πέντε Κέντρων Δημοουργικής Απασχόλησης για παιδιά στην Καλλιθέα, στην Ελευσίνα, στη Χαλκίδα, στην Κατερίνη και στην Κομοτηνή.

Τα Κέντρα αυτά αφενός θα εξασφαλίσουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο στις μητέρες

και αφετέρου θα δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στα θέματα της ισότητας των φύλων, μέσα από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, η εφαρμογή των οποίων επίσης θα απαιτήσει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν τα κέντρα αυτά.

Τελειώνοντας, θα ήθελα και πάλι να υπογραμμίσω τη μεγάλη σημασία του ανθρωπίνου παράγοντα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών.

Η μεγάλη ανταπόκριση που βρήκε η πρόσκλησή μας να πάρετε μέρος στο συνέδριό μας είναι και η απόδειξη, ίσως η καλύτερη απόδειξη, για την ύπαρξη ενός πρόσφορου κλίματος. Το γεγονός αυτό βέβαια αυξάνει και τις δικές μας υποχρεώσεις και ευθύνες να ανταποκριθούμε και να συμβάλουμε με τις όποιες μας δυνάμεις στο κοινό όραμα για τη διαμόρφωση, για την οικοδόμηση μιας πιο ισότιμης κοινωνίας.

Με αυτές τις σκέψεις και την πεποίθησή μου ότι το σημερινό συνέδριο μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία μιας πορείας με θετικά βήματα, που θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα προς όφελος όλων μας, θα ήθελα να κηρύξω την έναρξη αυτού του συνεδρίου.

Πριν όμως αφήσω το βήμα, θα ήθελα να εκφράσω και πάλι τις ευχαριστίες μου προς τις αρμόδιες υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη στήριξη του συνεδρίου μας και τη συμμετοχή τους. Να ευχαριστήσω τις εκπροσώπους των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επίσης συμμετέχουν στο συνέδριό μας, να ευχαριστήσω θερμά επίσης το Υπουργείο Παιδείας και προσωπικά τον υπουργό κ. Δ. Φατούρο για τη στενή και ουσιαστική συνεργασία σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας του συνεδρίου και να ευχαριστήσω, τέλος, όσους και όσες ανταποκριθήκατε στο κάλεσμά μας και τιμάτε με την παρουσία σας την προσπάθειά μας και μας δίνετε τη δύναμη να συνεχίσουμε. Σας ευχαριστώ.

Πρόεδρος

Ευχαριστούμε θερμά την υφυπουργό Προεδρίας της Κυβέρνησης.

Παρακαλούμε τον κ. Δημήτρη Φατούρο και να μας εκθέσει τις δικές του απόψεις για το θέμα που μας απασχολεί σήμερα.

Δ. ΦΑΤΟΥΡΟΣ

Υπουργός Παιδείας

Ευχαριστώ κυρία πρόεδρε, κυρίες και κύριοι.

Είναι μια γιγαντιαία υπόθεση όλη η προσπάθεια για την ισότητα ευκαιριών. Είναι μια γιγαντιαία υπόθεση με μια τεράστια κλίμακα, γιατί μιλάει για την ίδια την ανθρώπινη κοινότητα, για την ίδια την κοινωνία των ανθρώπων. Μόνο εάν γίνει αυτό κατανοητό φαίνεται η σημασία της προσπάθειας για την ισότητα των ευκαιριών. Αφορά την Εύα, αλλά και τον Αδάμ. Και δεν είναι μια υπόθεση που χαρακτηρίζει τον αγώνα της Εύας,

αλλά χαρακτηρίζει όλη την ανθρώπινη κοινωνία. Είναι μια προσπάθεια, είναι μια προσπάθεια, είναι μια κατανόηση, είναι ένα εγχείρημα για μια άλλη ανθρώπινη κοινωνία. Γι' αυτό και είναι τεράστιο το εγχείρημα, γιγαντιαία η προσπάθεια, είναι μεγαλειώδες αυτό που επιχειρείται. Διατρέχει όχι μόνο φανερά και με δυναμικό τρόπο τις ανθρώπινες σχέσεις σε οποιαδήποτε κλίμακα, σε οποιαδήποτε κατεύθυνση, αλλά και με την πιο αφανή όσμωση, την καθημερινή ζωή, ό,τι είναι κοινωνία των ανθρώπων.

Αυτό γίνεται φανερό όταν την υπόθεση της ισότητας ευκαιριών τη σκεφτούμε στο πλαίσιο της ανταγωνιστικότητας, της προτεραιότητας, της επιτυχίας με οποιονδήποτε τρόπο. Οι προσπάθειες για ισότητα ευκαιριών αφορούν τους άνδρες, όπως αφορούν και τις γυναίκες. Οι άνδρες βρίσκονται συχνά σε μια άγρια πρωτοβουλία ανταγωνισμού και μεταξύ τους. Είναι λοιπόν υπόθεση προτεραιοτήτων στην ίδια την ανθρώπινη κοινότητα.

Η εκπαίδευση είναι φανερό ότι σε οποιοδήποτε σημείο της, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, σε οποιαδήποτε στιγμή της, έχει έναν τεράστιο ρόλο για την ισότητα ευκαιριών. Σε μια εποχή που ιδιαίτερα τονίζεται και στην εκπαίδευση η ανταγωνιστικότητα, που ιδιαίτερα τονίζεται η προτεραιότητα της επιτυχίας με κάθε τρόπο και πολύ συχνά αποτελεί στοιχείο χαρακτηριστικό όχι μόνο της σημερινής κοινωνίας των ανθρώπων, αλλά και της εκπαίδευσής της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Είναι φανερό ότι η ισότητα ευκαιριών αλλάζει αυτή την ανταγωνιστική προτεραιότητα. Γι' αυτό και είναι πιο δύσκολο να γίνει κατανοητή η λειτουργία της εκπαίδευσης, αφού πρέπει να αντιμετωπίσει μια ισχυρή κατεστημένη προτεραιότητα.

Εάν η εκπαίδευση, εάν η μόρφωση ήταν η προτεραιότητα, αλλά ως ανταξία και όχι ως τρόπος για απασχόληση, για κατάρτιση, για ανταγωνισμό, οι προσπάθειες για ισότητα ευκαιριών θα έβρισκαν την ταυτότητά τους.

Το Υπουργείο Παιδείας έχει ορισμένα προγράμματα για το παιδαγωγικό υλικό, για την επιμόρφωση. Είναι προσπάθειες που έχουν έναν τεχνικό χαρακτήρα για να κάνουν πιο φανερά τα ζητήματα, για να βελτιώσουν ορισμένες συνθήκες.

Σήμερα οι δυνατότητες της τεχνολογίας, της πληροφορικής, βοηθάνε, αλλά δεν αρκούν. Και είναι πολύ δύσκολο σήμερα η εκπαίδευση να συζητήσει και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα μόνη της, αφού τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τα media, παίζουν ένα ρόλο συχνά πολύ πιο σημαντικό από την εκπαίδευση. Η έξω από το σχολείο εκπαίδευση είναι πανίσχυρη και προτείνει πολύ συχνά διαφορετικές προτεραιότητες, διαφορετικές σχέσεις, διαφορετικές ταυτότητες απ' ό,τι η εκπαίδευση μέσα στο σχολείο.

Αλλά αυτό δεν αφορά μόνο τα ζητήματα που συζητάμε σήμερα. Είναι το ίδιο το πρόβλημα της εκπαίδευσης, της μόρφωσης, στην εποχή που περνάμε. Χρειάζεται ένας ήρεμος, μακρύς, συνεχής, πεισματικός διάλογος, έστω και εις ώτα μη ακουόντων. Σας ευχαριστώ.

Πρόεδρος

Ευχαριστούμε πολύ τον Υπουργό Παιδείας, κ. Δημήτρη Φατούρο για τη συμβολή του σ' αυτό το Συνέδριο και στα θέματα που μας απασχολούν.

Παρακαλώ την κυρία G. Henningsen, εκπρόσωπο της TASK FORCE της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να πάρει το λόγο.

G. HENNINGSEN

Εκπρόσωπος TASK FORCE Ευρ. Ένωσης

Αγαπητοί φίλοι, όπως όλοι γνωρίζετε, πολύ πρόσφατα, η Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε ουσιαστικά να δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, η Κοινότητα διείσδυσε στο επίπεδο των σχολείων. Προηγουμένως, η εκπαίδευση ήταν ένας τομέας παράλληλος προς την κοινωνική ζωή, τον οποίο δεν έπρεπε κανείς να προσεγγίσει πάρα πολύ.

Ωστόσο, στο κοινοτικό επίπεδο είχε βρεθεί ένας τρόπος να ενδιαφερθεί κανείς γι' αυτόν τον τομέα. Και με τον τρόπο αυτόν, εκπονήθηκαν τα πρώτα προγράμματα τόσο στον πανεπιστημιακό χώρο με τα προγράμματα Erasmus, Lingua και Comett, καθώς και στους τομείς των νέων εργαζομένων με τα προγράμματα Petra και Force, καθώς και με το πρόγραμμα για τις νέες τεχνολογίες Eurotecnet. Τώρα όμως, μετά το Μάαστριχτ, καλύπτεται ολόκληρος ο τομέας του σχολείου, καθώς και ο τομέας του Πανεπιστημίου και της τεχνικής εκπαίδευσης, καθώς και η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τώρα η Ευρώπη είναι αυτή η οποία πηγαίνει στο σχολείο. Σύμφωνα με τη συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της οποίας τρία άρθρα (26, 27 και 28) δείχνουν ποιο πνεύμα διέπει την κοινοτική δράση και θέτουν ακριβώς την αρχή της επικουρικότητας, κάθε κράτος-μέλος διατηρεί το σύστημά του και είναι υπεύθυνο για το περιεχόμενο και την οργάνωση των σπουδών, ενώ ο ρόλος της Κοινότητας έγκειται στο να συμβάλλει με μια επιπλέον αξία, μια επιπλέον υποστήριξη στα μέτρα των κρατών-μελών και επίσης με επιπρόσθετα μέτρα τα οποία χαρακτηρίζουν την πολιτική της. Δηλαδή δεν θέλουμε μια εναρμόνιση, δεν θέλουμε να τυποποιήσουμε την εκπαίδευση. Αντίθετα, θέλουμε να αναγνωρίσουμε την ποικιλομορφία της εκπαίδευσης και χάρη σ' αυτή την ποικιλομορφία και στον εμπλουτισμό των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων θα συνδράμουμε όλα τα κράτη-μέλη παρέχοντας νέα εκπαιδευτικά μοντέλα. Άρα, η ευρωπαϊκή πολιτική δεν έχει το χαρακτήρα της τυποποίησης, δεν είναι συγκεντρωτική. Αντίθετα, θέλει να λειτουργήσει ως καταλύτης και ως αρωγός ούτως ώστε τα κράτη-μέλη να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τη δική τους πολιτική.

Θέλουμε λοιπόν να παρέχουμε ερεθίσματα και πλεονεκτήματα με όρους αποδοτικότητας, αποκέντρωσης και οικονομίας κλίμακος. Γιατί γνωρίζετε πολύ καλά ότι στο πλαίσιο των νέων διαδικασιών, που θα έχουν την προτεραιότητα στις εκπαιδευτικές δράσεις, προβλέπονται κάποιες διαδικασίες συναπόφασης όσον αφορά την εκπαιδευτική

πολιτική, για κάποιες συμμετοχικές διαδικασίες στο επίπεδο της επαγγελματικής κατάρτισης.

Άρα λοιπόν, όπως σας είπα, πρόκειται για διαδικασίες συναπόφασης και οι διαδικασίες αυτές προϋποθέτουν ένα μόνιμο διάλογο στο θεσμικό επίπεδο. Δηλαδή μεταξύ Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, συμβουλευτικών οργάνων και επίσης των διαφόρων περιφερειακών επιτροπών. Και με τον τρόπο αυτό, εκδηλώνεται η αποκεντρωτική βούληση.

Η δράση, σχετικά με την εκπαίδευση, αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο για την ανάπτυξη και την απασχόληση. Και, όπως το είπε ήδη ο κ. Φατούρος, τα μέτρα αυτά βρίσκονται στην καρδιά του προβλήματος. Δηλαδή, πώς κανείς να συμφιλιώσει το ζήτημα της αύξησης του ανταγωνισμού και της ανάπτυξης και το ζήτημα των ανθρωπινων πόρων.

Πρόκειται για μια αληθινή πρόκληση και η Κοινότητα θα προσπαθήσει να συγκεκριμενοποιήσει τις δυνάμεις της, ώστε να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις και να εμποδίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πολιτικής, γιατί γίνεται πάρα πολύς λόγος για κοινωνική συνοχή. Ωστόσο η πραγμάτωση της κοινωνικής συνοχής δεν είναι πολύ εύκολη. Θα προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποια βήματα εμείς από πλευράς μας. Ωστόσο, δεν μπορούμε να επιλύσουμε τα πάντα, γιατί χρειαζόμαστε τη συμβολή και των πολιτών. Θα κάνουμε κάποια βήματα όσον αφορά τη συνοχή των διαφόρων δράσεων.

Στην Κοινότητα γίνεται πάρα πολύς λόγος για το ζήτημα της συνέχειας, του συνεχούς. Δηλαδή θα υπάρχει ένα συνεχές όσον αφορά την εκπαίδευση και την εκμάθηση κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του ανθρώπου. Διάφορες δράσεις, που μέχρι τώρα ήταν μεμονωμένες, τώρα αντιμετωπίζονται συνολικά.

Το πρόβλημα της κοινωνίας δεν τίθεται με όρους συνέχειας, αλλά και με όρους ευελιξίας. Ευελιξία όσον αφορά τα διάφορα καθήκοντα, τη δυνατότητα να έχει κανείς μια κατάρτιση σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς και ευελιξία όσον αφορά το χρόνο εργασίας. Αυτό προϋποθέτει μία ανάπτυξη διαφορετικών στάσεων. Προϋποθέτει επίσης μία ανάπτυξη του ανθρωπινου δυναμικού. Δηλαδή του ανθρώπινου όντος σε όλες του τις δημιουργικές δυνάμεις και σε όλο το φάσμα της οικονομίας. Αυτό ακριβώς ονομάζουμε ολιστική εκπαίδευση. Νομίζω ότι εδώ στην Ελλάδα κανείς δεν χρειάζεται να σας ορίσει την έννοια "όλον". Την έννοια "όλον" ορίζουμε πολύ συχνά στο επίπεδο της Κοινότητας, αλλά εσείς γνωρίζετε πολύ καλά τι σημαίνει αυτό. Σημαίνει ακριβώς την ανάπτυξη του ανθρώπου στην ολότητά του.

Αυτή η έννοια δεν μπόρεσε να γίνει πολύ εύκολα αποδεκτή σε κοινοτικό επίπεδο. Πρόσφατα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οργάνωσε ένα συνέδριο για το ανθρώπινο κεφάλαιο σε ευρωπαϊκή κλίμακα, στην αρχή του 21ού αιώνα, συνέδριο στο οποίο συμμετείχαν δημογράφοι, κοινωνιολόγοι, στατιστικοί από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και από ολόκληρο τον κόσμο. Υπήρχαν 500 συμμετέχοντες. Συμμετείχαν επίσης εκπρόσωποι της βιομηχανίας Volkswagen, της Olivetti, οι οποίοι μας μίλησαν γι' αυτές τις δυσκολίες και ήταν εκείνοι ακριβώς οι οποίοι μίλησαν για την έννοια άνθρωπος. Είπαν ότι, όσο

ο άνθρωπος δεν έχει αναπτυχθεί στην ολότητά του, δεν μπορούν να λειτουργήσουν οι επιχειρήσεις και δεν θα μπορέσουν να υπάρξουν νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας. Οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας προϋποθέτουν ανθρώπινα όντα τα οποία είναι δημιουργικά. Αυτή η δήλωση μου έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση όταν την άκουσα από το στόμα των εκπροσώπων της βιομηχανίας.

Προφανώς, όλες αυτές οι δράσεις της Κοινότητας θα βασιστούν στην εδραίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στις προσπάθειες να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Δηλαδή στην προσπάθεια να εδραιωθεί η ισότητα ευκαιριών και να δημιουργηθεί ένας ανοιχτός χώρος στο επίπεδο της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να κατοχυρωθούν οι τέσσερις ελευθερίες. Η ελευθερία της διακίνησης των ειδών, η ελευθερία της διακίνησης των υπηρεσιών, των κεφαλαίων και, αυτό το οποίο απομένει ακόμα να εκπληρωθεί, η ελευθερία διακίνησης των προσώπων. Χάρη στις προσπάθειες που γίνονται στον τομέα της εκπαίδευσης, η κινητικότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και η προσπάθεια θα έχει ως στόχο κυρίως την αναγνώριση των διπλωμάτων, γιατί χωρίς αναγνώριση των διπλωμάτων δεν είναι δυνατόν να υπάρξει αυτή η κινητικότητα.

Για να μπορούν οι άνθρωποι να δουλεύουν στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και να είναι πολίτες της Ευρώπης, πρέπει προηγουμένως να κατοχυρώσουμε αυτή την αμοιβαία αναγνώριση των πανεπιστημιακών βαθμών και των διπλωμάτων.

Τρία νέα προγράμματα εκπονήθηκαν, τα οποία αντικαθιστούν τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα. Το πνεύμα των προγραμμάτων αυτό στοχεύει σε έναν εξορθολογισμό και σε μια απλούστευση όλων των προηγούμενων δράσεων. Όπως γνωρίζουμε, υπάρχουν τα προγράμματα Erasmus, Lingua, Comett, Petra, Eurotecnet κλπ., προγράμματα τα οποία προβλέπουν ιδιαίτερες δράσεις και πολύ συχνά δεν είναι αρκετά συντονισμένα. Τώρα προσπαθούμε πραγματικά να συντονίσουμε όλα αυτά τα προγράμματα και να εξορθολογίσουμε τις προσπάθειές μας, ούτως ώστε να μπορέσουμε να στηριχθούμε στα ήδη κερτημένα.

Τα προγράμματα δηλαδή διατηρούν τα παλαιά τους ονόματα. Το "Erasmus" διατηρεί το παλαιό όνομα που είχε. Το πρώτο νέο πρόγραμμα είναι το "Σωκράτης". Επίσης το πρόγραμμα "Petra" περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα "Leonardo", το οποίο αναφέρεται στην επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης το πρόγραμμα "Νεότητα για την Ευρώπη" θα είναι το τρίτο πρόγραμμα.

"Σωκράτης" λοιπόν για την εκπαίδευση, "Leonardo" για την επαγγελματική κατάρτιση και "Νεότητα για την Ευρώπη" το τρίτο πρόγραμμα που αφορά όλες τις πρωτοβουλίες για τους νέους.

Ποια είναι η ιδιομορφία της συμβολής της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Πρόκειται για μία ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των διαφόρων κρατών, προκειμένου να ενισχυθούν οι εταιρικές σχέσεις μεταξύ των διαφόρων χωρών και προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα όχι όσον αφορά τη βελτίωση της λειτουργίας διαφόρων συστημάτων, αλλά και τη βελτίωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη βελτίωση

επίσης της ποιότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση των διδακτικών και εκπαιδευτικών προϊόντων.

Ποιότητα λοιπόν και καινοτομίες. Καινοτομίες όχι μόνο με όρους των νέων τεχνολογιών, αλλά καινοτομίες όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις μεθόδους. Καινοτομίες όσον αφορά τη μεθοδολογία, προκειμένου να αυξήσουμε τη διάσταση της δημιουργικότητας.

Μια άλλη συμβολή της Κοινότητας θα είναι η διαφάνεια στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ώστε χάρη στη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών να μπορούμε να επιλέγουμε την καλύτερη δυνατή λύση και έτσι με τη διαφάνεια αυτή να μπορέσουμε να επιτύχουμε καλύτερους εκπαιδευτικούς στόχους.

Επίσης, έχουμε τη δυνατότητα να συγκρίνουμε τα διάφορα δεδομένα. Και εδώ το πρόγραμμα "Eurostat" θα μπορέσει να μας βοηθήσει πάρα πολύ στην επεξεργασία των διαφόρων δεικτών της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να μπορούμε να επιτύχουμε καλύτερα μία αμοιβαία κατανόηση, γιατί γνωρίζετε πολύ καλά ότι όλες οι μελέτες που έγιναν στο επίπεδο του ΟΟΣΑ ήταν πάρα πολύ σημαντικές, αλλά δυστυχώς ο καθένας έδινε τη δική του ερμηνεία, χρησιμοποιούσε τη δική του μεθοδολογία και τα αποτελέσματα ήταν δεδομένα που δεν μπορούσαν να συγκριθούν μεταξύ τους.

Άρα λοιπόν, έγινε μια σημαντική εργασία στο επίπεδο της Κοινότητας, προκειμένου να είναι συγκρίσιμα τα διάφορα δεδομένα. Μία άλλη συμβολή της Κοινότητας είναι η ανάπτυξη της διεθνικότητας με την εμπέδωση της έννοιας των εταιρικών σχέσεων και της σύνταξης διακρατικών δικτύων. Με την αύξηση της κινητικότητας και της διακίνησης των πνευματικών αγαθών θα μπορέσουμε, επίσης, να εργαστούμε στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης από απόσταση.

Όλα αυτά θα γίνουν με έναν ολοκληρωμένο τρόπο και σε όλα τα επίπεδα: στο διεθνές, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Και εδώ ακριβώς συνδέεται η εκπαιδευτική πολιτική με τις άλλες πολιτικές, ιδιαίτερα με τη διαρθρωτική πολιτική που αναφέρεται στο ζήτημα της ισότητας ευκαιριών και, επίσης, με το τέταρτο πρόγραμμα έρευνας και ανάπτυξης.

Με τον τρόπο αυτό θα γίνει ένα άνοιγμα προς τον κόσμο, με μια συνεχή διεύρυνση. Μία διεύρυνση του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου που θα πραγματοποιηθεί το 1995 και ένα άνοιγμα προς τις πρώην ανατολικές χώρες με το πρόγραμμα "Tempus".

Στη συνέχεια, όπως σας είπα προηγουμένως, θα ενισχυθούν οι σχέσεις με όλους τους διεθνείς οργανισμούς και θα υπάρξει ένας συντονισμός σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γιατί μέχρι τώρα οι σχέσεις αυτές, οι επαφές, γινόντουσαν σε εθνικό επίπεδο και οι προσπάθειες αυτές παρέμεναν ασυντόνιστες.

Στο επίπεδο των διαδικασιών, η Κοινότητα επίσης έχει κάποιες ασφαλιστικές δεκλείδες. Δηλαδή θα υπάρξουν έλεγχοι. Η Συμβουλευτική Επιτροπή θα συνοδεύσει την Κοινότητα σε όλες τις εργασίες, δηλαδή θα συμπεριλάβει τα κράτη-μέλη, τους κοινωνικούς εταίρους και όλους τους κοινωνικούς δρώντες.

Πρόκειται λοιπόν για μία Κοινότητα με πολύ διευρυμένη βάση. Η Κοινότητα δεν

μπορεί να δράσει χωρίς τη συνδρομή της βάσης της και η βάση θα εργαστεί από κοινού, προκειμένου να πραγματοποιήσει όλα τα μέτρα και να ενισχύσει τις εταιρικές σχέσεις. Θα υπάρξει μία ενδιάμεση έκθεση το 1998 και μία τελική έκθεση το 2000 σχετικά με τις εργασίες στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας.

Άρα λοιπόν, τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, όπως σας είπα, θα είναι αυτή η επιπλέον συνδρομή της Κοινότητας. Στον τομέα της εκπαίδευσης θα έχουμε αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, στον τομέα της κατάρτισης θα διατηρήσουμε τις υπάρχουσες δομές και τα δημόσια συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης και θα συνδράμουμε την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Δηλαδή θα λειτουργήσουμε σε ένα κοινό πλαίσιο, το οποίο θα αναφέρεται τόσο στην Κοινότητα όσο και στα κράτη-μέλη. Επίσης, δεν θα υποστηρίξουμε μόνο τις δράσεις της βάσης, αλλά θα υποστηρίξουμε και τις νέες θεωρητικές κατευθύνσεις.

Πιστεύω ότι σας σκιαγράφησα ένα γενικό πίνακα των τριών προγραμμάτων, σας τόνισα ότι η κοινοτική δράση δεν θα αναφέρεται μόνο στις δομές της εκπαίδευσης, αλλά θα αναφέρεται επίσης και στον τομέα των πρωτοβουλιών για τους νέους. Θα υπάρχουν τα προγράμματα "Petra" και "Tempus". Όλα αυτά κάτω από την ίδια ομπρέλα και με τον τρόπο αυτό θα μπορούμε να δράσουμε και εκτός των σχολικών θεσμών. Δηλαδή στο επίπεδο όλων των πρωτοβουλιών που αφορούν τις προτεραιότητες για τη νεολαία.

Όπως είδαμε, οι αρχές της κοινοτικής δράσης στηρίζονται στην ισότητα των ευκαιριών για όλους και στον αγώνα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού, στον αγώνα κατά του αποκλεισμού των γυναικών, το είπα ήδη στην αρχή της ομιλίας μου.

Επίσης, θα στηριχθούμε, όπως σας είπα, στα κοινοτικά κεκτημένα. Κάτι που προϋποθέτει πάρα πολλές προσπάθειες από πλευράς μας, γιατί όλες οι εργασίες που έγιναν μέχρι τώρα στο επίπεδο της ισότητας των ευκαιριών στο πλαίσιο των διαφόρων προγραμμάτων είναι ακόμα αρκετά άνισες. Φυσικά όλα τα παλαιά προγράμματα, όσον αφορά τις κατευθυντήριες αρχές τους και τις αποφάσεις τους, βασίζονται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών και στο σεβασμό των ίσων δικαιωμάτων για όλους. Ωστόσο τα δικαιώματα αυτά εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο. Γενικά αναφέρονται στην προαγωγή της ισότητας των ευκαιριών και ορισμένα από τα προγράμματα αναφέρονται στην διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών.

Στη δεύτερη θεωρητική σύλληψη αναφέρεται ο όρος εγγύηση της ισότητας των ευκαιριών. Άρα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και αυτή η μνεία γίνεται μόνο στα δύο προγράμματα, στο "Erasmus" και το "Petra", αλλά όχι στα άλλα προγράμματα. Επομένως, πρέπει να δουλέψουμε ακόμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Επίσης, η δυνατότητα συμμετοχής των γυναικών είναι άνιση. Στο "Erasmus" υπάρχει ένας μεγαλύτερος αριθμός γυναικών που συμμετέχουν, αλλά και πάλι στους τεχνικούς κλάδους, ή στον κλάδο των μαθηματικών, αντιπροσωπεύονται πολύ λιγότερο οι γυναίκες. Ενώ στην τέχνη, στη φιλολογία κτλ., έχουμε μεγαλύτερο αριθμό γυναικών. Άρα πρέπει να κάνουμε κάποιες έρευνες που να πηγαίνουν εις βάθος.

Επίσης, στο πρόγραμμα "Comett", που έχει ως θέμα την επιστήμη και την τεχνολογία, η συμμετοχή των γυναικών είναι 15-30%. Άρα λοιπόν θα κάνουμε μια προσπάθεια στο μέλλον να δώσουμε έμφαση σ' αυτή τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών.

Στο "Eurotecnet" η συμμετοχή των γυναικών είναι μειωμένη και θα προσπαθήσουμε να την ενισχύσουμε στο μέλλον. Ενώ στο "Petra" και στο "Lingua", όπως σας είπα, υπάρχει μεγάλος αριθμός γυναικών, γιατί πραγματικά έχουμε πάρα πολλές γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Δηλαδή, υπάρχει μία ανισότητα στις διάφορες υπηρεσίες, όπως σας είπα, όσον αφορά τη συμμετοχή των δύο φύλων. Υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός ανδρών στις τεχνικές υπηρεσίες. Σε μια έκθεση προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η Φοντέν είπε ότι η προσέγγιση που γίνεται αντικατοπτρίζει, κατά κάποιον τρόπο, το status quo των ευρωπαϊκών κρατών. Ναι μεν συμπεριλάβαμε την αρχή της ισότητας των ευκαιριών στο επίπεδο της διατύπωσης των διαφόρων προγραμμάτων. Υπήρξε, όμως, μια μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή της αρχής αυτής στην πράξη. Συνεπώς, μπορούμε να δούμε ότι απομένουν πάρα πολλά πράγματα να γίνουν όσον αφορά τη διατύπωση της ισότητας των ευκαιριών στα νέα προγράμματα, στα οποία πράγματι πρέπει να δοθεί μια έμφαση στο ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, μεταξύ των ατόμων, σε σχέση με την υπάρχουσα κοινωνική πολιτική. Ένα από τα θεμελιακά σημεία είναι η συνεργασία με την υπάρχουσα πολιτική. Χάρη στη συνεργασία με την υπάρχουσα πολιτική, μπορούμε να διεκδικήσουμε την εμπέδωση της ισότητας των ευκαιριών. Αλλά αυτό πραγματικά απαιτεί μεγάλη προσπάθεια.

Θα δούμε πώς μπορούμε, στο πλαίσιο του προγράμματος "Σωκράτης", να αναφερθούμε ρητά στο ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, το τελικό μήνυμα το οποίο θα ήθελα να σας δώσω, είναι ότι πραγματικά ενεχόμεθα όλοι σ' αυτή την προσπάθεια.

Η Ευρώπη μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης στο επίπεδο της ευαισθητοποίησης για το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, αλλά η προσπάθεια αυτή δεν μπορεί να εμπεδωθεί χωρίς μία δράση από τη βάση, μία δράση που πηγαίνει από κάτω προς τα πάνω και όχι μια προσπάθεια η οποία γίνεται από πάνω προς τα κάτω.

Αυτό είναι το μήνυμα το οποίο ήθελα να σας μεταδώσω και σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την προσοχή σας.

Πρόεδρος

Ευχαριστώ την κυρία G. Henningsen. Παρακαλώ την κυρία P. Spelling, εκπρόσωπο του Τμήματος για την Ισότητα Ευκαιριών της 5ης Γενικής Διεύθυνσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης να πάρει το λόγο.

PENNY SPELLING

Εκπρόσωπος 5ης Γεν. Διεύθυνσης Ευρ. Ένωσης

Κυρίες και κύριοι,

Τον τελευταίο καιρό αρχίσαμε πιο συστηματικά να επικεντρωνόμαστε στην ισότητα ευκαιριών στον τομέα της απασχόλησης. Νομίζω ότι πολλά πράγματα έχουμε να κάνουμε στον τομέα αυτόν. Η ισότητα ευκαιριών σημαίνει ίδιες ευκαιρίες για άνδρες και γυναίκες. Σήμερα εννοούνται βέβαια αρκετά αισθητά οι άνδρες ενώ οι γυναίκες έχουν ακόμη πολλά να πετύχουν ώπου να φτάσουμε σ' αυτή την ισότητα των ευκαιριών. Νομίζω ότι αυτό πρέπει να το θυμόμαστε.

Συνήθως λέμε ότι πρέπει να διευκολύνουμε το δρόμο για τις γυναίκες, ούτως ώστε να μπορέσουν να κάνουν όσα και οι άνδρες. Οι γυναίκες, όμως, είμαστε κάτι διαφορετικό. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαφορά των δύο φύλων και πώς να την εκμεταλλευτούμε.

Την ισότητα των φύλων την προποαναφέραμε στη Συνθήκη της Ρώμης. Σήμερα, στην Ευρώπη βλέπουμε ότι έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας ακόμα να κάνουμε.

Σήμερα όμως υπάρχουν νόμοι, υπάρχει η νομοθεσία που αφορά την ισότητα των ευκαιριών. Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών για τις γυναίκες.

Βλέπουμε ότι η οικονομική κατάσταση σε όλη την Ευρώπη είναι προβληματική και το ποσοστό των γυναικών χωρίς απασχόληση αυξάνει παρά το γεγονός ότι υπάρχει νομοθεσία, βλέπουμε ότι δεν έχουμε ίση μεταχείριση. Αυτό βέβαια το ξέρουμε και ίσως θα το ακούσουμε να επαναλαμβάνεται πολλές φορές, γιατί οι νόμοι δεν αρκούν. Δεν αρκεί η νομοθεσία. Πρέπει να δραστηριοποιηθούμε, να ενεργοποιηθούμε προς αυτή την κατεύθυνση.

Και νομίζω ότι στην υπηρεσία μας κάνουμε πάρα πολλά για να εφαρμοστεί ο νόμος. Συνήθως μπορεί να κάνουμε και το χωροφύλακα για να επιτύχουμε αυτή την εφαρμογή του νόμου σε διάφορα επίπεδα. Προσπαθούμε δηλαδή να βρούμε μια λύση στο πρόβλημα. Μερικές φορές προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε το νόμο, να διαφωτίσουμε τον κόσμο, να πούμε τι πρέπει να γίνει. Για παράδειγμα, όταν εγώ δεν μπορώ να βρω δουλειά, πρέπει να έχω κάποια στοιχεία για να αποδείξω ότι υπάρχει μια διάκριση μεταξύ των δύο φύλων. Επίσης, όσον αφορά τη γονική άδεια, θα πρέπει να μπορούν να επωφελούνται και οι άνδρες και οι γυναίκες για να φροντίσουν τα παιδιά τους.

Πολλές φορές οι γυναίκες είναι υποχρεωμένες να έχουν μερική απασχόληση διότι δεν βρίσκουν κάτι καλύτερο. Επεξεργαζόμαστε τώρα μία οδηγία που θα προασπίζει τα συμφέροντα αυτών των ατόμων. Εκτός από την εφαρμογή του νόμου, προσπαθούμε να προωθήσουμε διάφορα προγράμματα που θα προασπίσουν τα δικαιώματα των γυναικών στην κοινωνία. Προωθούμε δηλαδή διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικά, ούτως ώστε οι γυναίκες να έχουν ισότητα ευκαιριών, γιατί πολλές φορές οι γυναίκες δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για να αναλάβουν μια δουλειά που θα έκανε ένας άνδρας.

Επίσης, δουλεύουμε προς την κατεύθυνση ενός προγράμματος δραστηριοποίησης.

Αυτό δείχνει ότι έχουμε πολύ συγκεκριμένους στόχους. Όταν πρωτοέγινε η συμφωνία το 1990 για το πρόγραμμα δραστηριοποίησης, πολύ λίγοι μπορούσαν να προβλέψουν το πρόβλημα σε όλο του το μέγεθος. Δηλαδή, τα προβλήματα που θα έχουμε σήμερα και στο μέλλον. Βλέπαμε βέβαια ότι θα έπρεπε να αρχίσουμε να εφαρμόζουμε προγράμματα κατάρτισης, αλλά δεν είχαμε ακριβώς προβλέψει τι θα γινόταν.

Τώρα προσπαθούμε να αλλάξουμε τη θέση των γυναικών, να βοηθήσουμε τις γυναίκες. Τι μας επιφυλάσσει όμως το μέλλον; Γνωρίζουμε ότι, στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, υπάρχει υπογεννητικότητα. Ξέρουμε ότι ο άνθρωπος τώρα ζει περισσότερο και ότι γύρω στο 2010, όταν εγώ θα αντιμετωπίζω πρόβλημα συνταξιοδότησης, το 50% του πληθυσμού θα έχει συνταξιοδοτηθεί.

Ποιος θα μας φροντίσει; Ποιος θα πληρώσει για μας; Για τα προβλήματά μας στο μέλλον, θα πρέπει να εκμεταλλευτούμε όσο το δυνατόν καλύτερα αυτά που έχουμε στα χέρια μας ώστε να εξασφαλίσουμε ισότητα των ευκαιριών και ισότητα στη σύνταξη και την περίθαλψη.

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχουμε την ίδια πρόσβαση στην εργασία, όπως και οι άνδρες. Πρέπει δηλαδή να υπάρχει ίση κατανομή ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων. Νομίζω ότι θα μιλήσουμε πολύ, αργότερα, για το θέμα της εκπαίδευσης, γι' αυτό δεν θέλω να επεκταθώ αυτή τη στιγμή.

Όμως, μας απασχολεί πάρα πολύ, μας αφορά πάρα πολύ το θέμα της εκπαίδευσης. Και όπως ήδη ειπώθηκε και θα ξαναειπωθεί, στην παιδική ηλικία, στα πρώτα χρόνια του ανθρώπου, διαμορφώνεται η μελλοντική του στάση. Γι' αυτό είναι βασικό να εξασφαλίσουμε μία κατάλληλη εκπαίδευση που θα εξηγεί στα παιδιά, στα αγόρια και στα κοριτσάκια, το ρόλο τους και την ισότητα που θα πρέπει να επιδιώξουν.

Νομίζω ότι έχουμε επικεντρώσει τις προσπάθειές μας αρκετά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών, των δασκάλων. Πώς αυτοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά; Επίσης, μας απασχολούν οι γονείς. Πρέπει κι εκείνων η στάση να αλλάξει για να μεταχειρίζονται με τον ίδιον τρόπο τα αγόρια και τα κορίτσια.

Εδώ θα σταματήσω. Σας ευχαριστώ πολύ.

Η διάτρητη ισότητα και οι μεταμορφώσεις της ανισότητας των φύλων

ΜΑΡΙΑ ΗΛΙΟΥ

Στο τριήμερο που αρχίζει σήμερα, θα έχουμε το χρόνο να συζητήσουμε άνετα για το μεγάλο κοινωνικό ζήτημα στο οποίο παραπέμπουν οι έννοιες “ισότητα” και “ανισότητα” των φύλων. Εάν διατρέξουμε το Πρόγραμμα, θα διαπιστώσουμε πως οι ομιλητές και οι ομιλήτριες προτίθενται να εκδιπλώσουν πολλές από τις πτυχές αυτού του σύνθετου προβλήματος.

Στα εισαγωγικά της δικής μου εισήγησης, αισθάνομαι την ανάγκη να ξεκινήσω από το εννοιολογικό πλαίσιο που μας προσφέρει ο τίτλος του Συνεδρίου: *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών*. Δεν αναφέρεται στα φύλα ο τίτλος της εκδήλωσής μας. Αλλά μπορούμε να συμπεράνουμε πως είτε τα ενδιαφέροντα των οργανωτών και οι κατευθύνσεις που δόθηκαν και εκφράστηκαν στο θεματολόγιο έστρεψαν το θέμα προς το πρόβλημα της ισότητας/ανισότητας των φύλων, είτε η διαδρομή ενός προβληματισμού για τα θέματα της ισότητας των φύλων κατέληξε να τα θέσει στο ευρύτερο πλαίσιο της ισότητας ευκαιριών με άμεση αναφορά στην εκπαίδευση.

1. Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών

Οι φαινομενικά απλές αυτές έννοιες αποκαλύπτουν, όταν θελήσει κανείς να τις πλησιάσει, όλο και νέες προεκτάσεις, σαν το ορεινό τοπίο που εμφανίζει στα μάτια του οδοιπόρου τη μια βουνοκορφή μετά την άλλη.

Εκπαίδευση είναι, σύμφωνα με τους απλούστερους ορισμούς, η θεσμοποιημένη μορφή της παιδείας, το εκπαιδευτικό σύστημα. Πριν μερικές δεκαετίες, ένας τέτοιος ορισμός θα μας ικανοποιούσε πλήρως. Σήμερα, όμως, διαπιστώνουμε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πολιορκούνται και εμβολίζονται από άλλα συστήματα, ότι συστέλλονται και διαστέλλονται κατά περίπτωση μέσα στις κοινωνίες, ότι τα όριά τους δε διαγράφονται πια καθαρά, ότι οι κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούσαν έχουν αλλάξει.

Όλο και πιο πολλές από τις γνώσεις που προσλαμβάνουν τα παιδιά και οι νέοι τις αποκτούν έξω από τις τάξεις και τα αμφιθέατρα (από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης βέβαια, αλλά και από τις άμεσες εμπειρίες τους μέσα σε έναν κόσμο που αλλάζει με πολύ γρηγορότερους ρυθμούς από την εκπαίδευση), η κοινωνικοποίησή τους επιτελείται όλο και περισσότερο σε έξω από το σχολείο και την οικογένεια χώρους (στις παρέες,

στα γήπεδα, στα κέντρα διασκέδασης), η προετοιμασία για τη μελλοντική τους επαγγελματική ζωή αναβάλλεται ή μετακομίζει από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα. Και πολλαπλασιάζονται, έξω από τα σχολεία και τα Πανεπιστήμια, οι μορφές επαγγελματικής κατάρτισης, ταχύρρυθμης ή μη, τα συστήματα επιμόρφωσης, τα προγράμματα επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, η προσφορά συνεχιζόμενης σε όλη τη ζωή εκπαίδευσης.

Όσο για την έννοια των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ήταν πάντα μία έννοια θολή που για να προσδιοριστεί χρειάζεται να αποκρυπτογραφούνται, κάθε φορά, οι στόχοι στους οποίους παραπέμπει η αναφορά της.

Πρόκειται για τις ευκαιρίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικά ή στην υψηλότερη βαθμίδα του και την απόκτηση του αντίστοιχου πτυχίου; Στόχος είναι η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά αγαθά, η επαγγελματική κατάρτιση ειδικότερα ή μήπως η επαγγελματική αποκατάσταση ή ακόμα η απόκτηση εισιτηρίου κοινωνικής ανόδου ή τέλος η ένταξη στην κοινωνική ομάδα των διαχειριστών της εξουσίας;

Το ότι η προσφορά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολυδιάστατη, δε δίνει την απάντηση, γιατί είναι δυνατό, σε ένα διάλογο για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι συνομιλητές να ιεραρχούν διαφορετικά τις συνισταμένες αυτής της προσφοράς. Έτσι, οι κυβερνήσεις ή η διοίκηση μπορεί να υποστηρίζουν ότι προσφέρουν ισότητα ευκαιριών μέσα από την ομοιογένεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του συστήματος των εξετάσεων—ενώ είναι πια κοινός τόπος ότι, αν και η πρόσβαση στην εκπαίδευση παραμένει με αυτόν τον τρόπο ανοιχτή για όλους, ένα τέτοιο σύστημα προμοδοτεί τους ήδη κοινωνικά ευνοημένους.

Είναι επίσης φανερό ότι από την πλευρά των χρηστών η επαγγελματική αποκατάσταση επιζητείται ανεξάρτητα από την επαγγελματική κατάρτιση και ότι οι φιλοδοξίες της κοινωνικής ανόδου επικαλύπτουν συχνά το στόχο της επαγγελματικής αποκατάστασης. Σήμερα, το άγχος της ανεργίας ενοφθαλμίζει στις “εκπαιδευτικές ευκαιρίες” και την αναμονή της μαγικής προστασίας από την απειλή αυτή.

Η δυσκολία του προσδιορισμού της έννοιας “εκπαιδευτικές ευκαιρίες” έγκειται κυρίως στο ότι η εκπαίδευση αποτελεί συγχρόνως και κατανάλωση εκπαιδευτικών υπηρεσιών και επένδυση, τόσο στο ατομικό, όσο και στο κρατικό επίπεδο. Και στο ότι εάν η εκπαίδευση, ως καταναλωτικό/πολιτισμικό αγαθό, είναι δικαίωμα όλων, η εξασφάλιση ή η διεκδίκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση δε συνεπάγεται και εξασφάλιση της απόδοσης οιασδήποτε επενδυτικής δαπάνης και μάλιστα όταν έχουν δημιουργηθεί ισχυρές μη ρεαλιστικές προσδοκίες.

Είχα επισημάνει παλιότερα¹ στις αρχές ήδη της προηγούμενης δεκαετίας, τις αντιθετικές ιδεολογικές χρήσεις της έννοιας “ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών” στον τόπο μας. Είχα διατυπώσει την άποψη ότι η έννοια αυτή χρησιμοποιείται συγχρόνως και

1. Μ. Ηλιού, Η έννοια της ισότητας ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση, *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τεύχος 3, Απρίλιος-Ιούνιος 1982, σελ. 93-103.

μέσα από απλοϊκές επιβιώσεις μιας ρομαντικής αντίληψης για το ρόλο του σχολείου και σαν μέσο πολεμικής στο πλαίσιο μιας επιθετικής, αλλά απροσδιόριστης κοινωνικά διεκδίκησης απέναντι στο κράτος.

Την “ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών” επικαλείται η διοίκηση για να επιβάλλει όλο και ισχυρότερο συγκεντρωτισμό, όλο και μεγαλύτερη ομοιομορφία, όλο και περισσότερα στοιχεία επανάληψης – συνεπώς οπισθοδρόμησης – στην ελληνική εκπαίδευση. Όλο και περισσότερο συγκεντρωτισμό, ομοιομορφία και επανάληψη ζητούν συνήθως οι διεκδικούντες “ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών”.

Έτσι, η “ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών” παρουσιάζεται από τη δεξιά ως ηθική αρχή που δικαιώνει την εκπαιδευτική πολιτική της και από την πλευρά των κοινωνικών ομάδων και φορέων που την επικαλούνται ως αίτημα που προσδίδει εγκυρότητα και το χρίσμα της προοδευτικότητας σε αυτή την ίδια πολιτική της δεξιάς.

Τελικά, η έννοια αυτή θα ενταχθεί στο οπλοστάσιο της κάθε απόχρωσης πολιτικής ρητορικής. Και όχι μόνο στην Ελλάδα.

Σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον βιβλίο που μεταφράστηκε και εκδόθηκε ελληνικά πριν ενάμισυ χρόνο² αναφέρεται ότι οι κυρίαρχες τάξεις στη Γαλλία θα ισχυρισθούν ότι έχουν εξασφαλίσει ή ότι έχουν προωθήσει σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες την ισότητα των ευκαιριών, ενώ “αυτή την ισότητα ευκαιριών θα τη διεκδικήσουν επίσης οι προοδευτικές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες δε θα αντιληφθούν ότι η έκφραση είναι παγίδα και φενάκη”.

Αλλά πίσω από τη ρητορική, και ανεξάρτητα από αυτή, εκδιπλώνεται το πολύπλοκο παιχνίδι της κοινωνικής δυναμικής. Το εκπαιδευτικό σύστημα, στόχος και μαζί χώρος κοινωνικών αγώνων, εκφράζει κάποιο, προσωρινό πάντα, συσχετισμό δυνάμεων και μετατρέπει σε εκπαιδευτικές πραγματικότητες τα αποτελέσματα της στρατηγικής που επιλέγουν για τη χρησιμοποίησή του οι διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Γι’ αυτό, χρειάζεται μελέτη των συγκεκριμένων κάθε φορά καταστάσεων, ώστε να μη διαστρέφεται σε πλασματική προσφορά ή διεκδίκηση η “ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών”.

Και αυτό ισχύει, βέβαια, και για ό,τι αφορά την κοινωνική κατηγορία των γυναικών.

Και μία διευκρίνηση. Η αναφορά στις δύο μεγάλες κοινωνικές κατηγορίες που προσδιορίζονται από το φύλο, δεν παραγνωρίζει και δεν αντιστρατεύεται τις άλλες κοινωνικές διαστρωματώσεις, που περιλαμβάνουν άνδρες και γυναίκες. Το κοινωνικό φύλο τέμνει όλες τις κοινωνικές ομάδες, προσθέτοντας ή αφαιρώντας στην εκμετάλλευση ή στα προνόμια, στην ισχύ ή στην αδυναμία των μελών τους. Έτσι, η αγρότισσα, η εργάτρια, η γυναίκα πανεπιστημιακός, η δικηγόρινα, η επιχειρηματίας, αλλά και η άεργη αστή και η πλούσια κληρονόμος, στους διαφορετικούς τους κόσμους η κάθε μία

2. Bernard Charlot, *Το Σχολείο αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, Αθήνα, Προτάσεις, 1992, 432 σελ.

και κατά περίπτωση, θα συναντήσουν πρόσθετες, σε σχέση με τους συντρόφους τους, δυσκολίες ή λιγότερες "ευκαιρίες" προσωπικής έκφρασης και κοινωνικής αποδοχής τους, χωρίς αυτό να οφείλεται, βέβαια, στις βιολογικές τους διαφορές από τους άνδρες.

Η ιδιομορφία της κοινωνικής κατηγορίας που αποτελούν οι γυναίκες επικυρώνεται, εκτός των άλλων, και από τον τρόπο με τον οποίο καταγράφονται ως προς την κοινωνικο-οικονομική ή κοινωνικοεπαγγελματική ομάδα στην οποία ανήκουν³. Άλλοτε αυτή η ομάδα προσδιορίζεται με βάση την κατηγορία του πατέρα, άλλοτε με βάση την κατηγορία του συζύγου (όταν οι ίδιες οι γυναίκες δεν έχουν κάποιο επάγγελμα), άλλοτε με βάση τη δική τους επαγγελματική δραστηριότητα (όταν έχουν κάποια αμειβόμενη απασχόληση): έτσι, οι γυναίκες εμφανίζονται ως πρόσωπα με προβληματική ταυτότητα, σαν κοινωνικά νομάδες.

Οι ενδείξεις γι' αυτή την ομοιότητα της θέσης των ατόμων γένους θηλυκού, ανεξάρτητα από τις άλλες κοινωνικές τους εντάξεις, είναι πολλές: για να τις διακρίνει κανείς, αρκεί να μην τις αποκρύπτει.

2. Γυναίκες και ισότητα

Μιλάμε για την ισότητα των ευκαιριών ή για την ισότητα των φύλων; Μιλάμε για την ισότητα.

Η ισότητα δεν είναι κάτι το χειροπιαστό. Δεν εξασφαλίζεται η ισότητα. Είναι ένα κοινωνικό αίτημα, ένα κοινωνικό όραμα που στηρίζει και τροφοδοτεί κοινωνικούς αγώνες και ορισμένες προνομιακές ιστορικές στιγμές ενσαρκώνεται σε μια συγκεκριμένη πολιτική βούληση για κοινωνικές αλλαγές.

Την ισότητα των φύλων μπορούμε να την ανιχνεύσουμε σε πολλά επίπεδα:

- στο επίπεδο της οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας ανδρών και γυναικών
- στο επίπεδο της θεσμικής κατοχύρωσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου και ιδιαίτερα των δικαιωμάτων της γυναίκας ως ανθρώπου
- στο ιδεολογικό επίπεδο της εξέλιξης των νοοτροπιών.

Το αίτημα της ισότητας ανδρών και γυναικών εξελίσσεται με διαφορετικό ρυθμό στα τρία αυτά επίπεδα. Υπάρχει μία καθυστέρηση των θεσμών σε σχέση με την οικονομική και κοινωνική εξέλιξη και μία ακόμα μεγαλύτερη καθυστέρηση στις συλλογικές νοοτροπίες που διαμορφώνουν συγκεκριμένες στάσεις στην κοινωνία μας – και σε άλλες κοινωνίες.

Το αίτημα δηλαδή της επιθυμητής ισότητας των φύλων παρατέμπει στην ανίχνευση της υπαρκτής ανισότητας μεταξύ τους, που διαπιστώνεται σε διάφορους χώρους: στο

3. Βλ. Jacqueline Frisch, *Activité et inactivité professionnelle des femmes en fonction de leur origine sociale*, στο *Sociologie du Travail*, 1ο τρίμηνο 1976· βλ. Christine Delphy, *Les femmes dans les études de stratification*, στο Andrée Michel, *Femmes, sexisme et sociétés*, Παρίσι, P.U.F., 1977.

χώρο της εκπαίδευσης, στο χώρο της εργασίας και της απασχόλησης, στο χώρο της οικογένειας και της καθημερινής ζωής. Είναι γνωστό, ότι τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην απασχόληση, τα αγόρια και οι άντρες έχουν εξασφαλισμένη προτεραιότητα και προνομή. Στο χώρο της οικογένειας, από την άλλη πλευρά, συλλέγουν τα κέρδη (όχι χωρίς ζημιές) της επιβίωσης, στις συλλογικές νοοτροπίες, αρχαϊκών προτύπων για τη διαφοροποίηση των ρόλων ανάλογα με το φύλο.

Ας επιχειρήσουμε μία σύντομη διαδρομή σε αυτούς τους χώρους.

Η απλή ανάλυση των αριθμών για την εκπαίδευση των γυναικών έφερε στο φως ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής τους φοίτησης: πιο περιορισμένη συμμετοχή στην εκπαίδευση από τα αγόρια, φοίτηση συχνά διαταραγμένη, ασύμφορη για τις ίδιες κατανομή ανάμεσα στους διάφορους τύπους εκπαίδευσης, περιορισμένη αξιοποίηση των σπουδών τους στο χώρο της απασχόλησης. Αλλά οι καταβολές αυτών των χαρακτηριστικών πρέπει να αναζητηθούν έξω από τα σχολικά συστήματα.

Έτσι, όσο η εκπαίδευση μιας συγκεκριμένης βαθμίδας δεν έχει γενικευθεί σε όλο τον πληθυσμό των αντίστοιχων ηλικιών, τα κορίτσια εγγράφονται σε αυτή σε μικρότερο ποσοστό από τα αγόρια. Η ισότητα δηλαδή αναδεικνύεται και επιδεικνύεται όταν έχει επιτευχθεί η γενίκευση (της πρόσβασης, ενός μέτρου...). Αλλά αυτό δεν είναι ισότητα. Η ύπαρξη ισότητας των φύλων θα μπορούσε να βεβαιωθεί, εάν είχε υπάρξει (και μοιάζει σαν σχήμα λόγου αυτή η υποθετική πρόταση) η αντίστροφη πορεία: η κατάκτηση της γενίκευσης από έναν ισόρροπο μεικτό πληθυσμό.

Η κατανομή των κοριτσιών στους διάφορους τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκαλύπτει άνισες καταστάσεις που κρύβονται καλά μέσα στους συνολικούς αριθμούς. Τα κορίτσια αντιπροσωπεύονται λίγο-πολύ καλά στη γενική εκπαίδευση, και μειωηφούν σημαντέστατα στην τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση, εκτός από τις σχολές εκείνες που οδηγούν στην "παροχή υπηρεσιών" – φαίνεται τόσο φυσικό το να "παρέχουν υπηρεσίες" οι γυναίκες...

Είναι ολοφάνερο πως αυτός ο προσανατολισμός είναι επηρεασμένος από τη νοοτροπία που "αποδίδει συγκεκριμένο φύλο" στις διάφορες σχολές και στα αντίστοιχα επαγγέλματα. Η ετικέτα του "γυναικείου" ή "ανδρικού" επαγγέλματος διαγράφεται πίσω από επιλογές που μοιάζουν να είναι ελεύθερες στο μέτρο που δεν υπαγορεύονται από συγκεκριμένους κανονισμούς. Ο έμμεσος προσδιορισμός αυτών των επιλογών δε γίνεται αντιληπτός παρά μόνο απ' όσους είναι κιόλας υποψιασμένοι για το συνολικό πρόβλημα.

Όσο για την ανώτατη εκπαίδευση, οι γυναίκες παραμένουν μειωηφία στις σχολές που προσφέρουν τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές.

Έτσι, τόσο η ατομική όσο και η συλλογική επένδυση που γίνεται στην εκπαίδευση, στην περίπτωση των γυναικών έχει χαμηλή αποδοτικότητα ή, ακόμα, εκτρέπεται έντεχνα από τον περιορισμό της, στο μέτρο που, πολύ συχνά, χρησιμεύει μόνο για να δώσει "πρόσθετη αξία" στις αρετές της νοικοκυράς και της μητέρας που απαιτούνται από μία γυναίκα. Και αυτό, γιατί η εκπαίδευση των γυναικών είναι ένας χώρος όπου

ξεσπάει μία πελώρια αντίφαση: η αντίφαση ανάμεσα στη διακήρυξη στόχων που προϋποθέτουν την ισότητα και σε πρακτικές που προκύπτουν από τους διαφοροποιημένους και έμμεσα ιεραρχημένους ρόλους ανδρών και γυναικών.

Παρ' όλα αυτά, οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, η άνιση πρόσβαση στις "ευκαιρίες" και η άνιση αξιοποίηση των οιονδήποτε "ευκαιριών" επισημαίνονται πολύ περισσότερο έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά μέσα σε αυτό. Πριν και μετά την εκπαίδευση. Στην απασχόληση και στην οικογένεια.

Όσον αφορά την εργασία των γυναικών, πέρα από την άνιση πρόσβαση στην απασχόληση (και φαίνεται ότι το ποσοστό των γυναικών στην απασχόληση είναι στην Ελλάδα όχι μόνο από τα πιο χαμηλά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά ίσως και αυτό που αυξάνεται με τον αργότερο ρυθμό⁴), πέρα ακόμα και από την "αόρατη" εργασία των γυναικών στο σπίτι που είναι περισσότερο σημαντική όταν η συμμετοχή στην απασχόληση είναι περιορισμένη, πέρα από την ανεργία που χτυπάει τις γυναίκες, ιδιαίτερα όταν είναι ανειδίκευτες ή παγιδευμένες σε κλάδους φθινόντων επαγγελμάτων, στον κυρίως χώρο της απασχόλησης διαπιστώνεται μη ισόρροπη κατανομή κατά φύλο, τόσο στους κλάδους απασχόλησης (όπου η διχοτόμηση σε "ανδρικά" και "γυναικεία" επαγγέλματα ακολουθεί κανονικότητες που δεν έχουν σχέση με τους νόμους), όσο και στη θέση στο επάγγελμα (και έχουμε συντριπτική πλειοψηφία γυναικών στα "συμβοηθούντα και μη αμειβόμενα πρόσωπα" που αποτελούν στη χώρα μας αξιοσημείωτο ποσοστό του ενεργού πληθυσμού), ανισότητες στις αμοιβές, δυσμενείς διακρίσεις στις συνθήκες εργασίας και συνεπώς δυσμενέστερες συνθήκες ανταγωνισμού και επαγγελματικής εξέλιξης.

Κοινός τόπος πια, το ότι ανισότητες και δυσμενείς διακρίσεις εις βάρος των γυναικών στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε αρχαϊκές συλλογικές νοοτροπίες που αναπαράγουν στερεότυπες αντιλήψεις για τη διαφοροποίηση των ρόλων ανάλογα με το φύλο, αρχίζοντας από την οικογένεια, και σε αντίφαση με τις κοινωνικο-οικονομικές και τις επιστημονικές-τεχνολογικές εξελίξεις.

3. Η διάτρητη ισότητα

Αλλά το ζήτημα της ισότητας των φύλων που τέθηκε με ενάργεια (αλλά και με σύγχυση), με επιμονή (που δεν μπορούσε πάντα να καλύψει τις γειτονικές εστίες ολιγωρίας), με μαχητικότητα σε ορισμένες περιπτώσεις ή ρουτινιάρικα και ολιγόπιστα σε άλλες, με γνώση και μελέτη (αλλά και με ισχυρές δόσεις άγνοιας των πραγματικών στοιχείων και των πολλών παραμέτρων του θέματος), πάντως όμως με αναμφισβήτητη,

4. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Εργασιακών Σχέσεων και Κοινωνικών Υποθέσεων, *Πράσινο βιβλίο για την Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική. Επιλογές για την Ένωση*, Βρυξέλλες-Λουξεμβούργο, 1993, σελ. 24 και 56 (Πίνακες 3 και 18).

αν και περιορισμένη, αποτελεσματικότητα αυτό το τελευταίο τέταρτο του αιώνα μας, μοιάζει να έχει μπει στην τροχιά που οδηγεί στο ξεπέραςμα των αντιφάσεων που το χαρακτηρίζουν.

Παρ' όλα αυτά, η ισότητα των φύλων που εγγυώνται τα κανονιστικά κείμενα στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και διεθνώς, επαγγελλόμενα τον εκσυγχρονισμό των θεσμών, εξακολουθεί να παραμένει διάτρητη:

- α) γιατί υπάρχουν κενά στη νομοθεσία
- όσον αφορά την πρόνοια για τα αδύναμα μέλη της κοινωνίας: τα παιδιά, τους ηλικιωμένους, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους αρρώστους,
 - όσον αφορά τη βία μέσα στην οικογένεια,
 - όσον αφορά πολλές πλευρές του οικογενειακού και του εργασιακού δικαίου – και εδώ παραπέμπω στο εμπειριστατωμένο “Τριετές Πρόγραμμα για την πραγματοποίηση της Ισότητας” που εκπόνησε το Συμβούλιο Ισότητας των Φύλων υπό την προεδρία της κυρίας Αλίκης Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου⁵.
- β) γιατί υπάρχουν κενά στην πληροφόρηση και στη διάχυση της πληροφορίας,
- ως προς το θεσμικό πλαίσιο, τις εξελίξεις και τις εφαρμογές του,
 - ως προς τις διαστάσεις και τις επιπτώσεις των στερεότυπων αντιλήψεων για τα δύο φύλα.
- γ) γιατί εξακολουθεί να είναι περιορισμένη η συνδικαλιστική κάλυψη των θεμάτων που αφορούν τις γυναίκες.
- δ) γιατί υπάρχουν διαλείψεις στην εγρήγορση των ίδιων των γυναικών και όσον θεωρούν ότι το ζήτημα της ισότητας των φύλων τούς αφορά.
- ε) γιατί, τέλος, οι νοοτροπίες που υποθάλλουν την ανισότητα εξελίσσονται με τους δικούς τους αργόσυρτους ρυθμούς στον άυλο χώρο της ιδεολογίας και εκφράζονται, πολύ συγκεκριμένα, στο επίπεδο των κοινωνικών πρακτικών που διαφεύγει (ευτυχώς!) από το θεσμικό επικαθορισμό. Η αναγκαία κοινωνική δράση πρέπει να συνοδεύεται και από αρκετή υπομονή. Δεν ισχύει, στην περίπτωση αυτή, το “εδώ και τώρα”.

Ανισότητες και δυσμενείς διακρίσεις εις βάρος των γυναικών παραμένουν, συγκαλύπτονται, μετατοπίζονται, διολισθαίνουν, μεταμορφώνονται. Μερικά παραδείγματα, όσον αφορά τις ανισότητες που

- παραμένουν: η συσσώρευση των υποχρεώσεων στους ώμους των γυναικών· οι προκαθορισμένοι ρόλοι τους στην οικογένεια (πρόσφατα, μία ευαίσθητη στα θέματα αυτά δημοσιογράφος, σε εύστοχο κείμενό της υπογράμμισε ότι όταν αποκαλύφθηκε, τελευταία, η τοξικότητα δύο φαρμάκων, οι άντρες πανικοβλήθη-

5. Συμβούλιο Ισότητας των Φύλων, Τριετές Πρόγραμμα για την πραγματοποίηση της ισότητας. Γενικές προτάσεις με εισηγήσεις Επιτροπών, Αθήνα, Ιανουάριος 1992.

καν από την αποκάλυψη ως καταναλωτές, ενώ οι γυναίκες ως μητέρες που έδωσαν στα παιδιά τους τα φάρμακα που χαρακτηρίστηκαν ως επικίνδυνα: κι ότι “όλοι οι γιατροί (άνδρες και γυναίκες) που μίλησαν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης για το θέμα (...) τόνισαν ότι οι μητέρες δεν πρέπει να “δίνουν” φάρμακα αβασάνιστα. Κι ας έχουν τα παιδιά δύο γονείς. Κι ακόμα περισσότερο, ας μην είναι οι μητέρες, αλλά οι γιατροί εκείνοι που δίνουν τα φάρμακα και το σύστημα υγείας γενικότερα εκείνο που ορίζει και καλλιεργεί την πολυφαρμακία”, καταλήγει η δημοσιογράφος⁶).

Όσο οι συλλογικές νοοτροπίες θα συντηρούν αυτό τον παραδοσιακό καταμερισμό των ρόλων, η εξέλιξη των γυναικών στους χώρους της εκπαίδευσης και της απασχόλησης θα συνεχίζει να αποκρύπτει τη διαιώνιση της υποδεέστερης θέσης τους.

- *συγκalύπτονται*: η “ίση αμοιβή για ίση εργασία” αποκρύπτει την αυθαίρετη, μη αντικειμενικά στοιχειοθετημένη ιεράρχηση κλάδων και θέσεων εργασίας που οδηγεί στη διαφοροποίηση μισθών και ημερομισθίων και, σε συνδυασμό και με τη διαφοροποίηση της απασχόλησης σε “ανδρική” και “γυναικεία”, στην ανισότητα των αμοιβών ανδρών και γυναικών. Οι συνολικοί αριθμοί ως προς την πρόσβαση των γυναικών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης συγκalύπτονται τις ανισότητες και τις διαφοροποιήσεις ως προς τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Οι ίσοι όροι συναγωνισμού ανδρών και γυναικών αποκρύπτουν τις άνισες συνθήκες πραγματοποίησής του κ.ο.κ.
- *μετατοπίζονται*: από την πρόσβαση στην εκπαίδευση στο είδος του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού: από την πρόσβαση στην απασχόληση στην ασύμφορη για τις γυναίκες κατανομή στις θέσεις εργασίας: από την υποδοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή, στην καθήλωσή τους σε χαμηλά επίπεδα ισχύος και στην εξοργιστική υποαντιπροσώπευσή τους.
- *διολισθαίνουν*: προς τη μείωση της σημασίας και της αξίας των κάθε φορά κεκτημένων. Γι’ αυτό και αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών ή συντριπτική αριθμητική υπεροχή τους σε κάποιο επάγγελμα ισοδυναμεί με σήμα κινδύνου και χρειάζεται να αναζητηθεί κάποια αρνητική κατάσταση ή εξέλιξη στο επάγγελμα αυτό: στις συνθήκες άσκησής του, στο ύψος των αμοιβών, στις προοπτικές του, στο γενικότερο γόητρό του.
- *μεταμορφώνονται*: μέσα στις εξελίξεις της οικονομίας και των θεσμών, δεν έχει, ίσως, αρκετά υπογραμμιστεί ότι οι γυναίκες χάνουν, εδώ και εκεί, τα πλεονεκτήματα που η παράδοση τους είχε εκχωρήσει διατηρώντας προαιώνιες ισορροπίες, ενώ αυτό που κερδίζουν (και ιδιαίτερα: το δικαίωμα στην αμειβόμενη εργασία, η πρόσβαση στον κόσμο έξω από το σπίτι, τα θεμέλια μιας οικονομικής ανεξαρτησίας που είναι δυνατό να υπάρξει ή ακόμα μία θέση θεσμικά πιο προσαρμοσμένη στις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που συντελούνται ή, τέλος,

6. Μαργαρίτα Κουλεντιανού, *Γυναίκες και Septin*, *Ελευθεροτυπία*, 6 Μαρτίου 1994.

μερικά ψυχία συμμετοχής στη διαχείριση της εξουσίας) έχει υποθηκευθεί από τις συνθήκες που τις περιβάλλουν και κυρίως από αυτές που αφορούν τη συσσώρευση των υποχρεώσεών τους. Τα βαρίδια των διπλών και τριπλών τους ρόλων τις κρατούν καρφωμένες στο κακοτράχαλο έδαφος των άνισων ευκαιριών.

Οι ανισότητες των φύλων, όπως και όλες οι ανισότητες ως δυσμενείς διακρίσεις, αλλά και άλλα παραμορφωτικά φαινόμενα που κηλιδώνουν το όραμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας, όπως η δυσανεξία, η μισαλλοδοξία, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, διασπούν τον κοινωνικό ιστό, διαβρώνουν τις ζωντανές δυνάμεις ενός τόπου και υποθηκεύουν το μέλλον του. Η θωράκιση μιας χώρας χρειάζεται να αναζητηθεί στον αγώνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για τις δημοκρατικές ελευθερίες, για την πραγματική ισότητα όλων των πολιτών, ανδρών και γυναικών.

Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη μέση τεχνική εκπαίδευση και το ενιαίο λύκειο

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ

1. Εισαγωγή

Η συνδιάσκεψη των γυναικών Υπουργών Παιδείας των χωρών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, που έγινε στις 6 και 7 Μαρτίου του 1994 στις Βρυξέλλες, κατέληξε στη διαπίστωση ότι, παρά την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις κατευθύνσεις σπουδών που ακολουθούν. Οι γυναίκες συνεχίζουν να προσανατολίζονται περισσότερο από ό,τι οι άνδρες προς τις παραδοσιακές σχολικές κατευθύνσεις, στοιχείο που, μεταξύ των άλλων, βρίσκεται πίσω από τις άνισες ευκαιρίες απασχόλησης και ενεργού συμμετοχής στην οικονομική και κοινωνικοπολιτική ζωή που προσφέρονται στα δύο φύλα.

Στην ίδια διάσκεψη διατυπώθηκε το αίτημα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να προσφέρονται στα δύο φύλα ίδιες δυνατότητες επιλογής σπουδών, και ζητήθηκε η καθιέρωση ενός συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού ικανού να άρει κάθε είδους προκαταλήψεις, κοινωνικά στερεότυπα, σχολικά και άλλα εμπόδια που δημιουργούν αυτήν την ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα.

Η διαφοροποίηση αυτή ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς τη συμμετοχή τους στους κλάδους της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπως εμφανίζεται στην περίπτωση της χώρας μας, και η διαμόρφωση μιας πρότασης για την υπέρβασή της, αποτελούν το αντικείμενο της εισήγησης αυτής¹.

2. Το πρόβλημα

Σύμφωνα με τις στατιστικές της εκπαίδευσης και της εργασίας οι Ελληνίδες υποα-
ντιπροσωπεύονται στους κλάδους της Τεχνικής Εκπαίδευσης και στα επαγγέλματα στα
οποία αυτοί οδηγούν. Υπεραντιπροσωπεύονται αντίθετα στους κλάδους της Γενικής

1. Η εισήγηση αυτή αποτελεί αναμόρφωση και συμπλήρωση με νέα στοιχεία προηγούμενης εργασίας μας, την οποία πραγματοποιήσαμε από κοινού με τη Δ. Σιδηροπούλου - Δημακάκου (βλ. Μ. Κασσωτάκης & Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1992).

Εκπαίδευσης, καθώς και στα αντίστοιχα επαγγέλματα.

Τα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση, από το 1960 μέχρι πρόσφατα, δείχνουν ότι από τα κορίτσια που συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, ελάχιστος αριθμός εγγράφεται στην Τεχνική Εκπαίδευση. Ενδεικτικό είναι και το γεγονός ότι και το ετήσιο ποσοστό των γυναικών που αποφοίτησαν από τους κλάδους της Τεχνικής Εκπαίδευσης² στο σύνολο των αποφοίτων Μέσης Εκπαίδευσης του ίδιου φύλου από το 1975 ως το 1988 κυμάνθηκε ανάμεσα στο 1% (1982) και στο 6% (1980), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αγοριών κυμάνθηκε ανάμεσα στο 14% (1981) και στο 30% περίπου (1988). (Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Μ. Κασσωτάκη & Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1992).

Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και από διάφορες έρευνες που αναφέρονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώνουμε τις βασικές διαπιστώσεις ορισμένων απ' αυτές.

Από την έρευνα της Δέσποινας Σιδηροπούλου, η οποία αναφέρεται στη στάση της Ελληνίδας απέναντι στην Τεχνική Εκπαίδευση, προέκυψε ότι μόνο το 6% των μαθητριών της Γ' Γυμνασίου, που ρωτήθηκαν, δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να ακολουθήσουν τους τεχνικούς κλάδους των Τ.Ε.Λ. και το 0,9% αντίστοιχες σπουδές σε Μέση Τεχνική Σχολή, ενώ το 61,3% είχε την πρόθεση να φοιτήσει στο Γενικό Λύκειο, το 11,6% στο Πολυκλαδικό, και το 15,6% τις επαγγελματικές κατευθύνσεις του Τ.Ε.Λ. (βλ. Σιδηροπούλου, 1990).

Ας σημειωθεί ότι και από τις μαθήτριες που επιθυμούσαν να φοιτήσουν στο Πολυκλαδικό Λύκειο οι περισσότερες είχαν την πρόθεση να παρακολουθήσουν την κατεύθυνση της Γενικής Εκπαίδευσης.

Αλλά και από τα στοιχεία δικής μας έρευνας που έγινε το 1985 προκύπτει ότι η παρουσία των κοριτσιών μεταξύ των μαθητών της Α' τάξης των Τεχνικών Λυκείων είναι ισχνή. Οι μαθήτριες αντιπροσώπευαν μεταξύ των μαθητών της Α' τάξης των Λυκείων αυτών το 9,2%, ενώ το σχετικό ποσοστό στα Γενικά, στα Πολυκλαδικά και στα Επαγγελματικά Λύκεια ήταν αντίστοιχα 55,7%, 51,9% και 57,6%.

Νεότερη έρευνά μας (1987-88), που έγινε σε δείγμα μαθητών οι οποίοι προέρχονταν από 5 Τ.Ε.Λ. διαφορετικών μεγάλων πόλεων της χώρας, έδειξε ότι οι μαθήτριες αντιπροσώπευαν μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού των τεχνικών κλάδων των Τ.Ε.Λ. ποσοστό γύρω στο 11% (βλ. Κασσωτάκης 1992).

Η παρουσία του γυναικείου φύλου στις καθαρά τεχνικές κατευθύνσεις της Μέσης Εκπαίδευσης ελάχιστα έχει βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις

2. Στους αποφοίτους της Τ.Ε.Ε. περιλαμβάνονται οι απόφοιτοι των Μέσων Τεχνικών Σχολών παλαιού τύπου καθώς και οι απόφοιτοι των τομέων: Μηχανολογικού, Ηλεκτρολογικού-Ηλεκτρονικού, Δομικού, Χημικού-Μεταλλουργικού, Γεωργοκτηνοτροφικού και Πληροφορικής των Τ.Ε.Λ. και Τ.Ε.Σ. Στην επαγγελματική εκπαίδευση κατατάξαμε τους αποφοίτους όλων των άλλων κλάδων. Δεν περιλαμβάνονται οι απόφοιτοι των κατώτερων Τ.Ε.Σ.

αρισθών εκπαιδευτικών³, παρά το γεγονός ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται αύξηση του μαθητικού πληθυσμού της Τ.Ε.Ε. (βλ. Δρεττάκης 1993).

Αξίζει τέλος να σημειώσουμε ότι η Ελλάδα είχε στα μέσα της περασμένης δεκαετίας τη μικρότερη παρουσία γυναικών στο χώρο της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μεταξύ όλων των χωρών της Ε.Ο.Κ., όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1
Ποσοστά συμμετοχής των γυναικών
στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στις χώρες της ΕΟΚ

Χώρα	Έτος	Ποσοστό	Χώρα	Έτος	Ποσοστό
1. Αγγλία	1986	54	7. Λουξεμβούργο	1986	46
2. Βέλγιο	1987	47	8. Ιρλανδία	1985	64
3. Γαλλία	1987	46	9. Ισπανία	1986	51
4. Γερμανία	1986	45	10. Ιταλία	1984	43
5. Δανία	1986	44	11. Ολλανδία	1986	43
6. Ελλάδα	1985	29	12. Πορτογαλία	1975	37

Πηγή: UNESCO, Statistical Yearbook, 1989, σσ. 3-183-191.

Ίσως η διαφορά αυτή μεταξύ της Ελλάδας και των άλλων ευρωπαϊκών χωρών θα ήταν ακόμη μεγαλύτερη, αν τα παραπάνω στοιχεία περιορίζονταν μόνο στους καθαρά τεχνικούς κλάδους της Τ.Ε.Ε. Για τη σύγκριση όμως αυτή δε διαθέτουμε, προς το παρόν, αναλυτικότερα στοιχεία.

Η απροθυμία προσανατολισμού προς τους κλάδους της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν παρατηρείται μόνο μεταξύ των κοριτσιών. Εμφανίζεται και μεταξύ των αγοριών, όπως προκύπτει από όλες τις σχετικές έρευνες, οι οποίες αναλύουν και τους κυριότερους κοινωνικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς λόγους, στους οποίους οφείλεται η κατάσταση αυτή (βλ. Κασσωτάκης 1979, Κόκκος 1987).

Συγκρίνοντας όμως τη συμμετοχή των κοριτσιών στους κλάδους της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης προς εκείνη των αγοριών διαπιστώνουμε ότι είναι πολύ μικρότερη. Η στέρηση των γυναικών από την απόκτηση βασικών τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε βαθμό μεγαλύτερο από ό,τι αυτό συμβαίνει για τους άνδρες δεν αποτελεί ασφαλώς ευνοϊκό παράγοντα για την αύξηση της απασχόλησής τους, η ανάπτυξη της οποίας συνιστά βασική προϋπόθεση για τη χειραφέτηση της γυναίκας και για την ισότητα των

3. Σχετικές πληροφορίες μάς δόθηκαν από διευθυντές Τ.Ε.Α. και παράγοντες του Τμήματος Τ.Ε.Ε. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

δύο φύλων. Είναι γνωστό άλλωστε ότι τα επαγγέλματα των οποίων η άσκηση απαιτεί τεχνική εξειδίκευση παρουσιάζουν καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας και υψηλότερες αμοιβές (Γ. Ψαχαρόπουλος & Α. Καζαμιάς 1985, Θ. Παπαθεοδοσίου, 1988). Ας σημειωθεί ότι το ποσοστό των γυναικών ηλικίας 20-24 που ήταν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 άνεργες ήταν 1,5 φορά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (βλ. Ε.Σ.Υ.Ε., 1987). Πιστεύεται ότι ένας από τους λόγους, για τους οποίους οι γυναίκες είναι συχνότερα από τους άνδρες θύματα της ανεργίας είναι και η έλλειψη τεχνολογικών γνώσεων και επαγγελματικής γενικά εξειδίκευσης. Ο ρόλος του παράγοντα αυτού στην ανεργία ορισμένων κατηγοριών του πληθυσμού αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, λόγω της επέκτασης της χρήσης των νέων τεχνολογιών σε όλο και περισσότερες επαγγελματικές δραστηριότητες.

Οι σπουδές στα Γενικά Λύκεια, προς τα οποία επιμένει πεισματικά να προσανατολίζεται η συντριπτική πλειονότητα του γυναικείου πληθυσμού, έχουν έντονο θεωρητικό χαρακτήρα και δεν προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους στοιχειώδη προεπαγγελματική κατάρτιση, τεχνολογική γνώση και πρακτική εμπειρία. Ακόμη και οι επαγγελματικοί κλάδοι των Τ.Ε.Λ., στους οποίους κυρίως εγγράφονται τα λιγοστά κορίτσια που ακολουθούν την Τ.Ε.Ε., περιορίζονται στην προετοιμασία τους για τα παραδοσιακά επαγγέλματα γραφείου, κυρίως, ή κοινωνικών υπηρεσιών, τα περισσότερα από τα οποία είναι προ πολλού κορεσμένα.

Υστερα από όλα αυτά αξίζει να εξετάσουμε για ποιους λόγους τα κορίτσια αποστρέφονται περισσότερο από τα αγόρια τις μέσου επιπέδου τεχνικές σπουδές.

3. Τα αίτια του μη προσανατολισμού προς την τεχνική εκπαίδευση

Η απροθυμία των Ελληνίδων μαθητριών να ακολουθήσουν την Τεχνική Εκπαίδευση οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Ανάμεσα σ' αυτούς περιλαμβάνονται το επίπεδο κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης της χώρας, η δομή της απασχόλησης, η μη κοινωνική καταξίωση της τεχνικής εκπαίδευσης και των αντίστοιχων επαγγελμάτων και, κυρίως, η ασυμφωνία μεταξύ της κυρίαρχης κοινωνικής αντίληψης για τη φύση και την αποστολή της τεχνικής εκπαίδευσης, από το ένα μέρος, και της αντίστοιχης αντίληψης για τη φύση και τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας, από το άλλο.

Η έρευνα της Δ. Σιδηροπούλου, στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, έδειξε ότι οι κυριότεροι λόγοι, για τους οποίους τα κορίτσια δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν τους τεχνικούς κλάδους του Τ.Ε.Λ., είναι κατά σειρά σπουδαιότητας οι εξής:

- α. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα επαγγέλματα στα οποία οδηγούν οι σπουδές αυτές.
- β. Η αμφιβολία για τη δυνατότητα πραγματοποίησης πανεπιστημιακών κυρίως σπουδών και, δευτερευόντως, σπουδών στα Τ.Ε.Ι.
- γ. Η αντίληψη ότι η μόρφωση που παρέχει το Τεχνικό Λύκειο είναι κατώτερη σε

σύγκριση προς τη μόρφωση που παρέχει το Γενικό Λύκειο.

- δ. Ο φόβος της δυσκολίας ανεύρεσης εργασίας.
- ε. Η αρνητική στάση των γονέων τους απέναντι στις σπουδές αυτές.
- στ. Η άποψη ότι οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων στα Λύκεια αυτά δεν είναι καλές.

Στους παραπάνω λόγους προστίθενται και ορισμένοι άλλοι μικρότερης σημασίας, όπως είναι: 1) το γεγονός ότι προς τις τεχνικές σπουδές δεν προσανατολίζονται συνήθως κορίτσια, 2) η πεποίθηση ότι στα Τ.Ε.Λ. πηγαίνουν οι κακοί μαθητές, 3) η ανυπαρξία Τ.Ε.Λ. κοντά στον τόπο διαμονής των ατόμων που ρωτήθηκαν και 4) η αρνητική επίδραση των φίλων τους.

Σχολιάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορούμε να πούμε, σε γενικές γραμμές, τα εξής.

Η κοινωνία, παρά τον εκσυγχρονισμό της και την αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των δύο φύλων, εξακολουθεί να κάνει σαφή διάκριση μεταξύ γυναικείων και ανδρικών ρόλων. Συνεχίζει να προβάλλει διαφορετικά πρότυπα και διαφορετικές αξίες για τα δύο φύλα, που αναπόφευκτα επηρεάζουν και τις στάσεις τους έναντι των διαφόρων σπουδών και επαγγελμάτων (βλ. και Αριστοδήμου-Ιακωβίδου Ν. 1989).

Σύμφωνα με το κυρίαρχο κοινωνικό πρότυπο ο ρόλος της γυναίκας εστιάζεται περισσότερο στην οικογενειακή παρά στην επαγγελματική ζωή. Η κοινωνία τη θέλει περισσότερο καλή σύζυγο και στοργική μητέρα παρά επιτυχημένη επαγγελματία. Τη θέλει αδύναμη, χαριτωμένη, ευαίσθητη και υποτακτική και ελάχιστα ή καθόλου μαχητική, φιλόδοξη και προικισμένη με ικανότητες αντιμετώπισης του ανταγωνισμού που κυριαρχεί στον κόσμο των επιχειρήσεων, του μόχθου και της σκληρότητας της επαγγελματικής ζωής.

Για τους παραπάνω λόγους το ιδανικό της επαγγελματικής επιτυχίας και της απόκτησης υλικών αγαθών, όπως αναδύεται μέσα από τις διάφορες έρευνες δε φαίνεται να έχει για τη γυναίκα την ίδια βαρύτητα σε σύγκριση προς εκείνη, την οποία συνήθως έχει για τον άνδρα. Ακόμη και η επιλογή επαγγέλματος από τις γυναίκες στρέφεται περισσότερο προς ορισμένες δραστηριότητες (εκπαιδευτικοί, επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών ή γραφείου κ.λπ.) που εναρμονίζονται πιο πολύ προς την κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη για τη φύση και την αποστολή της γυναίκας. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα κορίτσια, σε σύγκριση προς τα αγόρια, ωθούνται στην επιλογή των σπουδών τους περισσότερο από κίνητρα που σχετίζονται με την κοινωνική προσφορά και την προσωπική καλλιέργεια, ενώ τα αγόρια κινούνται περισσότερο από ωφελμιστικά κίνητρα (απόκτηση χρημάτων, εξουσίας κ.λπ.) (J. Holland 1985, Hannan et al. 1983, Cassotakis 1979, Ρ. Κακλαμανάκη 1984, Α. Μουσούρου 1985, Δ. Σιδηροπούλου 1990). Είναι φυσικό λοιπόν, τα κορίτσια που κοινωνικοποιήθηκαν μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον να μην αισθάνονται ενδιαφέρον για τα τεχνικά επαγγέλματα και να μη θέλουν να στραφούν προς αυτά, τα οποία θεωρούνται ως "ανδρικά" επαγγέλματα.

Στα πλαίσια παλιότερης έρευνας (1979) ζητήθηκε από αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητριών Τεχνικού Λυκείου να σημειώσουν τους τομείς του Τεχνικού και Επαγγελματικού Λυκείου που κατά τη γνώμη τους, “ταιριάζουν περισσότερο σ’ ένα κορίτσι”. Λιγότερες από τις μισές μαθήτριες δήλωσαν τομείς του Τεχνικού Λυκείου και από αυτές το 1/3 αναφέρθηκαν στον τομέα του Δομικού που οδηγούσε στο επάγγελμα της σχεδιάστριας. Οι κύριες τεχνικές ειδικότητες δε συγκέντρωσαν παρά το 7,4% των προτιμήσεών τους (βλ. Κόκκος Α. 1987 σσ. 108-109). Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω απάντηση που έδωσε μια από τις μαθήτριες που ρωτήθηκαν. *Δε βρίσκω σωστό να πηγαίνει ένα κορίτσι μηχανολόγος. Δεν είναι δουλειά για ένα κορίτσι αυτή. Γιατί δεν είναι να καθίσει σε ένα γραφείο και να δουλεύει... Τρέχει από δω κι από κει, σε μηχανήματα, εργαστήρια, αυτά όλα... Δεν είναι εύκολο για ένα κορίτσι αυτό* (Κόκκος Α. σ. 109).

Για τους ίδιους λόγους είναι αναμενόμενη και η στάση κοριτσιών απέναντι στη μόρφωση που προσφέρει η τεχνική εκπαίδευση, η οποία κατά παράδοση ταυτίζεται με τη χειρωνακτική εργασία, με εξαίρεση τις ανώτατες βαθμίδες της, και για το λόγο αυτό αντιμετωπίζεται ως στερούμενη μορφωτικής αξίας. Η αντίληψη αυτή ισχύει, για κοινωνικούς λόγους, περισσότερο για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια.

Το γεγονός ότι η σύγχρονη τεχνολογία έχει κάνει ελάχιστα αναγκαία για την άσκηση των περισσότερων τεχνικών δραστηριοτήτων, τη χειρωνακτική εργασία και τη μυϊκή δύναμη, που κατά την κυρίαρχη αντίληψη στερείται το “ασθενές” φύλο, πολύ λίγο έχει συντελέσει στην αλλαγή των παραδοσιακών αυτών αντιλήψεων. Οι κυρίαρχες αξίες και τα αντίστοιχα κοινωνικοπολιτιστικά πρότυπα είναι αποτελέσματα μακροχρόνιων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών διεργασιών και βαθιά ριζωμένων ιδεολογικών καταβολών και γι’ αυτό μεταβάλλονται πολύ πιο δύσκολα απ’ ό,τι οι εργασιακές συνθήκες και τα δεδομένα της αγοράς εργασίας.

Οι αντιλήψεις βέβαια αυτές δε χαρακτηρίζουν μόνο την ελληνική κοινωνία. Αποτελούν στοιχείο όλου του δυτικού κόσμου, που θεμελίωσε το κοινωνικο-πολιτιστικό του οικοδόμημα στην ελληνορωμαϊκή παράδοση, η οποία θεωρεί τη χειρωνακτική εργασία ίδιο του δούλου. Παρ’ όλα αυτά, για λόγους ιστορικούς που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της νεοελληνικής κοινωνίας και τους οποίους δεν μπορούμε να αναλύσουμε εδώ, αλλά και με την όλη δομή της και την ταυτόχρονη εμφάνιση σ’ αυτήν φαινομένων συνέχειας και αλλαγής (βλ. Γκιζέλης 1984), οι αντιλήψεις αυτές είναι ακόμη πιο έντονες.

Όσα προαναφέρθηκαν ερμηνεύουν και την αρνητική στάση των γονέων των μαθητριών απέναντι στο ενδεχόμενο να ακολουθήσουν οι τελευταίες τεχνικές σπουδές και να ασκήσουν κάποιο τεχνικό επάγγελμα, κάτι που μεταφράζεται σε κοινωνική υποβάθμιση. Το όραμα αντίθετα των πανεπιστημιακών σπουδών εξακολουθεί, παρά τις δυσκολίες επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων, να θέλγει όχι μόνο τους ίδιους τους γονείς, αλλά και τα παιδιά τους.

Την κοινωνική αυτή διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα ενισχύει, κατά τη γνώμη μας, και ως ένα βαθμό αναπαράγει και η ύπαρξη του διπλού δικτύου μεταύποχρεωτικής

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο συντηρεί ξεπερασμένα στερεότυπα και αρνητικές για την ισότητα των δύο φύλων αντιλήψεις και στάσεις. Με το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης διαιωνίζεται η αντιπαράθεση ανάμεσα στη χειρωνακτική και διανοητική εργασία, η οποία έχει ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις. Επιπρόσθετα, αν δε δημιουργεί, τουλάχιστον επιτρέπει να συντηρείται, μέσα από το κλίμα που δημιουργεί και τις πρακτικές που ακολουθούνται, η ιδέα ότι η ίδια εκπαίδευση δεν ταιριάζει στον ίδιο βαθμό στα δύο φύλα. Η ύπαρξη χωριστής Γενικής Ακαδημαϊκής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δεν ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικού προσανατολισμού και τη γνωριμία μη ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, από όσους ακολουθούν γενικές σπουδές, στοιχεία που θα μπορούσαν να αμβλύνουν τα κοινωνικά στερεότυπα και τις υπάρχουσες κοινωνικοεπαγγελματικές προκαταλήψεις. Συντελεί, τέλος, στο να διαμορφώνονται δύο κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού που διαφοροποιούνται ως προς τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά και ως προς την επίδοσή τους, γεγονός που έχει αντίκτυπο και στο κύρος των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί ότι τα κορίτσια που προσανατολίζονται προς την τεχνική εκπαίδευση έχουν και διαφορετική ιδεολογία σε ζητήματα ισότητας των δύο φύλων από τις συμμαθήτριάς τους που προσανατολίζονται προς άλλου τύπου Λύκεια. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα κορίτσια που επιλέγουν το Τ.Ε.Λ. αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άλλα τη διάκριση των δύο φύλων τόσο ως προς την εκπαίδευση όσο και ως προς την εργασία και αντιδρούν λιγότερο έντονα στην ανδρική κυριαρχία στο σπίτι και στις αντιλήψεις για τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας ως συζύγου, κυρίως, και νοικοκυράς (βλ. Σιδηροπούλου 1990).

Ως προς το φόβο της ανεργίας μπορούμε να πούμε τα εξής: Σύμφωνα με έρευνα του ΕΛΚΕΠΑ που έγινε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα αποφοίτων Τ.Ε.Ε., το 24% των αποφοίτων των Τ.Ε.Σ. και το 42,4% των αποφοίτων των Τ.Ε.Λ. είναι άνεργοι (ΕΛΚΕΠΑ, 90). Κατά την ίδια έρευνα το ποσοστό των ανέργων γυναικών ήταν λίγο μικρότερο από το διπλάσιο του αντίστοιχου ποσοστού ανεργίας των ανδρών⁴, γεγονός που δείχνει ότι πράγματι οι γυναίκες απόφοιτοι έχουν περισσότερα προβλήματα από τους άνδρες συναδέλφους τους να βρουν εργασία. Οι δυσκολίες αυτές αυξάνουν για τις γυναίκες εκείνες που επιλέγουν τεχνικά επαγγέλματα, τα οποία θεωρούνται κατά παράδοση ανδροκρατούμενα, λόγω των δισταγμών των εργοδοτών να τις προσλάβουν.

Σε καμιά όμως περίπτωση ο κίνδυνος της ανεργίας μετά την απόκτηση του διπλώματος του Τεχνικού Λυκείου δεν μπορεί να θεωρηθεί μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο

4. Τα ποσοστά ανεργίας των δύο φύλων προέκυψαν από δείγμα που περιλαμβάνει επίσης αποφοίτους Τ.Ε.Ι. και μικρό αριθμό αποφοίτων Α.Ε.Ι. Η έρευνα δεν αναφέρει χωριστά ποσοστά ανεργίας κατά φύλο και τύπο εκπαιδευτικού ιδρύματος. Για το λόγο αυτό το στοιχείο αυτό πρέπει να θεωρηθεί ως αλήθως προσεγγιστική ένδειξη της υπάρχουσας κατάστασης στον τομέα απασχόλησης των αποφοίτων της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης.

κίνδυνο που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτες του Γενικού Λυκείου που δεν εισάγονται σε κάποιο τριτοβάθμιο ίδρυμα. Αυτό σημαίνει ότι ο φόβος ανεργίας πρέπει να συσχετισθεί και με άλλους λόγους, στους οποίους έχουμε ήδη αναφερθεί.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να γίνει στην άποψη ότι οι γυναίκες δεν έχουν από τη φύση τους τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για την άσκηση τεχνικών επαγγελμάτων. Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι στα τεχνικά σχολεία, και ιδιαίτερα στο χώρο των εργαστηρίων, τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από έντονη συστολή και αμηχανία, νιώθουν απομονωμένα, κυριαρχούνται από το φόβο της αποτυχίας και εμφανίζουν αδυναμία να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Η κατάσταση αυτή αποτρέπει σημαντική μερίδα του γυναικείου πληθυσμού να ακολουθήσει τεχνολογικές σπουδές και μετά τη μέση εκπαίδευση και τη στρέφει περισσότερο σε θεωρητικές κατευθύνσεις (V. Millman 1986).

Η συμπεριφορά αυτή αποδίδεται από μερικούς στο γεγονός ότι τα κορίτσια δεν είναι προικισμένα από τη φύση τους με τεχνικές δεξιότητες στον ίδιο τουλάχιστον βαθμό με τα αγόρια (Thompson H.B. 1903, Duc N. & Very P. 1968, Peterson, A. 1976). Άλλοι όμως δεν αποδέχονται την άποψη αυτή. Υποστηρίζουν ότι η μικρή παρουσία γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στη βιομηχανία και η μη ικανοποιητική διάκρισή τους στην τεχνολογία και σε τεχνικής φύσεως δραστηριότητες πρέπει να αποδοθούν περισσότερο σε κοινωνικούς παράγοντες παρά στη φύση αυτή καθαυτή της γυναίκας. Οι χαμηλές επιδόσεις των γυναικών στον τομέα της τεχνικής και η υποτονική στροφή τους προς τα τεχνικά επαγγέλματα και τις σχετικές σπουδές είναι, με άλλα λόγια, αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης της γυναίκας μέσα σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία και των περιορισμών που αυτή συναντά στο να αναπτύξει έντονη δραστηριότητα στους τομείς αυτούς. Στο ότι μέσα από την αγωγή που της προσφέρεται, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, έχει λιγότερο συχνά από τον άνδρα την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές της αυτές.

Για το λόγο αυτό πολλοί οπαδοί της θεωρίας της κοινωνικής επίδρασης στην επαγγελματική επιλογή θεωρούν ότι η λύση του παραπάνω προβλήματος θα πρέπει να αναζητηθεί στο ριζικό ανασχηματισμό της κοινωνίας και στην πλήρη εξίσωση των δύο φύλων (E. Sarraga & G. Griffiths, 1981).

Υποστηρίζεται όμως ότι, ανεξάρτητα από τη μακροπρόθεσμη αυτή κοινωνική αλλαγή, κάποιος μετασχηματισμός είναι αναγκαίος και στο χώρο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, αλλά και στο χώρο της ίδιας της Τεχνολογίας, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια διαφορετική εικόνα γι' αυτές, η οποία θα συντελέσει στο να δεχτούν οι γυναίκες τις τεχνικές σπουδές και την ενασχόληση με τα αντίστοιχα επαγγέλματα ως φυσιολογικό στοιχείο της γυναικείας δραστηριότητας (A. Kelly 1981). Η ανάγκη αυτή είναι ίσως πιο μεγάλη στη χώρα μας σε σύγκριση προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες, εξαιτίας της μικρότερης συμμετοχής των γυναικών στον τομέα αυτό, όπως προέκυψε ήδη από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

4. Το ενιαίο λύκειο και η προοπτική μιας κάποιας λύσης

Κάποια λύση στο πρόβλημα που προαναφέρθηκε, όσο αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, θα μπορούσε να είναι η σταδιακή συγχώνευση των σημερινών Τεχνικών-Επαγγελματικών και Γενικών Λυκείων με την προοδευτική επέκταση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (Ε.Π.Λ.), σε συνδυασμό και με άλλες αλλαγές τόσο στο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όσο και στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

Τα Ε.Π.Λ. παρέχουν στέγερη γενική παιδεία, αλλά και προεπαγγελματική κατάρτιση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή και η συνέχιση των σπουδών μετά το Λύκειο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η ταχύρρυθμη επαγγελματική εξειδίκευση όσων αποφοίτων δεν εισάγονται στα τριτοβάθμια ιδρύματα, σε ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα. Τα κέντρα αυτά μπορούν να συνεργάζονται στενά με τον κόσμο των επιχειρήσεων και να συνδυάζουν τη σχολική με την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση.

Η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος του Ε.Π.Λ. επιτρέπουν την έγκαιρη επαφή και εξοικείωση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο και τον αιώτερο προσανατολισμό τους, με τεχνολογικές δραστηριότητες. Μέσα από την εξοικείωση αυτή αναμένεται να ενδυναμωθεί το ενδιαφέρον όλων των μαθητών για την τεχνολογία και να εκλείψουν οι διισταγμοί, οι παρεξηγήσεις και οι προκαταλήψεις του παρελθόντος.

Ένα τέτοιο μοντέλο οργάνωσης της μεταυποχρεωτικής εκπαίδευσης αναμένεται να συντελέσει στο να εξαλειφθούν πολλές από τις μέχρι σήμερα κοινωνικο-εκπαιδευτικές διακρίσεις. Θα συμβάλει στην αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και θα φέρει τη μεγάλη μάζα των μαθητριών πλησιέστερα προς την τεχνολογία και τις τεχνικές δραστηριότητες, πράγμα που με τη σειρά του θα επηρεάσει θετικά τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό προς τους αντίστοιχους κλάδους. Η στροφή αυτή θα είναι πιο θεματική αν θεσπιστεί και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τους τεχνικοεπαγγελματικούς κλάδους, αλλαγή την οποία θεωρούμε απαραίτητη για να ολοκληρωθεί η υλοποίηση της αρχικής σύλληψης του Ε.Π.Λ.

Τα μέχρι σήμερα στοιχεία από τη λειτουργία του Ε.Π.Λ. δε δικαιώνουν βέβαια όλες τις αρχικές προσδοκίες από το λύκειο αυτό, όπως έχουμε υποστηρίξει σε άλλη μελέτη μας (βλ. Κασσωτάκης 1992), δείχνουν όμως μια αύξηση του ποσοστού των μαθητριών που ακολουθούν τεχνικούς κλάδους. Το 1993-94 οι μαθήτριες αντιπροσώπευαν το 58,4% του μαθητικού πληθυσμού που ακολουθούσε προεπαγγελματικούς κλάδους στο Ε.Π.Λ., ενώ στα Τ.Ε.Λ. οι μαθήτριες αντιπροσώπευαν, σύμφωνα με τα στοιχεία του 1990, το 32% περίπου (βλ. ΕΣΥΕ, 1994). Αλλά και στους καθαρά τεχνολογικούς κλάδους του Ε.Π.Λ. οι μαθήτριες αντιπροσώπευαν το 1993-94 το 23,9%, το υψηλότερο, δηλαδή, ποσοστό παρουσίας των γυναικών στις σπουδές αυτές μέχρι σήμερα, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε υπόψη μας (δεν διαθέτουμε πρόσφατα σχετικά στοιχεία για τα Τ.Ε.Λ.). Οι τάσεις αυτές δημιουργούν πραγματικά μια αισιόδοξη προοπτική αντιμετώπισης του προβλήματος που εξετάσαμε παραπάνω.

Στα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ του ενιαίου λυκείου πρέπει να προστεθούν και

τα εξής: Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η σύγχρονη τεχνολογία, οι αλληπάληλες αλλαγές στο χώρο της εργασίας που αυτή προκαλεί και η αδυναμία του σχολείου να τις παρακολουθήσει επιβάλλουν την αποφυγή αυστηρής εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Απαιτούν, αντίθετα, την ύπαρξη ενός σχολείου ικανού να παρέχει πλατιά μετατρέψιμη γνώση, στην οποία θα βασίζεται ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα ταχύρρυθμης επαγγελματικής κατάρτισης.

Η επέκταση του Ε.Π.Λ., μόνο, δεν αρκεί ασφαλώς για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του υπό συζήτηση θέματος. Απαιτείται η λήψη και άλλων μέτρων, όπως τονίστηκε ήδη. Επιβάλλεται η διδασκαλία τεχνολογικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η επαφή με μαθήματα τεχνολογίας θα γεννήσει ίσως ενδιαφέρον για τις τεχνικές σπουδές και θα αναστείλει τους φόβους, ιδιαίτερα των κοριτσιών, απέναντι στα μαθήματα αυτά. Ιδιαίτερα εποικοδομητική θα είναι η διδασκαλία των τεχνολογικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από γυναίκες - αν υπάρχουν σε επαρκή αριθμό - για να διαμορφωθούν έτσι πρότυπα προς μίμηση στα κορίτσια. Κάτι τέτοιο ασφαλώς θα επενεργήσει θετικά στη στροφή τους προς την Τεχνική Εκπαίδευση. Η συστηματική επίσης ενθάρρυνση των κοριτσιών κατά τη διδασκαλία των τεχνολογικών μαθημάτων θα συμβάλει στην επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Εξυπακούεται ότι παράλληλα προς τα παραπάνω μέτρα πρέπει να υπάρξει, τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας, συστηματική ενημέρωση για τη φύση της σημερινής τεχνολογίας και για τις ικανότητες και δεξιότητες που αυτή απαιτεί. Η ενημέρωση αυτή θα συντελέσει στην άμβλυση της αντίληψης ότι η τεχνολογία είναι ανδρική μόνο δραστηριότητα.

Πάνω απ' όλα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η δυνατότητα που έχει το σχολείο να μεταβάλει βαθιά ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα είναι περιορισμένη. Αυτό σημαίνει ότι κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής πρέπει να συνδυάζεται με μέτρα κοινωνικής αλλαγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοδήμου-Ιακωβίδου Ντ. (1989), Το σύστημα αξιών και η επίδρασή του στην επιλογή επαγγέλματος: Η ελληνική περίπτωση, *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, 2, 155-163.
- Αυδή-Καλκάνη Ι. (1978), *Η επαγγελματικά εργαζόμενη ελληνίδα*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Cassotakis M. (1979) *Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce*, Athènes.
- Δρεττάκη Ε. (1993), Στατιστικά στοιχεία και συμπεράσματα για το μαθητικό δυναμικό της χώρας, *Τεχνολογική Εκπαιδευτική Ενημέρωση*, 7.
- ΕΛΚΕΠΑ (1990), Απορρόφηση των αποφοίτων Τ.Ε.Ι., Τ.Ε.Α. & Τ.Ε.Σ. από την ελληνική αγορά εργασίας. Έρευνα πιλότος στους αποφοίτους του έτους 1983.
- Greenfeld S., Greiner, L. & Wood M.M. (1980), The feminine mystique in male-

- dominated jobs: A comparison of attitudes and background factors of women in male-dominated versus female dominated jobs, *Journal of Vocational Behavior*, 17, 291-309.
- Hannan D. et al. (1983) *Schooling and sex roles: Sex differences in subject provision and student choice in Irish post-primary schools*, Dublin, Economic and Social Research Institute.
- Holland J. (1985) *Gender and class: Adolescent conceptions of the division of labour*, Ph. D. thesis, University of London, Institute of Education.
- Κακλαμανάκη Ρ. (1984), *Η θέση της ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία*, Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη.
- Καζαμιάς Α. (1986), Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ανασκόπηση και προοπτικές, *CEDEFOP, Επαγγελματική κατάρτιση*, 1, 24-30.
- Kassotakis M. (1981), Technical and vocational education in Greece and the attitude of Greek Youngsters toward it, *Journal of the Hellenic Diaspora*, VII, 2-3, 81-93.
- Κασσωτάκης Μ. (1985), Η προσπάθεια ανάπτυξης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μια ερμηνευτική προσέγγιση, στο Καζαμιάς Α. & Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Ρέθυμνο 1982, σσ. 20-44.
- Κασσωτάκης Μ. (1992), Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια προσπάθεια αξιολόγησής του, *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, 2,3, 102-127.
- Κασσωτάκης Μ. & Σιδηροπούλου Δ. (1992), Ο προσανατολισμός των ελληνίδων μαθητριών προς τη μέση τεχνική εκπαίδευση, *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, 2,3, 159-180.
- Κόκκος Α. (1982), Η στροφή στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στο Κ.Μ.Ε., Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής, 1974-1981, Αθήνα, 39-61.
- Κόκκος Α. Ο κοινωνικός ρόλος του Τεχνικού Λυκείου: Εκπαιδευτικές - επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών, Αθήνα (αδημοσίευτη ερευνητική έκθεση).
- Κρίβας Σ. & Χάντζου Ε. (1989), Διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 79-87.
- Μιττάκης Ι. (1967), *Επαγγελματικός προσανατολισμός και τεχνική εκπαίδευση στον τομέα του Υπουργείου Εργασίας*, Αθήνα.
- Μουσούρου, Μ. Α. (1985), *Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα, Εκδ. Εστία.
- Παπανούτσος Ε. (1980), Τα χρειαζόμαστε. Γιατί δεν τα αγαπάμε; εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ* 31-8-80.
- Psacharopoulos G. (1983), Sex discrimination in the Greek Labor Market, *Modern Greek Studies*, 1, 339-358.

- Sarraga E. & Griffiths G. (1981), Biological Inevitabilities or Political Choices? The future for girls in science, στο Kelly A. (ed.) *The missing half*, Manchester University Press.
- Σιδηροπούλου Δ. (1990), *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας*, Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Παν. Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Ψαχαρόπουλος Γ. & Παλαιοκρασσάς Στ. (1990), Η τεχνική επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές ενόψει του 2000, *Εκπαίδευση και επάγγελμα*, 2,3, 217-230.
- Ψαχαρόπουλος Γ. & Καζαμίας Α. (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα, Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε.

Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος της εκπαίδευσης

ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ

Κύριοι και κυρίες,
επιτρέψτε μου στο πρώτο ήμισυ της ομιλίας μου να σας παρουσιάσω
πρώτον, κοινωνικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν τη διαφορετική θέση των δύο
φύλων και

δεύτερον, επιστημονικά δεδομένα που ερμηνεύουν την ύπαρξη των συγκεκριμένων
διαφορών.

Στο δεύτερο ήμισυ της ομιλίας μου θα ασχοληθώ με τη σχέση των φαινομένων
σεξισμού, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού και τη δυνατότητα του σχολείου να
συμβάλει στην υπέρβασή τους.

Μία μικρή παρατήρηση ως προς το πρώτο ήμισυ: εάν εκπλαγείτε λίγο με την
παρουσίαση των κοινωνικών δεδομένων, κάνετε λίγη υπομονή, ακόμη και αν ο κόσμος
που περιγράφω φαίνεται να μην είναι ο δικός μας. Έχετε, όμως, υπόψη σας - και
αυτό είναι το σημαντικό - ότι τα επιστημονικά δεδομένα, τα οποία θα παρουσιάσω,
ανταποκρίνονται πλήρως στην πραγματικότητα.

Τα κοινωνικά δεδομένα

Ο ρόλος του άνδρα στην κοινωνία μας συνεχίζει να είναι εκείνος του συζύγου και
του πατέρα, ενώ μικρός είναι ο ρόλος του στη δημόσια ζωή. Στην πολιτική, στους
άμβωνες των εκκλησιών, στις πρωτανείες των πανεπιστημίων, στην οικονομία και γενικώς
σε όλα τα κέντρα αποφάσεων και στις ανώτατες θέσεις βρίσκονται γυναίκες.

Γυναίκες κάνουν τους νόμους: μόνο 4% των κοινοβουλευτικών μας εκπροσώπων
είναι άνδρες. Πρωθυπουργίνα, υπουργίνες, εργοδότισσες, συνδικαλιστικές ηγέτιδες,
ιέρειες - παντού γυναίκες. Σπάνια βλέπουμε άνδρα σε υψηλή θέση, και οι περιπτώσεις
αυτές μάλλον αποτελούν άλλοθι για δήθεν ύπαρξη ισότητας ευκαιριών, παρά τάση
προς διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας.

Θεωρητικά οι άνδρες στην κοινωνία μας είναι ισότιμοι με τις γυναίκες. Περίπου
ένα τρίτο των εργαζομένων είναι άνδρες. Όμως οι περισσότεροι απ' αυτούς βρίσκονται
σε κατώτερες θέσεις και, ακόμη και στα τυπικά ανδρικά επαγγέλματα, όπως οικιακός
βοηθός, κομμωτής, δακτυλογράφος, βρεφονηπιοκόμος κ.τ.λ., έχουν χαμηλότερο μισθό

από τις γυναίκες.

Πολλές γυναίκες αμφιβάλουν κατά πόσο οι άνδρες είναι κατάλληλοι για το ρόλο της προϊσταμένης, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι άνδρες - ως γνωστόν - αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά παρά λογικά και δύσκολα μπορούν να επιβληθούν. Άλλωστε, ακόμη και οι άνδρες προτιμούν μια γυναίκα για προϊσταμένη από έναν άνδρα - διότι, αναμφισβήτητα, ένας άνδρας που θέτει ως πρωταρχικό στόχο στη ζωή την επαγγελματική σταδιοδρομία, παύει να είναι φυσικός.

Η παραδοσιακή αντίληψη, ακόμη και σήμερα, θέλει τον άνδρα κυρίως στο σπίτι και αυτό παραδίδεται από τη μία γενιά στην άλλη μέσα από τις διαδικασίες εκκοινωνισμού των παιδιών. Έτσι οι άνδρες με αυτονόητο τρόπο οδηγούνται σε οράματα προσωπικής ζωής όπου το ισχυρότερο συστατικό της προσωπικής ευτυχίας συνίσταται στο να είναι πατέρας και να μεγαλώνει παιδιά.

Στην εποχή μας, εποχή ραγδαίων τεχνολογικών και κατά συνέπεια και κοινωνικών αλλαγών, είναι ορατές οι αλλαγές και στους τυπικούς ρόλους των φύλων. Έτσι, πολλές γυναίκες είναι πρόθυμες να επιτρέψουν στους άνδρες τους μια επαγγελματική απασχόληση. Συνήθως, όμως, υπό την προϋπόθεση ότι η επαγγελματική απασχόληση δε θα αποβεί εις βάρος της ανατροφής και, κατά συνέπεια, εις βάρος του μέλλοντος των παιδιών. Σχετικά με αυτό πρέπει να αναφέρουμε πως οι καλές σχέσεις πατέρα-παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι απολύτως απαραίτητες για τη σωστή και ομαλή ανάπτυξη των παιδιών.

Τα επιστημονικά δεδομένα

Όσα ανέφερα προηγουμένως - τα οποία βεβαίως σας είναι γνωστά, διότι ανταποκρίνονται στις προσωπικές σας καθημερινές εμπειρίες και αποτελούν μέρος της έγκυρης συσσωρευμένης γνώσης της ανθρωπότητας - ως αυτονόητες δομές και κοινωνικές συμπεριφορές, προφανώς δεν έχουν εμφανιστεί κατά τυχαίο τρόπο στην ανθρώπινη κοινωνία. Αντίθετα, γνωρίζουμε πολύ καλά ότι έχουν μία σοβαρή βιολογική βάση.

Ο άνδρας, έτσι έχει προβλέψει η φύση, συμπληρώνει τη γυναίκα. Αυτό είναι βιολογικά προκαθορισμένο, διότι μόνο οι γυναίκες έχουν την ικανότητα της τεκνοποίησης, δηλαδή ικανότητα αναπαραγωγής της ίδιας της ανθρωπότητας. Δεν μπορεί να υπάρξει αμφιβολία ότι αυτή είναι η σημαντικότερη ικανότητα που μπορεί να έχει ο άνθρωπος. Σ' αυτό το γεγονός στηρίζεται η παραδοσιακή "ανωτερότητα" της γυναίκας.

Αντίθετα, ο ρόλος του άνδρα περιορίζεται από τη φύση στη φροντίδα της γυναίκας και των παιδιών - δηλαδή μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το ρόλο του ως συμπληρωματικό του ρόλου της γυναίκας.

Η προφανής αυτή διαφορά στη σημασία των βιολογικά προκαθορισμένων ρόλων συνεπάγεται ήδη από την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας διαφορετική κοινωνική αξιολόγηση του ρόλου και της θέσης των δύο φύλων - με διαφορετική, βεβαίως, έκφραση, όπως γνωρίζουμε από την κοινωνική ανθρωπολογία σε διαφορετικούς πολιτισμούς και σε διαφορετικές εποχές, με σταθερό όμως το πλαίσιο και το πρόσημο της αξιολόγησης

αυτών των διαφορετικών ρόλων.

Οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους η βιολογία επηρεάζει κοινωνικούς ρόλους και προδιαθέτει για κοινωνικές θέσεις είναι πολλοί και σύνθετοι. Ήδη οι βιολογικές διαφορές στην ανατομία επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, και την αγωγή.

Ένα παράδειγμα: Τα ανδρικά γεννητικά όργανα τα έχει αφήσει η φύση απροστάτευτα, αντίθετα με τη φροντίδα της φύσης σ' αυτόν τον τομέα για τα κορίτσια. Απόρροια αυτού του γεγονότος είναι οι διαφορετικές συμπεριφορές αγωγής για τα δύο φύλα που έχουν αναπτυχθεί στις ανθρώπινες κοινωνίες. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, παντού στον κόσμο οι πατεράδες έχουν αναπτύξει προστατευτικούς μηχανισμούς για τα αγοράκια, που παίρνουν τη μορφή απαγορεύσεων, με στόχο την αποτροπή εξωτερικών κινδύνων. Ας πάρουμε για παράδειγμα το ποδόσφαιρο - ένα τυπικό παιχνίδι κοριτσιών - που είναι πολύ επικίνδυνο για τα αγοράκια, διότι πολύ εύκολα μια μπαλιά στα ευπαθή σημεία του σώματος των αγοριών μπορεί να προξενήσει βλάβες για όλη τη ζωή.

Ρίξτε μια ματιά στα γήπεδα - όπου τον τελευταίο καιρό άρχισαν να εμφανίζονται και ανδρικές ομάδες. Θυμηθείτε τη σκηνή όπου η αντίπαλη ομάδα ετοιμάζεται να χτυπήσει φάουλ κοντά στην περιοχή και η απειλούμενη ομάδα φτιάχνει αμυντικό τείχος. Με πόση χάρη οι γυναίκες σταυρώνουν τα χέρια τους επάνω στο στήθος, παρουσιάζοντας μια εικόνα ηρεμίας, σιγουριάς, αυτοπεποίθησης - εικόνα της ανθρώπου που είναι γεννημένη για ποδόσφαιρο, χωρίς οποιουδήποτε φόβους και περιορισμούς.

Και τώρα η εικόνα του άλλου φύλου. Εικόνα γελιοιότητας και ασχήμιας. Χαρακτηριστικό της σκηνης είναι ότι οι αμυνόμενοι παίκτες που σχηματίζουν το αμυντικό τείχος, με τον πανικό ζωγραφισμένο στο πρόσωπο, κυρίως ενδιαφέρονται με τα χέρια τους να καλύψουν τα γεννητικά τους όργανα. Φυσική συνέπεια του γεγονότος ότι παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο δεν αρμόζουν στην ανδρική φύση.

Η συνείδηση ύπαρξης πολλών παρόμοιων βιολογικών διαφορών οδήγησε λογικά την ανθρώπινη κοινωνία σε πρακτικές αγωγής των οποίων κύριο χαρακτηριστικό είναι να αποτρέπουν τα αγοράκια από το να παίζουν ζωντά παιχνίδια. Ταυτοχρόνως από πολύ νωρίς τα κορίτσια μαθαίνουν να παίρνουν υπόψη τους αυτές τις ιδιαιτερότητες και να προστατεύουν τα αγόρια - πράγμα που στο επίπεδο των συμβολισμών εκφράζεται αργότερα με την ευγενική χειρονομία της γυναίκας να βοηθήσει τον άνδρα να βάλει το παλτό του ή να του ανοίξει την πόρτα και να τον αφήσει να περάσει πρώτος.

Ας παραμείνουμε λίγο περισσότερο στο χώρο των βιολογικών διαφορών. Τηλεγραφικά σχεδόν θα αναφέρω αντιπροσωπευτικά δείγματα από το πλήθος των δεδομένων και της ερμηνείας τους που μας παρέχει η επιστήμη.

- Η Γένεσις, πρώτο κεφάλαιο της Αγίας Γραφής, παρουσιάζει τη βιολογική ανωτερότητα της γυναίκας με σαφήνεια: στη Γένεση έχουμε από την πρώτη προς την έκτη ημέρα μία βιολογική ανοδική πορεία από τους απλούστερους στους πιο εξελιγμένους οργανισμούς, με αποκορύφωμα τη δημιουργία της γυ-

- ναίκας.
- Οι γυναίκες ζουν περισσότερα χρόνια από τους άνδρες - κατ' αυτόν τον τρόπο μεταφέρουν την παράδοση και τον πολιτισμό από τη μία γενιά στην άλλη. Έτσι, η βιολογική ανωτερότητα έχει ως επακόλουθο την ανάθεση στις γυναίκες σημαντικότερου ρόλου από ό,τι στους άνδρες, ακόμη και στα αμιγώς κοινωνικά δρώμενα.
 - Οι γυναίκες έχουν στο 23ο ζεύγος των χρωμοσωμάτων τα λεγόμενα XX-χρωμοσώματα - οι άνδρες XY. Το Y-χρωμόσωμα, που κάνει τον άνδρα, είναι στην πραγματικότητα "υπόλοιπο ενός χρωμοσώματος" με ελάχιστο γενετικό υλικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλά είδη το αρσενικό φύλο δημιουργείται χωρίς Y-χρωμόσωμα και μόνο με την έλλειψη δεύτερου X-χρωμοσώματος. Εξαιτίας των παραπάνω δεδομένων πολλές και πολλοί βιολόγοι χαρακτηρίζουν το αρσενικό φύλο ως "βιολογικά ατελές θηλυκό". Η βασιμότητα του χαρακτηρισμού αυτού είναι φανερή και σε μη ειδήμονες από μια σειρά χαρακτηριστικών του αρσενικού φύλου. Πώς αλλιώς μπορεί να ερμηνευθεί π.χ. η ύπαρξη θηλών στο ανδρικό στήθος;
 - Χαρακτηριστικό της διαφορετικής βιολογικής σημασίας των δύο φύλων είναι το γεγονός ότι το ωάριο που αποτελεί τη συμβολή της γυναίκας στην αναπαραγωγή του είδους είναι 85.000 φορές μεγαλύτερο από το σπέρμα, που είναι η ανδρική συμβολή. Και ενώ το σπέρμα εμπεριέχει απλώς χρωμοσώματα, το ωάριο εμπεριέχει επιπλέον πλάσμα, που παρέχει την απαραίτητη ενέργεια κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του νέου οργανισμού. Επίσης υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι το πλάσμα εμπεριέχει πρόσθετη γενετική πληροφορία και γι' αυτό μιλούμε για εξωχρωμοσωματική κληρονομικότητα, της οποίας η ύπαρξη έχει ήδη αποδειχτεί σε φυτά και σε πολλά ζώα.
 - Η βιολογία της συμπεριφοράς έχει περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο σε διάφορα είδη οργανώνονται οι κοινωνίες αναλόγως με το είδος του συμπληρωματικού ρόλου που ανατίθεται στα αρσενικά. Ο τελευταίος δεν είναι ανεξάρτητος από τις οικολογικές συνθήκες στις οποίες ζει το συγκεκριμένο είδος. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις:
 - Θηλυκά επιλέγουν ανάμεσα σε πολλά αρσενικά το ισχυρότερο. Για το σκοπό αυτό τα αρσενικά οδηγούνται σε μονομαχίες μεταξύ τους μέχρι την ανάδειξη του ισχυρότερου. Αυτό συμβαίνει όταν το είδος αντιμετωπίζει στο περιβάλλον του δυνατούς εχθρούς και, συνεπώς, η επιβίωσή του εξαρτάται από την άριστη φυσική κατάσταση των απογόνων.
 - Θηλυκά διατηρούν χαρέμι αρσενικών (πολυανδρία) - αυτό συμβαίνει συνήθως όταν η απαραίτητη τροφή για τα παιδιά και για το θηλυκό πρέπει να μεταφερθεί από μακριά. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται τα αρσενικά. Η εκμετάλλευση περισσότερων αρσενικών συνεπάγεται αφθονότερη τροφή για το θηλυκό και για τις απογόνους.

- Πολλά θηλυκά μαζί διατηρούν ένα αρσενικό για τις ανάγκες της αναπαραγωγής - αυτό συμβαίνει όταν η τροφή συλλέγεται σε περιορισμένο χώρο και κατ' αυτόν τον τρόπο η ύπαρξη περισσότερων αρσενικών, που δεν είναι απαραίτητη γι' αυτή καθ' αυτή την πράξη αναπαραγωγής, θα περιορίζει την ποσότητα τροφής των θηλυκών.
- Θηλυκά καταβροχθίζουν τα αρσενικά μετά την πράξη αναπαραγωγής (π.χ. κάποια είδη αραχνοειδών) ή αφήνουν τα αρσενικά να πεθάνουν από την πείνα (π.χ. οι μέλισσες).

Γενικώς το αρσενικό φύλο δεν είναι απαραίτητο στη φύση. Έτσι, έχουμε πλήθος περιπτώσεων αναπαραγωγής του είδους χωρίς συμβολή του αρσενικού φύλου - η λεγόμενη παρθενογέννηση - ενώ είναι αδύνατη η αναπαραγωγή χωρίς το γυναικείο φύλο. Επιστημονικά σήμερα είμαστε σε θέση να αναπαράγουμε είδη αποκλειστικά από το ωάριο (πετυχημένα πειράματα έχουν γίνει με βατράχους, κουνέλια κ.τλ.).

Με βάση αυτά τα δεδομένα και την αλματώδη ανάπτυξη των βιολογικών επιστημών, πολλές αναρωτιούνται σε τι χρησιμεύει σήμερα το ανδρικό γένος. Βιολογικά, μάλλον σε τίποτε. Διότι η ποικιλία στις απογόνους ενός είδους η οποία επιτυγχάνεται με την ύπαρξη δύο διαφορετικών φύλων δίνει σε ένα είδος μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και, συνεπώς, δίνει περισσότερες δυνατότητες επιβίωσης όταν αλλάζουν οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Αυτή είναι μία βασική αρχή της βιολογίας και ερμηνεύει την εμφάνιση του αρσενικού φύλου.

Σήμερα όμως το ανθρώπινο είδος είναι εκείνο που μεταβάλλει τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τις προσαρμόζει στη βιολογία και όχι το αντίθετο. Έτσι, η ύπαρξη δύο φύλων δεν έχει πλέον τη βιολογική σημασία που είχε παλιότερα. Μάλλον θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε το αντίθετο.

Ας μη βιαστούμε όμως να κάνουμε χρήση όλων των δυνατοτήτων που μας παρέχει η επιστήμη. Ο ιδιαίτερος ρόλος των ανδρών στην κοινωνία, κυρίως στην ανατροφή των παιδιών, βεβαίως συμβάλλει στη διατήρηση αρχαϊκών και συνεπώς ξεπερασμένων συμπεριφορών και δομών και με την έννοια αυτή αναμφισβότως είναι αρνητικός για την ανθρώπινη κοινωνία. Δεν μπορούμε, όμως, να αμφισβητήσουμε ότι η ύπαρξη αρσενικών ανταποκρίνεται, όπως φαίνεται, σε διαδεδομένες αταβιστικές ανάγκες τόσο των παιδιών όσο και μιας αριθμητικά μικρής μεν αλλά υπαρκτής ακόμη ομάδας γυναικών.

Εδώ και λίγα χρόνια γινόμαστε μάρτυρες των δραστηριοτήτων ενός αυτοαποκαλούμενου ανδρικού ή, όπως διεθνώς αποκαλείται, μασκουλινιστικού κινήματος.

Οι άνδρες απαιτούν τον ίδιο μισθό για την ίδια δουλειά. Δε θέλουν πια να εξαρτώνται από τις γυναίκες τους αλλά θέλουν να είναι ισότιμοι σύντροφοι της γυναίκας.

Η δυσπιστία και η εχθρότητα απέναντι στο κίνημα αυτό είναι μεγάλη ακόμη και μεταξύ των ανδρών. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο φανατισμό με τον οποίο οι λεγόμενοι χειραφετημένοι άνδρες διεκδικούν τις αλλαγές: Εκεί που οι γυναίκες είναι απλώς ευέξαπτες αυτοί γίνονται υστερικοί. Εκεί που οι γυναίκες υψώνουν τη φωνή τους αυτοί

στριγγλίζουν.

Κυρίως όμως, οφείλεται στο γεγονός ότι για την υλοποίηση των αλλαγών το ανδρικό κίνημα διεκδικεί για μια μεταβατική περίοδο ιδιαίτερα προνόμια για τους άνδρες, θεωρώντας ότι οι αλλαγές προϋποθέτουν ανατροπή της μέχρι τώρα κατάστασης. Πέραν του γεγονότος ότι καμιά δεν είναι βέβαιη ότι οι επιδιωκόμενες αλλαγές είναι δυνατές και δεν προσκρούουν σε βιολογικά όρια των φύλων, η θεσμοθέτηση προνομίων, όπως ποσοτώσεις κ.λ.π., θα έθετε εκτός λειτουργίας τους κανόνες της αξιοκρατίας και της ίσης μεταχείρισης των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου και φυλής. Το τελευταίο όμως αποτελεί τη σημαντικότερη κατάκτηση του ανθρώπινου πολιτισμού και θεμελιακή αρχή του δημοκρατικού μας πολιτεύματος. Συνεπώς, η αμφισβήτησή της υποσκάπτει τα θεμέλια του πολιτισμού και της δημοκρατίας.

Ρατσιστική και σεξιστική ιδεολογία

Επέλεξα το μέσο της αντιστροφής των πραγματικών κοινωνικών δεδομένων¹ με παράλληλη διατήρηση των πραγματικών επιστημονικών δεδομένων για να αποκαλύψω ένα σημαντικό γεγονός: στο θέμα το οποίο εξετάζουμε, η μετατροπή επιστημονικών δεδομένων σε επιστημονικά επιχειρήματα που αιτιολογούν την ύπαρξη ανισοτήτων μεταξύ των φύλων είναι απλή και φαντάζει απολύτως λογική όποιο φύλο και εάν είναι κυρίαρχο. Έτσι, ο ανυποψίαστος άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο εντάσσει δεδομένα στο συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στο πλαίσιο αυτό, είναι τα "βολικά" επιχειρήματα που εμφανίζονται σαν επιστημονικά δεδομένα και όχι το αντίθετο.

Στις περιπτώσεις που έχουμε τέτοια φαινόμενα μιλούμε για *ιδεολογία*.

Στις περιπτώσεις που η ιδεολογία επικαλείται ως αίτια της ανισότητας ιδιαίτερα - συνήθως αναλλοίωτα - χαρακτηριστικά της κατηγορίας ανθρώπων που αποτελεί το θέμα των ανισοτήτων σχέσεων και διακρίσεων, τότε μιλούμε για *ρατσιστική ιδεολογία*.

Στην περίπτωση που το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι το φύλο μιλούμε για *σεξιστική ιδεολογία*.

Οι δύο ιδεολογίες είναι όμοιες στον τρόπο που δομούνται μέσα στο μυαλό των ανθρώπων, και, παρ' όλο που προφανώς δεν ταυτίζονται, η ύπαρξη της μιας διευκολύνει την εμφάνιση ή/και ισχυροποίηση της άλλης.

Και οι δύο αποτελούν σημαντικά προβλήματα της κοινωνίας μας, στην αναπαράγωγή

1. Η αντιστροφή είναι συνηθισμένο φαινόμενο σε τέτοιες περιπτώσεις. Βλ. σχετικά: Angelika C. Wagner et. al.: *Mann-Frau. Rollenklischees im Unterricht*. Urban & Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore 1978 (από όπου άντλησα ορισμένα παραδείγματα ως προς τα κοινωνικά δεδομένα). Επίσης Tony Bernay & Dorothy W. Cantor: *The Psychology of Today's Woman. New Psychoanalytic Visions*. The Analytic Press, New Jersey 1986.

των οποίων συμμετέχει και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ταυτοχρόνως και οι δύο αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην επίτευξη βασικών στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος: Τόσο στόχων της κλασικής παιδείας, όπως είναι εκείνος της απελευθέρωσης του ανθρώπου από τα δεσμά της άγνοιας και του δογματισμού, όσο και στόχων μιας εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην ολοκληρωμένη κατάρτιση του μεγαλύτερου δυνατού ανθρώπινου δυναμικού προς όφελος της οικονομίας και κατ' επέκτασιν της κοινωνίας.

Συνεπώς, η ενασχόληση με το σεξισμό και το ρατσισμό στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος εξυπηρετεί πρώτον, μία ανάγκη που βρίσκεται έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή αποτελεί συμβολή στην επίλυση ενός γενικότερου κοινωνικού προβλήματος, και δεύτερον, μία εσωτερική ανάγκη, δηλαδή αποτελεί συμβολή στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ερώτημα, κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν από τη φύση του να συμβάλει στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, θα το ξεπεράσω με μία διατύπωση αξιωματικού χαρακτήρα: Εάν ισχύουν οι κατηγορίες που δέχτηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα από τους περισσότερους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης - και θεωρώ ότι ισχύουν - σύμφωνα με τις οποίες σημαντική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παραγωγή ιδεολογίας - αν και συνήθως απλώς ως αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας - τότε η σχετικότητά τους με το θέμα είναι αυτονόητη. Συνεπώς, προς διερεύνηση είναι όχι εάν μπορεί αλλά με ποιους τρόπους μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλει στην απαλλαγή της ανθρωπότητας από το ρατσισμό και το σεξισμό καταπολεμώντας τη ρατσιστική και τη σεξιστική ιδεολογία.

Τι είναι ρατσισμός, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός;

Θα διαπιστώσατε βεβαίως ότι κάνω μία διάκριση μεταξύ του ρατσισμού και της ρατσιστικής ιδεολογίας, του σεξισμού και της σεξιστικής ιδεολογίας. Οφείλω, συνεπώς, έναν ορισμό.

Με τον όρο "ρατσισμός" εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μία διακριτή ομάδα ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία διαφορετικότητα προσάπτεται συνήθως μια υποτιθέμενη κατωτερότητα².

Το φάσμα της υποτελούς διαβίωσης είναι ευρύ. Έχει όμως ως πυρήνα πάντοτε τον *απόλυτο ή σχετικό αποκλεισμό* από δημόσια και κοινωνικά αγαθά, όπως είναι η εκπαίδευση και η απασχόληση και όπως είναι η *συμμετοχή στα κοινά*.

Προσέξτε: εγγενές συστατικό στοιχείο του ρατσισμού και του ρατσιστή είναι η

2. Βλ. επίσης: Dimitra Kongidou & Georgios Tsiakalos: Praktische Modelle antirassistischer Erziehung. In: R. Leiprecht (Hg.) *Unter Anderen-Rassismus und Jugendarbeit*. DISS, Duisburg 1992, S. 63-76.

άσκηση εξουσίας εις βάρος των θυμάτων του. Με την έννοια αυτή, η συμπεριφορά ενός ανθρώπου μπορεί να χαρακτηριστεί ρατσιστική ακόμη και εάν ο συγκεκριμένος άνθρωπος δεν επικαλείται ρατσιστικές αντιλήψεις. Η συμπεριφορά είναι σημαντική και όχι η αιτιολόγησή της.

Συνήθως όμως αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές είναι εναρμονισμένες μεταξύ τους. Η ρατσιστική συμπεριφορά στηρίζεται σε ένα πλέγμα ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων, που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να ολοκληρώνεται σε μία συνολική ρατσιστική εικόνα της κοινωνίας.

Στη δικαιολογημένη ερώτηση που συχνά συνοδεύει την απόγνωσή μας: “πώς είναι δυνατόν να διατηρείται ένα πλέγμα προφανώς λαθεμένων αντιλήψεων, και προφανώς αντιανθρωπιστικών στάσεων και συμπεριφορών” η απάντηση είναι απελευστικά απλή: Πρώτον, *ως προς τις αντιλήψεις*: σε μία κοινωνία, στην οποία θεωρητικά ο κάθε άνθρωπος βρίσκεται σε μια θέση χάρις ή εξαιτίας των προσωπικών του ιδιοτήτων, ικανοτήτων και προσόντων, η υποτελής διαβίωση μιας κατηγορίας ανθρώπων, όπως εκφράζεται με τον αναπαράγόμενο αποκλεισμό, λειτουργεί ως επιβεβαίωση της υποτιθέμενης κατωτερότητάς τους.

Δεύτερον, *ως προς τις στάσεις*: σε μία κοινωνία, στην οποία ο ανταγωνισμός βρίσκεται στην κλίμακα των αξιών υψηλότερα από την αλληλεγγύη, δεν είναι ρεαλιστική η προσδοκία αυθόρμητων θετικών στάσεων απέναντι τους κοινωνικά αποκλεισμένους.

Τρίτον, *ως προς τις συμπεριφορές*: ο ρατσισμός βραχυπρόθεσμα συμφέρει σε όσους δεν ανήκουν στα θύματά του. Αυτή είναι μια μικρή αλήθεια, η οποία θα βρίσκεται μπροστά μας τόσο καιρό όσο δε θα καταφέρνουμε να δείχνουμε στους εν δυνάμει ρατσιστές ότι αυτά που φαίνεται να κερδίζουν βραχυπρόθεσμα από τον ρατσισμό θα τα πληρώνουν πολλαπλάσια αργότερα καθώς ρατσισμός σημαίνει υπονόμευση των θεμελίων του πολιτισμού από τον οποίο αντλούμε την ευημερία μας και την ευτυχία μας.

Όλα όσα είπα για το ρατσισμό ισχύουν ακριβώς το ίδιο για το σεξισμό, δηλαδή για τις σχέσεις μεταξύ των φύλων. Και εάν εδώ οι στάσεις δεν μπορεί να είναι τόσο έντονα αρνητικές όπως στην περίπτωση του ρατσισμού, επειδή εδώ εκτός από τις “γυναίκες ως κατηγορία” υπάρχουν οι γυναίκες και ως μητέρα, σύντροφος, αδελφή, κόρη, ισχύουν όμως εντονότερα ως προς τη συμπεριφορά: διότι ο αποκλεισμός του μισού της ανθρωπότητας από σημαντικά δημόσια και κοινωνικά αγαθά φαίνεται να ανεβάζει κατακόρυφα τις αντίστοιχες ευκαιρίες του άλλου μισού. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του αναπαράγει τις αντιλήψεις περί κατωτερότητας και η ολοκλήρωση του φαύλου κύκλου είναι γεγονός.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος

Επιτρέψτε μου να τελειώσω με μια σύντομη αναφορά στην προσθήκη “ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος” που υπάρχει στον τίτλο του θέματός μου.

Η προσθήκη αυτή μπορεί να σημαίνει: συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη

δημιουργία και στην αναπαράγωγή του σεξισμού, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιλέγω τη λέξη “συμβολή” συνειδητά διότι από όσα ανέφερα προηγουμένως απαντώντας στην ερώτηση “πώς είναι δυνατόν να διατηρείται ένα πλέγμα προφανώς λαθεμένων αντιλήψεων, και προφανώς αντιανθρωπιστικών στάσεων και συμπεριφορών” προκύπτει σαφώς ότι οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αποτελούν το υπόστρωμα επάνω στο οποίο αναπτύσσονται ο σεξισμός και ο ρατσισμός, είναι αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που κατεξοχήν καλλιεργεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

Εφόσον κρατήσουμε αυτό στο μυαλό μας μπορούμε να προχωρήσουμε στη δεύτερη δυνατότητα την οποία μπορεί να υπονοεί η προσθήκη “ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος”. Δηλαδή, συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην υπέρβαση του σεξισμού, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Κατ’ αρχήν, το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ανέφερα προηγουμένως, από τη φύση του ενδείκνυται ιδιαίτερα για ένα *εγχείρημα αποδόμησης* του σεξιστικού και ρατσιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών και αποκάλυψης των αιτιών του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η αποτελεσματικότητα όμως των ειδικών εγχειρημάτων εξαρτάται από το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές που διαμορφώνουν το υπόστρωμα του σεξιστικού και ρατσιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών θα τύχουν ανάλογης προσοχής και θα υποστούν αποφασιστική μεταρρύθμιση.

Προς τούτο χρειάζεται *πολιτική βούληση και κατάλληλη τεχνογνωσία*. Παραθέτω τις δύο αυτές παραμέτρους χωριστά, γνωρίζοντας όμως ότι, ιδιαίτερα στον τομέα που εξετάζουμε, οι δύο παράμετροι είναι εντελώς αλληλένδετες.

Η πολιτική βούληση γεννιέται και τρέφεται από τη γνώση ότι η αλλαγή είναι δυνατή.

Η τεχνογνωσία σε έναν τομέα, του οποίου η σημασία και η εμπιστοσύνη προφανώς δε θα αναγνωριστεί αμέσως από την ακαδημαϊκή και από την εκπαιδευτική κοινότητα, για να αναπτυχθεί χρειάζεται τη δηλωμένη πολιτική βούληση αυτών που την έχουν ανάγκη και αυτών που την αναπτύσσουν.

Δεν ξέρω κατά πόσο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε να επιδείξουμε πολλά σοβαρά δείγματα πολιτικής βούλησης και τεχνογνωσίας.

Ο αποσπασματικός τρόπος με τον οποίο εκφράστηκε μέχρι σήμερα η πολιτική βούληση - δεν εννοώ μόνον την πολιτική ηγεσία και τα κόμματα, αλλά κυρίως τα πανεπιστήμια και τον κόσμο των εκπαιδευτικών - υπενθυμίζει με έντονο τρόπο ότι από την ύπαρξη του σεξισμού κάποιοι, τουλάχιστον, δεν ενοχλούνται.

Και δεν ενοχλούνται, δυστυχώς, ούτε οι πιο φανατικοί σεξιστές όταν βλέπουν την απλοϊκότητα κάποιων εγχειρημάτων που μάλλον προάγουν παρά καταπολεμούν το σεξισμό. Σεξισμός και ρατσισμός είναι πολύ ισχυρά φαινόμενα για να αντιμετωπισθούν με απλοϊκά ερμηνευτικά σχήματα και απλοϊκά σχεδιασμένες παρεμβάσεις.

Ας γίνω στο τέλος λίγο προσωπικός. Φιντάζομαι ότι ο λόγος που οι οργανωτές

του συνεδρίου με κάλεσαν να μιλήσω στη συνεδρία αυτή, είναι γιατί τυχαίνει να είμαι πρόεδρος ενός Πανεπιστημιακού Τμήματος που από την πρώτη στιγμή της λειτουργίας του είχε στο πρόγραμμα σπουδών του και στο επίκεντρο της προσοχής του τη μη-σεξιστική αγωγή και επιπλέον είναι το πρώτο Τμήμα - και μέχρι σήμερα το μοναδικό στην Ελλάδα - που ίδρυσε τομέα "Κοινωνικού Φύλου και Εκπαίδευσης". Αργά σκέφτηκα ότι σε σχέση με αυτά, ίσως θα ήταν προτιμότερο να μιλούσα για κάτι άλλο και όχι γι' αυτό που μιλήσα. Να μιλούσα από τη μια μεριά για όσα πλείστα ακούσαμε και ακούμε κατά την ανάπτυξη αυτού του τομέα και από την άλλη για τις προσεκτικές εργασίες των γυναικών-συναδέλφων μας στον τομέα αυτό, που ξεπερνούν τα απλοϊκά ερμηνευτικά σχήματα και δίνουν ελπίδες για ολοκληρωμένες παρεμβάσεις. Θα ήταν μια εικονογράφηση από τη μια μεριά των αντιστάσεων που τρέφουν την αισιοδοξία και από την άλλη μεριά της επιστήμης που αναπτύσσεται και αναθερμαίνει την αισιοδοξία.

Ίσως μια άλλη φορά.

Ελπίζω ότι το συνέδριο αυτό θα δώσει ουσιαστική ώθηση προς πιο ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και σας ευχαριστώ που με ακούσατε, Κύριοι και κυρίες - Gentelmen first, όπως είπαμε.

Προς ένα μοντέλο οδηγιών σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία

ILJA MOTTIER

Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ διεξήχθη στα πλαίσια μιας επιτροπής που ασχολείται με σχολικά βιβλία, της Συμβουλευτικής Ομάδας για τα Διδακτικά Υλικά (ALM). Από αυτήν την ομάδα, που έχει συσταθεί από ερευνητές της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και εκδότες, ζητήθηκε, από τον Ολλανδό υπουργό παιδείας και επιστημών, να αναπτύξει οδηγίες για τις ίσες ευκαιρίες στα σχολικά βιβλία. Η επιτροπή ανέπτυξε ένα μοντέλο με γενικές και ειδικές οδηγίες για ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία.

Αυτή η εργασία ασχολείται με τις έννοιες των ίσων ευκαιριών στις οποίες βασίστηκε το μοντέλο. Στη συνέχεια ασχολείται με τις γενικές οδηγίες για την ισότητα στα σχολικά βιβλία. Θα δοθούν οι ειδικές οδηγίες για τις σύγχρονες γλώσσες.

Οι έννοιες της χειραφέτησης και της ισότητας

Ίσες ευκαιρίες ή ισότητα είναι ο αγγλικός όρος γι' αυτό που στην Ολλανδία αποκαλείται συνήθως "χειραφέτηση". Αυτός ένας γενικός όρος για το: να απελευθερωθεί κανείς από περιοριστικές συνθήκες. Ο περιορισμός ή η καταπίεση προκαλούνται από διαφορές ισχύος οι οποίες έχουν διατηρηθεί για μακρό χρονικό διάστημα.

Μπορούμε, για παράδειγμα, να μιλήσουμε για τη χειραφέτηση των σκλάβων. Σε αυτό το κείμενο θα ασχοληθούμε με τη χειραφέτηση των γυναικών.

Η χειραφέτηση των γυναικών αποσκοπεί στο:

- να σπάσει τους περιορισμούς που οφείλονται στον κοινωνικό καθορισμό του ρόλου των φύλων και να αναπτύξει, σε άνδρες και γυναίκες, τόσο θηλυκά όσο και αρσενικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας.
- να λήξει το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών, το οποίο οφείλεται στο μακροχρόνιο προβάδισμα του αρσενικού.
- να αποδώσει ίση κοινωνικο-οικονομική και κοινωνικο-πολιτισμική αξία στο "αρσενικό" και στο "θηλυκό".

Οι περιορισμοί εμφανίζονται επειδή οι άνδρες και οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται σε διαφορετικούς ρόλους φύλων. Κατά τη διάρκεια αυτής της κοινωνικοποίησης σχηματίζουν τις προσωπικές τους γνωστικές δομές. Οι ρόλοι των φύλων στην κοινωνία βρίσκονται σε μία περίοδο μετάβασης. Αυτή η διαδικασία αλλαγής είναι ταχύτερη από

την αλλαγή σε μεμονωμένα άτομα. Αυτό προκαλεί μια ένταση: άτομα που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε διακριτούς αρσενικούς και θηλυκούς ρόλους φύλων κατανοούν τώρα τους περιορισμούς τους. Σιγά-σιγά μεταβάλλουν τις γνωστικές τους δομές και παρουσιάζουν συμπεριφορά διαφορετική από αυτήν που ταιριάζει με τον αρχικό τους ρόλο. Όταν θα το κάνουν αυτό αρκετά άτομα, η οργάνωση του κοινωνικού συστήματος θα αλλάξει.

Ο ρόλος του φύλου για τις γυναίκες βασίστηκε σε μια κατάσταση στην οποία οι άνδρες δρουν περισσότερο στη δημόσια σφαίρα και οι γυναίκες στην ιδιωτική σφαίρα. Έτσι, οι γυναίκες υστερούν από τους άνδρες στη δημόσια σφαίρα. Εφόσον οι προσδοκίες του ρόλου των φύλων για τις γυναίκες ήταν διαφορετικές από εκείνες των ανδρών, οι γυναίκες έκαναν διαφορετικές επιλογές: επέλεξαν σπουδές με μικρότερο κύρος στην κοινωνία. Αυτό συντηρεί το κοινωνικό χάσμα μεταξύ γυναικών και ανδρών.

Αυτό το χάσμα προκαλείται τόσο από κοινωνικο-οικονομικούς όσο και από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Αυτοί αλληλοδιαπλέκονται: οι πολιτισμικές αντιλήψεις για τη θηλυκότητα συντηρούν επίσης την αδύναμη οικονομική θέση των γυναικών, και οι οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν την ιδεολογία.

Όσο για την απόδοση αξίας στο αρσενικό και στο θηλυκό, μπορούμε να πούμε ότι γυναίκες που μπαίνουν στη δημόσια σφαίρα έρχονται αντιμέτωπες με μια κυριαρχία αρσενικών αξιών, ενώ οι θηλυκές αξίες βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο. Αυτό κάνει πιο δύσκολο για τις γυναίκες το να μάθουν μέσω της ταύτισης και με θηλυκά παραδείγματα. Οι γυναίκες πρέπει είτε να υιοθετήσουν αρσενικές αξίες είτε να αγωνιστούν για το καθεστώς ισότητας των αρσενικών και των θηλυκών αξιών.

Οι στόχοι της ισότητας

Βλέπουμε έτσι μια εικόνα στην οποία υπάρχει:

- διαφορετική κοινωνικοποίηση στους ρόλους των φύλων για τις γυναίκες και τους άνδρες·
- διαφορετικές αξίες και προσδοκίες για το μέλλον, και έτσι άλλες σχολικές επιλογές και σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια·
- ανεπάρκεια θηλυκών παραδειγμάτων και θηλυκών αξιών στη δημόσια σφαίρα.

Αν λοιπόν αποσκοπούμε στην ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών, οι στόχοι μας πρέπει να είναι:

- να σπάσουμε τους περιορισμούς των ρόλων των φύλων·
- να γεφυρώσουμε το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών·
- να καλλιεργήσουμε την ίση απόδοση αξίας σε δραστηριότητες και χαρακτηριστικά αποδιδόμενα σε γυναίκες και άνδρες.

Απόψεις για την ισότητα στα σχολικά βιβλία

Αυτοί ήταν οι στόχοι της πολιτικής των ίσων ευκαιριών όπως διατυπώθηκαν από

την Ολλανδική κυβέρνηση από το 1977. Το πρώτο πολιτικό κείμενο για τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση χρονολογείται από το 1979. Άλλα τρία ακολούθησαν από τότε.

Από την πρώτη στιγμή, μελετήθηκαν τα σχολικά βιβλία και τα στερεότυπά τους για τους ρόλους των φύλων. Φάνηκε αρκετά γρήγορα ότι τα βιβλία παρουσίαζαν τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων, στους οποίους τα αγόρια ανατρέφονται για να γίνουν εργαζόμενοι και τα κορίτσια για να γίνουν νοικοκυρές και μητέρες. Υπήρχε μία σαφής σύγκρουση ανάμεσα στα σχολικά βιβλία και στους στόχους για ισότητα.

Το ερώτημά μας λοιπόν ήταν:

Πώς μπορούν τα σχολικά βιβλία να συμβάλλουν στις ίσες ευκαιρίες για τα κορίτσια και τα αγόρια;

Σε σχέση με την παραπάνω ανάλυση, η απάντηση ήταν ότι οι ακόλουθοι παράγοντες είχαν σημασία:

1. να σπάσει ο περιορισμός των ρόλων των φύλων
2. να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών
3. να προσφερθούν ίσες δυνατότητες για ταύτιση στο πρόγραμμα σπουδών.

Η δράση που αποσκοπεί σε ίσες ευκαιρίες στα σχολικά βιβλία πρέπει να απαντά στα τρία αυτά ζητήματα.

Πώς μπορούν να αντιμετωπισθούν αυτά τα ζητήματα;

1. "Ο περιορισμός του ρόλου των φύλων" μπορεί να αντιμετωπισθεί αναλύοντας τον τρόπο που τα σχολικά βιβλία αναπαριστούν τους αρσενικούς και τους θηλυκούς στερεότυπους ρόλους των φύλων
2. "Το γεφύρωμα του χάσματος" μπορεί να αντιμετωπισθεί μετρώντας την παρουσία των ανδρών και των γυναικών στο κείμενο
3. "Η ίση ταύτιση στο πρόγραμμα σπουδών" μπορεί να αντιμετωπισθεί προσφέροντας στοιχεία στο πρόγραμμα σπουδών τα οποία είναι συναφή για τα κορίτσια και τα αγόρια. Έτσι εδώ είναι απαραίτητα:
 - 3.1. Παρατήρηση των διαφορετικών ενδιαφερόντων των αγοριών και των κοριτσιών και ενσωμάτωση αυτών των ενδιαφερόντων στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.
 - 3.2. Παρατήρηση του παρελθόντος των ανδρών και των γυναικών, της ιστορίας τους.
 - 3.3. Παρατήρηση της πραγματικής θέσης των ανδρών και των γυναικών, των κοινωνικών τους ρόλων, της ανατροφής τους, των διαφορετικών δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών των ατόμων, της ανισότητας των αρσενικών και των θηλυκών αξιών.
 - 3.4. Φροντίδα για το μέλλον των αγοριών και των κοριτσιών, την επιλογή της καριέρας

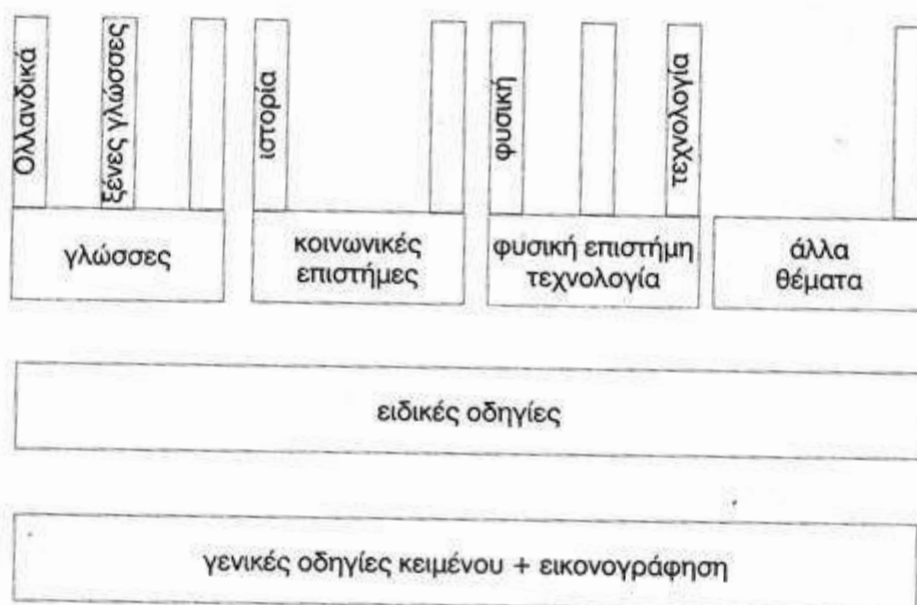
τους, τις επαγγελματικές προσδοκίες, την προσδοκία του διπλού τους ρόλου του φύλου.

Όταν αναλύουμε τα σχολικά βιβλία από αυτές τις τρεις απόψεις: ρόλος των φύλων, παρουσία / απουσία και ταύτιση στο πρόγραμμα σπουδών, σύντομα διαπιστώνουμε ότι οι δύο πρώτες είναι γενικές απόψεις ισότητας. Μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε σχολικό μάθημα. Η τελευταία άποψη είναι μία ειδική άποψη: πρέπει να αναπτυχθεί ειδικά για κάθε μάθημα.

Είναι δυνατόν, ιδίως για τα δύο πρώτα στοιχεία, να δομηθεί ένα μοντέλο για την ανάλυση των σχολικών βιβλίων. Κατά την παρούσα κατάσταση, μια τέτοια ανάλυση θα μας δείξει κυρίως τι είναι λάθος στα σχολικά βιβλία: απεικονίζουν τις γυναίκες και τους άνδρες με στερεότυπο τρόπο, δεν αναφέρουν καθόλου τις γυναίκες σε πολλές περιπτώσεις. Δεν είναι χρήσιμο να αρχίσουμε με μια τέτοια ανάλυση, αφού δίνει κυρίως αρνητικά αποτελέσματα. Είναι πιο εποικοδομητικό να θέσουμε οδηγίες για νέα βιβλία. Έπειτα, μετά από κάποια χρόνια, η ανάλυση μπορεί να δείξει αν έχει γίνει οποιαδήποτε πρόοδος.

Έτσι, επικεντρωθήκαμε στη σύνταξη κατευθυντήριων γραμμών για νέα βιβλία, οι οποίες δείχνουν τι χρειαζόταν προσοχή, και πώς το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να μελετηθεί ώστε να ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντα των γυναικών.

Οι οδηγίες έχουν διααιρεθεί σε γενικές οδηγίες για κείμενα και εικόνες, και σε ειδικές οδηγίες για διάφορα θέματα. Οι ειδικές οδηγίες για τις σύγχρονες γλώσσες θα δοθούν εδώ.



Γενικές οδηγίες για το κείμενο

1. Το κείμενο πρέπει να αναφέρει τα ανθρώπινα όντα.

Πολύ συχνά τα σχολικά βιβλία, ιδιαίτερα αυτά που αφορούν την επιστήμη και την τεχνολογία, δεν αναφέρουν καθόλου τους ανθρώπους. Παρουσιάζουν μόνο αφηρημένες ιδέες ή διατυπώσεις.

2. Το κείμενο πρέπει να αναφέρει άνδρες και γυναίκες.

Συνήθως υποτίθεται ότι οι περιγραφές των ανθρώπων αφορούν και άνδρες και γυναίκες, αλλά συχνά θα είναι απαραίτητο να αναφέρεται ο ρόλος των γυναικών σαφώς.

Στο κείμενο δεν πρέπει πάντα να χρησιμοποιείται το αυτός (το αρσενικό γένος), αλλά μπορεί να εναλλάσσεται με το αυτή (το θηλυκό γένος), να χρησιμοποιείται ο πληθυντικός, ή να επανασυντάσσεται η πρόταση.

3. Το κείμενο πρέπει να αναφέρει άνδρες και γυναίκες σε δραστηριότητες τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σπίτι.

Οι γυναίκες δεν πρέπει να εμφανίζονται μόνο σαν νοικοκυρές ή μητέρες. Πρέπει επίσης να παρουσιάζονται ότι δρουν σε επαγγελματικές συνθήκες, που έχουν σχέση με γυναίκες. Στο κείμενο πρέπει να δίνεται σημασία σε επαγγελματικούς τίτλους όπως πυροσβέστης. Η επιλογή ανάμεσα στη χρήση του αρσενικού και του θηλυκού τύπου ή ανάμεσα στη χρήση των αρσενικών τύπων οι οποίοι όμως θεωρούνται σαν ουδέτερο γένος, είναι δύσκολη. Η καλύτερη λύση είναι να βρίσκονται λέξεις ουδέτερες ως προς το γένος. Όταν αναφέρονται συγκεκριμένα πρόσωπα, ο θηλυκός ή ο αρσενικός τύπος μπορεί να είναι απαραίτητος.

4. Το κείμενο πρέπει να αποδίδει όλες τις ιδιότητες και σε άνδρες και σε γυναίκες.

Οι περισσότεροι πολιτισμοί έχουν στερεότυπες αντιλήψεις για τις ιδιότητες των γυναικών και των ανδρών, αντιλήψεις που μπορεί να ποικίλλουν από πολιτισμό σε πολιτισμό. Για παράδειγμα: οι άνδρες είναι δραστήριοι, ανταγωνιστικοί, επιθετικοί, ορθολογιστές, τεχνικοί· οι γυναίκες είναι παθητικές, εξυπηρετικές, ήσυχες, συναισθηματικές, μητρικές. Αλλά όλες αυτές οι ιδιότητες μπορούν να βρεθούν και σε άνδρες και σε γυναίκες, και αυτό είναι που πρέπει να περιγράφουν τα σχολικά βιβλία.

5. Το κείμενο πρέπει να παρουσιάζει γυναίκες και άνδρες σε ίσες θέσεις και καταστάσεις.

Το κείμενο δεν πρέπει να δείχνει πάντα τους άνδρες σε ηγετικές θέσεις, οι άνδρες

δεν πρέπει πάντα να αναφέρονται πρώτοι (άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια). Οι ιδιότητες των γυναικών δεν θα πρέπει να αξιολογούνται λιγότερο. Οι γυναίκες δεν πρέπει να αναφέρονται με το μικρό τους όνομα σε καταστάσεις όπου αυτό δεν γίνεται για τους άνδρες.

Γενικές οδηγίες για την εικονογράφηση

Οι γενικές οδηγίες για την εικονογράφηση είναι παράλληλες με εκείνες για το κείμενο:

1. Οι εικόνες πρέπει να δείχνουν ανθρώπινα όντα.
2. Οι εικόνες πρέπει να δείχνουν και άνδρες και γυναίκες.
3. Οι εικόνες πρέπει να δείχνουν γυναίκες και άνδρες σε δραστηριότητες τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σπίτι.
4. Οι εικόνες πρέπει να δείχνουν τόσο άνδρες όσο και γυναίκες με διάφορες ιδιότητες.
5. Οι εικόνες πρέπει να δείχνουν γυναίκες και άνδρες σε ίσες θέσεις και καταστάσεις.

Ειδικές οδηγίες για τις γλώσσες

Όταν εξετάζουμε τη διδασκαλία των γλωσσών, μπορούμε να ασχοληθούμε με διάφορα ειδικά ζητήματα.

Τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία γλώσσας για μικρά παιδιά ή για αρχάριους σπουδαστές ξένων γλωσσών παρουσιάζουν γυναίκες και άνδρες σε στερεότυπους ρόλους φύλων.

Η μείωση των στερεότυπων ρόλων φύλου μπορεί να πραγματοποιηθεί στη χρήση της γλώσσας και στην επιλογή των κειμένων. Σε αυτό, αυτή η οδηγία δεν είναι πολύ διαφορετική από τις γενικές οδηγίες για τα κείμενα. Αλλά υπάρχουν επίσης πολλά ειδικά ζητήματα.

Όσον αφορά τη γλωσσολογία, αυτό μπορεί να είναι η χρήση λέξεων οι οποίες δεν είναι υποβιβασικές για τις γυναίκες. Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στην επιλογή των κειμένων δίνεται προσοχή σε κείμενα που αφορούν τις γυναίκες, και στις συνθήκες στις οποίες αυτά τα κείμενα γράφονται και διαβάζονται.

Αυτό μας φέρνει σε έξι οδηγίες:

1. Χρήση της γλώσσας

Τα μαθήματα για τη γραμματική μπορεί να άπτονται ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική θέση των γυναικών και των ανδρών. Μπορούν για παράδειγμα να προκύψουν τα ακόλουθα ζητήματα - ανάλογα με τα χαρακτηριστικά μιας δεδομένης γλώσσας:

- αντωνυμίες - χρήση του "αυτός" το αποτέλεσμα της χρήσης του αρσενικού τύπου, εναλλακτικές επιλογές.

- έννοια των λέξεων - πώς προκύπτει η μεταβολή στην έννοια της λέξης. Ποια συναισθηματική εντύπωση μπορεί να έχει μια λέξη; Ποιες κοινωνικές επιδράσεις επηρεάζουν την έννοια μιας λέξης. Υπάρχουν παραδείγματα γλωσσολογικών μεταβολών. Τι απαιτείται γι' αυτό, κλπ.
- επαγγελματικοί τίτλοι - υπάρχουν διάφοροι τρόποι να χειριστούμε το γεγονός ότι τα επαγγέλματα ασκούνται από άνδρες και γυναίκες: να κάνουμε τύπο ουδετέρου γένους, ή να χρησιμοποιήσουμε αρσενικούς και θηλυκούς τύπους. Οι σπουδαστές πρέπει να εξοικειώνονται και με τις δύο εκδοχές, καθώς και με τις διαφορετικές τους επιδράσεις. Μπορούν να φτάχουν από μόνοι τους επαγγελματικούς τίτλους. Το να βάλουμε τους σπουδαστές να ρυθμίζουν την διάταξη βοηθά στη μελέτη της μεταβολής της χρήσης της γλώσσας. Υπάρχουν διαφορές για τις διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες.

2. Γλωσσική συμπεριφορά

Οι σπουδαστές πρέπει να μάθουν να μιλούν στην τάξη και να εργάζονται σε ομάδες. Πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση των δυναμικών της γλωσσολογικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ανδρών και γυναικών, και των δυναμικών μικτών ομάδων, και να μάθουν πώς να τα χειρίζονται: ποιος διακόπτει ποιον, ποιος κρατάει τη συζήτηση. Ποια παρέμβαση ακούγεται περισσότερο σε μια συνάντηση.

3. Διδασκαλία λογοτεχνίας

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει να υπάρχει θέση για γυναίκες συγγραφείς και για διαφορετικές αντιλήψεις για τη λογοτεχνία, καθώς επίσης και για τη γυναικεία λογοτεχνία.

Μπορεί να συζητηθούν πώς καθορίζονται οι αντιλήψεις για την "ποιότητα" και ποια εμπόδια έχουν αντιμετωπίσει και αντιμετωπίζουν ακόμα οι γυναίκες συγγραφείς.

4. Λίστες διαβάσματος

Αν οι σπουδαστές έχουν να διαβάσουν μια λίστα βιβλίων για τις εξετάσεις τους, να επιβεβαιώνεται ότι στη λίστα υπάρχουν και γυναίκες συγγραφείς.

5. Μυθιστορήματα

Τα παιδιά διαβάζουν επίσης μυθιστορήματα στο σχολείο. Με το διάβασμα από νωρίς, οι αναγνώστες συνηθίζουν. Ιδιαίτερα αυτά τα βιβλία, που απευθύνονται σε μικρά παιδιά, πρέπει να αποφεύγουν τους στερεότυπους ρόλους των φύλων. Όταν διδάσκονται ξένες γλώσσες, οι σπουδαστές μπορεί να χρειάζονται απλά κείμενα στην αρχή. Όχι απαραίτητα παιδικά κείμενα.

6. Επιλογή κειμένων

Οι γλώσσες διδάσκονται σε όλα τα σχολικά επίπεδα. Τα σχολικά βιβλία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία των σπουδαστών και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτό αληθεύει επίσης για την επιλογή των κειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Κάνοντας την, τα ξεπερασμένα στερεότυπα για “αρσενικά” και “θηλυκά” ενδιαφέροντα πρέπει να αποφευχθούν. Πρέπει να παρουσιαστούν κείμενα τα οποία να δείχνουν ότι διαφορετικές επιλογές στη ζωή είναι δυνατές.

Οι απόψεις που εκφράζονται σε αυτή την εργασία είναι οι απόψεις της γράφουσας και δεν αντανακλούν απαραίτητα τις απόψεις του Ολλανδικού Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών.

Μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση;

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ

Όλοι αναγνωρίζουν ότι το σχολείο έχει τεράστια διαμορφωτική δύναμη. Μέσα στις κοινωνικές διεργασίες της εποχής μας οι εκπαιδευτικοί μπορούμε να επιδράσουμε στους νέους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση συντηρητικών ή προοδευτικών κοινωνικών προσωπικοτήτων. Πρέπει να συμβάλουμε ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά κριτική όραση, για να μπορέσουν να γίνουν ικανά να διαπιστώνουν τα αρνητικά της κοινωνίας, για να θελήσουν αύριο να συμμετάσχουν στην αλλαγή τους, για να δημιουργήσουν μια κοινωνία καλύτερη.

Η Άννα Φραγκουδάκη, αναλύοντας το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας, υποστηρίζει ότι συστατικό του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών είναι η έμμεση δυνατότητα μέσα στη σχολική τάξη να μπορούν να αξιοποιήσουν τις διανοητικές ικανότητες όλων των μαθητών, ενάντια στην κοινωνική και μορφωτική ανισότητα. Για να μπορεί να γίνει αυτό, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουμε τα πορίσματα της επιστήμης, που δε διδάσκονται, δυστυχώς, με επάρκεια στις σχολές από τις οποίες προέρχονται οι εκπαιδευτικοί. Τα πορίσματα για τον απόλυτα αποφασιστικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Είναι αποδεδειγμένο σε διεθνές επίπεδο ότι σε όλα τα σχολεία η κοινωνική θέση της οικογένειας και το μορφωτικό της επίπεδο αποφασίζουν απολύτως για το αν τα παιδιά θα γίνουν ή όχι καλοί μαθητές, για το αν θα γίνουν αυριανοί χειρωνακτες ή αυριανοί επιστήμονες.

Γνωρίζουμε, επίσης, ότι οι μαθητές δε χωρίζονται σε προικισμένους από τη φύση και ανεπίδεκτους από τη φύση, αλλά σε κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχους και μη προνομιούχους.

Η δυνατότητα των παιδιών να προσαρμοστούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου, η κατανόηση της άμεσης χρησιμότητας της μόρφωσης που το σχολείο τους δίνει, η προσαρμογή στους κανόνες της σχολικής ζωής, όλα τούτα αποτελούν προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία και είτε έχουν κληρονομηθεί από την προνομιούχο οικογένεια, είτε πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στο σχολείο, και μάλιστα αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Χρειάζεται να μπορούμε να διακρίνουμε τις κοινωνικές διαφορές, ώστε να μην ερμηνεύουμε τη μειωμένη προσαρμογή στη γλώσσα του σχολείου με τη θεωρία της φυσικής ανικανότητας, αλλά να

αναζητούμε τις κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εφήβων.

Χρειάζεται ακόμα να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία, όσο είναι δυνατό, στις αρχές του ανοικτού, του παιδοκεντρικού σχολείου. Τον σχολείου που χρησιμοποιεί την εμπειρία για να οδηγήσει στη γνώση, δηλαδή χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο για να οδηγήσει στην αφαίρεση, χρησιμοποιεί το παράδειγμα για να πάει στον κανόνα.

Όλα αυτά βέβαια τα τεράστια θέματα προϋποθέτουν μια συνεχή επαφή των εκπαιδευτικών με τα πορίσματα της επιστήμης, που κι αυτή εξελίσσεται και αλλάζει. Προϋποθέτουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, από τα νηπιαγωγεία μέχρι τα Πανεπιστήμια, και την αξιοποίηση μιας συνεχούς, ουσιαστικής και επιστημονικά αναβαθμισμένης επιμόρφωσης.

Έχει σημασία να επισημάνουμε αντιλήψεις που συχνά παρεμποδίζουν απόπειρες μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και, ταυτόχρονα, της κοινωνίας και να τις αναδείξουμε. Όπως τονίζει ο καθηγητής Μπάμπης Νούτσος, μια από αυτές, η πιο γνωστή και η λιγότερο αμφισβητήσιμη, άρα και πιο αποτελεσματική και επικίνδυνη, είναι η αντίληψη με την οποία "εξηγούνται" οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ μαθητών με βάση κάποιες, γενετικές κυρίως, κληρονομημένες ατομικές διαφορές. Αυτή η αντίληψη, που υλοποιείται στο σχολείο με αντίστοιχες πρακτικές, προσδιορίζει ποικιλότροπα τις σχολικές - διδακτικές πρακτικές μιας μερίδας εκπαιδευτικών.

Ένα σοβαρό ερώτημα που προκύπτει είναι πόσο άραγε έχουν ενημερωθεί για τέτοιες αντιλήψεις οι εκπαιδευτικοί και πόσο τις έχουν κρίνει συστηματικά.

Είναι γεγονός ότι στους εκπαιδευτικούς δίνονται ελάχιστες δυνατότητες να γνωρίζουν και να κρίνουν συστηματικά τέτοιες αντιλήψεις. Η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία – για ευνόητους κοινωνικο-πολιτικούς λόγους – μιας αντίπαλης θεωρητικής παράδοσης στις παιδαγωγικές επιστήμες στη χώρα μας και ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύουν ποικιλότροπα την ιδεολογική εμβέλεια, θεωρητική και πρακτική, αυτών των αντιλήψεων.

Για την αμφισβήτηση αυτών των αντιλήψεων δε φτάνει, σίγουρα, η ενημέρωση. Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι ιδεολογικές αντιλήψεις φυτρώνουν και μεγαλώνουν στο έδαφος της πράξης και όχι της θεωρίας. Έτσι, για να είναι αποτελεσματική η ενημέρωση, πρέπει να είναι κριτική. Κριτική σημαίνει όχι μόνο ορθή θεωρητικά αλλά και γόνιμη πρακτικά. Να μπορεί να οδηγήσει σε πρωτοβουλίες για εναλλακτικές αντίπαλες σχολικές-διδακτικές πρακτικές.

Η ενσωμάτωση τέτοιων αντιλήψεων και αιτημάτων στις διεκδικήσεις του εκπαιδευτικού κινήματος μπορεί οπωσδήποτε να γονιμοποιήσει την κοινωνική του εμβέλεια. Η προσπάθεια για αναπροσανατολισμό της σχολικής-διδακτικής πράξης πρέπει να είναι συλλογική, διαφορετικά δε θα υπάρξει.

Ας σταθούμε όμως και στο πώς ο Bernard Charlot¹ αντιμετωπίζει το πρόβλημα της

1. Charlot, B., *Το Σχολείο Αλλάζει*, Μετ. Ε. Μπωναφάντου, Ν. Παπαγεωργίου, Εκδ. Προτάσεις, Αθήνα 1992.

περιθωριοποίησης των μαθητών και της σχολικής αποτυχίας. Κατά τον Charlot, το σύγχρονο σχολείο και ειδικότερα η μέση εκπαίδευση αντιμετωπίζουν μια διαρκή δομική κρίση, που συνεπάγεται μια μόνιμη πλέον κατάσταση έντασης, αστάθειας και συγκρούσεων, ως αποτέλεσμα των εγγενών αντιφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές χώρες. Η κρίση αυτή εκδηλώνεται με οξύτητα στην παιδαγωγική σχέση.

Σ' ένα τέτοιο κλίμα, είναι εύκολη (αλλά αναποτελεσματική) η επιστροφή στο παρελθόν, με έμφαση στην πειθαρχία και την ενίσχυση του συστήματος αμοιβών-ποινών. Δεν κατανοείται ότι η κοινωνία έχει αλλάξει ριζικά και μαζί της η εκπαίδευση.

Ο Charlot πιστεύει ότι η γνώση αποκτά νόημα μέσα στη δραστηριότητα η οποία τη δημιουργεί. Η σχολική γνώση είναι αποκομμένη από κάθε δημιουργική δραστηριότητα, ωστόσο προτείνεται ως αντικείμενο προς κατάκτηση. Έτσι, είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές να βρουν κάποιο νόημα σ' αυτή τη γνώση-αντικείμενο, ιδίως όταν το σχολείο λειτουργεί αντίθετα προς κάθε επιστημολογικό και ψυχολογικό κριτήριο. Οι μόνοι που ενδέχεται να ευνοηθούν είναι οι μαθητές που έχουν αποκτήσει στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον μια σχέση με τη γνώση ανάλογη προς εκείνη που απαιτεί η σχολική επιτυχία.

Το έργο του εκπαιδευτικού λοιπόν είναι ο αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας για κάθε μαθητή, η συστηματική κατάρτιση όλων σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και η διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή "να γίνεται κοινωνικός και δημιουργικός αποδέκτης ουσιαστικού περιεχομένου και νοήματος στο σχολείο".

Έχει σημασία, τέλος, να αναφερθούν, οι θέσεις και οι πρωτοβουλίες της ΟΛΜΕ που αποσκοπούν στο να προωθηθεί η υπόθεση των ίσων ευκαιριών ή, έστω, να μη διευρυνθούν ακόμη περισσότερο οι ανισότητες.

Ανταχθήκαμε στην επαναφορά των εξετάσεων στο Γυμνάσιο πριν τρία χρόνια, εκτιμώντας ότι κινείται στην εξεταστικοκεντρική αντίληψη του σχολείου με τα παθολογικά συμπτώματα της βαθμοθηρίας, της στείρας απομνημόνευσης και της φροντιστηριοποίησης. Επιπλέον, γιατί οδήγησε και οδηγεί αυτό το σύστημα στη μείωση της ροής των μαθητών προς ανώτερα επίπεδα μάθησης.

Επιμένουμε και σήμερα στην κατάργηση του συστήματος "αξιολόγησης", επιλογής και τελικά και απόρριψης των μαθητών που επιβλήθηκε και στην εφαρμογή, αντίθετα, ενός συστήματος διαμορφωτικής και βελτιωτικής αξιολόγησης, με παράλληλα μέτρα υιοθέτησης νέων διδακτικών μεθόδων αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Βασική θέση της ΟΛΜΕ ήταν και παραμένει η προώθηση και γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας με τη διάθεση των απαραίτητων μέσων.

Ζητήσαμε να καθιερωθούν ζώνες προτεραιότητας σε περιοχές στις οποίες υπάρχει μεγάλη διαρροή μαθητών και οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλές. Στις ζώνες προτεραιότητας να διατεθούν περισσότεροι πόροι, ώστε ο σύλλογος διδασκόντων να μπορεί να αποφασίζει περισσότερες ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας για περισσότερους

μαθητές.

Μια ακόμη διεκδίκηση είναι η μείωση μαθητών κατά τμήμα στους 25 από 35 που είναι σήμερα κατ' ανώτερο όριο.

Μια ακόμη πλευρά είναι η προώθηση του Ενιαίου Λυκείου. Ανάμεσα στους στόχους που θέτουμε για το Ενιαίο Λύκειο είναι και οι κοινωνικοί: Παροχή σε όλους τους νέους των ίδιων δυνατοτήτων ή ευκαιριών για τη μόρφωση και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, και καταπολέμηση της προκατάληψης που υποτιμά την πρακτική και χειρωνακτική εργασία.

Η αποδοχή και υλοποίηση αυτών των προτάσεων θα συνέβαλε στο να σταματήσουν να διευρύνονται οι μεγάλες ανισότητες που υπάρχουν σήμερα στην Εκπαίδευση και θα άνοιγε το δρόμο, σε συνδυασμό με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, στο να κατοχυρωθούν οι ίσες ευκαιρίες στην Εκπαίδευση.

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ισότητα των φύλων

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΤΖΗΚΑΣ

“Πάσα πτωχή μήτηρ, χήρα, ταλαιπωρουμένη, ξενοδουλεύουσα, συλλέγουσα φύλλα και τρέφουσα δύο ή τρεις αίγας, τρώγουσα κριθινόν άρτον ποτισμένον με ιδρώτα αλμυρόν, αλλά φορολογουμένη ασπλάχνως, ώφειλεν εξάπαντος να αποκαταστήσει όλα τα θήλα τέκνα της, δίδουσα πέντε, έξι ή και επτά προίκας...”. Όπως θα καταλάβατε, πρόκειται για τη Φραγκογιαννού, τη Φόνισσα του Παπαδιαμάντη, το σύμβολο της κοινωνικής διαμαρτυρίας, που ενσαρκώνει τον πόνο ολόκληρης της ανθρωπότητας και ιδιαίτερα του λαού μας για το δράμα της γυναίκας και για την πολυπόθητη ισότητα των φύλων.

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

ένα από τα κυρίαρχα αιτήματα που προέβαλε έντονα και εξακολουθεί να προβάλλει και να διεκδικεί το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων και ηγπαιαγωγών, τις τελευταίες δεκαετίες, είναι το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση. Αίτημα που προέκυψε από την ανάγκη υλοποίησης του στόχου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως στο άρθρο 1, παρ. 1 του Βασικού Νόμου για την Εκπαίδευση αναφέρεται.

“Σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά”.

Και όσο ακόμα η δυνατότητα εξέλιξης του ανθρώπου, η προσωπική ολοκλήρωση και κοινωνική καταξίωση, ανεξάρτητα από φύλο, δεν έχει κατακτηθεί, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει πολλά ακόμη να προσφέρει στην άρση αυτών των ανισοτήτων.

Θεωρώ ακόμη ότι η συμβολή αυτή δεν περιορίζεται στην προσφορά ίσων ευκαιριών ή στην ισότητα της εκπαίδευσης - όπως είναι το θέμα του συνεδρίου - δυνατότητα που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι σε κάποιο βαθμό έχει κατακτηθεί, αλλά στην ουσιαστική συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος για εξίσωση των αποτελεσμάτων, για την εξάλειψη δηλαδή της κάθε φυλετικής ανισότητας, που απορρέει από κοινωνικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις.

Περισσότερο ειδικό από εμένα θα αναλύσουν ιστορικά τα αίτια που οδήγησαν όχι στη διάκριση, αλλά στις διακρίσεις των δύο φύλων. Είτε αποδεχτούμε την άποψη του ιστορικού υλισμού που διατύπωσε και θεμελίωσε ο Ένγκελς στο βιβλίο του “Η καταγωγή της Οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του Κράτους”, όπου θεωρεί

τη γυναίκα καταπιεζόμενο προλετάριο, εξαρτημένη οικονομικά, είτε την άποψη του ψυχαναλυτή Φρόυντ, που ως πρωταρχική αιτία θεωρεί τη σεξουαλικότητα και τη μητρότητα, το βέβαιο είναι ότι πάνω σε κάποιες ανατομικές, και μυϊκές κυρίως, διαφορές που ξεχωρίζουν το φύλο του ανθρώπου, δομήθηκε διαχρονικά ο εξουσιαστικός χαρακτήρας και ρόλος του άνδρα σε βάρος της γυναίκας.

Για μας βέβαια, τη Δ.Ο.Ε., αλλά και για το συνδικαλιστικό κίνημα γενικότερα, το πρόβλημα της ανισότητας των φύλων ερμηνεύεται ως κοινωνικό φαινόμενο. *Κοινωνικό φαινόμενο που στηρίζεται στις δομές του καπιταλιστικού συστήματος, στην εκμετάλλευση δηλαδή ανθρώπου από άνθρωπο.*

Η Δ.Ο.Ε., όλοι εμείς οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί της χώρας, με πλήρη και βαθιά συναίσθηση της λαϊκής μας καταγωγής, εκτιμάμε πως μόνο μια εκπαίδευση της κοινωνικής απελευθέρωσης θα εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σ' όλα τα ελληνόπουλα.

Γι' αυτό και οι προσπάθειές μας για άρση των ανισοτήτων και εξίσωση των αποτελεσμάτων, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν δύο κατευθύνσεις. Πρώτα στη δημιουργία κοινωνικών θεσμών απελευθέρωσης της γυναίκας και ισότιμης συμμετοχής και, παράλληλα, στη λειτουργία ενός σύγχρονου σχολείου, που θα συμβάλει στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προκαταλήψεων που διαχρονικά η κοινωνία διαμόρφωσε και εξακολουθεί να διαμορφώνει.

Το πρόβλημα του κοινωνικού παραμερισμού και της οικονομικής υποβάθμισης και καταπίεσης βασανίζει πιο έντονα από κάθε άλλον την Ελληνίδα εργαζόμενη μητέρα.

Δεν αρκεί να διακηρύσσουμε την ισότητα των φύλων στα λόγια, ούτε αρκεί η ψήφιση στα χαρτιά οιοδήποτε νομικού πλαισίου (οικογενειακό δίκαιο κ.ά.). Πρέπει να προάγουμε με τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων και με τη δημιουργία απελευθερωτικών θεσμών την ολοκληρωτική ένταξη της γυναίκας σε μια ισότιμη κοινωνία. Σήμερα, που οι ραγδαίες εξελίξεις στις εργασιακές σχέσεις κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και στην ύπαιθρο (εργαζόμενη μητέρα-αγρότισσα), έχουν διαφοροποιηθεί, η Δ.Ο.Ε. κάνει συγκεκριμένες προτάσεις προς την κατεύθυνση της δημιουργίας νέων θεσμών στην Εκπαίδευση. Προτάσεις που αναγορεύουν το Δημοτικό Σχολείο και το Νηπιαγωγείο, εκτός από κύριο εκπαιδευτικό θεσμό, και σε θεσμό με τεράστια κοινωνική σημασία. Για το λόγο αυτό προτείνουμε και διεκδικούμε την ίδρυση και λειτουργία Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων, Πρότυπων Παιδικών Κέντρων και Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης των μαθητών.

Πιστεύουμε ότι το ολοήμερο σχολείο δε θα αμβλύνει μονάχα το καθεστώς των άνισων ευκαιριών εκπαίδευσης και μόρφωσης μεταξύ όλων των παιδιών του Ελληνικού λαού, θα στηρίζει αποφασιστικά και την προσπάθεια του λαού μας για κοινωνική απελευθέρωση. Θα απελευθερώσει μεγάλο τμήμα του γυναικείου πληθυσμού, που σήμερα σαν μητέρες μικρών μαθητών είναι υποχρεωμένες να μην εργάζονται και να μένουν έξω από την παραγωγική διαδικασία, καταδικασμένες ουσιαστικά σε οικονομικό

και κοινωνικό μαρασμό, κάτι που και τις ίδιες υποβαθμίζει ως ισότιμους κοινωνικούς μετόχους και την εθνική μας οικονομία, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού κεφαλαίου, ζημιώνει.

Όταν οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν στο σχολείο και μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου και, με την επίβλεψη και ευθύνη κατάλληλου προσωπικού, να αξιοποιήσουν δημιουργικά το χρόνο τους αθλούμενοι, ψυχαγωγούμενοι, καλύπτοντας τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ή προετοιμαζόμενοι για την επόμενη μέρα, σε μια τέτοια εξέλιξη, ποια μητέρα δε θα 'θελε να εργαστεί ή με άλλο τρόπο παραγωγικά και δημιουργικά να αξιοποιήσει το χρόνο της;

Φίλες και φίλοι,

Το μέσο που έχουμε στα χέρια μας για ν' αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα της κοινωνικής αποδοχής της ισοτιμίας της γυναίκας είναι βασικά η παιδεία. Πρέπει το παιδί στο σύγχρονο σχολείο να μαθαίνει την ισοτιμία, έτσι ώστε ν' αντισταθμίζεται η ενδεχόμενη βλαπτική επιρροή άλλων παραγόντων (οικογένεια, περιβάλλον, μέσα μαζικής ενημέρωσης), που, είτε επιβάλλεται άμεσα, είτε υποβάλλεται άμεσα. Εδώ πρέπει να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία που έχουν τα αναλυτικά προγράμματα, η διδακτέα ύλη όπως λέμε για το Δημοτικό Σχολείο και το Νηπιαγωγείο.

Παρά τη θετική αλλαγή που έγινε την τελευταία δεκαετία στο περιεχόμενο της Εκπαίδευσης, για να πάψει η αναπαραγωγή στερεοτύπων της διάκρισης των φύλων, χρειάζεται να συνταχθούν νέα αναλυτικά προγράμματα, που εκτός από τη γενικότερη αναμόρφωση θα εμπεριέχουν πολύπλευρα την έννοια της ισότητας των φύλων ως νέο παιδευτικό στοιχείο.

- Πρέπει να προστεθούν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (όπως η Φόνισσα του Παπαδιαμάντη) που, εμμέσως, αλλά σαφώς, θα προβάλλουν και θα υποστηρίζουν τις απόψεις για την ισότητα των φύλων.
- Στα βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και της Μελέτης Περιβάλλοντος, πρέπει να προστεθούν περισσότερες αναφορές στην ισότητα και στα δικαιώματα στην εκπαίδευση, στην εργασία, στην αμοιβή, στην ψυχαγωγία και γενικότερα στα δικαιώματα κάθε ανθρώπου, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, για προκοπή και ευτυχία στη ζωή.
- Στο μάθημα των θρησκευτικών απαιτείται υπεύθυνα αντισταθμιστική παρέμβαση του δασκάλου σε αναφορές και μηνύματα που τα παιδιά θα μπορούσαν να παρερμηνεύσουν, όπως η γυναίκα Εύα-συνένοχος του κακού όφους ή η καλή και υπάκουος Νύμφη Ρουθ, λατρευτικοί τύποι κ.ά.

Πολύ σημαντικό είναι το ζήτημα της εικονογράφησης των βιβλίων. Η εικόνα είναι και η ίδια φορέας μηνύματος, εξίσου αποτελεσματικός με το κείμενο, και θα πρέπει να προσεχθεί η σκοπιμότητα που υπηρετεί. Χρειάζεται συστηματική προσπάθεια για την καταπολέμηση, μέσα από το περιεχόμενο σπουδίων, των προκαταλήψεων που στηρίζονται και συντηρούν τη διάκριση των φύλων, όπως η παραδοσιακή εικόνα της

οικογένειας, η κλασική κατανομή των ρόλων στην οικογένεια (μητέρα-πατέρας-αγόρι-κορίτσι), ο διαχωρισμός των επαγγελματίων σε ανδρικά και σε γυναικεία κ.ά.

Μια νέα πρόταση που πρέπει επιτέλους να εφαρμοστεί είναι η καθιέρωση του μαθήματος της σεξουαλικής αγωγής, ώστε μέσα απ' αυτή να γνωρίσουν οι νέοι τη διαφορετικότητα, αλλά και τη μοναδικότητα των δύο φύλων, που είναι δυνατόν να εκπληρώσουν το βιολογικό τους κύκλο με αμοιβαία κατανόηση, χωρίς αποκλειστικότητες και αποκλεισμούς. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση είναι εκείνη που θα δώσει στα παιδιά στοιχειώδη, αλλά βασική πληροφόρηση για τις βιολογικές, κοινωνικές και ηθικές επιπτώσεις στις σχέσεις των δύο φύλων, σε μια περίοδο που προσφέρεται ψυχοπαιδαγωγικά, και που θα θέσει φραγμούς στη λανθασμένη πληροφόρηση που κυκλοφορεί έξω από το σχολείο, στις αναλήθειες, τα ταμπού και τις προκαταλήψεις.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφερθώ στην ουσιαστική συμβολή, για την αντιμετώπιση του προβλήματος της διάκρισης των φύλων, που αποδίδουμε στο ρόλο του δασκάλου, του εκπαιδευτικού κάθε βαθμίδας, που αποτελεί την ψυχή του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δάσκαλοι και των δύο φύλων που υπηρετούν σήμερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε συντριπτικό ποσοστό προέρχονται από μεσοαστικά στρώματα της κοινωνίας, ήδη πολύ σπτηρητικά, ενώ η εκπαίδευση που τους παρέχόταν μέχρι το πολύ πρόσφατο παρελθόν ήταν βαθύτατα διαποτισμένη με το χειρότερο πατριαρχικό ανταρχισμό.

Οφείλουμε σήμερα εμείς οι εκπαιδευτικοί ν' αλλάξουμε στάση απέναντι στη σχέση άνδρας-γυναίκα. Δεν είναι επιτρεπτό μέσα στην αίθουσα να διακηρύσσουμε την ισότητα των φύλων, αλλά στη μια πτέρυγα να κάθονται τα κορίτσια και στην άλλη τ' αγόρια, με διαθέσεις ανταγωνιστικές μεταξύ τους που καλλιεργούμε μέσα από τη σχολική ζωή. Ή πώς είναι δυνατόν να διδάσκει ισότητα την ώρα του μαθήματος και να την αναιρείς στο διάλειμμα, όταν περιμένεις στην πολυθρόνα τη γυναίκα συνάδελφο να σου σερβίρει τον καφέ. Κι είναι πολλές οι περιπτώσεις, όπως στην κατανομή των τάξεων, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα λαθεμένα στερεότυπα και συμπεριφέρονται ως αρνητικά πρότυπα στην πιο εύπλαστη παιδική ηλικία της σχολικής περιόδου.

Απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των δασκάλων, με στόχο τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στο πρόβλημα της ισότητας των φύλων. Και στον τομέα αυτό εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε πολύ δρόμο να διανύσουμε. Πρόχειρα στατιστικά στοιχεία που συνέλεξα, αλλά και η αδιάψευστη καθημερινή πραγματικότητα γύρω μας το αποδεικνύουν περίτρανα. Παρότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υπηρετούν συνολικά δασκάλες - νηπιαγωγοί σε ποσοστό 60% περίπου του Κλάδου, το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής τους σε διευθυντικές θέσεις της Εκπαίδευσης (Μέλος ΠΥΣΠΕ, Διευθύντρια, Προϊσταμένη, Σχολική Σύμβουλος) κυμαίνεται γύρω στο 15% περίπου.

Η ίδια και ίσως μικρότερη αναλογία γυναικών υπάρχει και στη συνδικαλιστική δραστηριότητα, γεγονός που, όπως πολλοί υποστηρίζουν, αποτελεί και μια από τις αιτίες της κρίσης του συνδικαλιστικού κινήματος.

Κυρίες και κύριοι,

Η πραγμάτωση της επιταγής για ισότητα στα δύο φύλα σ' όλα τα επίπεδα της πολιτικής, κοινωνικής, οικογενειακής, οικονομικής, και πολιτιστικής ζωής του τόπου περνάει μέσα από την παιδεία με την ευρύτερη έννοια της κουλτούρας, και οπωσδήποτε μέσα από το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα αυτό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο - Δημοτικό Σχολείο). Γι' αυτό και θεωρούμε τιμή και χρέος όλων μας να αγωνιστούμε για να συμβάλουμε στη συνεχή αναβάθμιση της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναβάθμιση μέσα από τη βελτίωση των εκπαιδευτικών θεσμών, την αύξηση των δαπανών για την Παιδεία και την ενίσχυση του εκπαιδευτικού, ώστε να γίνει έμπρακτα η Παιδεία πρώτη εθνική προτεραιότητα. Τότε και μόνο θα μπορέσει, πέρα από θεωρητικές αναφορές, ν' αποδεχτεί, να ενσωματώσει και να μετατρέψει σε συγκεκριμένη γνώση, αίσθηση και πράξη την αρχή της Ισότητας των Φύλων.

Η Δ.Ο.Ε. με εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρακολουθήσει τις συζητήσεις και τα πορίσματα του Συνεδρίου.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Δεύτερη ημέρα

Παρασκευή, 8 Απριλίου 1994

“Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα”:¹
Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα
από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καίρη
ως την Αγγελική Παναγιωτάτου

ΣΙΔΗΡΟΥΛΑ ΖΙΩΓΟΥ

Στη δεύτερη δεκαετία του 19ου αιώνα μία 16χρονη κόρη στη Ζάκυνθο συλλογίζεται: “... όθεν αγροίκησα την καρδίαν μου καταπληγωμένην από τον πλέον σκληρόν πόνον, τότε μου ήλθεν εις τον νουν πως ό,τι μικρόν κακόν φυσικόν ή ηθικόν ήθελε καταλάβουν εις εμένα, πάντοτε απέδιδον την αιτίαν εις τα γράμματα, όθεν τούτο οπού μου ήλθεν εις τον νουν μου ηύξησε την λύπην...” και, με την ίδια πικρία, διαπιστώνει: “Το σπίτι μας είχε (καθώς και ακόμη έχει) εκείνο το παλαιόν, βάρβαρον και αφύσικον και απάνθρωπον ήθος, όπου θέλει ταις γυναίκαις ξεχωρισμέναις από την ανθρωπίνην εταιρίαν”². Η φωνή διαμαρτυρίας της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου που στρεφόταν ενάντια στην υποβιβαστική απομόνωση των γυναικών και τον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση, διακήρυξε με καθαρότητα, για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο, τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής αυτής αδικίας. Έναν αιώνα αργότερα, στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, η Αγγελική Παναγιωτάτου καταγράφει στην αυτοβιογραφία της τον απεγνωσμένο αγώνα για τη φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και την κατάκτηση της ανώτατης εκπαιδευτικής ιεραρχίας στον ακαδημαϊκό χώρο.

Κομβικό σημείο της εισήγησης αυτής αποτελεί η επισήμανση ορισμένων μόνον θεμάτων από την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στο χώρο μας – εκείνων που έχουν σχέση με τη συμμετοχή στο διδασκαλικό επάγγελμα – που στηρίζονται σε βιώματα γυναικών, κυρίως εκπαιδευτικών. Από την Ευανθία Καίρη, την πρώτη επώνυμη δασκάλα με συνεχή πνευματική δράση - κάτω βέβαια από τη σκιά του αδερφού της³ - ως την Αγγελική Παναγιωτάτου, την πρώτη Υφηγήτρια (και κατόπιν Καθηγήτρια) στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας⁴.

1. Αγγ. Παναγιωτάτου, *Ο αγώνας της ζωής μου*. Αλεξάνδρεια, 1951, σ. 4.

2. Ελισ. Μουτζάν-Μαρτινέγκου, *Αυτοβιογραφία*, Εισ. Σημ. Κ. Πορφύρη, 1983, σ. 32 και σ. 26.

3. Βλ. σχετική βιβλιογραφία στο Κ. Ξηραδάκη, *Ευανθία Καίρη (1799-1866)*, Αθήνα, 1984.

4. Αγγ. Παναγιωτάτου, ο.π.

Η ιδεολογία για τις χωριστές και απόλυτα προσδιορισμένες σφαίρες δραστηριότητας των δύο φύλων βοήθησε, κατά το 19ο αιώνα, στην αποδοχή και προώθηση της διδασκαλίας ως κατάλληλης εργασίας για τις γυναίκες⁵. Η διδασκαλία όμως, ως χώρος γυναικείας εργασίας, παρουσίασε στο 19ο αιώνα το εξής παράδοξο: αποτέλεσε την πρώτη κοινωνικά αποδεκτή πληρωμένη εργασία για γυναίκες χαμηλών και μεσαίων στρωμάτων, μέσα σε μια κοινωνία οργανωμένη ιδεολογικά με άκαμπτες κατηγορίες φύλου. Το επάγγελμα της δασκάλας, δηλαδή, αποτέλεσε την πρώτη πρόκληση στη δομή που είχε παγιώσει εντελώς ξεχωριστές σφαίρες δραστηριότητας για άνδρες και γυναίκες⁶.

Στην ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης γενικότερα, και του διδασκαλικού επαγγέλματος ειδικότερα, διαγράφονται με σαφήνεια δύο περίοδοι: α) Η περίοδος από τις πρώτες ως τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, στην οποία η βασική εκπαίδευση γίνεται πλατιά αποδεκτή και η διδασκαλία προσδιορίζεται ως η κατάλληλη εργασία για τις γυναίκες (1830-1880)⁷.

β) Η περίοδος από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και εξής (1880-1930) στην οποία γίνεται εμφανής κάποιος “κίνδυνος” στην εκπαίδευση με την επαγγελματική εξέλιξη και την αύξηση του αριθμού των διδασκαλισσών από τη μια, και τη διεκδίκηση συμμετοχής των γυναικών στη δημόσια δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση από την άλλη⁸.

Η καθιέρωση της υποχρεωτικής δημοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με τη νομοθεσία του 1834 δημιούργησε πολλές ανάγκες για εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων. Η ρύθμιση αυτή, σε συνδυασμό με την ιδεολογία για τη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, έκανε από πολύ νωρίς αισθητή την ανάγκη συμμετοχής των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η αναγκαιότητα αυτή αποτέλεσε πρόκληση στην κυρίαρχη ιδεολογία για τις διαφορετικές σφαίρες δραστηριότητας των δύο φύλων, όσο και αν ο μισθός των διδασκαλισσών ήταν χαμηλότερος και οι συνθήκες εργασίας ιδιαίτερα δύσκολες για τις γυναίκες⁹. Ένας από τους λόγους που η διδασκαλία έγινε αποδεκτή ως “καθαρά γυναικείο επάγγελμα” σ’ αυτή την πρόωξη περίοδο ήταν το ότι όριζε το σχολείο ως συνέχεια της οικογένειας. Το επιχείρημα ότι το σχολείο αποτελούσε τη συνέχιση της οικογένειας φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε, επίσης, για να δικαιολογήσει την εμπειρία της διδασκαλίας για τις νέες γυναίκες που θα δίδασκαν

-
5. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, “Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας”: στόχοι Παρθενωγαγείων και εκπαιδευτική πολιτική στον 19ο αιώνα. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα “Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας”, Αθήνα, 1986.
 6. Ε. Βαρέλα, *Η εξέγερση των κυριών: η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Αθήνα, 1987.
 7. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Αθήνα, 1986.
 8. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη, 1988.
 9. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση...*, ό. π... σσ. 167-175.

μερικά χρόνια πριν παντρευτούν και ξεκινήσουν τη δική τους οικογένεια. Θεωρώντας το σχολείο ως προέκταση της οικογένειας, ορίζεται η διδασκαλία ως η πλέον κατάλληλη απασχόληση για την ειδική φύση των γυναικών, με τη μεγαλύτερη ευαισθησία, την αγάπη για τα παιδιά, την ευγένεια και ανεκτικότητα του χαρακτήρα τους. Από τα μέσα του 19ου αι. και εξής μια νέα επαγγελματική διάσταση προέκυψε για τις νέες δασκάλες, με σημαντικές προεκτάσεις για το ρόλο και την κοινωνική τους παρουσία. Η απαγόρευση της συνεκπαίδευσης από το 1852 και εξής: ο χωρισμός των Δημοτικών σχολείων σε αρρένων και θηλέων, καθώς και η λειτουργία πολλών ιδιωτικών Παρθενωγαγείων, έδωσαν την ευκαιρία σε πολλές ικανές δασκάλες να αναλάβουν θέσεις Διευθυντριών στα σχολεία αυτά και να διαδραματίσουν πιο ουσιαστικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο.

Η εικόνα των διδασκαλισσών στο 19ο αι. περιέχει, λοιπόν, αρκετές αντιφάσεις. Από τη μια η διδασκαλία θεωρήθηκε ως αναμφισβήτητα γυναικεία απασχόληση, συνδεδεμένη στενά με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ο γνωστός καταμερισμός εργασίας κατά φύλα έδωσε έμφαση σ' αυτή τη γνωστή δομή. Από την άλλη πλευρά όμως, η διδασκαλία προσέφερε στις γυναίκες οικονομική ανεξαρτησία με σχετικά καλούς (αν και άνιστους) μισθούς, υπευθυνότητα στο επάγγελμα με την ανάληψη διευθυντικών θέσεων και ενίσχυε, παράλληλα, την κοινωνική τους θέση και παρουσία στην τοπική κοινωνία. Αυτές οι πραγματικότητες έχουν συνδεθεί, στον 19ο αι., σε μεγάλη έκταση, με τη συζυγική θέση των διδασκαλισσών. Ο πρώτος ρόλος της απλής δασκάλας αντανάκλα τη θέση της γυναίκας ως συζύγου και μητέρας, ενώ η δεύτερη πιο δυναμική εικόνα της διεκδίκησης επαγγελματικής σταδιοδρομίας συνδέθηκε με τις ανύπαντρες δασκάλες. Γάμος-οικογενειακή ζωή και επάγγελμα αποτέλεσαν, με τον τρόπο αυτό, ιδιότητες ασυμβίβαστες και οι δασκάλες στο 19ο αι. έπρεπε να επιλέξουν τη μητρότητα ή την εργασία¹⁰. Οι αντιφάσεις όμως συνεχίζονται. Ενώ, δηλαδή, θεωρήθηκε η διδασκαλία ως ένας κατάλληλος ρόλος για τις ανύπαντρες γυναίκες, υπήρχε, συχνά, μια διάχυτη υποψία για προσωπική αποτυχία εκείνων που επέλεγαν την επαγγελματική αντί της οικογενειακής ζωής. Έτσι, ενώ για τις περισσότερες δασκάλες η αγαμία αποτελούσε προσωπική επιλογή, συχνά, χαρακτηρίζονται με αρνητικό τρόπο ως νευρωτικές, μοναχικές, ανικανοποίητες, γενικά, ως ανδρική έλλειψη. Ένα, μόνο, χαρακτηριστικό παράδειγμα: Σε άρθρο της εφημερίδας "Εμπρός" του 1903 με τίτλο "Εικόν Διδασκαλίσσης" διαβάζουμε: "... και εισέρχομαι μετ' ολίγον εις το πρώτον Δημοτικόν Σχολείον το οποίον έτυχεν έμπροσθέν μου. Βλέπω έναν κύριον σπανόν, βλοσυρόν με ολίγα γενάκεια και ένα είδος αντεριού... – Είσθε ο διδάσκαλος; ερωτώ δειλώς. – Είμαι η διδασκάλισσα, κύριε".¹¹

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αι., η κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής

10. ό.π. σ. 173 και "Αι έγγαμοι διδασκάμισσα", *Εφημερίς των κυριών*, αρ. 1018 (15-29 Μαρτίου 1912), και "Η εργασία των υπάνδρων", *Εφημ. Εστία*, 30 Μαρτίου 1911.

11. "Εικόν διδασκαλίσσης", *Εφημ. Εμπρός*, 8 Μαΐου 1903.

μεθόδου και η καθιέρωση των συνδιδασκτικών σχολείων (με πολλές τάξεις και δασκάλους/ες) σε συνδυασμό με τις νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις και την αστικοποίηση, επηρέασαν την οργάνωση των σχολείων σε μια πιο συστηματική-γραφειοκρατική κατεύθυνση. Έτσι, καθώς η οργάνωση των σχολείων βασιζόταν όλο και περισσότερο στο ιδεώδες του επαγγελματισμού και της ορθολογιστικής επιχείρησης, ξέφυγε, σταδιακά, από το παλιότερο ιδανικό της θεώρησης του σχολείου ως προέκτασης της οικογένειας, της ιδεολογίας δηλαδή που έβλεπε τη διδασκαλία των γυναικών ως επέκταση του ρόλου τους από το σπίτι στο σχολείο. Η νέα αυτή οργάνωση των Δημοτικών σχολείων και η λειτουργία πολλών Ανώτερων ιδιωτικών Παρθενωγωγείων πρόσφεραν μεγάλες ευκαιρίες στις γυναίκες εκπαιδευτικούς να καταλάβουν ένα σημαντικό αριθμό διευθυντικών θέσεων στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία θηλέων και σε ορισμένες, με αυξημένα προσόντα, να διεκδικήσουν και να καταλάβουν ανώτερες θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία, όπως Επιθεωρήτριες Δημοτικών σχολείων θηλέων. Η άνοδος των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές και ανώτερες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας συνδυάζεται, την εποχή αυτή, με τη διεκδίκηση ίσης αμοιβής και βελτίωσης των συνθηκών εργασίας, μέσα από γυναικείες ομάδες πίεσης αρχικά και πιο οργανωμένους γυναικείους συλλόγους στη συνέχεια¹². Συνοπτικά, η ιδεολογία που θεωρούσε ότι η δασκάλα ακολουθούσε την αληθινή της φύση διδάσκοντας στο σχολείο ως επέκταση του σπιτιού, ανατράπηκε από τις εξής αλλαγές: α) από την ολοένα αυξανόμενη απαίτηση για βελτίωση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, β) από την ανάπτυξη ενός γραφειοκρατικού σχολικού συστήματος, γ) από την άνοδο ικανών γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές και ανώτερες θέσεις και, δ) από τη διάδοση των πρώτων φεμινιστικών αιτημάτων.

Θεωρούμε ενδιαφέρον, όμως, να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι όταν, στις αρχές του αιώνα μας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κέρδισαν το δικαίωμα να εργάζονται μετά το γάμο, έχασαν, σταδιακά, ένα μέρος της παλιάς τους δύναμης και του επαγγελματισμού που είχαν κατακτήσει, παρά τον υποβιβασμό της ανύπαντρης δασκάλας. Στη δεύτερη αυτή φάση, χαρακτηρίζονται ως μη αποτελεσματικές, διχασμένες ανάμεσα στο σπίτι και την εργασία.

Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τώρα, ο σύνδεσμος που αναγνωρίστηκε ανάμεσα στα σχολεία της Μέσης και Ανώτατης εκπαίδευσης αναφερόταν, σε ένα πρώτο στάδιο, σχεδόν αποκλειστικά στα πρότυπα εργασίας των ανδρών αφού οι κοπέλες αποκλείστηκαν από τη φοίτηση στα Ελληνικά Σχολεία και τα Γυμνάσια, το Απολυτήριο των οποίων οδηγούσε στο Πανεπιστήμιο. Η λογική λουτόν της ισότητας των ευκαιριών στο θέμα αυτό χωλαίνει και αποκαλύπτεται ότι κατά το 19ο αι. εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικές ασυνέπειες. Είναι εμφανές ότι η ιδιαιτερότητα της γυναικείας εκπαίδευσης που προσπαθεί να συνδυάσει το χώρο

12. Πρόκειται για την ομάδα της Καλ. Παρρέν με την "Εφημερίδα των Κυριών" από το 1889 και το "Σύνδεσμο υπέρ των Δικαιωμάτων της γυναικός" από το 1920 και εξής.

της εργασίας με το χώρο του σπιτιού έδωσε έμφαση στις ασυνέπειες ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο περιόριζε τις μαθήτριες σε σχολεία οργανωμένα περισσότερο με στόχο την κοινωνική αποτελεσματικότητα, αφού κύριος στόχος των ιδιωτικών Παρθεναγωγείων ήταν η μόρφωση της πλούσιας αστικής-οικοδόσποινας. Το σύστημα οργάνωσης των Παρθεναγωγείων στο 19ο αι. ήταν, σε γενικές γραμμές, ακαδημαϊκό, μη πρακτικό και αντι-επαγγελματικό, ενώ κυριότερα προβλήματα στη λειτουργία τους θεωρούνται εκείνα της ανάμιξης των κοινωνικών τάξεων και των μορφωτικών επιπέδων. “Τα κορίτσια μας αρχοντεύονται”, παραπονούνται γονείς μαθητριών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, ενώ η μελλοντική δασκάλα παρακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τη μαθήτριά εκείνη που ενδιαφέρεται μόνον για μια γενική, φιλολογική και κοινωνική μόρφωση (Γαλλικά, πιάνο, δαντέλες και ποικίλα, φιλολογικές γνώσεις κ.ά.). Σε γενικές γραμμές, η λειτουργία των Παρθεναγωγείων φανερώνει ότι στο 19ο αι. δεν υπήρχαν για τις μαθήτριες τέτοιου είδους επαγγελματικοί και εκπαιδευτικοί σύνδεσμοι, με μοναδική εξαίρεση την εκπαίδευση της δασκάλας. Σε σύγκριση με την εκπαίδευση των αγοριών, λοιπόν, η εκπαίδευση των θηλέων οδηγούσε σε λιγότερο αναγκαία και απτά οικονομικά αποτελέσματα.

Στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αι., όμως, παρουσιάζεται έντονο το ενδιαφέρον των ελληνίδων για συμμετοχή στη δημόσια Δευτεροβάθμια και Ανώτατη εκπαίδευση. Απόφοιτες των Ανώτερων Παρθεναγωγείων, ξεπερνώντας τα τυπικά εμπόδια, κατορθώνουν να εξασφαλίσουν, μετά από εξετάσεις, Απολυτήριο Γυμνασίου και από το 1890 και εξής έχουμε τις εγγραφές των πρώτων φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας¹³. Την ίδια εποχή, πολλά Παρθεναγωγεία άρχισαν να επιδιώκουν υψηλή ακαδημαϊκή τελειότητα κοντά στο κοινωνικό γόητρο. Διαμορφώνεται με τον τρόπο αυτό σταδιακά, κυρίως στις αρχές του αιώνα μας, μια διαφοροποίηση στην οργάνωση των Παρθεναγωγείων διαφοροποίηση που βασιζόταν σε εκπαιδευτικούς κανόνες που προσπαθούσαν να συνδυάσουν τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές-επαγγελματικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης. Οι κανονισμοί γνωστών Παρθεναγωγείων επισημαίνουν με έμφαση την προσπάθεια που καταβάλλεται στο συγκεκριμένο ίδρυμα να ενωθεί το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο με την κοινωνική αναγνώριση. Στο σημείο αυτό, βέβαια, πρέπει να επισημανθεί η ιδιαιτερία της γυναικείας εκπαίδευσης και το γεγονός ότι ο ερευνητής δυσκολεύεται, συχνά, να προσδιορίσει με ακρίβεια τον τύπο του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς στόχους που επιδιώκει, γιατί δεν υπάρχουν αυστηρά διαχωριστικά όρια στα διάφορα τμήματα του ίδιου Παρθεναγωγείου. Γεγονός είναι ότι τα Ανώτερα τμήματα με τις Γυμνασιακές τάξεις επιδιώκουν, σταδιακά, την πλήρη εξομοίωση στον τρόπο λειτουργίας με τα δημόσια Γυμνάσια αρρένων. Από τις διακηρύξεις των σχολείων αυτών φαίνεται καθαρά η προσπάθεια που καταβάλλουν να μη χάσουν το κοινωνικό

13. Η πρώτη φοιτήτρια, Ιωάννα Στεφανοπούλου, γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή. Για τους αριθμούς των πρώτων φοιτητριών και τις επιλογές τους βλ. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση...* ό.π.

τους γόητρο και να κατορθώσουν, παράλληλα, να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα. Ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται πως δίνεται στο οικογενειακό περιβάλλον που εξασφαλίζει το σχολείο και στην αυστηρότητα της σχολικής ζωής.

Παράλληλα με τις συστηματικές απαιτήσεις για βελτίωση της γυναικείας εκπαίδευσης και την αναδιοργάνωση του τρόπου λειτουργίας των Ανώτερων Παρθενωγείων, οι ελληνίδες διεισδύουν, στις αρχές του αιώνα μας, και στα δευτεροβάθμια σχολεία των αρρένων, εξασφαλίζοντας χωρίς να προηγηθεί ειδική νομοθετική ρύθμιση, την εγγραφή τους στα δημόσια Ελληνικά σχολεία και Γυμνάσια των αρρένων και την ανοχή της κοινωνίας στο θέμα της συνεκπαίδευσης¹⁴.

Τα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όμως, καθώς και η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο πρόσφεραν στις μαθήτριες ένα θεσμικό περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο των Παρθενωγείων, αφού τις εφοδίασε με ένα επιπρόσθετο ρεπερτόριο ικανοτήτων και αξιών. Παράλληλα, όμως, όπως φαίνεται από τις πηγές της εποχής, οι μαθήτριες που επιδιώκουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς και οι πρώτες φοιτήτριες, αντιμετωπίζουν στην προσωπική τους ζωή το δίλημμα και τις αντινομίες που, πολύ επιτυχημένα, ονομάστηκε “διπλή προσαρμογή”¹⁵. Έπρεπε, δηλαδή, να αποδεικνύουν συνέχεια στους άλλους και στον εαυτό τους τη θηλυκότητά τους μέσα στη μη θηλυκή φύση των προσπαθειών τους, σε μια εποχή που συνεχώς επισείεται ο κίνδυνος της δημιουργίας “κοινωνικού κενεώνα” και υπάρχει έντονη δυσπιστία απέναντι στη λόγια γυναίκα. Για το Σουρή, π.χ., η σοφή γυναίκα αποτελεί “περίεργόν τι τέρας που να μισό γυναίκα και το μισό γοργόνα”¹⁶, ενώ ένας μικρός μαθητής θεωρεί, στα 1890, ως απαγορευτικό στοιχείο για τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο την προοπτική των συμμαθητριών του να εγγραφούν στο Πανεπιστήμιο.¹⁷ Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ούτε και μπορούμε να αφήσουμε ασχολίαστο το γεγονός ότι την ίδια εποχή αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς η φιλολογία που θεωρούσε τις γυναίκες ανίκανες για μαθηματική-φιλοσοφική-οικονομική και πολιτική σκέψη, φιλολογία που στηρίχτηκε σε λογικοφανή και επιστημονικά τεκμηριωμένα επιχειρήματα και για την ενίσχυση της οποίας επιστρατεύθηκε ακόμα και η ευγονική¹⁸. Μέσα στο χρονικό πλαίσιο λοιπόν που γίνεται

14. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα, στο Β. Δελιγιάννη-Σ. Ζιώγου, *Εκπαίδευση και φύλο: ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, 1993, σσ. 193-208.

15. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες...* ό.π., σ. 57.

16. Γ. Σουρή, “Αι σοφαί γυναίκες”, *Ποικίλον Ημερολόγιον του 1892*, Αθήνα, 1891.

17. **Ο διωγμός των φοιτητριών.**

– Μαμά!... δεν πηγαίνω πλειά στο Νηπιαγωγείο, γιατί έρχονται και κορίτσια.

– Και τι μ’ αυτό;

– Δε θέλω να είμαι μαζί με φοιτητριάς!

Εφημ. “Το Άστυ”, 1896.

18. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου “Φρονίμους...”. ό.π.

γνωστή και στη χώρα μας η θεωρία του κοινωνικού Δαρβινισμού και αρχίζουν να διαχέονται και να συζητούνται οι απόψεις του G. Stanley-Hall από την Αμερική και του Freud από την Ευρώπη, οι πρώτες μορφωμένες ελληνίδες αγωνίστηκαν και νίκησαν.

Η ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στη χώρα μας επιβεβαιώνει τις νομοθετικά επιβεβλημένες ανισότητες, που υποστηρίχθηκαν όμως και από πολύ λιγότερο τυπικούς μηχανισμούς. Και ενώ οι τυπικοί περιορισμοί που επιβλήθηκαν από την κεντρική κυβέρνηση μεταβλήθηκαν σταδιακά και βελτιώθηκαν, οι άτυποι έλεγχοι παρέμειναν μεγαλύτερο διάστημα και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ενδυναμώθηκαν. Ένα, μόνον, ενδεικτικό παράδειγμα από τα Πρακτικά της Ελληνικής Βουλής του 1929. Σε ερώτηση του Παπαναστασίου προς τον Βενιζέλο για τη σχολικότητα της διατήρησης Παρθεναγωγείων στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929 και στην απορία του γιατί, με το ίδιο σκεπτικό, η κυβέρνηση δεν ιδρύει και Αρρεναγωγεία η απάντηση του Βενιζέλου είναι: "Τι θέλετε να το κάμω διά τον άνδρα; διά να τον μάθω να είναι άνδρας;"¹⁹

19. "Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής", 10/1 έως 3/7/1929.

Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΛΑΜΠΡΑΚΗ-ΠΑΓΑΝΟΥ

Α. Τα πρώτα βήματα

Η καθολική εκπαίδευση ως ιστορικό γεγονός είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βιομηχανική επανάσταση και την ανάγκη για εκπαιδευμένους και ειδικευμένους εργάτες. Στο ιδεολογικό επίπεδο το κίνημα του Διαφωτισμού, και στο πολιτικό οι αστικές επαναστάσεις και τα αστικά κινήματα του 18ου και 19ου αι. θα κατοχυρώσουν νομοθετικά την υποχρεωτική βασική εκπαίδευση.

Η γυναίκα με τη συμμετοχή της το 19ο αι. στη βιομηχανική παραγωγή¹ ξανακερδίζει την οικονομική και κοινωνική της ισχύ που είχε χάσει μετά την προϊστορική περίοδο.

Από την εποχή αυτή ανοίγονται οι προοπτικές για την αναγνώριση του κοινωνικού της ρόλου και για τον κοινωνικό της επαναπροσδιορισμό. Αυτός είναι ακριβώς και ο λόγος που από το 19ο αιώνα τίθεται σε ευρωπαϊκή κλίμακα και το πρόβλημα της γυναικείας εκπαίδευσης και αρχίζουν τα πρώτα, αβέβαια οπωσδήποτε, βήματα για την προώθησή του.

Θα ήταν παρακινδυνευμένο όμως να θεωρήσουμε ότι ο 19ος αι. υπήρξε ένα εντελώς νέο ξεκίνημα για την προώθηση της κοινωνικής θέσης της γυναίκας και της γυναικείας εκπαίδευσης².

Οι κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις για τη γυναίκα εξακολουθούν ακόμη να έχουν τέτοια ισχύ και διάδοση, ώστε να διαμορφώνουν τη σταθερή πεποίθηση για την κατώτερότητά της. Η περιφρόνησή της από το αντρικό φύλο με το πρόσχημα των φυσικών διαφορών (σωματικών, βιολογικών και ψυχολογικών)³ χρησιμοποιήθηκε ως

1. Σ. Μπωβονάρ, *Το δεύτερο φύλο*, μτφρ. Κ. Σιμόπουλος, Γλάρος, Αθήνα 1979, σ. 126.
2. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, *Η εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωμανική περίοδο*, Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαφιόπουλου, Αθήνα 1988, σ. 18.
3. Βλ. ενδεικτικά Ludwig Johann Ewald, *Die Kunst ein gutes Mädchen, eine gute Gattin, Mutter und Hausfrau zu werden. Ein Handbuch für erwachsene Töchter, Gattinnen und Mütter* herausgegeben von Fr. Jacobs, Wien 1827, σ. 27 και G. Hahn, Angelica Götz, Brigitte Mercher, Fr. Götz, *Kinder, Küche, Kleider*, Euroverlag, Wien, München, Zürich 1982, σ. 14-17. Βλ. επίσης John St. Mill, *L'asservissement des femmes*, Paris 1975, σ. 62 και Christine Skelton, *Women and Education* στο *Introducing Women's Studies*, ed. by Diane Richardson και Victoria Robinson, Macmillan, London 1993, σ. 325.

επιχείρημα, για να δικαιώσει μια ορισμένη κοινωνική πρακτική, που εκδηλώνεται, με τους κοινωνικούς θεσμούς, ως ανισότητα των δύο φύλων.

Αυτές οι κοινωνικές αντιλήψεις επηρέασαν σημαντικά όχι μόνο την επίσημη-κρατική νομοθεσία, αλλά και τις παιδαγωγικές απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση των δύο φύλων.

Η παιδαγωγική παράδοση στους νεότερους χρόνους (16ος-19ος αι.) ελάχιστα πρόσφερε για να μεταβάλει ή να επαναπροσδιορίσει τα πρότυπα της αγωγής για τα δύο φύλα, όπως αυτά είχαν επιβληθεί από τους προηγούμενους αιώνες. Οι παιδαγωγικές θεωρίες απέβλεπαν στο να αναπτύξουν τα προτερήματα που θεωρούνταν έμφυτα σε κάθε φύλο και απαραίτητα για την εκπλήρωση της κοινωνικής λειτουργίας του φύλου⁴. Έτσι αδιαμαρτύρητα εξακολουθούν να δρουν οι περιοριστικοί μηχανισμοί και τα εκ διαμέτρου αντίθετα πεδία δραστηριότητας και ζωής που αποκλείουν τη γυναίκα από την κοινωνικά οργανωμένη εργασία. Το γεγονός αυτό αναντίρρητα υπήρξε μια από τις ιστορικές αιτίες που καθόρισαν την κατώτερη θέση της⁵ και τη διαφοροποιημένη αγωγή και εκπαίδευσή της.

Στον ελλαδικό χώρο με την κήρυξη της Επανάστασης η εκπαίδευση της νεολαίας κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την ελεύθερη ζωή του Έθνους. Το αίτημα για εξάπλωση της δωρεάν εκπαίδευσης και στα δύο φύλα αποτυπώνεται θαυμάσια στα κείμενα της Πελοποννησιακής Γερουσίας⁶ και της Προσωρινής Διοίκησης της Ελλάδος⁷.

Στο νεοσύστατο όμως ελληνικό κράτος η θεσμοθέτηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως υποχρεωτικής και δωρεάν για τα δύο φύλα (1834)⁸, παρ' όλο που διατηρεί στο θεσμικό επίπεδο τις εκφρασμένες απόψεις του επαναστατημένου λαού, θα αποβεί στην πράξη για τα κορίτσια υποτυπώδης σαν να επρόκειτο "περί βάρους περιττού"⁹. Η ανάθεση της εκπαίδευσης των θηλέων εξ ολοκλήρου στους Δήμους, χωρίς την ενίσχυση

4. Εξαίρεση αποτελεί η μικρή προσπάθεια που καταβλήθηκε για την ευπρόσωπη κοινωνικά παρουσία ενός περιορισμένου αριθμού κοριτσιών από εύπορες οικογένειες. Βλ. Δ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός, Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, Αθήνα, Αθήνα 1925, σ. 42 και Αλβάνια Μηνιάτη, *Η γυνή εν την κοινωνία και η αποστολή αυτής εν τω μέλλοντι, Αττικόν Ημερολόγιον*, (1875), σ. 269.
5. Κάρλα Ραβαγιόλι, *Το γυναικείο ζήτημα*, μτφρ. Τούλα Δρακοπούλου, Θεμέλιο, 1979, σ. 25.
6. Αρχαία Ελληνικής Παλιγγενεσίας, τόμ. Α', σ. 452 και Απόστολος Δασκαλάκης, *Κείμενα, Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασης*, Α', Αθήνα 1986, σ. 29-50, 30-55 και 89. Η Πελοποννησιακή Γερουσία (16 Μαρτίου 1829) "προσχάλεσε και τη φιλομαθή νεολαίαν αφ' όλην των Πελοπόννησον να συντρέξη εδώ δια να διδαχθή αμοσθί".
7. Δασκαλάκης *Κείμενα, Πηγαί της Ιστορίας*, ό.π., σ. 46.
8. Ε.τ.Κ. αρ. 6, 5 Μαρτίου 1834, σ. 73-78. Τα ενεργητικά μέτρα που προβλέπει ο Ν. του 1834, όπως η υποχρεωτική δωρεάν εκπαίδευση, η χρονική διάρκεια των σπουδών και η ποικιλία των μαθημάτων, δεν έφτασαν στα παιδιά των κατώτερων τάξεων και ιδιαίτερα στα κορίτσια. Βλ. Α. Μανσόλας, *Στατιστική Έκθεσις περί της διανοητικής αναπτύξεως της Ελλάδος*, 1879, σ. 9-10.
9. Η έκφραση αυτή χρησιμοποιήθηκε από το Δ. Γληνό στη γενική εισηγητική του έκθεση στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, για να δηλώσει την απάθεια που είχε επιδείξει η Πολιτεία σχετικά με τη μέση εκπαίδευση των θηλέων το 19ο αιώνα. Βλ. Δ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός, Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, Αθήνα, Αθήνα 1925, σ. 43.

της Πολιτείας και η απαγόρευση της μικτής φοίτησης (1852)¹⁰, χωρίς να έχουν παρθεί μέτρα για την ίδρυση ιδιαίτερων σχολείων για τα κορίτσια, περιόρισε αισθητά τα περιθώρια της φοίτησης του γυναικείου πληθυσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τη σχολική χρονιά 1855-56 τα αγόρια που φοιτούν στα δημόσια σχολεία είναι περίπου οκταπλάσια από τα κορίτσια. Σε όλη τη διάρκεια της Οθωνικής περιόδου η συμμετοχή των θηλέων φτάνει το 15,54% στη θεσμοθετημένη στοιχειώδη εκπαίδευση¹¹. Το ποσοστό φοίτησης των μαθητριών θα παραμείνει εξαιρετικά χαμηλό ως το τέλος του 19ου αι. Σύμφωνα με την απογραφή του 1879, το 93% των γυναικών και το 69% των ανδρών ήταν αναλφάβητοι.¹²

Για Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θηλέων δεν μπορεί να γίνει λόγος. Το Β.Δ. του 1836-37 για τη Μέση Εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο επάλληλους κύκλους σπουδών, τριτάξιο Ελληνικό και τετρατάξιο Γυμνάσιο, και αναφέρεται αποκλειστικά στα αγόρια. Έτσι φαλιδιεύεται το κατοχυρωμένο νομοθετικά δικαίωμα που είχαν τα κορίτσια να φοιτούν στο Διδασκαλείο αρρένων που λειτουργεί στην Αθήνα αφού σύμφωνα με το Ν. του 1834 εγγράφονταν σε αυτό απόφοιτοι της Β' τάξης του Ελληνικού Σχολείου.

Είναι πρόδηλο ότι εκτός από το κράτος και οι γονείς αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο την εκπαίδευση των δύο φύλων. Το γεγονός συναρτάται με τις διαφορετικές λειτουργίες που εξυπηρετούσε η εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών. Για τους άντρες αποτελούσε το μέσο για την πρόσβαση στη δημοσιούπαλληλία και τις υπηρεσίες του δημόσιου χώρου, ενώ για τις γυναίκες δεν μπορούσε παρά να έχει διακοσμητικό χαρακτήρα, αφού εκτός από το επάγγελμα της δασκάλας, όλα τα άλλα ήταν κλειστά γι' αυτές.

Το κενό από την έλλειψη του κρατικού ενδιαφέροντος θα προσπαθήσει να το καλύψει η ιδιωτική πρωτοβουλία: ξένοι ιεραπόστολοι, έλληνες επιχειρηματίες, αλλά, κυρίως, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία θα αναλάβουν τη "μέση γυναικεία εκπαίδευση"

10. Σύμφωνα με το άρθρο 58 του Ν. 1834 τα κορίτσια μπορούσαν να φοιτήσουν στα σχολεία των αγοριών, εάν δεν υπήρχαν ιδιαίτερα σχολεία θηλέων, ενώ όπου υπήρχαν θα λειτουργούσαν χωριστά και θα διευθύνονταν από δασκάλες. Το καθεστώς αυτό ίσχυε χωρίς καμιά κρατική παρέμβαση και αντίδραση ως το 1852. Το Σεπτέμβριο όμως του 1852 η Διοίκηση με εγκύκλιο της απαγορεύει τη συμφοίτηση, με το βασικό επιχείρημα ότι η "τοιαύτη επιμειξία προκατάβαλλει σπέρματα δυσχερέστων συνεπειών" και συνιστά στους Νομάρχες να πάρουν όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να απαγορευθεί στο μέλλον η συμφοίτηση στα ιδιωτικά και δημόσια εκπαιδευτήρια. Βλ. Εγκύκλιος με αριθ. 4077 της 10ης Σεπτεμβρίου 1852 "περί αποχωρήσεως των αρρένων από τα κορίτσια εις τα δημοτικά σχολεία", Π.Ι. Κλάδος, *Εκκλησιαστικά και Εκπαιδευτικά*, 2 τόμ., Αθήνησι 1860, σ. 567-568.

11. Λαμπράκη-Παγανού, *Η εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*, ό.π., σ. 95.

12. Το 1874 τα δημοτικά σχολεία θηλέων έφθασαν στα 138 με 11.405 μαθήτριες και τα ιδιωτικά για τη στοιχειώδη εκπαίδευση στα 26 με 1.355 μαθήτριες, ενώ τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 15 με 1.227 μαθήτριες. Η συμμετοχή των γυναικών στη δευτεροβάθμια έφθασε το 3,8%. Βλ. Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και Αναπαράγηση. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1974, σ. 473-4.

στην Ελλάδα¹³. Η ίδρυση Ανώτερων Παρθεναγωγείων και Διδασκαλείων Θηλέων από την ιδιωτική πρωτοβουλία θα οδηγήσει τη γυναικεία εκπαίδευση στην περιθωριοποίηση, την ποιοτική υποβάθμιση και σε μια νόθα και ασαφή εκπαιδευτική βαθμίδα¹⁴ που προσφέρει ένα σαθρό ιδεώδες ψευδοανθρωπιστικής εκπαίδευσης, εμποτισμένο με ξενόφερτα πρότυπα.

Ειδικότερα από τη δεκαετία του 1850 και μετά, με την αύξηση των ιδιωτικών σχολείων αρχίζει και η έξαρση της διακοσμητικής εκπαίδευσης: παιδαγωγοί, γονείς, επιχειρηματίες, αρθρογράφοι προτρέπουν τα κορίτσια να μάθουν πέρα από τις απαραίτητες για το φύλο τους γνώσεις, τραγούδι, πιάνο, ξένες γλώσσες “σαν προσωπικόν θέλητρον”, σαν “προσθήκη κοσμήματος”¹⁵. Έτσι, η διακοσμητική εκπαίδευση εισχωρεί και διαβρώνει τις εύπορες οικογένειες και στη συνέχεια τις τάξεις των δημοσίων υπαλλήλων. Η επένδυση για τη γυναικεία εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου και του διδασκαλικού διπλώματος, θεωρείται συμπλήρωμα της προίκας. Εκτός όμως από τις κόρες των εύπορων τάξεων, στα ιδιωτικά παρθεναγωγεία φοιτούν και κορίτσια λαϊκών στρωμάτων, ως υπότροφες των Δήμων, για να μπορέσουν να εργαστούν ως δασκάλες ή οικοδιδασκάλισσες στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Οι αυξανόμενες κοινωνικές ανάγκες υποτάσσουν τη “Μ.Ε.” θηλέων στον επαγγελματισμό¹⁶. Επειδή το Ανώτερο Παρθεναγωγείο λειτούργησε ως προπαρασκευαστικό σχολείο για το Διδασκαλείο, το κράτος αναγκάζεται να δημοσιεύσει το Β.Δ. της 13 Οκτ. 1861, με το οποίο αναγνωρίζεται το Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας ως επίσημο Διδασκαλείο θηλέων του Κράτους. Έτσι, το επάγγελμα της δασκάλας, αρχικά κοινωνικά προσδιορισμένο ως προέκταση της “γυναικείας φύσης”, μεταβάλλεται από τις ίδιες τις γυναίκες σε βασικό μοχλό για τη μελλοντική άλωση του δημόσιου χώρου.

Μέσα σε αυτό το κλίμα ξεκινούν τη δεκαετία του 1860 συζητήσεις και πρωτοβουλίες για την αναμόρφωση της γυναικείας εκπαίδευσης. Με κοινή αφετηρία τη θεωρία της βιολογικής διαφοράς των δύο φύλων, δυνάμεις με διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό (συντηρητικό ή προοδευτικό) διαγράφουν και επιβάλλουν, μέσα από ένα πλέγμα συμβουλών, παρατηρήσεων και κριτικής, ένα κοινό πλαίσιο με μικρές αποκλίσεις στην εκπαίδευση των θηλέων. Η μητρότητα προάγεται σε κοινωνική αποστολή¹⁷. Η εξίδα-

13. Περισσότερα βλ. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός*, ό.π., σ. 47-73, Λαμπράκη-Παγανού, *Η εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*, ό.π., σ. 207, Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα, (1830-1893)*, Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986, σ. 110-134.

14. “Μάτην θα ανεζήτει τις εν τω προγράμματι πού λήγει η Δημοτική Εκπαίδευση και πού άρχεται η μέση (...) είναι όλα ομού και ουδέν σαφές. Πρόσθεν μεν λέων, όπισθεν δε δράκων”, Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός*, ό.π., σ. 60-61.

15. “Περί εκπαίδευσεως των γυναικίων”, *Βιβλιοθήκη του Λαού*, 1855, σ. 281 και Ελένη Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1987, σ. 46-47.

16. Λαμπράκη-Παγανού, *Η εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*, ό.π., σ. 255.

νίκευση της μητρότητας και η ευθύνη που ανατίθεται στη γυναίκα να μεταμορφώσει το σπίτι σε “λυτρωτικό αντιστάθμισμα” του δημόσιου χώρου συμπληρώνουν το οικιακό ιδεώδες, προάγουν τις γυναίκες σε ειδικούς στυλοβάτες του σπιτιού, της οικογένειας και του Έθνους, αξιολογούνται δηλαδή κοινωνικά και ηθικά. Η άνθηση της Μεγάλης Ιδέας και τα οράματα ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού της χώρας που τη συνοδεύουν ενισχύουν το οικιακό και μητρικό ιδεώδες και δημιουργούν νέα κοινωνικά αιτήματα που επιδρούν στη ζωή των γυναικών των μεσαίων στρωμάτων.

B. Η πορεία του αστικού εκσυγχρονισμού και η γυναικεία εκπαίδευση

1. Από τα νομοσχέδια Γ. Μίληση (1877) στα νομοσχέδια του Αθ. Ευταξία (1899)

Μέσα στο γενικότερο ανανεωτικό πνεύμα που από τη δεκαετία του 1880 και μετά αρχίζει να διαμορφώνεται στην Ελλάδα εντάσσονται οι νομοθετικές απόπειρες με τα νομοσχέδια που δεν ψηφίστηκαν για εκπαιδευτική αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Όπως είναι γνωστό, τα νομοσχέδια που δεν ψηφίστηκαν (Μίληση, Αυγερινού, Θεοτόκη, Ευταξία, Στάη, Τσιριμώκου) παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον για το μελετητή της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, γιατί μπορεί να ανιχνεύσει σ' αυτά τη σταδιακή εξέλιξη των ζυμώσεων και των κοινωνικών και πολιτικών προβληματισμών της υπό διαμόρφωση αστικής τάξης για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαδικασία μεταβίβασης της εξειδικευμένης γνώσης. Ο ρυθμός βέβαια είναι αργός και οι βηματισμοί παλινδρομικοί. Αντανακλούν και εκφράζουν τη συνεχή ενίσχυση των αστικών στοιχείων και του αστικού πληθυσμού που, από 8% στα 1855 και 28% στα 1879, γίνεται 55% του όλου πληθυσμού στα 1907. Παρά τις συνεχείς ταπεινώσεις, την εθνική καταστροφή του 1897 και τις πολλαπλές δυσχέρειες, η διαδικασία κοινωνικής μεταβολής επιταχύνεται μετά το κίνημα στο Γουδί και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, για να εξισορροπηθεί ο αγροτικός και αστικός πληθυσμός στο 56,5% το 1926¹⁷. Πενήντα χρόνια θα χρειαστούν από τη δεκαετία του 1880 για να ψηφιστεί η ορθολογική και “λελογισμένη”, σύμφωνα με το συντάκτη της, εκπαιδευτική αστική πρόταση του 1929.

Βέβαια, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι οπαδοί της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

17. Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών*, ό.π., σ. 71. Βλ. ακόμη και *Πρακτικά Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, 1945, σ. 22, “αι μητέρες πρέπει να έχουν τα αξιώματα της ηθικής και της θεοσεβείας, τα καθήκοντα του αγαθού πολίτου και του κοινωφελούς Έλληνα, διά να τα εγγαράξωσιν εν καιρώ εις τας τρυφεράς καρδιάς των τέκνων των”. Περισσότερο σαφής και αποκαλυπτικός για το θέμα εμφανίζεται ο Λ. Μελάς στη Συνέλευση της 5ης Φεβρ. του 1861: “... αλλά μεγίστη είναι βεβαίως η επιρροή την οποίαν επί της τύχης των κοινωνικών επενεργεί αυτό το αδύνατον πλάσμα, το οποίον γυναίκα ονομάζομεν και το οποίον μακράν των δημοσίων πραγμάτων αφανές περιορισμένον εντός της οικογενείας διάγει...”.
18. Ν. Σβορώνος, *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983², σ. 299.

από τη δεκαετία του 1880 ως την πρώτη δεκαετία του 20ου αι. υποστηρίζουν το λειτουργικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης κάθε φύλου, συστηματοποιώντας το διαφορετικό στόχο που εξυπηρετούσε η παιδεία για τα αγόρια και τα κορίτσια. Έτσι, ενώ ασκούν έντονη κριτική στην ανδρική εκπαίδευση για τον απαρχαιωμένο και σχολαστικό χαρακτήρα των προγραμμάτων και των παιδαγωγικών μεθόδων, υπογραμμίζουν τα καταστροφικά αποτελέσματα της κοπιώδους εκπαίδευσης για την υγεία και την ομορφιά των κοριτσιών, καταδικάζουν το ξενόφερτο πνεύμα και την ημιμάθεια που κατακλύζει τα Παρθεναγωγεία και αγωνιούν για τη συνεχή παραγωγή διδασκαλισσών που δεν μπορούσαν να απορροφηθούν επαγγελματικά.

Οι επικλήσεις αυτού του είδους μαρτυρούν ότι η γυναικεία εκπαίδευση εξακολουθεί να διατηρεί το διακοσμητικό και συμβολικό της χαρακτήρα και να αποτελεί προνόμιο των κοριτσιών των αστικών περιοχών. Αδιάφραστο τεκμήριο τα ποικίλα κείμενα όλης της μακράς αυτής περιόδου. Οι εξαιρέσεις είναι πολύ λίγες. Έτσι θα μπορούσε να μετακινήσει κανείς τη χρονολογική τους ένδειξη, από τη μια δεκαετία στην άλλη, χωρίς την ελάχιστη ενοχή ότι προδίδει το πνεύμα του συντάκτη τους¹⁹, γιατί οι οπαδοί μιας συνειδητά περιορισμένης και υποβαθμισμένης γυναικείας εκπαίδευσης παραμένουν ακόμη η πλειονότητα. Η γυναικεία εκπαίδευση παρουσιάζεται ως πηγή απρόβλεπτων ηθικοκοινωνικών κινδύνων. Οι φόβοι και οι υποψίες εντείνονται με την εμφάνιση του κινήματος για τη χειραφέτηση των γυναικών και την παρουσία πολύ αξιολογών γυναικών-παιδαγωγών, παρ' όλο που σε ορισμένους κύκλους εκπαιδευτικών και διανοουμένων, και στην Ελλάδα και στον ελληνοισμό της διασποράς, η μόρφωση των γυναικών έχει αρχίσει να αποκτά σημαντική αξία, αφού συναρτάται με εθνικές σκοπιμότητες.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναμόρφωση της γυναικείας εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίστηκε αυτοτελώς. Αντίθετα, κάθε φορά που νομοσχέδια προτείνουν αλλαγή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος αρρένων, ο νομοθέτης έρχεται αντιμέτωπος με το συγχεκρμένο πρόβλημα και προσπαθεί να δώσει λύσεις.

Πρώτη χρονικά στην περίοδο που διερευνούμε έρχεται η νομοθετική απόπειρα του Γ. Μύληση (17 Νοεμβρίου 1877), που προβλέπει τετραετές δημοτικό σχολείο, υποχρεωτικό και δωρεάν και για τα δύο φύλα, εξαετές αστικό σχολείο, αρρένων και θηλέων, που δεν είναι υποχρεωτικό—αποτελούμενο από τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού και δύο ανώτερες τάξεις — “διά την συμπλήρωσιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παιδείσεως

19. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Δ. Στρούμπος, *Το μέλλον, ήτοι περί ανατροφής και παιδείσεως*, 1855, σ. 33, Γ. Παπαδόπουλος, *Περί γυναικός και Ελληνίδος, Πανδώρα*, αρ. 389, 1 Ιουνίου 1860, σ. 105-112, απόσπασμα από την έκδοση *Περί κατωτέρας και Μέσης Παιδείας ή ο επί του θέματος τούτου διαγωνισμός. Έκθεση της αγωνοδίκου επιτροπείας αναγνωσθείσα εν τω προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Συλλόγω*, Αθήνα 1872, σ. 72-79, Κ. Ξανθόπουλος, *Πρώτη και μέση Εκπαίδευση και περί ανατροφής και εκπαίδευσως των κορασίων*, Αθήνα 1873, *Τα πορίσματα από το Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον* (31 Μαρτίου-4 Απριλίου 1904), Χ. Χαρίτος, *Η εισηγητική έκθεση του Δ. Σαράτση για την ίδρυση του Παρθεναγωγείου Βόλου*, (ανατύπωση από το περιοδικό *Θεσσαλική Εστία*, τχ. 32, Αθήνα 1978).

δι' ευρυτέρας και δαιριλεστέρας διδασκαλίας" και τέλος εξαετές Γυμνάσιο αρρένων²⁰.

Ο εισηγητής, σε ένα κεφάλαιο που καταλαμβάνει περιορισμένη έκταση, α) προτείνει τη σύσταση ενός τουλάχιστον σχολείου θηλέων σε όλες τις πρωτεύουσες των δήμων του Κράτους, β) επιτρέπει τη σύσταση αστικών σχολείων θηλέων μετά από αίτηση των οικείων δημοτικών συμβουλίων και έγκριση του Υπουργείου της Παιδείας – το άρθρο αυτό δεν αναφέρεται στα αστικά σχολεία αρρένων, γ) δε διαφοροποιεί το πρόγραμμα μαθημάτων για τα δύο φύλα· η μόνη προσθήκη που υπάρχει στο πρόγραμμα των μαθημάτων για τα κορίτσια είναι μια αναφορά στα γυναικεία εργόχειρα και ιδίως στη ραπτική "προς πλήρωσιν χρεών του οίκου"²¹, και στη διδασκαλία της γυμναστικής που "μεθαυμόζεται προς την γυναικείαν φύσιν", δ) δεν επιτρέπει τις δημόσιες εξετάσεις των θηλέων και ε) συνιστά τη χωριστή εκπαίδευση των δύο φύλων "όπου τούτο δυνατόν".

Το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται στο γεγονός ότι ο νομοθέτης, έχοντας συνείδηση της ανεπάρκειας των 4ετών δημοτικών σχολείων και για τα δύο φύλα, προαναγγέλλει δειλά την επέκταση των ετών της δημοτικής εκπαίδευσης και στο ότι για πρώτη φορά καταγράφεται σε επίσημο κείμενο ο όρος *αστικό σχολείο θηλέων* που θα καθιερωθεί στις μελλοντικές νομοθετικές προτάσεις για αστική μεταρρύθμιση. Τέλος προτείνει για τα αγόρια κατάργηση του Ελληνικού Σχολείου και την αντικατάστασή του με το εξαετές Γυμνάσιο, το οποίο όμως θα θεσμοθετηθεί με τη μεταρρύθμιση του 1929.

Με πολύ μικρή χρονική απόσταση ο Υπουργός Α.Δ. Αυγερινός (13 Φεβρουαρίου 1880) με νομοσχέδιο θα φέρει στη Βουλή πρόταση για την ίδρυση και λειτουργία Ανώτερων Παρθεναγωγείων. Διαχωρίζεται σ' αυτό ο ρόλος τους από τα Διδασκαλεία, ενώ επικυρώνεται η άποψη ότι το Ελληνικό Σχολείο και το Γυμνάσιο αρρένων δεν έχουν καμιά σχέση με τα Παρθεναγωγεία, τα οποία "αλλοίον όλως σκοπόν επιδιώκουν".²² Στο δεύτερο αυτό νομοσχέδιο επισημαίνουμε ότι χρησιμοποιείται για έναν νέο τύπο δημόσιου σχολείου ο όρος Παρθεναγωγείο σε επίσημο κείμενο, ο οποίος καθιερώθηκε στην κοινή συνείδηση από την ιδιωτική εκπαίδευση και ο οποίος θα επανέλθει στις επόμενες νομοθετικές προτάσεις και τέλος θα κατοχυρωθεί και νομοθετικά με τη μεταρρύθμιση του 1929. Παρά την επίφαση μιας θετικής νοοτροπίας που περιβάλλει τα νομοσχέδια Αυγερινού, αφού ο υπουργός δημόσια ομολογεί την απουσία της κρατικής μέριμνας και ως προς την προκαταρκτική γυναικεία εκπαίδευση και ως προς την ψήφιση, το καινοφανές αυτό πνεύμα αυτοδιαβρώνεται από τους επιμέρους περιορισμούς και τις δυνητικές διατυπώσεις που περικλείει, αφού άλλωστε, όπως ο ίδιος δηλώνει, για πολύ χρόνο ακόμα "οι εθνικοί πόροι δεν θα επιτρέψωσι την, δαπάνη του Δημοσίου, σύστασιν και συντήρησιν τοιούτων ανωτέρων σχολείων θηλέων".

20. Βλ. Γ. Μήλη, "Περί Δημοτικής Παιδείσεως", *Παράρτημα της Εφημερίδος των Συζητήσεων της Βουλής*, περ. Ζ', συν. Γ', (15/5/1877-30/1/1878) σ. 54

21. Γμ.

22. Α. Αυγερινός, "Γενική αιτιολογική Έκθεσις των Νομοσχεδίων περί δημοτικής Εκπαιδεύσεως", *Παράρτημα της Εφημερίδος των Συζητήσεων της Βουλής*, περ. Η', συν. Α', (20/10/1879-17/4/1880).

Στο τέλος της δεκαετίας ο Γ. Θεοτόκης θα καταθέσει στη Βουλή (4 Δεκ. 1889) σειρά νομοσχεδίων που συντάχθηκαν από τον παιδαγωγό Χ. Παπαμάρκο και αποτελούν κι αυτά απόπειρα για αλλαγή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο εισηγητής προτείνει εξαστή δημοτική εκπαίδευση και για τα δύο φύλα, υπαναχωρώντας και στο θέμα της συνεκπαίδευσης: την επιτρέπει μόνο στα μονοτάξια και ημιημερήσια σχολεία²³. Αξίζει να πούμε ότι η παραχώρηση και στα κορίτσια του δικαιώματος για εξαστή φοίτηση στη στοιχειώδη εκπαίδευση συνοδεύεται από μια ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα “εργόχειρα διά τα θήλεα”, το οποίο θα προκαλέσει αλυσιδωτές τροποποιήσεις και αλλαγές σε βάρος του προγράμματος σπουδών για τα κορίτσια. Για να καλυφθούν οι έξι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των εργοχείρων οι μαθήτριες “απαλλάσσονται από της διδασκαλίας της γεωμετρίας και συντομεύεται ο χρόνος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και της αριθμητικής”.²⁴

Στο νομοσχέδιο “περί ιδρύσεως ανωτέρων παρθεναγωγείων” δεν ανατρέπονται τα ειωθότα. Ο σκοπός της εκπαίδευσης των θηλέων περιγράφεται ως εξής: “η παρεχόμενη τοις κορασίοις παιδεία εν τοις ανωτέροις Παρθεναγωγείοις (...) είναι σύμφωνος άμα μεν προς τον σκοπόν ον έχουσι τα κοράσια εν τω βίω, άμα δεν προς το φύλον, εις ο ανήκουσιν. Θα παιδευθώσι τα κοράσια ανωτέραν παιδείαν εν τω ευαγγελίω, τη μητρική γλώσση, τη καλλιτεχνία, τοις εργοχείροις, τη γυμναστική, τη εθνική ιστορία διότι τοιαύτην παιδείαν η τε φύσις και ο προορισμός αυτών απαιτεί”.²⁵ Με αυτόν τον τρόπο “εκσπάται η εκπαίδευσις του θήλεος φύλου από της σαθράς βάσεως αφ’ ης μέχρι τούδε ηδράζετο, από της γραμματικής δηλ. και της τεχνολογίας (...) της αρχαίας ελληνικής (...) της ζωολογίας, χημείας και των παραπλησίων τούτοις (...) περιπτώων εις το θήλυ φύλον παιδευμάτων”.²⁶

Ο Θεοτόκης θεωρεί ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών πρέπει να αποτελεί δικαίωμα ορισμένων μόνον κοινωνικών τάξεων: γι’ αυτό δεν εισηγείται τη δωρεάν φοίτηση των θηλέων στα Παρθεναγωγεία και Διδασκαλεία. Ο στόχος του μέτρου, που δηλώνεται απερίφραστα από το νομοθέτη, συνίσταται στη μεταβίβαση “του ευγενούς επαγγέλματος των διδασκαλισσών μάλλον εις τα κοράσια της μέσης αστικής τάξεως των Ελλήνων, εις τα κοράσια των αστών, παρά εις τα κοράσια της βαναύσου τάξεως των πλυντριών και των μαγειρισσών και των τροφών και των υπηρετριών ίνα διευκολυνθεί (...) ο ανάλογος προς την κοινωνικήν θέσιν γάμος των θυγατέρων των οικογενειών τούτων”.²⁷

23. Γ. Θεοτόκης, Νομοσχέδιον περί της Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως, *Παράρτημα της Εφημερίδος των Συνεδριάσεων της Βουλής*, περ. ΙΑ’, σύν. Δ., σ. 181

24. Ό.π., σ. 182

25. Γ. Θεοτόκης, Αιτιολογική Έκθεσις επί του νομοσχεδίου περί της ιδρύσεως Ανωτέρων Παρθεναγωγείων, ό.π., σ. 195.

26. Ό.π., σ. 192.

27. Γ. Θεοτόκης, Αιτιολογική Έκθεσις επί του νομοσχεδίου περί της ιδρύσεως διδασκαλείων των θηλέων, στα *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια υποβληθέντα εις τη Βουλήν των Ελλήνων (4 Δεκ. 1889)*, Εν Αθήναις

Όπως είναι φυσικό, τα νομοσχέδια Θεοτόκη συνιστούν ένα θετικό βήμα, γιατί για πρώτη φορά το Κράτος προχωρεί στη σύνταξη νομοσχεδίων που αφορούν στη μέση και επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών. Η Κ. Παρρέν θριαμβολογεί σε άρθρο της για το γεγονός, αλλά τα επικρίνει με σφοδρότητα, γιατί απευθύνονται σε ορισμένη κοινωνική τάξη²⁸.

Μετά την ήττα το 1897 “οι συνεχείς χρεωκοπίες και τα διάφορα εσωτερικά προβλήματα” έκαναν έκδηλη την ανάγκη για μια γενική μεταρρύθμιση της πολιτικής ζωής και για λυτρωτική κάθαρση. Στη στροφή του αιώνα ο Ευταξίας (1899) θα καταθέσει στη Βουλή τα πολυσυζητημένα του νομοσχέδια. Προτείνει αλλαγή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος: 7ετή δημοτική εκπαίδευση και για τα δύο φύλα, συνεκπαίδευση μέχρι του 9ου έτους της ηλικίας, κατάργηση των Ελληνικών Σχολείων και αντικατάστασή τους με 3ετή Γυμνάσια με πρακτικότερο χαρακτήρα και 3ετή Λύκεια, για να δοθεί αρτιότερη μόρφωση στη μεσαία τάξη.

Ως προς την εκπαίδευση των θηλέων, αν και φαίνεται να εξομοιούται στο δημοτικό με την εκπαίδευση των αρρένων, στην πραγματικότητα διαφοροποιείται και ως προς τη διάρκεια και ως προς την ουσία. Στο άρθρο 34 διαβάζουμε: “Τα κοράσια συνδιδάσκονται μετά των αρρένων υπό διδασκάλου μόνου εν τοις μονοταξίοις, τοις γραμματείοις και τοις ημιημερησίοις (...) εν δε τοις δημοτικοίς σχολείοις διδάσκονται μόνον κοράσια και πάντοτε υπό διδασκαλισσών, η δ’ εν αυτοίς υποχρεωτική φοίτηση των κορασιών περιορίζεται μέχρι του εννάτου της ηλικίας αυτών έτους”. Έτσι, μια μεγάλη μερίδα κοριτσιών δε θα απολάμβανε το δικαίωμα για επταετή φοίτηση.

Για την εκπαίδευση των διδασκαλισσών η Κυβέρνηση Θεοτόκη θεωρεί ότι πρέπει να ιδρυθούν δύο Διδασκαλεία θηλέων (Αθήνα και επαρχία) με τετραετή διάρκεια. Στο νομοσχέδιο που αφορά στη Μ.Ε. δε γίνεται μνεία ή πρόβλεψη για γυναικεία μέση εκπαίδευση: ο νομοθέτης επανέρχεται σε μια παλιότερη πρόταση: στη σύσταση Ανώτερων Παρθενγωγείων, που θα μόρφωναν “καλές Ελληνίδας μητέρας και οικοδοποινας ίδια διά την μέσσην και ανωτέραν κοινωνικήν τάξιν” και “θα καθίστων περιττήν την προσφυγήν τούτων εις αλλόδοξα και αλλόφυλα παρθενγωγεία”.²⁹

Τα νομοσχέδια Ευταξία για τη γυναικεία εκπαίδευση είναι επανάληψη των νομοσχεδίων που εισηγήθηκε ο Θεοτόκης το 1889 ως υπουργός.

Ο 19ος αι. τελειώνει χωρίς η Πολιτεία να έχει προχωρήσει στη θεσμοθέτηση Μ.Ε. Θηλέων: Οι δημόσιες προτάσεις για ίδρυση Ανώτερων Παρθενγωγείων και Διδασκαλείων θα αποβούν άκαρπες. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δε θα τροποποιηθεί. Εν τούτοις, μέσα από τις νομοθετικές απόπειρες διαφαίνονταν εν σπέρματι οι μελλοντικές εξελίξεις.

1889, σ. 15.

28. Βλ. *Εφημερίς των Κυριών*, έτ. Γ', αρ. 144, 10 Δεκ. 1889, αρ. 145, 17 Δεκ. 1889 και αρ. 149, 21 Ιαν. 1890, και αρ. 150, 28 Ιαν. 1890

29. Αθ. Ευταξίας, *Τα νομοσχέδια του Υπουργείου Παιδείας*, Αθήνα 1900, σ. 21

Η τελευταία δεκαετία του 19ου αι. σφραγίζεται με τη φοίτηση των πρώτων Ελληνίδων στο Πανεπιστήμιο, πέρα από τα θεσμοθετημένα. Έτσι “ανεπαισθήτως” η είσοδος της Ελληνίδας στο Πανεπιστήμιο ακυρώνει ουσιαστικά ολόκληρο το ισχύον νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2. Από τα νομοσχέδια του Σ. Στάη στα νομοσχέδια του Κ. Γόντικα (1929)

Στις νομοθετικές ρυθμίσεις του Σ. Στάη (1908) και των Τσιριμώκου-Γληνού (1913) εκφράζεται σαφέστερα η κοινωνιολογική διάσταση στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο υπουργός Στάης στην εισηγητική του έκθεση ομολογεί απερίφραστα ότι πρέπει να οργανωθεί η γυναικεία εκπαίδευση, γιατί έχει προσλάβει έντονο κοινωνικό χαρακτήρα. Με σαφήνεια τονίζει ότι θέλει να βρει λύση και για το “μέγα πλεόνασμα των διδασκαλισσών”³⁰ και για την “εξεύρεση και άλλων σταδίων εργασίας διά τας γυναίκας... προς τον πρακτικόν βίον της εντίμου εργασίας”³¹.

Γι’ αυτό προτείνει: α) για τις αστικές περιοχές εξαετή δημοτική εκπαίδευση και διετή φοίτηση σε οικοκυρικές σχολές ή 4ετή Παρθεναγωγεία – μετά τη διετή φοίτηση στο Παρθεναγωγείο μπορούν να εισαχθούν στο Διδασκαλείο, Γυμνάσιο ή Πρακτικό Λύκειο – και β) για τις αγροτικές περιοχές, εξαετή δημοτική εκπαίδευση και αγροτικές σχολές διετούς φοίτησης³².

Στα νομοσχέδια Τσιριμώκου-Γληνού (1913) εκείνο που από την αρχή εντυπωσιάζει είναι η έκταση που καταλαμβάνει το θέμα της γυναικείας εκπαίδευσης. Ο εισηγητής στο ιδιαίτερο κεφάλαιο με τίτλο “Η εκπαίδευση των θηλέων” παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη μελέτη για τη γυναικεία εκπαίδευση. Καταγγέλλει την ξενίζουσα ημιμάθεια που προσφέρει η ιδιωτική εκπαίδευση και διαπιστώνει την ανάγκη για μόρφωση της Ελληνίδας που έχει “εκδηλωθεί ευρύτατα εν τη ελληνική κοινωνία”³³.

Προτείνει αλλαγή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος: εξατάξιο δημοτικό για τα δύο φύλα, τριετές αστικό σχολείο και εξατάξιο Γυμνάσιο. Εκπαίδευση δηλ. των δύο φύλων ομοιόμορφη. Δύο σχολικά δίκτυα αποτελούν τη Μ.Ε. και παρέχουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση, αφού στοχεύουν στο να εξυπηρετήσει το πρώτο τις ανάγκες της μέσης αστικής τάξης και το δεύτερο της ανώτερης. Ως προς τη γυναικεία μόρφωση ο εισηγητής προτείνει να παρέχεται και στα τρία είδη των γενικών σχολείων “αλλά με διαφοράς τινος εις τον αριθμόν των σχολείων Μ.Ε. και εις το πρόγραμμα”³⁴. Προσαρμόζεται το μάθημα των φυσιογνωστικών και μειώνονται οι ώρες διδασκαλίας

30. *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια υποβληθέντα εις την Βουλήν των Ελλήνων υπό του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της δημοσίας Εκπαιδεύσεως*, Σ. Ε. Στάη κατά Νοέμβριον του 1908, σ. 14.

31. *Ι.μ.*

32. Βλ. *Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια Στάη*, ό.π., Σχέδιον Νόμου “Περί Οργανώσεως της γυναικείας εκπαιδεύσεως”.

33. Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός*, ό.π., σ. 55

34. *Ό.π.*, σ. 156

για τα κορίτσια τον τελευταίο χρόνο του δημοτικού “προς αποφυγήν (...) σωματικής και πνευματικής κοπώσεως αυτών”.

Αίρεται επίσης, αν και δεν ομολογείται ρητά, και το εμπόδιο της μικτής φοίτησης. Τα αστικά σχολεία θηλέων φιλοδοξούν να αντικαταστήσουν τα δτάξια Παρθεναγωγεία και να διαβρώσουν τη σημασία τους. Ο σκοπός τους επομένως κατευθύνει προς την “άμεσον εις τον πρακτικόν βίον μετάβασιν” και προετοιμάζει για τις μέσες επαγγελματικές σχολές³⁵. Τα αστικά σχολεία θηλέων, τα μόνα που απέμειναν από τα νομοσχέδια Τσιριμώκου, λειτούργησαν από το 1914, αλλά δεν πέτυχαν το σκοπό τους.

Στη δεύτερη και τρίτη δεκαετία του 20ού αι. η έκρηξη του γυναικείου μαθητικού δυναμικού βρρίσκει απροετοίμαστο το κράτος. Χιλιάδες κορίτσια φοιτούν στα μέσα σχολεία αρρένων, Ελληνικά και Γυμνάσια. Η συνεκπαίδευση λειτουργεί αναγκαστικά εξαιτίας των αντίκειμενικών δυσκολιών, όπως είχε λειτουργήσει και η μικτή φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 19ο αιώνα.

Η ευκολία με τον οποία προσαρμόζεται η γυναικεία εκπαίδευση στο ανδρικό ισοδύναμό της εκπλήσσει. Η εξομοίωση που τόσα χρόνια πριν είχαν ονειρευθεί, έγινε χωρίς όρους. Εμφανίστηκε σαν ένα αποφασιστικό βήμα. Εκείνο όμως που ανησιχεί τον ανδρικό πληθυσμό και αρχίζει να τους προβληματίζει είναι η διείσδυση των γυναικών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, που δε στοχεύει στη βελτίωση της μόρφωσής τους, αλλά στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ο μύθος της δασκάλας-καθηγήτριας δεν έχασε την αίγλη του, αλλά αντίθετα, κατακά πολλούς οπαδούς. Άλλωστε το επάγγελμα της καθηγήτριας δεν αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωτική ρήξη με το παρελθόν³⁶.

Το επίσημο ιδανικό των πρώτων δεκαετιών του 20ού αι. είναι ένα είδος “χρυσής τομής”, ένα θαύμα ισορροπίας που θα μετέτρεπε την καλλιεργημένη γυναίκα κατά κύριο λόγο σε σύντροφο και συμβουλάτορα του συζύγου της, σε μια καλή νοικοκυρά, καλή μητέρα, άξια τόσο για το ρόλο της οικοδέσποινας όσο και για την αντιμετώπιση των γενικών ιδεών και προβλημάτων.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1930 εγκαινιάζει την περίοδο του Μεσοπολέμου και αποτελεί τομή στην εξέλιξη του αστικού εκσυγχρονισμού, αφού αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στη νεοελληνική εκπαίδευση.

Η εξατάξια δημοτική εκπαίδευση των θηλέων εξομοιούται με την αντίστοιχη των αρρένων και ενισχύεται πρακτικά με την παράλληλη θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων. Η επίπτωση του μέτρου στη μείωση του αναλφαβητισμού υπήρξε σημαντική³⁷. Έτσι, ενώ στη δεκαετία του 1920 στο Δημοτικό τα αγόρια ήταν 4 φορές

35. Περισσότερα βλ. Γληνός, ό.π., σ. 151-157.

36. Την περίοδο 1900-1915 οι γυναίκες πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών φθάνουν τις 13, ενώ την περίοδο 1916-1930 τις 151. Ενδιαφέρον είναι ότι το 28% από τις γυναίκες πτυχιούχους της Φιλοσοφικής κατάγεται από την Πελοπόννησο (τα στοιχεία προέρχονται από αδημοσίευτη έρευνά μου).

37. Βλ. *Γενική Εισηγητική Έκθεση και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια κατατεθέντα εις τη Βουλήν κατά την*

περισσότερα, στο τέλος της δεκαετίας του 1930 τα κορίτσια αποτελούν το 45% στην πρωτοβάθμια, και το 33% στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην ιδιωτική εκπαίδευση ο αριθμός των θηλέων είναι λίγο μεγαλύτερος από των αρρένων. Και στα Διδασκαλεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης υπερτερούν τα κορίτσια. Οι δασκάλες αποτελούν το 40% του διδακτικού προσωπικού στα δημόσια δημοτικά σχολεία, ενώ ο αριθμός τους είναι διπλάσιος στην ιδιωτική εκπαίδευση. Τέλος στο διδακτικό προσωπικό όλων των σχολείων της Μ.Ε. οι γυναίκες αποτελούν λιγότερο από το 1/4: στα δημόσια σχολεία το 17% και στα ιδιωτικά το 30%. Ο αριθμός των φοιτητριών σε απόλυτους αριθμούς δεν ξεπερνά σε ποσοστό το 30%.

Στις απόφοιτες του Δημοτικού ο νόμος της μεταρρύθμισης του 1929 παρέχει τη δυνατότητα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στα κατώτερα οικοκυρικά σχολεία ή στα Ανώτερα Παρθεναγωγεία ή στα Γυμνάσια θηλέων. Τα οικοκυρικά σχολεία, παρ' όλο που αποσκοπούν στη "βελτίωση των συνθηκών του νεοελληνικού νοικοκυριού, από την οποία τόσο πολύ εξαρτάται η υγεία και ο πλούτος της χώρας" δε θα αναπτυχθούν, και η πληρέστερη οργάνωσή τους θα παρεμποδισθεί από την ύπαρξη των Ανώτερων Παρθεναγωγείων, τα οποία εξακολουθούν να έλκουν σημαντικό αριθμό μαθητριών.

Ός προς τη Μ.Ε. των θηλέων, αν και θεωρητικά δε διαφοροποιείται από την αντίστοιχη των αρρένων, πρακτικά η μη θεομοθέτηση της συνεκπαίδευσης περιορίζει τη συμμετοχή των θηλέων³⁸. Η πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί από την "ανεπίσημη συνεκπαίδευση" στις προηγούμενες δεκαετίες του 20ού αι. ακυρώνεται, με αποτέλεσμα τα ελάχιστα ήδη Γυμνάσια θηλέων που λειτουργούν να μην επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες. Έτσι ένας αριθμός μαθητριών θα φοιτήσουν στα σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, στα ιδιωτικά σχολεία ή στα νεοϊδρυθμένα Ανώτερα Παρθεναγωγεία. Αλλά και πάλι ο γυναικείος πληθυσμός θα υπερβεί και αυτή τη δυσχέρεια με τη φοίτηση στα Γυμνάσια αρρένων, αφού ο νομοθέτης δηλώνει ότι "είμεθα ηναγκασμένοι να ανεχθώμεν την συνεκπαίδευσιν εις πόλεις ένθα ο αριθμός των φοιτησών εις το γυμνάσιον μαθητριών δεν επιτρέπει την δημιουργίαν και νέων γυμνασίων...".

Η κατάργηση των Ζετών αστικών σχολείων και η αντικατάστασή τους με τα 4τάξια Ανώτερα Παρθεναγωγεία, θα πυροδοτήσει την αντίδραση του Δ. Γληνού και γυναικείων οργανώσεων³⁹. Υπόμνημα θα κατατεθεί και από ομάδα καθηγητριών της Αθήνας στην αρμόδια κοινοβουλευτική επιτροπή.

Συνεδριάν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας, Κων. Β. Γόντικα, Εν Αθήναις 1929, σ. 35. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο συντάκτης των νομοσχεδίων το ποσοστό των αγραμμάτων γυναικών το 1929 έφθασε "εις 70% επί του γυναικείου πληθυσμού της χώρας".

38. Στο κεφ. ζ' του νόμου 4373 της 20 Αυγ. 1929, ΦΕΚ 297, σ. 2575, άρ. 27, παρ. 3 διαβάζουμε: "Εν αις πόλεσιν λειτουργούσιν ίδια γυμνάσια θηλέων απαγορεύεται η φοίτησις μαθητριών εις γυμνάσια αρρένων. Εξαιρετικώς δύναται να επιτραπεί προτάσει του Γενικού Επιθεωρητού... και εις γυμνάσια αρρένων φοίτησις θηλέων... οσάκις αι μεγάλαι αποστάσεις δικαιολογούσι την τοιαύτην εξαίρεσιν".

39. Λίτσα Κόπτου, Η εκπαίδευση των Ελληνίδων από το 1830 έως σήμερα, από το βιβλίο της Ζωής Φράγκου *Γύρω από το παιδί*, Αθήνα 1930, σ. 374-5.

Η μεταρρύθμιση του 1929 ασχολείται με το θέμα της γυναικείας εκπαίδευσης και σε τρία ακόμη νομοσχέδια, που αφορούν στα Διδασκαλεία των νηπιαγωγών, στην ίδρυση Διδασκαλείου οικοκυρικής εκπαίδευσης και στα Διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης.

Τα Διδασκαλεία των νηπιαγωγών είναι τετρατάξια και δέχονται με εξετάσεις στην πρώτη τάξη απόφοιτες του δημοτικού. Σχετικά με την οικοκυρική εκπαίδευση, ο νομοθέτης θέτει σε λειτουργία τη σχολή του Π.Α. Χαροκόπου που είχε χτισθεί από το 1906 γι' αυτό το σκοπό. Πρόκειται για τριτάξιο Διδασκαλείο, στην πρώτη τάξη του οποίου γίνονται δεκτές μαθήτριες, χωρίς εξετάσεις, εφόσον έχουν απολυτήριο αστικού σχολείου θηλέων και σωματική αρτιμέλεια. Οι απόφοιτες του Διδασκαλείου διορίζονται στα σχολεία της Μ.Ε. ως δασκάλες των οικοκυρικών. Τέλος, ο νόμος που αφορά στα Διδασκαλεία της δημοτικής εκπαίδευσης καταργεί τα ως τώρα λειτουργούντα μονοτάξια και προτείνει "πεντατάξια διδασκαλεία εκατέρου των φύλων ή μικτά δημόσια ή ανεγνωρισμένα". Διατηρούνται ως ισότιμα τα Διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής, των Δήμων ή άλλων φορέων, εφόσον ικανοποιούν τους όρους λειτουργίας που ορίζει ο νόμος.

Το πρόγραμμα μαθημάτων είναι κοινό για τα δύο φύλα· η μόνη διαφοροποίηση είναι η προσθήκη για τα κορίτσια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και των Οικιακών Έργων. Το ενδιαφέρον σημείο του νόμου βρίσκεται στην αποδοχή της συνεκπαίδευσης, την οποία ο νομοθέτης αρνείται στα κορίτσια της ίδιας ηλικίας που φοιτούν στη Μ.Ε.

Όλα τα παραπάνω νομοθετικά μέτρα και η εκπαίδευση γενικά θα δώσουν και μια άλλη διάσταση στη μισθωτή εργασία των γυναικών, που θα την κάνει χώρο επιζήλο και περιζήτητο. Η εκπαίδευσή θα προσφέρει ένα πρότυπο "αξιοπρεπούς εργαζόμενης". Η μετάβαση θα συντελεστεί στις δύο δεκαετίες του μεσοπολέμου και θα ολοκληρωθεί μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Γι' αυτό ως συμβατική τομή μπορούμε να θεωρήσουμε το 1929· τότε γίνεται η μεταρρύθμιση και ξεσπά η μεγάλη παγκόσμια οικονομική κρίση.

Ο πόλεμος και η κατοχή επιτάχυναν την αποδιάρθρωση των παλιότερων πολιτικών και κοινωνικών δομών και συνέβαλαν στην "απαρχή νέων διαρθρώσεων. Η εργασία και η εκπαίδευση οδήγησαν σε μια αναδιευθέτηση του χώρου και χρόνου· έδωσαν τη δυνατότητα στις γυναίκες να συνυπάρξουν με τους άντρες ισότιμα και να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, σε συνδυασμό με τις πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που είχαν συντελεστεί στην κοινωνία του μεσοπολέμου, προετοίμασαν τη γενιά που σήκωσε στις πλάτες της το βάρος του πολέμου και της κατοχής. Η μορφωμένη γυναίκα ταυτίστηκε με την αγωνίστρια.

Η εκπαίδευση λοιπόν έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια των γυναικών να ορίσουν τη ζωή τους, να πάνουν να ζουν περιορισμένες στα σπίτια τους και να διεκδικήσουν τη θέση τους στην ανοιχτή κοινωνία.

3. Από το Ν.Δ. 4379 στον Ν. 1566/85

Τριάντα χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση του 1929, στο Ν.Δ. 4379/16/24 Οκτ. 1964 "Περί

οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως” δεν υπάρχουν βασικές διαφοροποιήσεις ως προς την εκπαίδευση των δύο φύλων. Η εννεαετής υποχρεωτική και η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες απευθύνονται και στα δύο φύλα. Εάν εξαιρέσουμε την ατομία του νομοθέτη να λύσει σε νομοθετικό επίπεδο το θέμα της συνεκπαίδευσης – στην πράξη έχει σοβαρά διαβρωθεί – μπορούμε να σχολιάσουμε και δύο μερικότερα ζητήματα: α) τα Στοιχεία Οικιακής Οικονομίας, Νοσηλευτικής και Παιδοκομίας διδάσκονται μόνο στα κορίτσια και β) Η χρησιμοποίηση του όρου μαθητής σε ολόκληρο το κείμενο δημιουργεί την εντύπωση στον αναγνώστη ότι δεν υπάρχουν μαθήτριες.

Το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής της δεκαετίας του 1980 (Ν. 1566/85) είναι να μειωθούν στο ελάχιστο οι κληροδοτημένες ανισότητες στην εκπαίδευση των δύο φύλων, με μέτρα όπως, για παράδειγμα, η συνεκπαίδευση, η φοίτηση αρρένων σε παραδοσιακές γυναικείες σχολές (Τμήμα Νηπιαγωγών), η κοινή διδασκαλία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας, η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων που να προβάλλουν το νέο τύπο της Ελληνίδας, τα προγράμματα τεχνικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ειδίκευσης του ΟΑΕΔ κ.ά.⁴⁰

Ωστόσο και στη φάση αυτή ο αναλφαβητισμός των γυναικών στις ηλικίες άνω των δέκα ετών είναι ακόμη υψηλός και ο εκπαιδευτικός επαγγελματικός προσανατολισμός των θηλέων χαρακτηρίζεται από παραδοσιακές επιλογές. Τα στατιστικά στοιχεία είναι εντυπωσιακά⁴¹.

Τα φαινόμενα αυτά μας πείθουν ότι τις νομοθετικές ρυθμίσεις μπορείς κάποτε να τις μεταβάλλεις και να τις ανατρέψεις· εκείνο που δεν μπορείς να εξαλείψεις είναι το βάρος της παράδοσης και η παγιωμένη νοοτροπία που ασκεί διαβρωτική επίδραση, με τρόπο

40. Το 1981 ο αναλφαβητισμός των γυναικών στις αστικές περιοχές παραμένει 7,89%, στις ημιαστικές 15,50% και στις αγροτικές 23,20%. Έκδοση Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, Αθήνα 1985.

41. Βλ. ενδεικτικά τα παρακάτω στοιχεία:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΕ ΠΛΗΡΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ
ΣΕ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
Σχολικό Έτος 1983-84

Ειδικότητες	ΓΥΜΝΑΣΙΑ			ΛΥΚΕΙΑ		
	Σύνολο	Γυναίκες		Σύνολο	Γυναίκες	
Θεολόγοι	1.796	664	37%	873	208	24%
Φιλολόγοι	8.526	6.894	81%	6.472	4.105	63,5%
Μαθηματικοί	3.074	985	32%	2.477	340	14%
Φυσικοί	1.159	414	35,7%	1.666	312	18,7%
Χημικοί	241	95	39,5%	346	99	28,6%
Βιολόγοι	307	207	67,4%	92	52	56,5%
Φυσιολγώστες	1.205	595	49%	329	96	29%
Γεωλόγοι	173	54	31%	35	14	40%
Φυσ. Αγωγής	1.973	866	43,8%	1.043	413	39,5%
Γαλλικής Γλ.	945	897	95%	481	443	92%
Αγγλικής Γλ.	1.370	1.234	90%	730	633	86,7%
Οικιακ. Οικον.	794	793	99,8%	3	3	100%

άρρητο και αφανή, και στο περιβάλλον της γυναίκας και σε αυτήν την ίδια.

Μια αισιόδοξη σκέψη θα ήταν, εάν το μεγάλο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων να μπορούσε να συμβάλει στην αλλαγή της παγιωμένης νοοτροπίας, ώστε η κοινωνία να εξαλείψει την ανισότητα και τους προσχεδιασμένους ρόλους.

Κείμενα για κορίτσια του παλιού και του τωρινού καιρού

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ Κ. ΖΕΡΒΟΥ

α) Μυστικές αντιστάσεις: Γυναικεία γραφή και γυναικεία συμπεριφορά

Σ' ένα Συνέδριο για την ισότητα των φύλων, όπου οι προσεγγίσεις είναι κυρίως κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές, ελπίζω να μην ηχήσει παράτονη η φιλολογική φωνή. Θα ήθελα να καθορίσω από την αρχή τη θέση μου, διευκρινίζοντας ότι στο μεγαλύτερο μέρος αυτής της μελέτης προσπαθώ να αρθρώσω ένα είδος συνηγορίας του κοριτσιάτικου βιβλίου, ακόμη κι αυτού που προετοιμάζει τη μικρή του αναγνώστρια για τους παραδοσιακούς ρόλους της συζύγου και της μητέρας¹.

Δεν θα μπορούσα να κρύψω την προτίμηση, την ιδιαίτερη αδυναμία μου, ειδικά για τα κοριτσιάτικα έντυπα του 19ου αιώνα, του αιώνα των κοινωνικών επαναστάσεων. Ως αναγνώστρια και ερασιτέχνης συλλέκτρια, βρίσκω σημαντικά αυτού του είδους τα βιβλία εκείνου του καιρού, αν τα εξετάσει κανείς ως *κείμενο*, ως *αντικείμενο*² (δηλαδή από βιβλιοφιλική άποψη), αλλά ακόμη και ως *μέσον αγωγής*³. Κι αν κάτι μας κάνει

1. Οι περισσότερες από τις πάμπολλες Ευρωπαϊκές και Αμερικανικές μελέτες που ασχολούνται με τα κοριτσιάτικα βιβλία είναι κυρίως ιστορικού και κοινωνιολογικού, κάποτε και ψυχολογικού, ενδιαφέροντος, γι' αυτό είναι φυσικό να παραβλέπουν την λογοτεχνική ή τη βιβλιοφιλική αξία τους. Αναφέρω ενδεικτικά: D. Grenz, *Mädchenliteratur, 18-19 Jahrhundert*, Metzler, 1981. S.A. Mc Nall, *Who is in the House? A Psychological Study of two centuries of Women's Fiction in America, 1795 to the Present*, N. York: Elsevier, 1981. M. Myers, *Impeccable Governesses, Rational Dames, and Moral Mothers: Mary Wollstonecraft and the Female Tradition in Georgian Children's Books*, *Children's Literature*, 1986, 14, σ. 31. M. Dahrendorf, *Mädchenliteratur*, στο G. Haas, *Kinder und Jugend - literatur*, Reclam, 1984. R. Wild, *Literatur für Mädchen (Aufklärung)*, στο *Geschichte der deutschen Kinder - und Jugend - literatur*, Metzler, 1990. G. Wilkending, *Mädchenliebesromane*, στο R. Wild, *Geschichte der deutschen Kinder und Jugend - Literatur*, ο.π. - U. Kirchhoff, *Mädchenliteratur (die achtziger Jahre)* στο R. Wild, ο.π..
2. Για το βιβλιογραφικό ενδιαφέρον των κοριτσιάτικων βιβλίων βλ. A. Petri, *Mädchenbüchere*, στο A. Schung, *Die Bilderwelt im Kinderbuch - Kinder und Jugendbücher aus fünf Jahrhunderten*, Κολωνία 1988.
3. Για τις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις του παιδικού βιβλίου βλ. D. Escarpit - M. Vagne - Lebas, *La littérature d' enfance et de jeunesse, Etat des lieux*, Hachette, 1988. Μ. Μερακλή, *Το παιδικό βιβλίο έργο τέχνης ή μέσον αγωγής*, στο *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Έργο τέχνης, Μέσον αγωγής*, Πατάκης, 1987. Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Οδυσσέας, 1993, σ. 43-50.

να αγανακτούμε σήμερα, όταν τα ξεφυλλίζουμε, δεν είναι κυρίως η καλλιέργεια και η διαιώνιση των στερεοτύπων, η προβολή των παραδοσιακών ρόλων των φύλων, ή ο σεξιστικός χαρακτήρας - που σίγουρα έχουν - όσο ο ταξικός: Στο εξώφυλλο των κοριτσιστικών βιβλίων του περασμένου αιώνα συχνά αναφέρεται ευθέως και ευθαρσώς σε ποιας κοινωνικής τάξης νεαρές αναγνώστριες απευθύνονται⁴.

Πάντως ακόμη κι έτσι, γενικεύοντας και υπερβάλλοντας κάπως, θα έλεγα πως συχνά ό,τι ήταν "προοδευτικό" για την εποχή του εκφράστηκε μέσα από τα βιβλία αυτά που μια επιφανειακά φεμινιστική ματιά θα τα καταδίκασε ως "αντιδραστικά". Και βέβαια οι όροι "προοδευτικός", "αντιδραστικός", "συντηρητικός" ας νοούνται πάντοτε μέσα σε εισαγωγικά, δηλαδή σχετικοί και αμβλυμένοι και πάντως απόλυτα εξαρτημένοι από το χωροχρονικό τους στίγμα. Γενικά το κοριτσιστικό βιβλίο προσφέρει στους δημιουργούς του φρόνιμα καθιερωμένα σχήματα, καθησυχαστικά περιγράμματα, κατάλληλα να χρησιμεύσουν ως υλικό μεταμφίσης για ό,τι φαίνεται νεότερο ή τολμηρό⁵.

Επειδή ως είδος είναι αρκετά τυποποιημένο, το κοριτσιστικό βιβλίο διέπεται από πολύ συγκεκριμένους κανόνες εμφάνισης και θεματολογίας. Δίνει λοιπόν στους συγγραφείς την πολύτιμη δυνατότητα να γίνουν *αθόρυβα* και χωρίς αρνητικές συνέπειες νεότεροι, ακόμη κι ανατρεπτικοί, αρκεί να πειθαρχήσουν θεληματικά και ενσυνείδητα σ' αυτούς τους *εξωτερικούς κανόνες*: Πρόκειται για την πιο χαρακτηριστική έκφανση του *παιχνιδιού των κανόνων και των παραβιάσεων* που είναι πολύ συνηθισμένο και γόνιμο στην Παιδική Λογοτεχνία⁶.

Ο πρώτος ενδεικτικός, αν και όχι απαραίτητος, κανόνας έχει σχέση με το φύλο του συγγραφέα: σχεδόν πάντα είναι γυναίκα ή, πολύ σπανιότερα, άνδρας με γυναικείο ψευδώνυμο⁷, πράγμα που αποδεικνύει απτά και περίτρανα αυτή τη διάθεση *πλαστής* συμμόρφωσης προς τις δεσμευτικές προδιαγραφές του είδους. Ειδικά τον 18ο αιώνα,

4. Αυτό ισχύει για πολλά είδη κοριτσιστικών βιβλίων, όπως οι Ποιητικές Ανθολογίες, οι οδηγοί Καλής Συμπεριφοράς, ακόμη και οι Οδηγοί Μαγειρικής!
5. Α. Ζερβού, *ο.π.*, 1993², σ. 29.
6. Για προσπάθειες εφαρμογής του θεωρητικού σχήματος που ονομάσαμε "*παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων*" παραπέμπω ενδεικτικά (ζητώντας συγγνώμη για τις πάμπολλες προσωπικές αναφορές). α) Στο χώρο του παιδικού εντύπου: Α. Ζερβού, Η σημειωτική της *Αλίκης* του L. Carroll, *Πρακτικά Γ' Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρίας*, Θεσσαλονίκη 1994. Της ίδιας, *Διάπλαση των παιδών 1965 ή το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων*, *Πρακτικά Α' Πανεπιστημιακού Συνεδρίου για το Παιδικό Περιοδικό Έντυπο*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1995.
β) Στην Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία: Α. Ζερβού, *Ironie et Parodie; le comique chez Homère*, Βιβλιοθήκη Ι.Θ. Κακριδή, Εστία 1990. Της ίδιας, *Το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια*, *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Ομηρικού Συνεδρίου*, Ιθάκη, 1995.
7. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτή η συνθήστατη στην Ευρωπαϊκή λογοτεχνία και παραλογοτεχνία... αλλαγή φύλου στα ψευδώνυμα, ανάλογα με το είδος του κειμένου ή την κατηγορία του αναγνωστικού κοινού. Ως κριτικός η "*Άλκη Θρύλος*" διάλεξε αρρενωπό όνομα, όταν γράφει για μικρά παιδιά ο Ξενοπούλος γίνεται "*Κυρά-Μάρθα*" και ποιος ξέρει πόσοι άντρες κρύβονται πίσω από τις γυναικείες υπογραφές στις "στήλες της καρδιάς" των απανταχού λαϊκών περιοδικών.

μια εποχή όπου η ανατροφή των παιδιών είναι στεγανά χωρισμένη κατά φύλο, όταν ο άνδρας συγγραφέας υπογράφει με το πραγματικό του όνομα, οφείλει να δηλώσει καθηγουσιακά ότι είναι πατέρας (ή παππούς) που απευθύνει στην (πνευματική) κόρη του ένα σύνολο συμβουλών. Στην περίπτωση αυτή είναι απόλυτα εμφανής η πρόθεση της διδαχής και απουσιάζει εντελώς η λογοτεχνική πρόφαση. Απλώς απαριθμούνται υποχρεώσεις που βασίζονται σε μια συγκεκριμένη λογική και ηθική, ενώ σπανιότατα γίνεται λόγος για δικαιώματα: Ακούμε ξεκάθαρα τη μειλίχια φωνή του αρχηγού της πατριαρχικής οικογένειας με την αδιαμφισβήτητη εξουσία.⁸

Σ' αυτό το πλαίσιο κινείται ένα από τα πιο γνωστά δημιουργήματα του είδους, που προορίζεται για τα κορίτσια της αστικής τάξης. Είναι το γερμανικό βιβλίο *Väterlicher Rat für meine Tochter*, γραμμένο από τον H.J. Campe (1746-1779) στα 1779, που πολύ γρήγορα μεταφράζεται στα ιταλικά και τα γαλλικά και αργότερα στα ελληνικά από τον Αλέξανδρο Ρίζο Ραγκαβή με τον τίτλο *Πατρική συμβουλή προς τη θυγατέρα μου*⁹. Ο Ραγκαβής εξαιρεί το γεγονός ότι το βιβλίο απευθύνεται στα μεσαία στρώματα¹⁰ και, όπως δηλώνει, έχει προσαρμόσει το κείμενο στα ελληνικά δεδομένα, πράγμα που ισχύει αντίστοιχα και για τους άλλους μεταφραστές. Οι αλλαγές όμως που υφίσταται το αρχικό κείμενο είναι μικρές: Τα κορίτσια σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη αναφέρονται με παρόμοιο τρόπο, μπορούν λοιπόν να έχουν τα ίδια αναγνώσματα, αρκεί να ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη.

Είναι αποκαλυπτικό το γεγονός ότι ο ίδιος συγγραφέας (ο Campe), ως δημιουργός την ίδια χρονιά της γνωστής γερμανικής Ροβινσονιάδας "*Robinson der jungere*" δίνει στο συμπατριώτη του ήρωα όσο το δυνατόν περισσότερο γερμανικά χαρακτηριστικά. Κάτι ανάλογο ισχύει για τις περισσότερες Ροβινσονιάδες, που καθεμιά τους έχει πολύ έντονο τον εθνικό χαρακτήρα. Αυτοί λοιπόν οι διαφορετικοί πολυάριθμοι Ροβινσόνες μοιάζουν να αντιπαρατίθενται κατά εθνικότητα, σχεδόν να διαφωνούν μεταξύ τους¹¹.

8. Βλ. σχετικά D. Grenz, *ο.π.*, σ.

9. Αλεξάνδρου Ρίζου-Ραγκαβή, *Πατρική συμβουλή προς την θυγατέρα μου, υπό του συγγραφέως Ι.Ε. Κάμπε*, εκ της Βασιλικής Τυπογραφίας 1838. Ο πρόλογος του μεταφραστή αναδημοσιεύεται στο Ε. Φουρνάρη, *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών (1830-1910)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας, Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα, 1987, σ. 107.

10. Σημειώνει χαρακτηριστικά ο Ραγκαβής: "... Ο Συγγραφέας του βιβλίου μας λέγει ότι το έγραψε διά τας νεάνιδας της μεσαίας τάξεως, ανιπτόμενος με τούτο - και οι λόγοι του δεν είν' αίνημα διά τους ευφρονούντας - ότι δ' αυτής μόνης διέρχεται η οδός προς την αληθή ευδαιμονίαν, και προσκαλών εμπέσους τας παρίας του μεγάλου λεγόμενου κόσμου να κατεβούν από τας λαμπράς σφαίρας των εις αυτήν, αν προτιμούν την αληθή ευζωίαν από ματαιάς και αγόνους κενοδοξίας..." Βλ. Ε. Φουρνάρη, *ο.π.*, σ. 109.

11. Ο P. Macherey έχει παρατηρήσει ότι κάθε νεότερη Ροβινσονιάδα έρχεται σε σύγκριση, ενσυνείδητα ή όχι, με την αφηγηματική του D. Defoe. Βλ. P. Macherey, *Pour une theorie de la production litteraire*, Maspero, 1978, σ. 224. Όταν ο εκδότης P.J. Hetzel παραγγέλλει στον J. Verne "έναν Γάλλο Ροβινσόννα" αναφέρεται αρνητικά στον αντίστοιχο Γερμανό. Βλ. C. Robin, *Un éditteur et son siècle*, A.C.L., 1988, σ. 331.

ενσαρκιώνοντας και εικονογραφώντας, κάποτε, εθνικιστικά ιδανικά και πολεμικές συρράξεις! Από αυτή την άποψη λοιπόν τα κοριτσίστικα βιβλία, μ' όλη τους τη στεγνή ομοιομορφία, αποδεικνύονται πολύ λιγότερο πρόσφορα σε ανάλογες εξάρσεις, φαίνεται ότι προβάλλουν μυστικές αντιστάσεις στα φιλοπόλεμα κηρύγματα του φανατισμένου εθνικισμού.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, καθώς είδαμε, τα κείμενα που απευθύνονται σε κορίτσια είναι γραμμένα από γυναίκες. Και ειδικά τον παλιότερο καιρό (18ο - 19ο αιώνα) το γεγονός αυτό τα προσδιορίζει και τα χαρακτηρίζει, αφού οι συγγραφείς λόγω του φύλου τους υφίστανται αναγκαστικά την καταπίεση της τότε στυγνά ανδροκρατικής κοινωνίας. Κι αν στους σημερινούς καιρούς οι όροι "γυναικεία γραφή" ή "γυναικεία ποίηση"¹² επιδέχονται κάποια αμφισβήτηση, επειδή προτείνουν κάποτε μάλλον τεχνητούς διαχωρισμούς, νομίζω ωστόσο πως φαίνονται αρκετά ταιριαστοί για τα παλιότερα χρόνια, όταν η θέση της γυναίκας συγγραφέως της υπαγορεύει να γράφει και κυρίως να δημοσιεύει κείμενα με πολύ συγκεκριμένο προσανατολισμό και στόχο που κινούνται σε αυστηρά περιχαρακωμένα όρια.

Η γυναίκα - συγγραφέας γίνεται ευκολότερα παραδεκτή στο χώρο του παιδικού βιβλίου.¹³ Έχει το ρόλο της μητέρας που συμβουλεύει - γράφει λοιπόν *Επιστολές* στην κόρη - αναγνώστρια. Στις δύο επαγγελματοποιημένες εκφάνσεις του ίδιου ρόλου, δηλαδή ως δασκάλα και σπανιότερα ως νοσοκόμα, συνεχίζει να καθοδηγεί και να πραιώνει, γράφοντας ηθικοθηρησκευτικά βιβλιαράκια ή εγχειρίδια με πρακτικές συμβουλές υγιεινής και νοικοκυροσύνης. Ακόμη όμως και τότε προβάλλεται ένα συγκεκριμένο ηθικό έρεισμα, που κινείται από την έννοια της αφοσίωσης ως την έννοια της θυσίας και, συχνά, αναπτύσσεται δεξιολογικά στον πρόλογο.

Αντίθετα, τον 19ο αιώνα τα κείμενα που γράφονται για κορίτσια είναι κατ' εξοχήν λογοτεχνικά. Τη χρυσή εποχή της Παιδικής λογοτεχνίας αναπτύσσεται και διαδίδεται το μυθιστόρημα - κυρίως αυτοβιογραφικό - γραμμένο πάντα από γυναίκες συγγραφείς. Αυτό σηματοδοτεί τις αναγνώσεις πολλών γενιών και σφραγίζει τη μεταγενέστερη λογοτεχνική δημιουργία. Ας δούμε ένα από τα κλασικά και πολυμεταφρασμένα δημιουργήματα του είδους, αγαπημένο και πολυδιαβασμένο ως τις μέρες μας, που δεν είναι άλλο από το αμερικάνικο μυθιστόρημα *Μικρές Κυρίες* (*Little Women*) της L.M. Alcott (1832-1888) που πρωτοεκδίδεται το 1868. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικότατο δείγμα γυναικείας γραφής και κοριτσίστικου αναγνώσματος.

12. Βλ. ενδεικτικά: Α. Φραντζή - Α. Αγγελάκη - Ρουκ - Ρ. Γαλανόκη - Α. Παπαδάκη - Π. Παμπουόδη, *Υπάρχει λοιπόν γυναικεία ποίηση*; Ετ. Σπουδών Σχ. Μωραΐτη, 1990., B. Didier, *L'écriture femme*, Paris, P.U.F., 1981 - E. Sullerot, *Histoire et mythologie de l'amour - Huit siècles d'écrits féminins*, Hachette, 1974.

13. Για τη σχέση της γυναικείας γραφής και της φεμινιστικής προσέγγισης με την παιδική λογοτεχνία βλ. L. Paul, *Enigma Variation: What Feminist Theory Knows About Children's Literature*, *Signal*, 54, 1987, αναδημοσιευμένο στο P. Hunt, *Children's Literature*, Routledge, 1994, σ. 148. J. Briggs, *Women Writers and Writing for Children*, στο *Children and their books*, Clarendon, 1989, σ. 221.

Από τις τέσσερις νεαρές ηρωίδες του έργου η Jo, το “αγοροκόριτσο”, είναι ο πλησιέστερος και περισσότερο ενδιαφέρων χαρακτήρας και η “αυτοπροσωπογραφία” της ίδιας της συγγραφέως. Η Jo δουλεύει σκληρά προσπαθώντας να βοηθήσει την οικογένειά της, ενώ λαχταράει να ταξιδέψει, απωθεί διακριτικά ό,τι έχει σχέση με τον έρωτα, για να κερδίσει τη φίλια. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο πατέρας, οικονομικά κατεστραμμένος και επιστρατευμένος ως γιατρός στον εμφύλιο πόλεμο, είναι *ουσιαστικά* απών στο μυθιστόρημα¹⁴. Όταν όμως στο τέλος του βιβλίου επιστρέφει, παινεύει τη Jo “για την αυτοθυσία για την αφοσίωση” που δείχνει στους άλλους, αλλά και γιατί έχει εγκαταλείψει τους αγορίστικους τρόπους της και φέρεται πια σαν “μικρή κυρία”. Τα προτερήματα της αξιολάτρευτης κεντρικής ηρωίδας είναι η αγωνιστικότητα, η γνησιότητα, η αντάρχεια, ακόμη και το συγγραφικό της ταλέντο – στοιχεία που συνιστούν προϋποθέσεις της γυναικείας χειραφέτησης κι ανεξαρτητοποίησης – ωστόσο εδώ είτε παραβλέπονται, είτε συμπίεζονται και παραμορφώνονται μέσα στα περιγράμματα της ευπρέπειας και της μάλλον υποχρεωτικής και επιβεβλημένης θυσίας.¹⁵

Η ίδια η συγγραφέας που με το βιβλίο της αυτό κέρδισε γρήγορα διεθνή αναγνώριση και με το όλο έργο της, μια που υπήρξε εξαιρετικά παραγωγική, οικονομική ανεξαρτησία, μέσα σε ανάλογα περιγράμματα καθόρισε τη ζωή της. Έχοντας αναλάβει την εξουθενωτική για την ίδια υλική και ηθική στήριξη, αλλά και την πρακτική φροντίδα της πολυμελούς πατρικής της οικογένειας εξαντλεί τα όρια της φυσικής αντοχής της και, κυρίως, αναγκάζεται να ενδώσει στην εμπορικότητα: Όταν πιέζεται επίμονα από τον εκδότη της, αλλά κι από τα γράμματα των αναγνωστών της να γράψει μια συνέχεια του έργου, όπου οι “Μικρές Κυρίες” θα μεγάλωναν και θα παντρεύονταν, τελικά υποχωρεί, ενώ, όπως σημειώνει στο ημερολόγιό της, θα ήθελε να δώσει διαφορετική εξέλιξη στην ενηλικίωση των ηρωίδων της¹⁶. Ωστόσο και πάλι η συγγραφέας ακόμη και σ’ αυτό το έργο που έχει τον εύγλωττο τίτλο “*Good Wives*” (1896) προβάλλει τις *μυστικές* της αντιστάσεις, όταν δεν παντρεύει τη Jo με τον πάμπλουτο νεαρό Laurie, όπως πιεστικά ζητούν οι αναγνώστριές της. Αυτό ήδη είναι κάτι το νεότερικό σε μια εποχή που τα κοριτσίστικα βιβλία πωσπαλίζουν συνεχώς το υλικό συμφέρον με συναισθηματική ροδοζάχαρη!

Μικρότερης λογοτεχνικής αξίας, αλλά τεράστιας διάδοσης είναι η νεότερη συμπατριώτισσα της Jo, η *Πολυάννα* (1913) της E.H. Porter, μια λίγο επιφανειακή εκδοχή του αγοροκόριτσου με τη μεγάλη καρδιά και την ανώδυνη αντικοφορμιστική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από αφέλεια, αθωότητα, αισιοδοξία και παίζει το περίφημο “παιχνίδι της χαράς”. Αυτό το τελευταίο δε μοιάζει και τόσο με λογοτεχνικό εύρημα,

14. Στο μυθιστόρημα “*Μικρές Κυρίες*” ο πατέρας της οικογένειας παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με τον πατέρα της συγγραφέως. Βλ. σχετικά H. Carpenter, *Secret Gardens*, Unwin, 1985, σ. 87.

15. Βλ. σχετικά B.A. White, *Growing up female. Adolescent girlhood in American Fiction*, Greenwood, 1985, σ. 42.

16. B.A. White, ο.π., σ. 35.

όσο με μια από κείνες τις συνταγές που δίνουν τα αμερικάνικα γυναικεία περιοδικά στις στήλες Πρακτικής Ψυχολογίας και είναι απίθανο πόσος κόσμος τις ακολουθεί!

Αν και μονοδιάστατη, η ηρωίδα είναι ζωντανή, ζωντανή και συμπαθής και άγγιξε πολλές αναγνωστικές γενιές κοριτσιών, ανάμεσά τους και τη δική μου, πράγμα που με κάνει να νοιώθω άσχημα, όταν κακίζω κάπως τη συγγραφέα: πάντως η συγκίνηση που με έκανε να δοκιμάσω σίγουρα δεν ήταν κυρίως λογοτεχνική! Απλώς ίσχυσε εδώ ο παλιός και σίγουρος εμπορικός κανόνας που διέπει τη λογοτεχνική παραγωγή για κορίτσια. Η συγγραφέας στοχεύει σε ευαίσθητες χορδές και δακρυϊκούς αδένες, αφού μάλιστα στο τέλος θα έρθει η κάθαρση, εδώ βέβαια με την εκφυλισμένη μορφή του "happy end"!

Σύμφωνα με τους αιώνιους νόμους της εμπορικότητας η συγγραφέας προχωρεί στη συγγραφή "συνέχειας" με τίτλο *Η Πολυάννα μεγαλώνει* (1915), όπου η φιγούρα της ηρωίδας τώρα είναι πολύ περισσότερο συμβατική, το ίδιο συμβατική με την καθόλου αληθοφανή πλοκή. Μ' όλο που το έργο περιέχει αυτοβιογραφικά στοιχεία, γίνεται αόριστα λόγος για κάποιο ταλέντο της ηρωίδας στο γράψιμο που θυμάται να το καλλιεργήσει – χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία – μόνον όταν προκηρύσσεται διαγωνισμός με χρηματικό έπαθλο και η ίδια έχει οικονομική ανάγκη. Η συγγραφέας, διάσημη και οικονομικά ανεξάρτητη, "διορθώνει" τα αυτοβιογραφικά στοιχεία επί το συντηρητικότερο, αμβλύνοντας ό,τι έχει σχέση με την πνευματικότητα και παραλείποντας να προικίσει την ηρωίδα της με την στοιχειωδέστερη εκπαίδευση¹⁷. Ξέρει μόνο "λίγο να τραγουδάει, να παίζει πιάνο, να κεντάει, να μαντάρει", αλλά τίποτε τόσο καλά "ώστε να κερδίζει χρήματα". Και θα ήταν λάθος αν νομίζαμε πως αυτό προβάλλεται ως παράδειγμα προς αποφυγή.

Όσο για τις υπόλοιπες "συνέχειες" της Πολυάννας, τις γραμμένες από πολλές και διάφορες εμπορικές Αμερικανίδες συγγραφείς, όπως η L. Smith, θα λέγαμε ότι μαζί με τη χαμηλή λογοτεχνική τους αξία προβάλλουν το πρότυπο της Αμερικανίδας μεταπολεμικής - πια - συζύγου και μητέρας στην πιο συμβατική και υποκριτική του εκδοχή: μάλιστα το αντιπαραθέτουν στην "ανεύθυνη" μητέρα που παραμελεί το παιδί της για να ασχοληθεί - ανεπιτυχώς - με την επιχείρησή της, ενώ η γυναίκα που συζεί με κάποιον άντρα, χωρίς να έχει παντρευτεί, θεωρείται τόσο κατάπτυστη που οι άλλες μητέρες απαγορεύουν στα παιδιά τους να παίξουν με το αγοράκι της, της Πολυάννας συμπεριλαμβανομένης! Είναι κρίμα που η συμπαθητική ηρωίδα των παιδικών μας χρόνων μεταμορφώθηκε σε τέτοια απωθητικά καθωσπρέπει κυρία, περίπου όπως κάτι αγαπημένες συμμαθήτριες που τις συναντούμε δεκαετίες αργότερα. Δυστυχώς οι κοινωνικές πιέσεις αποδεικνύονται το ίδιο μοιραία αλλοτριωτικές για τους μυθιστορηματικούς ήρωες, αλλά και για τους πραγματικούς ανθρώπους!

17. Γενικά γι' αυτή την αντίφαση ανάμεσα στην επιτυχημένη και ανεξάρτητη επαγγελματική ζωή της συγγραφέως (αλλά και της αναγνώστριάς) και την απραξία των ηρωίδων βλ. K. Mussell, *Fantasy and Reconciliation, Contemporary Formulas of Women's Romance Fiction*, Greenwood, 1984.

Μικρότερης διάδοσης, αλλά πολύ μεγάλης λογοτεχνικής αξίας είναι τα αγγλικά μυθιστορήματα της R.N. Lehmann, *"Dusty Answer"* (1927) και *"Invitation to the Waltz"* (1932) που παρουσιάζουν όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά του μυθιστορήματος κοριτσιόστικης εφηβείας. Μάλιστα η επίδρασή τους είναι φανερή και στη δική μας λογοτεχνία, ειδικά στο γνωστό ομολογικό μυθιστόρημα της Μ. Λυμπεράκη *"Τα ψάθινα καπέλα"* (1946)¹⁸. Η Αγγλίδα συγγραφέας, σπουδαγμένη στο Cambridge, περιγράφει με εξαιρετική λεπτότητα τις σκέψεις και τα συναισθήματα των νεαρών της ηρωίδων, παραθέτοντας άφθονα αυτοβιογραφικά στοιχεία, σύμφωνα με τη μακρά παράδοση του είδους. Ιστορεί τη δική της φοιτητική ζωή στο σκηνικό του χαμένου στην καταπράσινη αγγλική εξοχή Κολεγίου, μέσα σε μια ονειρική - μυστηριακή ατμόσφαιρα όπου τα πάντα είναι όμορφα: Οι νεαρές φοιτήτριες, οι νέοι που τους προκαλούν ερωτικά αισθήματα, τα ίδια τα αισθήματα και τα όνειρα. Η κριτική είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή με τη μεγάλη συγγραφέα που καταξιώνεται πολύ γρήγορα.

Όταν όμως στα επόμενα μυθιστορήματά της – που έχουν πάντα στον πρωταγωνιστικό ρόλο μόνο γυναικεία πρόσωπα διαφορετικών ηλικιών – παρουσιάζει ηρωίδες λιγότερο προστατευμένες, αντιμετώπιζες με τη σκληρή πραγματικότητα, δύστυχες υποταγμένες γυναίκες και κυρίως έρωτες ρεαλιστικούς που καταλήγουν και σε ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες, η κριτική είναι λιγότερο αβρή μαζί της, κυρίως επειδή τώρα χρησιμοποιεί και εξωλογοτεχνικά κριτήρια: *Η γυναικεία γραφή έχει άμπολλες φορές αξιολογηθεί με τους ίδιους αυστηρούς κανόνες που ισχύουν και για τη γυναικεία συμπεριφορά!*¹⁹ *Και βέβαια, όταν το κείμενο απευθύνεται σε κορίτσια η ισχύς των κανόνων αυτών πολλαπλασιάζεται θεαματικά!*

Δεν είναι διόλου τυχαίο που η μικρή και δροσερή (αν και ήδη... πενηντάχρονη) ηρωίδα της A. Lindgren, η γνωστότατη και εμπορικότετη *Πίπη Φακιδουμήτη*, αντιμετωπίστηκε αρχικά με τόση δυσπιστία από τη λεγόμενη παιδαγωγική κριτική.²⁰ Μάλιστα στις πρώτες γαλλικές μεταφράσεις των περιπετειών της το κείμενο λογοκρίνεται, οι "αυθάδικες" εκφράσεις αμβλύνονται, κάποτε μάλιστα προστίθενται δηλώσεις συντριβής και μετανοίας της ηρωίδας, εντελώς ανύπαρκτες στο πρωτότυπο²¹.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι στην Παιδική Λογοτεχνία, το μικρό αγόρι που κάθε άλλο παρά "καλό" παιδί είναι, έχει αντίθετα μια μακριά και λαμπρή παράδοση σε βιβλία που έχουν προλάβει να γίνουν κλασικά, όπως για παράδειγμα στο έργο του M. Twain. Βλέπουμε και πάλι πως *ότι αντικονφορμιστικό γίνεται δυσκολότερα ανεκτό, όταν εκστομίζεται και όταν γράφεται από κορίτσι ή γυναίκα στη ζωή και στη λογοτεχνία.*

Η ναζιστική λογοκρισία στους απαγορευτικούς καταλόγους και στις θεαματικές

18. Βλ. Α. Σαχίνη, *Η Σύγχρονη πεζογραφία μας* (1951), 1983⁴, σελ. 24.

19. M. Yaguello, *Les mots et les femmes*, Payot, 1987³, σ. 63.

20. Βλ. B. Epin, *Les livres de vos enfants, parlons-en!* La Farandole, 1985, σ. 163.

21. Βλ. σχετικά C. Heldner, *Une anarchiste en camisole de force. Fifi Brindacier ou la metamorphose française de Pippi Langstramp*, *La Revue des livres pour enfants*, 145, 1992, σ. 65.

καύσεις των βιβλίων περιλαμβάνει μια άκακη και από πρώτη άποψη απολιτική μυθιστορηματική ηρωίδα. Μιλούμε για τη σειρά *Bibi* της Δανέζας K. Michaelis (1930) όπου αρχικά η νεαρή ηρωίδα μοιάζει πολύ με τη νεότερή της Πίτη Φακιδομύτη και θα πρέπει να επηρεάσει πολύ την A. Lindgren στη συγγραφή της. Η Δανέζα συγγραφέας που είναι δημοκρατικών πεποιθήσεων και στρατευμένη στον αγώνα για τα δικαιώματα της γυναίκας, προτείνει μια χαριτωμένη και κάποτε αστεία κοριτσιίστικη φιγούρα που γνωρίζει τον κόσμο και ταξιδεύει καταγγέλλοντας έμμεσα τη συμβατικότητα της ανατροφής των κοριτσιών!²² *Η γυναικεία γραφή, όχι σπάνια, υιοθετεί τους ίδιους τρόπους με τη γυναικεία συμπεριφορά, όπου τα πάντα δηλώνονται έμμεσα.* Κι αυτό, όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε, δεν αποβαίνει σε βάρος ούτε της ουσίας, ούτε - κυρίως - της λογοτεχνικότητας.

β) Στερεότυπα και αντιστοιχίες – Μεταμφίεση, εξέλιξη κι αντιστροφή

Κάποτε ακόμη και τα ίδια τα απολιθωμένα στερεότυπα των φύλων δρουν απροσδόκητα, συμμαχούν και συμμετέχουν σ' αυτό το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων, ή το παιχνίδι της *συνενοχής* ανάμεσα σε αφηγητή και αναγνώστη, διευκολύνοντας να εκφραστούν και κυρίως να *διαδοθούν* ανατρεπτικές θέσεις και προωθημένες ιδέες, όσο κι αν αυτό φαίνεται οξύμωρο: *Η Αλίκη της χώρας των θαυμάτων* και κυρίως *η Αλίκη του κόσμου πίσω απ' τον καθρέφτη* είναι τυπικό δημιούργημα της βικτωριανής εκπαίδευσης και αγωγής για κορίτσια που έχει απόλυτα αφομοιώσει τα κελεύσματά της!²³ Η αρκετά νεότερή της *Ντόροθ του Μάγου του Οζ* – που εκδίδεται την πρώτη δεκαετία του δικού μας αιώνα – είναι μια σαστισμένη τυπική Αμερικανιδούλα του αγροτικού Νότου.

Η ύπαρξη αυτών των ηρωίδων είναι που αρχικά κάνει τα βιβλία αυτά να φαίνονται τυπικά κοριτσιίστικα, άρα μάλλον ανώδυνα, και κυριολεκτικά “κλείνει τα μάτια”, ξεγελάει, την πανίσχυρη λογοκρισία, παιδαγωγική και πολιτική, που συνήθως πιέζει ασφυκτικά κι “αποστειρώνει” όποιο κείμενο απευθύνεται σε παιδιά. Έτσι, τα βιβλία της *Αλίκης* χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική κριτική ως “καθαρή ζάχαρη” (pure sugar), ως κάτι απλώς ευχάριστο, χωρίς βάθος, κατάλληλο μόνο για να ξεκουράσει από τα μαθήματά της μια μικρή μαθήτριά. *Ο μάγος του Οζ*, ανάλογα, θεωρείται ως μια εξωπραγματική ιστορία, χωρίς καμία αξία, που δεν προσφέρει καμία ουσιαστική γνώση στη νεαρή του αναγνώστριά. Σήμερα που τα κείμενα αυτά έχουν προλάβει να γίνουν κλασικά, ξέρουμε πόσο καρποφόρα έσκηψαν πάνω τους η Θεωρία Λογοτεχνίας, η φιλοσοφία, η σημειολογία, η γλωσσολογία – ειδικά στο πρώτο, που αποκαλύπτεται έτσι ως σπουδαίο και πρωτοποριακό γλωσσο-λογικό δοκίμιο, ενώ το δεύτερο ως μια πολύ συγκεκριμένη, μέχρι τις ακρότατες λεπτομέρειές της, πολιτική σάτιρα του Αμε-

22. Βλ. A. Petri, *ο.π.*, σ. 75, 409.

23. A. Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις...* σ. 78.

ρικό ονείρου που τότε βρίσκεται στην πρώτη του φάση.²⁴

Τα κοριτσίστικα βιβλία φαίνεται να δρουν πολύ περισσότερο καταλυτικά, στο πλαίσιο της εξέλιξης του παιδικού βιβλίου και της ιστορίας της Παιδικής Λογοτεχνίας, από τα αγορίστικα, στα οποία δεν χρειάζεται καν να σημειωθεί ότι απευθύνονται σε αγόρια, είναι κάτι που θεωρείται αυτονόητο.

Ας κάνουμε μian αποσπασματική σύγκριση και μια προσπάθεια αντιστοίχισης: Τα στερεότυπα, όπως είναι πασίγνωστο και τετριμμένο για να το λέμε, ορίζουν ως πεδίο δράσης της γυναίκας το σπίτι της, ενώ το αντίστοιχο πεδίο για τον άντρα, όπως λένε Γερμανικά παιδικά βιβλία, είναι ένας "απέραντος χώρος αγώνα", του πεδίου της μάχης συμπεριλαμβανομένου²⁵. Μόνο τα κορίτσια παίζουν με κούκλες, μόνο τα αγόρια με στρατιωτάκια: Τα στερεότυπα αυτά βοηθούν το κοριτσίστικο βιβλίο να είναι, όπως ήδη είχαμε την ευκαιρία να δούμε, λιγότερο επιδεκτικό, ασφαλέστερα θωρακισμένο απέναντι στο δηλητήριο του εθνικισμού και του μιλιταρισμού του 19ου αιώνα, γύρω στα 1870, όταν η γαλλο-γερμανική αντίθεση γεννάει και στις δύο χώρες πρωτοφανούς σκληρότητας και φανατισμού παιδικά βιβλία²⁶. Όμως ακόμη και τότε οι κούκλες ζωντανεύουν στα κοριτσίστικα βιβλία για να διδάξουν απλώς καλούς τρόπους, συνταγές μαγειρικής ή έστω περίθαλψη τραυματιών. Αντίστοιχα, στα αγορίστικα βιβλία τα όπλα και τα στρατιωτάκια ζωντανεύουν και παρασύρουν τον αναγνώστη σ' ένα εφιαλτικό πολεμικό παιχνίδι. Στις ζωγραφιές βλέπουμε μικρά αγοράκια σε αερόστατα που διασκεδάζουν ρίχνοντας βόμβες, ενώ χαμηλά καίγονται διάφορες πολιτείες π.χ. το Παρίσι ή το Λονδίνο, ενώ άλλα αγοράκια με σκωτσέζικες φούστες ή άλλες τοπικές ενδυμασίες τρέχουν να σωθούν. Όποιος έχει ξεφυλλίσει Γερμανικά κυρίως βιβλία εκείνου του καιρού ξέρει πως τέτοιου είδους εικονογράφηση δεν είναι καθόλου σπάνια²⁷.

Άλλη πτυχή από τα στερεότυπα: Ο μελλοντικός άντρας χαρακτηρίζεται από γενναϊότητα και εξυπνάδα. Πρέπει να βρει ένα προσοδοφόρο επάγγελμα κύρους. Η αυριανή γυναίκα έχει χάρες όπως η ομορφιά και η ευαισθησία. Πρέπει να εκπαιδευτεί στα του οίκου. Από αυτή τη βάση ξεκινάει το κοριτσίστικο περιοδικό "*L'ami des jeunes filles*" στο χριστουγεννιάτικο τεύχος του 1848, τη σημαδιακή χρονιά της κοινωνικής επανάστασης, όταν συνιστά στις αναγνώστριές του να προτιμήσουν δαντελένια γιακαδάκια που είναι της μόδας κι ανανεώνουν με λίγα έξοδα και με ευκολία τα περυσινά φουστάνια. Προσθέτει ότι μπορούν να τους αγοράσουν, μαζί με τα άλλα χριστουγεννιάτικα δώρα τους, από τη διεύθυνση τάδε, όπου τους πουλούν οι καημένες οι άνεργες

24. Βλ. M. Bewley, *The Land of Oz: America's Great Good Place*, στο M.P. Hearn, *The Wizard of Oz*, Schocken, 1983, σ. 199.

25. "*Dem Manne ist die Welt zum Kampfplatz gegeben, dem Weibe das Haus als Friedensstätte*", βλ. H. Müller, *über immer über Treu und Redlichkeit, Kinder und Jugendbücher des Kaiserzeit (1871-1918)*, Institut für Jugendforschung, Goethe - Universität, 1988.

26. Βλ. σχετικά F. Robichon, *Job ou l'histoire illustrée*, Herscher, 1984.

27. Βλ. A. Schug, *ο.π.*, σ. 90.

εργάτριες του εργοστασίου τάδε, πρόσφατα απολυμένες – οι ίδιες και οι σύζυγοί τους – μετά από απεργία που έγινε σ' αυτές τις ημερομηνίες.²⁸ Πόσο εύκολα μπορεί κανείς σήμερα να ανιχνεύσει την πολιτική πληροφορία, την ενσυνείδητη προσπάθεια κοινωνικής ευαισθητοποίησης, μεταμφιεσμένη κάτω από το μανδύα της μόδας και της ελεημοσύνης, κρυμμένη ανάμεσα σε συνταγές μαγειρικής και υποδείξεις νοικοκυροσύνης.

Εντελώς αντίστροφα, ιδεολογίες ολοκληρωτισμού εκμεταλλεύονται ανδρικά στερεότυπα και πρότυπα επιτυχίας. Το κρυπτοναζιστικό Γαλλικό περιοδικό *Le Téméraire* μυεί τα αγόρια στο μοντελισμό, τα μαθαίνει να φτιάχνουνε αυτά τα μικροσκοπικά αλλά σαν πραγματικά αεροπλανάκια, επιστρατεύοντας αξιοθαύμαστες ικανότητες και γνώσεις φυσικής. Ταυτόχρονα, οργανώνει τους μικρούς αναγνώστες σε ομάδες γνωριμίας, για να περνούν περιπετειώδη Σαββατοκύριακα στην εξοχή, όπου με ασκήσεις στο δάσος μέσα στη νύχτα ασκείται η αξιοσύνη και η γενναιότητα των αγοριών. Ξέρουμε σήμερα ότι μ' αυτόν τον τρόπο, μέσα από το κρυπτοναζιστικό, αλλά ποιοτικό έντυπο, στελεχώθηκαν οι ναζιστικές νεολαιίστικες ομάδες στη Γαλλία που αργότερα έδρασαν με μεγάλη ωμότητα σ' όλη τη διάρκεια της Κατοχής.²⁹

Μια άλλη πτυχή στερεοτύπων που έχει ισχύ ως τις μέρες μας σχετίζεται με τις προτιμήσεις και τις επιδόσεις των φύλων στα μαθήματα: Τα αγόρια είναι καλά στα μαθηματικά, τα κορίτσια στα γλωσσικά μαθήματα. Ξεκινώντας ίσως από αυτή την αντίληψη ο σημαντικός εκδότης του J. Verne, ο P. Hetzel εκδίδει μια γραμματική για μικρά κορίτσια και μια αριθμητική για μικρά αγόρια. Η αριθμητική δεν αποτελεί κανένα εξαιρετικά σημαντικό βήμα στην ιστορία του παιδικού εντύπου, ενώ το αντίθετο ισχύει για την περιφημη "*Grammaire de Mademoiselle Lili*" (1875) που σηματοδοτεί μια πραγματικά νευραλγική στιγμή στην ιστορία του παιδικού βιβλίου.³⁰

Η γραμματική αυτή, που το κείμενό της έχει γράψει ο σημαντικός Ανώτερος Εκπαιδευτικός J. Macé, πραγματώνει την παιγνιώδη μάθηση και τη χρήση της καλλιτεχνικής εικόνας για την εξήγηση του γλωσσικού φαινομένου. Για πρώτη φορά η εικονογράφηση παρουσιάζει το εσωτερικό του τυπικού αστικού σπιτιού μέσα από την οπτική κλίμακα του παιδιού: Τα έπιπλα και το κοριτσάκι που εικονίζονται έχουν αναλογίες πραγματικές και ακριβείς. Για πρώτη φορά αξιοποιείται ζωντανό μοντέλο, πραγματικό παιδί. Ο ζωγράφος Froelich παρουσιάζει την εξάχρονη κορούλα του τη Σουζάνα.³¹

Σ' αυτή την κοριτσίστικη γραμματική ο "σύνδεσμος" εξηγείται παραστατικά με δύο

28. A. Fourment, *Histoire de la presse des jeunes et des journaux d' enfants*, Eole, 1987, σ. 70.

29. A. Fourment, *ο.π.*, σ. 225 - W. Kaminski, *Faschismus*, στο R. Wild, *ο.π.*

30. J. Macé, *La Grammaire de Mademoiselle Lili*, Hetzel, 1885. Στη σειρά "La bibliothèque de Mademoiselle Lili" εκδίδεται πάντως και Αριθμητική.

31. S.L. Men. A. Renonciat, *Livres d' enfants - livres d' images*, Musée d' Orsay, σ. 27. Η εικονογράφηση του συνδέσιμου που μας απασχολεί παρακάτω έχει συμπεριληφθεί στο Α. Ζερβού, *Λογοκρισία...* *ο.π.*, σ. 60.

εικόνες που καλύπτουν μίαν ολόκληρη σελίδα. Στη μεγαλύτερη, η τριμελής οικογένεια παρουσιάζεται σαν τρυφερό σύμπλεγμα όπου οι γονείς αγκαλιασμένοι κρατούν τη μικρή τους κόρη ανάμεσά τους και τη φιλούν. Στη δεύτερη, οι γονείς κρατούν, καθένας με το ένα χέρι, ένα πολύ μικρό κοριτσάκι που κάνει τα πρώτα του βήματα.

Παραθέτω παραφράζοντας ελαφρά ένα μικρό απόσπασμα - πάντα από το κεφάλαιο "Ο σύνδεσμος". Μιλάει η μητέρα:

– "Θυμίσου, Λιλί, τη φράση σου: Ο μπαμπάς και η μαμά. Το και είναι ο σύνδεσμος που ενώνει τον μπαμπά και τη μαμά μέσα στην πρόταση. Το και είσαι εσύ ανάμεσα σ' εμάς τους δύο, αγαπούλα μου!". Ο μπαμπάς και η μαμά φιλιούνται πάνω στα μαγουλάκια της Λιλίς που βρίσκει πως δεν είναι κι άσχημα να είσαι... σύνδεσμος!.

Σύμφωνα με τα προαιώνια στερεότυπα το συναίσθημα προσιδιάζει στα κοριτσίστικα βιβλία, άρα μπορεί να βρει τη θέση του, χωρίς να προκαλέσει αντιρρήσεις, ακόμα και σε μια γραμματική. Ωστόσο, η εικόνα της οικογένειας που παρουσιάζεται σε όλο το βιβλίο με τους εκδηλωτικούς (και μεταξύ τους) γονείς και - ειδικά - με τον τρυφερό και παρόντα στην ανατροφή των παιδιών πατέρα είναι εξαιρετικά πρωτοποριακή, κυρίως αν τη συγκρίνουμε με την ευπρεπή ιεραρχημένη οικογένεια ακόμη και πολύ μεταγενέστερων παιδικών βιβλίων και μάλιστα σχολικών αναγνωστικών.

Το βιβλιαράκι αυτό απηχεί και εκφράζει μεταμφιεσμένες με πολύ επιτυχημένο τρόπο τις αντιλήψεις του δημοκράτη, αν και αντισοσιαλιστή,³² Hetzel για το θεσμό της οικογένειας. Οι ίδιες ιδέες δηλώνονται με εντελώς ξεκάθαρο, αλλά όχι και πειστικότερο, τρόπο στα μυθιστορήματά του για ενήλικους που τα υπογράφει με το ψευδώνυμο P.J. Stahl, όπου τα διδάγματα που προβάλλονται είναι καθαρά πρακτικής εφαρμογής: Να υπάρχει αγάπη και εκτίμηση μεταξύ των συζύγων, όχι σκέτη αγάπη, ούτε σκέτη εκτίμηση, να μην υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά ηλικίας.³³ Είναι πολύ εύκολο να ενσωματωθούν τέτοιες θέσεις, και μάλιστα με διακριτικό τρόπο, μέσα σε οποιοδήποτε κοριτσίστικο βιβλίο, και μάλιστα σ' αυτό που εκδίδει στο τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα ο Hetzel και οι συνεργάτες του.

Ένα άλλο στερεότυπο που το εκμεταλλεύονται θετικά οι συγγραφείς των πρωτοποριακών κοριτσίστικων βιβλίων θεωρεί τη μητέρα ως μόνη υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών. Πλήθος είναι σ' όλη την Ευρώπη τα βιβλία που έχουν τίτλους όπως "Συμβουλές προς μελλοντικές συζύγους και μητέρες"³⁴. (Αγορίστικες "Συμβουλές προς μελλοντικούς συζύγους και πατέρες", δεν μου έχει τύχει να δω!). Εδώ υπάρχουν

32. Βλ. σχετικά J. Dusseau, Les idées politiques de Hetzel, στο C. Robin, *Un éditeur et son siècle*, ο.π., σ. 33.

33. G. Gauthier, Une morale laïque sous le Second Empire: la morale de P.J. Stahl dans le *Magasin d'Education et de Recreation*, στο C. Robin, ο.π., σ. 182.

34. Βλ. σχετικά J. Rowbotham, *Good girls make good wives - Guidance for Girls in Victorian Fiction*. Basil Blackwell, 1989. M. Myer, Impeccable in Georgian Children's Book. *Children's Literature* 14, 198, σ. 40.

περιπτώσεις, όπου η γυναίκα συγγραφέας με τρόπο υπαινικτικό παρεμβάλλει διακριτικότητα σχεδόν μυστικές προτάσεις για τον έλεγχο των γεννήσεων, ακόμη και για μεθόδους αντισύλληψης. Πρόκειται για μια πολύ χαρακτηριστική περίπτωση, όπου η γυναικεία γραφή υιοθετεί με επιτυχία και εντελώς ενσυνείδητα παραδοσιακούς τρόπους γυναικείας συμπεριφοράς, όπου τα πάντα δηλώνονται έμμεσα.

Πόσο πιο σύγχρονη, μ' όλες της τις ατέλειες είναι αυτή η γυναικεία γραφή και στάση από την ανάλογη της σύγχρονης αισθηματικής παραλογοτεχνίας, όπου οι αφρές και αθώες ηρωίδες ερωτεύονται, *όπως τυχαίως*, μόνον ισχυρούς και άμπλουτους. Κάτι ανάλογο συνέβαινε και σ' αυτά τα αισθηματικά μυθιστορήματα του 19ου αιώνα που δίνονταν μερικές φορές και ως βραβεία στις αποφοίτους των ευρωπαϊκών παρθεναγωγείων: Στο τέλος η κοπέλα, άσπιλη και αμόλυνη, παντρευόταν έναν πολύ πλούσιο γαμπρό, κι ας μη γύρευε ποτέ της η ίδια πλούτη.³⁵ Είδαμε με πόσο διακριτικό τρόπο ξεπέρασε αυτή τη συμβατικότητα η L.M. Alcott στο κατά τα άλλα συμβατικό μυθιστόρημά της *Good Wives*. Εδώ η ανασφάλεια, η οικονομική εξάρτηση της γυναίκας καθρεφτίζεται εξωραϊσμένη. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ στα αγορίστικα βιβλία τα λεφτά κερδίζονται ως πληρωμή για μια δουλειά, στα κοριτσίστικα προσφέρονται από θεία πρόνοια. Η ηρωίδα ανταμείβεται με υλικά οφέλη, που όμως δεν τα επιδιώκει η ίδια, για να επιβραβευτούν οι αρετές και το ευγενικό της φέρισμα: Η εκμετάλλευση των στερεοτύπων δεν βαραίνει πάντα θετικά στη δημιουργία των κοριτσίστικων βιβλίων.

Μετά τη βιομηχανική επανάσταση το ανδρικό πρότυπο παραπέμπει στον οικογενειάρχη - κουβαλητή του σπιτιού με το αποδοτικό επιστημονικό επάγγελμα, όπως του μηχανικού, του τεχνοκράτη, του γιατρού. Όμως, ως γνωστόν, όταν έχεις ελεύθερο επάγγελμα, χρειάζεται να καλλιεργείς κοινωνικές σχέσεις κι αυτές σου τις αναλαμβάνει κατά τα ειωθότα κυρίως η σύζυγος! Έτσι το ανάλογο γυναικείο πρότυπο περιλαμβάνει τώρα και την ιδανική οικοδέσποινα με την ευγενική συμπεριφορά και τη σχετική κοινωνική μόρφωση, μαζί με την ιδανική σύζυγο και μητέρα.

Αυτή την εποχή λοιπόν, πλήθος είναι τα βιβλία για αγόρια στην Ευρώπη και στην Αμερική που μέσα σ' ένα πνεύμα αγνού κι εκφυλισμένου εγγκυκλοπαιδισμού αναλαμβάνουν να διδάξουν με εύληπτο, αλλά αρκετά αποσπασματικό τρόπο, γνώσεις Φυσικής ή Χημείας στους αυριανούς επιστήμονες. Η γνωστότερη σειρά είναι η *Peter Parley* που δημιουργείται στην Αγγλία και με το ίδιο, παράνομα οικειοποιημένο, όνομα μια παρόμοια εκδίδεται και στην Αμερική. Με τον ίδιο αποσπασματικό τρόπο οι *Ανθολογίες*, που είναι τότε το αντίστοιχο τυπικό κοριτσίστικο βιβλίο, με απομνημονευόμενους διδακτικούς στίχους διατλάθουν ηθικά τις αυριανές μητέρες ή - ανάλογα με το είδος τους - προετοιμάζουν την κοινωνική λάμψη της αυριανής οικοδέσποινας, ή έστω καλεσμένης, αφού της μαθαίνουν όλα αυτά τα άσματα που θα τραγουδηθούν τη συνοδεία κλειδοκνυφάλου στις συναναστροφές! Ανάλογα λοιπόν με τις κοινωνικές επιταγές

35. Για την ανταμοιβή της ηρωίδας πάντα με υλικά οφέλη που η ίδια δεν επεδίωξε βλ. J. Bratton, *The Impact of Victorian Children's Fiction*, Barnes and Noble Books, 1984², σ. 148.

διαμορφώνονται τα δύο ξεχωριστά είδη των κοριτσιίστικων ανθολογιών.³⁶

Γενικά, θα λέγαμε ότι ανδρικά και γυναικεία στερεότυπα και πρότυπα διαμορφώνονται σε απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ τους και το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με τα αγορίστικα και τα κοριτσιίστικα βιβλία. Η σχέση ανάμεσα στο κοριτσιίστικο βιβλίο και το εκάστοτε γυναικείο στερεότυπο είναι πάντα υπαρκτή, παίρνει όμως διάφορες εκφάνσεις που σχηματικά θα τις διακρίναμε σε τέσσερις περιπτώσεις. Είναι λοιπόν δυνατόν ένα κοριτσιίστικο βιβλίο:

- α) Να εκφράζει το στερεότυπο με απόλυτη ακρίβεια
- β) Να προσπαθεί να το εκμεταλλευτεί δημιουργικά
- γ) Να διαφοροποιείται καθρεφτίζοντας μια εξελιγμένη μορφή του
- δ) Να προσπαθεί ενσυνείδητα να το ανατρέψει.

Σχεδόν όλα τα κείμενα που μας απασχόλησαν ανήκουν στις δύο πρώτες περιπτώσεις. Στις επόμενες γραμμές θα προσπαθήσουμε να ριξουμε μια γρήγορη ματιά σε ελάχιστα κοριτσιίστικα βιβλία του καιρού μας που ανήκουν στις περιπτώσεις γ και δ.

Ας δούμε ένα πολύ διαφημισμένο και διαδεδομένο βιβλίο για παιδιά της ευαισθητοποιημένης στα γυναικεία θέματα συγγραφέως και εκδότριας Charlotte Zolotow, που έχει τον τίτλο *William's doll* (N. Υόρκη, 1972). Ο μικρός William διαλέγει μια κούκλα για παιχνίδι του και για όσους ανησυχούν, η γιαγιά του αναλαμβάνει να εξηγήσει... θεωρητικά ότι το παιχνίδι του αυτό θα τον βοηθήσει να γίνει αργότερα πολύ καλός πατέρας και σύζυγος.³⁷ Αυτή η κάπως βεβιασμένη θεωρητική τοποθέτηση δείχνει ότι τα στερεότυπα είναι πανταχού παρόντα, η συγγραφέας τα γνωρίζει απόλυτα και απλώς προσπαθεί να διαφοροποιήσει τη δική της θέση σε σχέση μ' αυτά ή να τα τραυματίσει ελαφρά. Μάταιος κόπος; Είναι γεγονός ότι το συγκεκριμένο βιβλίο αγοράστηκε περισσότερο από μαμάδες κι όχι από μπαμπάδες, προσφέρθηκε πολύ περισσότερο σε κορίτσια κι όχι σε αγόρια κι αυτό το γεγονός επιτρέπει ίσως να το συνεξετάσουμε με τα κοριτσιίστικα βιβλία.

Αυτά τα τελευταία σήμερα, ειδικά όταν εκφράζουν φεμινιστικές ιδέες μοιάζουν στην πράξη να αποκλείουν θεληματικά το αγορίστικο αναγνωστικό κοινό. (Περίπου σαν τις φεμινιστικές οργανώσεις που δεν δέχονται άντρες ως μέλη!). Γράφονται από γυναίκες, εκδίδονται από οίκους ειδικευμένους στα γυναικεία θέματα και συχνά - πυκνά διατίθενται στα λεγόμενα "Βιβλιοπωλεία των Γυναικών", όπου η παρουσία των αντρών είναι μάλλον μηδενική κι όπου δεν συχνάζουν παιδιά.

Χαρακτηριστική διαδικασία και τεχνική στη λογοτεχνική παραγωγή των νεότερων κειμένων που απευθύνονται σε κορίτσια είναι αυτή της *αντιστροφής*: Τα παραδοσιακά

36. Για την αντιστοιχία ανάμεσα σε αγορίστικα και κοριτσιίστικα βιβλία βλ. Α. Ζερβού, Κοριτσιίστικες ανθολογίες του 19ου αιώνα. Το παράδειγμα του L. Carroll, *Πρακτικά Ενδέκατου Συμποσίου Ποίησης*, Αρχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα, 1993, σ. 97.

37. Βλ. σχετικά B. Cullinan, M. Katter, A. Pillar, *Literature and the Child*, Harcourt Brace Jovanovich, 1981, σ. 513.

και γνωστά κείμενα για παιδιά, καθώς και τα παραμύθια μεταγράφονται με εντυπωσιακά αντεστραμμένους τους ρόλους των ηρώων. Η τεχνική της αντιστροφής ήταν εξαιρετικά διαδεδομένη στη δεκαετία του '70, όπου οι πολυάριθμες μεταγραφές των παιδικών βιβλίων ήθελαν να εκφράσουν μια πρόταση αναθεώρησης του πολιτισμού μας και μια διάθεση αυτοκριτικής.³⁸ Με τον ίδιο τρόπο που η ιστορία του Ροβινσώνα ξαναγραφόταν φωτίζοντας αυτή τη φορά το πρόσωπο του Παρασκευά, για να καταγγείλει το ρατσισμό και την αποικιοκρατία, οι μεταγραφές των παραμυθιών με τις δραστήριες βασιλοπούλες και τα παθητικά βασιλόπουλα προσπαθούσαν επίσης να καταγγείλουν τον ανδροκρατικό χαρακτήρα της κοινωνίας.³⁹

Η μεταγραφή βασιζόταν στην έκπληξη και στην προϋπόθεση ότι το αφηγηματικό κείμενο ήταν ήδη γνωστό. Ειδικά στις φεμινιστικές μεταγραφές η έκπληξη επέτρεπε να λειτουργήσει ένα πολύ χαρακτηριστικό είδος καθαυτήριου χιούμορ: Η βασιλοπούλα καμιά όρεξη δεν είχε να παντρευτεί το παλικάρι, ούτε να σηκωθεί από τον αναζωογονητικό της ύπνο με το φίλι του! Συχνά η χωροχρονική μετάθεση της υπόθεσης στη σύγχρονη εποχή (βασιλοπούλα με λιμουζίνες, ο πιο δύσκολος από τους άθλους είναι να συνοδέψουν τη βασιλομήτορα στα μαγαζιά) έδινε παρωδιακό χαρακτήρα στο κείμενο.⁴⁰ Το εύρημα αυτό έχει βέβαια πίσω του μια τεράστια παράδοση από τον Αριστοφάνη ως τις Μεσαιωνικές Ευρωπαϊκές παρωδίες που όμως είχαν προθέσεις και στόχους διαφορετικούς.

Λιγότερο διασκεδαστικά είναι τα κοριτσιίστικα βιβλία που, ακολουθώντας μια πολύ μακριά παράδοση, προσαρμόζουν τα παραδοσιακά είδη σε σύγχρονα δεδομένα σύμφωνα με μια διαδικασία εξέλιξης. Ένα από τα τυπικά είδη του 19ου αιώνα είναι ο λεγόμενος "Πλούταρχος των δεσποινίδων", ένα απάνθισμα από βιογραφίες διάσημων γυναικών, διασκευασμένες έτσι ώστε να προβάλλουν το σύγχρονο του συγγραφέα σύστημα αξιών.

Σ' αυτή τη γραμμή κινείται για παράδειγμα το βιβλίο της L. Sills, με τίτλο *Inspirations: Stories about Women Artists*⁴¹ που παρουσιάζει τη ζωή και το έργο Αμερικανίδων ζωγράφων. Θίγει έμμεσα και με φυσικότητα θέματα ισότητας, όταν εξηγεί ότι δυσκολεύτηκαν να κάνουν ανώτερες ειδικές σπουδές, αφού ως το 1948 το Liberal Art Program στο City College της Νέας Υόρκης ήταν κλειστό στις γυναίκες, που μπορούσαν να γίνουν μόνο δασκάλες ζωγραφικής. Εδώ η εξέλιξη του είδους γίνεται αβίαστα και δίνει πολύ καλά αποτελέσματα.

38. H.H. Ewers, *Alte Helden im neuen Gewand*, στο K. Dorerer, *Neue Helden in der Kinder und Jugendliteratur*, Juventa, 1986, σ. 74.

39. Βλ. σχετικά E. Zipes (επιμ.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*, 1987.

40. Για τη σχέση της χωροχρονικής μετάθεσης με την παρωδία βλ. M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard (1940), 1978, σ. 414. J. Tynianov, *Jur Theorie der Parodie*, στο J. Strieder, *Russischer Formalismus*, Fink, 1971, σ. 370.

41. L. Sills, *Inspirations: Stories about Women Artists*, Whitman, 1989.

Άλλο παράδειγμα εξέλιξης του "Πλοντάρχου των δεσποινίδων", αλλά με αρνητικά κατά τη γνώμη μου αποτελέσματα είναι το αμερικάνικο κοριτσιόστικο βιβλιαράκι που έχει τον τίτλο "Γυναίκες στην πολιτική",⁴² όμως στην πραγματικότητα παρουσιάζει απλώς τις συζήτους των πολιτικών διαφωνιών ως ξεπερασμένα στερεότυπα: Η εξέλιξη κάθε είδους μπορεί να γίνει προς δύο αντίθετες κατευθύνσεις.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θετικής εξέλιξης μπορεί να δώσει το – με παράδοση αιώνων – κοριτσιόστικο βιβλίο που αναφέρεται στις εμπειρίες των (γυναικών) στρατιωτικών νοσοκόμων. Στη θετική του μορφή μπορεί να είναι μια καταγγελία της ωμότητας του πολέμου, όπου δεν υπάρχουν καλοί και κακοί. Σ' αυτό το πλαίσιο κινείται το επίσης αμερικάνικο βιβλίο "War Nurses" της S. Cosner⁴³ που περιέχει άφθονο φωτογραφικό υλικό και χρησιμοποιείται κυρίως ως βιβλίο αναφοράς στις σχολικές βιβλιοθήκες. Παρέχοντας την ακρίβεια της ιστορικής μαρτυρίας εξηγεί σε ποιους πολέμους έχουν πάρει μέρος οι ΗΠΑ, προσφέροντας έμμεσα ένα αντιμιλιταριστικό μήνυμα. Οι εμπειρίες των νοσοκόμων χρησίμευσαν απλώς ως πρόφαση. Ακόμη και σήμερα το κοριτσιόστικο βιβλίο εφαρμόζει το γνωστό μας παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων.

Στις παραπάνω γραμμές έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν αποσπασματικά μερικές χαρακτηριστικές στιγμές της ιστορίας του κοριτσιόστικου βιβλίου. Είναι γέννημα και θρέμμα της ανδροκρατικής κοινωνίας, κατόρθωσε όμως να προβάλει πολλές φορές τις μυστικές του αντιστάσεις. Είναι συχνά γυναικείο δημιούργημα, γι' αυτό υιοθετεί με αριστοτεχνική άνεση τους ήπιους έμμεσους τρόπους της γυναικείας συμπεριφοράς μεταμφιέζοντας στο καθησυχαστικό του σχήμα ό,τι είναι πρωτοποριακό. Κάποτε εκμεταλλεύεται τα παραδοσιακά στερεότυπα για να αρθρώσει λόγο καταλυτικό και υπονομευτικό. Άλλοτε εξελίσσεται και προσαρμόζεται ομαλά σε νεότερους καιρούς κι άλλοτε πάλι με χιούμορ ανατρεπτικό και καθαρήρω καταγγέλλει τις κοινωνικές συμβατικότητες αντιστρέφοντας και μεταγράφοντας τα παλιά γνώριμα παραμύθια.

Έτσι σιγά-σιγά, στο πέρασμα των χρόνων, το κοριτσιόστικο βιβλίο προσπαθεί να μεταμορφώσει τη μικρή του αναγνώστρια από μελλοντική σύζυγο και μητέρα σε αυριανή άνθρωπο. Ταυτόχρονα δεν παύει ούτε στιγμή να καθρεφτίζει στα απαλά του χρώματα το χαραγμένο, χωρισμένο πρόσωπο μιας κοινωνίας σεξιστικής και απάνθρωπης. Και δεν είναι λίγες οι φορές που αγωνίζεται για να γίνει αυτό το πρόσωπο ενιαίο και ανθρώπινο.

42. S. Whitney, T. Raynor, *Women in Politics*, Watts, 1986.

43. S. Cosner, *War Nurses*, Walker, 1988. Βλ. σχετικά Z. Sutherland, B. Hearne, R. Sutton, *The best in Children's books - The University of Chicago guide to children's Literature*, 1985-1990, 1991, σ. 84.

Προς μία κατάργηση των φυλετικών στερεοτύπων
στο σχολείο: Σημειώσεις για τις εικόνες οι οποίες ανιπαριστούν
γυναίκες στα σχολικά εγχειρίδια για παιδιά
στην Ισπανία, τη Γαλλία και την Ιταλία

PAOLA ANTOLINI

1. Εισαγωγή

Το πανόραμα που ακολουθεί παρουσιάζει τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά στην Ισπανία, τη Γαλλία και την Ιταλία, χώρες που περνούν από μία περίοδο - μεταίχμιο μεταξύ του τέλους του αιώνα και της διόδου προς την τρίτη χιλιετία. Υπάρχει στον κόσμο μία περίεργη αίσθηση επιστροφής στο παρελθόν. Κυρίως όμως βρισκόμαστε απέναντι σε ένα περίεργο φαινόμενο...

Μερικές φορές έχει κανείς την εντύπωση ότι η Ιστορία είναι κατά περίεργο τρόπο κυκλική, και ότι θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε την εποχή μας με την εποχή της Ανόρθωσης της Βασιλείας, όχι ως λόγο, αλλά ως αίσθηση. Υπάρχουν στον αέρα όλα τα αρώματα αυτής της εποχής, τα πιο παραδοσιακά. Πώς να μη μιλάμε για την εποχή της Ανόρθωσης της Βασιλείας όταν, κάτω από την επίδραση της οικονομικής κρίσης, η σύγχρονη διάσταση σημαδεύεται από τη διατήρηση, δηλαδή την όξυνση, των ανισοτήτων μεταξύ γυναικών και ανδρών κυρίως όσον αφορά την απασχόληση και τους μισθούς.

Η προοπτική της τρίτης χιλιετίας τοποθετείται στη διχοτόμηση μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος σαν μία κατάσταση αβεβαιότητας. Αυτή η πολιτική προβολή παρουσιάζεται σαν πρωτότυπη και νεοεμφανιζόμενη.

Δεν είναι ακόμα παρά ένας άνεμος που μισοακούγεται από δώ και από 'κει στις τέσσερις γωνιές της Ευρώπης: εάν οι γυναίκες έμεναν στο σπίτι θα υπήρχαν λιγότεροι άνεργοι. Βέβαια, το τραγούδι είναι γενικά καλύτερα παρουσιασμένο και κάθε άλλο παρά υποστηρίζεται ομόφωνα, ακόμα και μέσα στα συντηρητικά κόμματα όπου ακούγεται όλο και περισσότερο.

Μπορούμε να σκεφθούμε ότι δεν διαδίδει κανείς σλόγκαν τέτοιου είδους χωρίς να ελπίζει ότι κάτι θα μείνει. Οι εικόνες οι οποίες προβάλλονται από αυτές τις αντιλήψεις και οι οποίες μερικές φορές συνεχίζουν να μεταδίδονται από τα σχολικά εγχειρίδια

για παιδιά είναι ακόμη εκείνες μιας “πολιτιστικής μη-νομιμότητας” των γυναικών στον κόσμο της εργασίας. Με δύο λόγια είναι λίγο όπως οι μετανάστες.

Κατανοούμε ότι στη Γαλλία ο Le Pen πανηγυρίζει το ίδιο την καθιέρωση του μητρικού μισθού και τον αποκλεισμό των “αλλογενών”, ότι ο σεξισμός συμβαδίζει με το ρατσισμό εφόσον τόσο στην Ιταλία όσο και στην Ισπανία ή τη Γερμανία αρχαϊκές και όχι πολύ εξαπλωμένες δομές επαυθούν όλο και περισσότερο την επιστροφή της γυναίκας στο σπίτι, την απόλυτη αξία του θεσμού της οικογένειας, παλιό θεμέλιο λίθο της υγιούς κοινωνίας.

Εδώ και μερικές εβδομάδες οι διακηρύξεις του Πάπα διανθίζονται από τις ίδιες επικλήσεις, οι οποίες εδώ και πολλούς αιώνες έδιναν το ρυθμό στη ζωή των γυναικών στην Ευρώπη, και οι οποίες είχαν ήδη καταγγεληθεί το 1622 μέσω ενός καταπληκτικού βιβλίου, με τίτλο “Η ισότητα των ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών”, που δημοσιεύθηκε στο Παρίσι από την Marie de Guitry. Να λοιπόν τα ίχνη ενός αγώνα μακράς διάρκειας, ο οποίος υπάρχει στην γραπτή του μορφή εδώ και τέσσερις αιώνες.

Μία αναδρομή στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ίχνη του τέλους του αιώνα μάς επιτρέπει να εξακριβώσουμε τις γραμμές της ισπανικής, γαλλικής και ιταλικής σκέψης για την ισότητα των ευκαιριών στο λεγόμενο “κράτος σε κρίση”, το οποίο χαρακτηρίζει αυτές τις στιγμές που περνά ο ευρωπαϊκός πολιτισμός.

Είναι αναμφισβήτητο αναπόφευκτο η οικονομική κρίση, η οποία ωθεί στη δημάγωγία, να αναβιώνει προκαταλήψεις των οποίων ίσως είχαμε υποτιμήσει τη δύναμη επιβίωσης. Οι γυναίκες είναι οι πρώτες τις οποίες αγγίζει αυτή η κρίση. Κατ’ αρχάς γιατί πρώτες αυτές πλήττονται από την ανεργία.

2. Η τοποθέτηση του προβλήματος

Εδώ και περισσότερο από ένα τέταρτο του αιώνα πολλοί Διεθνείς Οργανισμοί ασχολούνται με την ισότητα των δικαιωμάτων των νέων κοριτσιών και γυναικών, των αγοριών και των ανδρών, κυρίως αναλαμβάνοντας δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Αυτή η ισότητα των ευκαιριών όσον αφορά την εκπαίδευση αποτέλεσε μία αρκετά σημαντική πλευρά του Παγκόσμιου Προγράμματος Δράσης της Δεκαετίας για τη Γυναίκα των Ηνωμένων Εθνών, το οποίο υιοθετήθηκε από την Παγκόσμια Διάσκεψη του Διεθνούς Έτους για τη Γυναίκα στο Μεξικό, το 1975, και κορυφώθηκε με εκείνη του Ναϊρόμπι, το 1985, τα τρία θέματα της οποίας ήταν: η ισότητα, η ανάπτυξη και η ειρήνη¹.

1. Μεταξύ των γραπτών πηγών σημειώνουμε: τη Διακήρυξη για την εξάλειψη των διακρίσεων απέναντι στις γυναίκες (O.H.E.)· τη Συμφωνία για τα πολιτικά δικαιώματα της γυναίκας (O.H.E.)· τη Συμφωνία σχετικά με την ισότητα των μισθών μεταξύ ανδρικού και γυναικείου εργατικού δυναμικού για εργασίες ίσης αξίας (B.I.T.).

Σήμερα η επιστημονική σκέψη μπορεί να διευρυνθεί επίσης ενόψει της προσεχούς Διάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών για τη γυναίκα, η οποία το 1995 θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα αυτής της δέσμευσης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Παρά τη σημαντική πρόοδο που πραγματοποιήθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες όσον αφορά την εκπαίδευση των νέων και των ενηλίκων και των δύο φύλων, η ανισότητα των ευκαιριών, η οποία θέτει πολλαπλά και σύνθετα προβλήματα, παραμένει ένα μεγάλο μειονέκτημα.

Αυτά τα προβλήματα οφείλονται κυρίως στην επιβίωση προκαταλήψεων και στην ανθεκτικότητα των νοοτροπιών που είναι αντίθετες στις αλλαγές. Ενώ οι γυναίκες δεν έχουν απαλείψει παρά μόνο εν μέρει τα μειονεκτήματά τους στον κόσμο της εργασίας, των νοοτροπιών και της εκπαίδευσης, ίσως φαίνεται παράξοδο στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, αλλά είναι απαραίτητο να επαναλάβουμε, με αφορμή τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων για παιδιά, ότι ο κόσμος της εργασίας είναι ένας κόσμος οικείος για τις γυναίκες και ότι η ποικιλομορφία τους είναι εμπλουτιστική.

Οι "Μεσογειακοί" λαοί παρέμειναν σηματοδεδεμένοι, για μεγάλο χρονικό διάστημα, από τα πλέον παραδοσιακά οικογενειακά μοντέλα. Είτε πρόκειται για χώρες όπου ισχύει ο καθολικισμός - Ισπανία, Ιταλία και μεγάλο μέρος της Γαλλίας - είτε πρόκειται για χώρες ορθόδοξου δόγματος όπως η Ελλάδα, η οποία έχει ένα ποσοστό γάμων υψηλότερο από εκείνο των περισσότερων γειτόνων της, λίγα διαζύγια και, όπως οι άλλες χώρες του Νότου, ένα μικρό ποσοστό γυναικείας απασχόλησης και ένα πολύ υψηλό ποσοστό γυναικείου αναλφαριθμητισμού (U.N.E.S.C.O.). Αυτές οι διαφορές αμβλύνονται σιγά-σιγά.

Τίθεται λοιπόν ανάγλυφα ένα πρόβλημα, όσον αφορά αυτήν την εξέλιξη, μόλις πέντε χρόνια πριν από το 2000: ποια είναι η θέση των γυναικών στις σύγχρονες κοινωνίες και εάν αυτή ανταποκρίνεται στις εικόνες που μεταδίδονται από τα σχολικά εγχειρίδια στα παιδιά.

Η ιδεολογία του αποκλεισμού λόγω φύλου παίζει έναν σημαντικό ρόλο στους προσανατολισμούς και την εκπαίδευση των νέων κοριτσιών και αγοριών, τα οποία προσαρμόζονται και συμμορφώνονται με πολύ παλιά στερεότυπα.

Ιδού μερικά δεδομένα όσον αφορά τη θέση των γυναικών, μερικοί αριθμοί σε παγκόσμιο επίπεδο:

- 48% του ενεργού πληθυσμού,
- 66% των ωρών εργασίας,
- 10% του παγκόσμιου εισοδήματος,
- 1% των παγκόσμιων αγαθών.

Η συνεισφορά των γυναικών δεν χρειάζεται πλέον αποδείξεις, αλλά παραμένει ανεπαρκώς γνωστή, παραμορφωμένη από τη στρωματοποίηση των "μυθικών" εικόνων, τις οποίες, ενώ είναι συχνά ξεπερασμένες, συνεχίζουν να μεταδίδουν τα σχολικά εγχειρίδια που απευθύνονται σε παιδιά τόσο στην Ισπανία όσο και στη Γαλλία και στην Ιταλία.

Μελέτες των πλέον χρησιμοποιούμενων στα σχολικά εγχειρίδια εικόνων, σε αυτές τις χώρες, μας οδηγούν σε μία πιο διακριτική παρουσία των φυλετικών στερεοτύπων στο σχολείο, που παραμένουν φορείς εσφαλμένων και άχρηστων μηνυμάτων για τις γυναίκες.

Τα Υπουργεία Εθνικής Παιδείας, τα Υπουργεία Ανώτατης Εκπαίδευσης και Επιστημονικής Έρευνας της Ισπανίας, της Γαλλίας και της Ιταλίας, έχουν μια συντονιστική λειτουργία σε σχέση με τις πολλαπλές πρωτοβουλίες προώθησης του εκπαιδευτικού συστήματος για την ισότητα των ευκαιριών και συνήθως εργάζονται από κοινού με τις πολιτιστικές βιομηχανίες όπως και τις βιομηχανίες επικοινωνίας για την ισότητα των ευκαιριών. Παρατηρούμε ένα πλήθος πρωτοβουλιών οι οποίες έχουν γίνει διαρκείς και οι οποίες χρηματοδοτούνται από το Κράτος.

Η διαδικασία ολοκλήρωσης των ηπείρων παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ισότητα των ευκαιριών όσον αφορά την εκπαίδευση και πρέπει να ληφθεί υπόψη η αύξουσα διεθνοποίηση των παγκόσμιων πολιτιστικών εξελίξεων και της εθνικής ταυτότητας. Μία αύξουσα διεπιστημονικότητα διαπερνά όχι μόνον την εκπαιδευτική και την πολιτιστική αγορά, αλλά επίσης και τους θεσμούς και τα κυβερνητικά προγράμματα.

3. Τα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια

Ένα από τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια είναι ότι δεν συμβαδίζουν πάντοτε με την εποχή τους. Μερικές φορές περνούν έξι χρόνια πριν από την υιοθέτηση μίας νέας σειράς εγχειριδίων και την ενσωμάτωσή της σε ένα σχολικό πρόγραμμα και επίσης χρειάζονται χρόνια εργασίας σε επιτροπές και αποφάσεις συλλογικών οργάνων για να γίνουν αποδεκτές νέες ιδέες που άπτονται των προγραμμάτων σπουδών. Τα πράγματα αλλάζουν για τις γυναίκες όλου του κόσμου, αλλά όλα όσα θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει όσον αφορά αυτό το θέμα δεν έχουν διεισδύσει παρά μόνο εν μέρει στα εγχειρίδια ή στο υπόλοιπο διδακτικό υλικό.

Επιβάλλεται λοιπόν να εξετάσουμε το πρόβλημα των στερεοτύπων και της χρονικής του υτέρησης κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες: στο ανθρωπολογικό επίπεδο, στο οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, στο νομικό επίπεδο, και τέλος σε εθμικό και ηθικό επίπεδο.

Ο αγώνας εναντίον των φυλετικών στερεοτύπων είναι ένα ευαίσθητο έργο, διότι πρέπει να υπάρχει σεβασμός της πολιτιστικής και θρησκευτικής ποικιλίας, κυρίως των στάσεων οι οποίες εγγράφονται στις διάφορες εθνικές, φυλετικές και χριστιανικές υπο-κουλτούρες, όσον αφορά τους διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με το φύλο. Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, έχει το καθήκον να εργάζεται για την πραγματοποίηση των στόχων της ισότητας των ευκαιριών.

Η ανάληψη της μελέτης των φυλετικών στερεοτυποποιημένων ρόλων στα σχολικά εγχειρίδια των χωρών με δυτική κουλτούρα είναι από μόνη της ένα τεράστιο καθήκον. Εδώ και χρόνια προσπαθούμε να εντοπίσουμε και πιθανόν να καταργήσουμε μερικά στερεότυπα στα εγχειρίδια.

Η παγκόσμια βιβλιογραφία δεν έχει βρει ακόμα πραγματικές πηγές ανανέωσης, ακόμα και αν η παραγωγή είναι τεράστια. Βιβλία αναδύονται από παντού. Παράγουμε καταναλώνουμε. Τα εγχειρίδια είναι ελάχιστα διαφορετικά. Συνήθως δεν εκθέτουν παρά τις ελλείψεις τους, το κενό που ενυπάρχει σε αυτά.

Πρέπει να απομυθοποιήσουμε. Πρέπει να καταλάβουμε έως ποιο σημείο οι κοινωνίες είναι εμποτισμένες από αυτά τα πολύμορφα στερεότυπα, αλλά πρέπει επίσης να μπούμε στην καρδιά του προβλήματος και να υπολογίσουμε το κόστος που έχει η ανισότητα μέσω των εσωτερικών απωλειών ανθρώπινου δυναμικού τις οποίες αυτή συνεπάγεται.

Εξάλλου, τα εγχειρίδια δεν αφήνουν πολύ χώρο για τις γυναίκες συγγραφείς. Εκτός από το γεγονός ότι υπήρξαν αναγνωρισμένες γυναίκες συγγραφείς, οι οποίες θα μπορούσαν να βρουν μια θέση στα εγχειρίδια, την οποία δεν θα μπορούσε να τους καταχραστεί κανείς, θα ήταν καλό να δοθούν στοιχεία για να καταλάβουμε τον περιορισμένο τους αριθμό.

Εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στα πλέον μέτρια από λογοτεχνική άποψη κείμενα βρίσκονται οι πλέον απαρχαιωμένες αντιλήψεις, τόσο όσον αφορά το γραπτό λόγο όσο και όσον αφορά τη γενική δομή του βιβλίου. Αυτό πρέπει να το δούμε ως μία συνέπεια της αντίληψης για την παιδική λογοτεχνία, η οποία θεωρείται υποδεέστερο είδος.

Η ετήσια έκθεση βιβλίου για παιδιά, η οποία γίνεται στη Μπολώνια, μαρτυρά μία πραγματική τάση επιδοκιμασίας αυτής της λογοτεχνίας. Ωστόσο, σε αυτόν τον τομέα δεν μπορούμε παρά να χαρούμε όταν βλέπουμε να εκδίδονται κάπου-κάπου βιβλία πιο πρωτότυπης, ανοικτής έμπνευσης, τα οποία αντανακλούν νέες φιλοδοξίες.

Πάντως όσον αφορά τα πιο προοδευτικά από άποψη παιδαγωγικής και αναπαραστάσεων εγχειρίδια, μπορέσαμε επίσης να παρατηρήσουμε, στο όνομα της επιστήμης, μία επικίνδυνη τάση απανθρωποποίησης. Η εκκένωση των προβλημάτων δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση τη λύση τους.

Το σχολείο συνεισφέρει με διακριτικό τρόπο στη διαίωση των στερεοτύπων. Οι μαρτυρίες είναι έντονες για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και για τον τρόπο που οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους μαθητές ήδη από το δημοτικό σχολείο. Γιατί τα νέα κορίτσια δεν υπερέχουν αριθμητικά στις ανώτατες σπουδές, στους τομείς των θετικών επιστημών και των μαθηματικών;

Είναι εξάλλου ανησυχητικό να βλέπουμε έναν παλιό μηχανισμό, το μπλοκάρισμα μπροστά στα μαθηματικά, να αναβιώνει μπροστά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή: πράγματι τα αγόρια ζητάνε περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια την εκπαίδευση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή του σχολείου. Αυτό αποτελεί ένα σύμπτωμα μίας κατάστασης η οποία δε συμβαδίζει με την ισότητα των ευκαιριών και τον εκσυγχρονισμό.

Πρέπει να βρούμε έναν δρόμο ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη τις αιτίες της ισότητας των ευκαιριών, κύριο παράγοντα ανάπτυξης και τις αιτίες της σύγχρονης τεχνολογίας: υπάρχουν δρόμοι συμφιλίωσης μεταξύ αυτής της ισότητας και της τεχνολογικής ανάπτυξης.

Όσο το σεξιστικό φανταστικό στοιχείο επανεγκαθίσταται, ενώ η συνεχής τελειοποίηση των αποτελεσμάτων και των τεχνικών επιτρέπει την εκ νέου ανακάλυψή του.

4. Το κοινωνικό - εκπαιδευτικό σύστημα

Υπάρχουν μερικά σημεία αναφοράς όσον αφορά τη μαζική εκπαίδευση για την ισότητα των ευκαιριών στην Ισπανία, τη Γαλλία και την Ιταλία. Το πρώτο είναι η μάχη μεταξύ του βιβλίου και της τηλεόρασης, χαρακτηριστικό αυτής της εποχής. Πριν από μερικά χρόνια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κουλτούρα της εικόνας, κυρίως της τηλεοπτικής, θα κατέστρεφε την κουλτούρα των βιβλίων. Σήμερα διαδραματίζονται διαφορετικά φαινόμενα. Κατά κάποιον τρόπο η τηλεόραση υποσχέθηκε έναν γενικευμένο αναλφαβητισμό. Σίγουρα μεταξύ βιβλίου και τηλεόρασης, η τελευταία είναι η θριαμβευτική νικήτρια, αλλά η ίδια η τηλεόραση είχε ένα θετικό αποτέλεσμα: υπάρχουν περισσότεροι άνθρωποι που διαβάζουν.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα από τα προβλήματα που καθορίζουν αυτή τη στιγμή την ιταλική, γαλλική και ισπανική συζήτηση. Υπήρξε μια κατάσταση σχετικής αστάθειας στο σχολείο. Αυτή η μορφή βρίσκεται σε κρίση, αλλά δεν έχει αντικατασταθεί από άλλες περισσότερες γόνιμες.

Το πρόβλημα είναι ότι το σχολείο θέλει πάντοτε να συμπεριλαμβάνει περισσότερα θέματα, συνδεδεμένα με τον πολλαπλασιασμό των επιστημών, από εκείνα με τα οποία ασχολούμεθα. Πρέπει να τα διδάσκουμε όλα; Το σεξιστικό πρόβλημα παραμένει και δεν έχει βρει ακόμα μια οριστική λύση, ώστε οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να υπηρετούν την ανάπτυξη των χωρών και όχι αποκλειστικά... μία "διανοητική διακόσμηση".

Πρέπει να αναρωτηθούμε, με πιο γενικό τρόπο, ποιος θα είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης σε έναν κόσμο ο οποίος ζει το θρίαμβο της "αδιάφορης" εικόνας εις βάρος της ανάγνωσης, μία αυξανόμενη μέση καλλιέργεια, αλλά και μία πραγματικά λυπηρή πτώση των πολιτιστικών κορυφών.

5. Παραδόσεις και αλλαγές

Η μεταβατική φάση και η ένταση μεταξύ των παραδόσεων και των αλλαγών προκαλούν, κυρίως στον τομέα των στερεοτύπων και των φυλετικών προκαταλήψεων, τη θέληση διατήρησης των ιερών τομέων, όπως εκείνων των ρόλων των φύλων ή της εκπαίδευσης ανάλογα με τα φύλα, και μερικούς φόβους:

- της ανεργίας,
- της εξαφάνισης του θεσμού της οικογένειας και του γάμου,
- της εξέλιξης των ανδρών και των γυναικών σε όντα χωρίς φύλο,
- της ομοφυλοφιλίας,
- των ίδιων των αλλαγών

Το πανόραμα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι αρκετά σύνθετο, κυρίως στην αυγή της Ευρώπης χωρίς σύνορα. Άραγε αυτή η νέα διάσταση θα

τροποποιήσει τον κόσμο της εκπαίδευσης; Η αγορά θα τροποποιηθεί σίγουρα. Από δω και πέρα η κουλτούρα είναι ενοποιημένη και αληθοφανής, οι μόνες διαφορές εκδηλώνονται συχνά από την παρουσία των μειονοτήτων.

Σήμερα, στην Ισπανία, τη Γαλλία και την Ιταλία, όπως εξάλλου παντού, ζούμε μία περίοδο στασιμότητας, δεν υπάρχει κίνηση, η ομογενοποίηση είναι ενοχλητική. Κάτι καινούριο προβάλλει τώρα στα περίχωρα των πόλεων.

Αυτές οι χώρες έχουν μία αξιολογη πολιτιστική κληρονομιά, η οποία δεν παρουσιάζεται στα προγράμματα. Αναπτύσσεται η ιδέα ότι η διάσωση και η χρησιμοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει μία εκπαιδευτική εναλλακτική λύση και μία άλλη πρόταση εργασίας για την ισότητα των ευκαιριών απέναντι στα παραδοσιακά προγράμματα.

Στην Ιταλία αυτές οι ιδέες χρησιμοποιούν την εκ νέου ανακάλυψη της μνήμης των προγόνων. Η προσέγγιση του μύθου είναι λοιπόν περισσότερο ανιμιστική και ταυτόχρονα αποδραματοποιημένη από το παιχνίδι. Αυτή η ιδέα παρουσιάζεται ως πρωτοποριακή διότι προσπαθεί να κερδίσει το στοίχημα δουλεύοντας πάνω σε διαφορετικούς τύπους λόγου. Αυτό προκαλεί μία δραστηριότητα που συνδέει διάφορους τομείς. Τα νέα σύνορα της εκπαίδευσης για την ισότητα των ευκαιριών βρίσκονται πολύ πιο πέρα από τις κλασικές εικόνες.

Αυτές οι νέες δημιουργίες είναι σαν να υπήρχαν από πάντα και ποικίλλουν ανάλογα με τη συγκυρία. Αυτά τα εκκρεμή προγράμματα μεταξύ παρελθόντος και μέλλοντος, είναι χαρακτηριστικά της Ισπανίας, της Γαλλίας και της Ιταλίας, είναι χαρακτηριστικά της Ευρώπης. Κατ' αυτόν τον τρόπο όλα τα προγράμματα είναι σημαντικά και αυτή η συμβολική αναδιοργάνωση της πολιτιστικής κληρονομιάς φαίνεται να ηρεμεί την ανησυχία του ατόμου, το οποίο αναζητεί ένα σημείο αναφοράς στο τέλος της χιλιετίας.

6. Εκπαίδευση: νέες προοπτικές.

Η οικονομική προσπάθεια για την ισότητα των ευκαιριών αρχίζει να εφαρμόζεται. Εάν αυτό είχε συμβεί πριν από τριάντα χρόνια, θα είχαμε μπορέσει να λύσουμε τα προβλήματα που συνδέονται με την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη.

Η σύνθετη σχέση μεταξύ ηθικής και εκπαίδευσης και οι αυξανόμενες ατομικές και συλλογικές υπευθυνότητες περιλαμβάνουν τη διεύρυνση των γνώσεων, οι οποίες σήμερα βρίσκονται στο επίκεντρο της συζήτησης στην Ισπανία, τη Γαλλία και την Ιταλία.

Εκατοντάδες συμπόσια και συζητήσεις έχουν γίνει για να προσφέρουν μία βιτρίνα πληροφόρησης αλλά κυρίως για να αυξήσουν το ενδιαφέρον του ευρέος κοινού σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών.

Να λοιπόν τα μέτρα τα οποία προβλέπονται για τη μείωση μερικών αντιστάσεων ή φυλετικών στερεοτύπων στο σχολείο:

- η στροφή περισσότερο προς το μέλλον παρά προς το παρελθόν,
- η εισαγωγή αλλαγών κατάλληλων για την ελάφρυνση των καθηκόντων του προσωπικού και όχι για την επιβάρυνσή του,

- η προσπάθεια λήψης των αποφάσεων με τη διαδικασία της συναίνεσης,
- οι εισηγήσεις να αποτελούν ένα σύνολο νέων και ενδιαφερουσών εμπειριών,
- η ύπαρξη εμπάθειας απέναντι στους αντιπάλους της αλλαγής,
- η επαγρύπνηση ώστε οι αλλαγές να μην περιορίζουν την αυτονομία των ατόμων.

Αυτές δεν είναι παρά μόνον μερικές από τις στρατηγικές οι οποίες είναι πιθανόν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν την επεξεργασία μεθόδων και προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στην καταπολέμηση των φυλετικών στερεοτύπων και την προώθηση της ισότητας των φύλων.

Η διεπιστημονικότητα γίνεται κατά συνέπεια μία αναγκαιότητα, μία λειτουργική ένδειξη. Υπάρχουν πολλά κοινοτικά σχέδια από τα οποία τα πλέον αξιοσημείωτα είναι εκείνα της διεθνούς συνεργασίας. Στην ισότητα των ευκαιριών υπάρχει μία σχέση την οποία πρέπει να ανακαλύψουμε εκ νέου: η σχέση μεταξύ γυναικών και τεχνολογίας. Η διάδοση της επιστημονικής γνώσης πρέπει να γίνεται σε όλα τα επίπεδα είτε με ένα έργο διάδοσης, για το οποίο είναι υπεύθυνοι όλοι, γυναίκες και άνδρες της Επιστήμης, είτε μέσω της προετοιμασίας των νέων γενεών.

Πρέπει επίσης να εργαστούμε για τις διάφορες μορφές μιας κουλτούρας, στην οποία συσσωρεύονται αιώνες παρελθόντος. Πρέπει να σεβαστούμε αυτή την πολυπλοκότητα, να εμβαθύνουμε την ήδη υπάρχουσα ποιότητα.

Για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνδράμουν πολλές επιστήμες: πρέπει να λάβουμε υπόψη τη γεωγραφία, την ιστορία, την ανθρωπολογία, κατανοώντας τον τρόπο ζωής και την κουλτούρα.

Παραδόξως, για πρώτη φορά στην ιστορία, το γραπτό θριαμβεύει επί του οπτικοακουστικού: λόγω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος ανέτρεψε τις σχέσεις με τις εικόνες διότι υπάρχουν λόγια στην οθόνη του. Πάντως, καμία τεχνολογία δεν θα καταφέρει να αμβλύνει την ανάγκη της παραδοσιακής ανάγνωσης.

Το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούμε είναι πάρα πολύ σημαντικό. Ο συνδυασμός μίας μορφής και της λειτουργίας της μπορεί να καταλήξει σε έναν εκπληκτικό δυναμισμό.

7. Οι μέγα - τάσεις για την τρίτη χιλιετία.

Η μεταβιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίζεται, ακόμη, από δύο τάσεις: έναν αυξανόμενο προσδιορισμό του χρόνου και των εισοδημάτων τα οποία διατίθενται για την κουλτούρα και μία μέγιστη πολυπλοκότητα των κοινών αναφοράς της. Αυτή η πολυπλοκότητα παρουσιάζει μία διαφορούμενη πλευρά:

- μία όλο και περισσότερο λεπτή διαφοροποίηση των στόχων, οι οποίοι παρουσιάζουν όλο και λιγότερο μαζικό χαρακτήρα και πάντα περισσότερες εστίες κατανάλωσης, διακριτές ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το εισόδημα και κυρίως τον τρόπο ζωής,
- μία διάθρωση η οποία οφείλεται στην αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ της πολιτιστικής κατανάλωσης και των άλλων προϊόντων κατανάλωσης τα οποία καθοδηγούν, ρυθμίζουν και προτρέπουν.

Η πολιτιστική βιομηχανία ζει μία προοδευτική διεθνοποίηση, κυρίως μέσω των μέσων μαζικής επικοινωνίας: από σήμερα έως το 1995 θα διαθέτουμε στην Ευρώπη 140 κανάλια για την άμεση δορυφορική εκπομπή.

Το διαφοροποιημένο σενάριο της δεκαετίας του 1990 αναδεικνύει το ρόλο της εκπαίδευσης για την ισότητα των ευκαιριών. Αυτός ο τομέας χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων επιπέδων: τοπικού, εθνικού και διεθνούς.

Η οπτικοακουστική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τις νέες δυνατότητες που προσφέρονται από τα νέα μέσα και τις μορφές επικοινωνίας - δορυφορική, καλωδιακή - και τα νέα πρότυπα παραγωγής - ψηφιακά μηχανήματα, υψηλή ευκρίνεια, συγχώνευση ηλεκτρονικής, οπτικοακουστικής, τηλεματικής και πληροφορικής επικοινωνίας.

Το πέρασμα στην τρίτη χιλιετία συμπίπτει πιθανόν με την ολοκλήρωση των ηπειρών. Το ξεπέρασμα των εθνικών συνόρων και η υπερεθνική διάσταση προσφέρουν πολυάριθμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για την ισότητα των ευκαιριών ακόμα και αν είναι σημαντικοί οι κίνδυνοι, κυρίως η συγκέντρωση της τεχνολογικής και οικονομικής δύναμης σε έναν περιορισμένο αριθμό ομάδων.

Η έννοια της νεωτερικότητας είναι ξεπερασμένη. Υπάρχουν νεωτερικές μορφές αλλά τα αρχέτυπα και κυρίως οι σχέσεις - κλειδιά κυριαρχούν πάντα: οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, το κενό και το πλήρες, η μνήμη. Γύρω από αυτή την ιδέα, υπάρχει μία μεγάλη ρητορική και ταυτόχρονα είναι ένα πραγματικό θέμα. Σήμερα ξαναβρίσκουμε τις συγκρουσιακές στάσεις.

Προχωρούμε με δημιουργική ορμή και κατάλληλα μέσα στην εκπαίδευση για την ισότητα των ευκαιριών. Ακόμα και εάν η κατάσταση είναι σύνθετη, υπάρχουν παρ' όλα αυτά πιθανές φωνές για τον ανασχηματισμό των κοινωνιών μας, λογικές υποσχέσεις για το μέλλον.

Εάν ανατρέξουμε στις πηγές μας, στις ρίζες μας, στην τεχνογνωσία μας: ο μόνος μηχανισμός για τη διατήρηση των αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού, που είναι ο δικός μας, και για την επίλυση των μεγάλων προβλημάτων που μας επιφυλάσσει το μέλλον.

Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

MADELEINE ARNOT

Η ισότητα ευκαιριών στις αγορές εργασίας της Ευρώπης δεν έχει ακόμη επιτευχθεί. Στην πραγματικότητα οι γυναίκες είναι ένα από τα λιγότερο χρησιμοποιούμενα δυναμικά στην Ευρώπη σήμερα (Bolton & Coldron 1989). Λίγα ευρωπαϊκά κράτη μπορούν να καυχηθούν ότι έχουν πλήρη δημοκρατική αντιπροσώπηση των γυναικών στις πολιτικές αντιπροσωπείες, και ακόμη λιγότερα μπορούν να αποδείξουν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες μοιράζονται ίσες προσωπικές ελευθερίες, ιδίως όσο εκδηλώνονται ακόμη υψηλά επίπεδα βίας εναντίον των γυναικών. Στο πλαίσιο αυτό δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (τουλάχιστον στη Βρετανία) βρίσκεται πολύ μακριά ακόμη από κάποιο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που να στοχεύει στην ισότητα των φύλων. Από ό,τι φαίνεται, το θέμα αυτό θεωρείται ένα από τα λιγότερο σημαντικά ζητήματα της κοινωνίας, έτσι ώστε να μη χρειάζεται λεπτομερή εξέταση. Παρόλα αυτά υπάρχουν επιχειρήματα ότι είναι ένα από τα πιο σημαντικά. Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό το μέλλον των ευρωπαϊκών σχολείων και, πιο έμμεσα, το μέλλον των ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει το θέμα της ισότητας των φύλων στην Ευρώπη έχει περιγραφεί ως στάση "καλοήθους απάθειας" (Charthaight 1989). Τα σχολεία στη Βρετανία πήραν το προβάδισμα στην ανάπτυξη πολιτικής ίσων ευκαιριών. Παρά το ότι οι περισσότερες διεκδικήσεις για πρωτοβουλίες με στόχο την ισότητα των φύλων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Βρετανίας έχουν περιγραφεί ως "υπερβολικές", σπάνια αποδείχθηκαν ως τέτοιες στην πράξη. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει διεκπεραιωθεί με μίζερο τρόπο, δεν έχει αξιολογηθεί και δεν έχει συστηματικοποιηθεί. Η πλειοψηφία όσων εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς στη Βρετανία είναι μάλλον ακόμη απληροφόρητοι σχετικά με τη βιβλιογραφία και τις πρωτοβουλίες για τις ίσες ευκαιρίες, παρά το διεθνώς ανανεωμένο Βρετανικό γυναικείο κίνημα.

Ακόμη, είναι σημαντικό σ' αυτό το στάδιο να εξεταστεί όχι μόνο τι λείπει, αλλά και πώς η μεταρρύθμιση εισάγεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Διάφορες ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένα κίνημα μεταρρύθμισης. Είναι καιρός να προσδιορισθεί πολιτικά και θεωρητικά αυτό το κίνημα. Ποιες είναι οι αντιλήψεις για τα ζητήματα των φύλων και πώς αυτές οι αντιλήψεις σχετίζονται με

την προώθηση της ισότητας των φύλων; Θα το κάνει οποιαδήποτε πρωτοβουλία για τα φύλα; Θα έχουν όλες οι πρωτοβουλίες την ίδια επίδραση ή κάποιες θα έχουν περισσότερη σημασία από ό,τι άλλες; Η άνθιση των πρωτοβουλιών σ' αυτό το επίπεδο δε συνεπάγεται απαραίτητα μια συνεπή μεταρρυθμιστική στρατηγική. Είμαι της άποψης ότι η φύση αυτής της στρατηγικής είναι αυτό που θα έπρεπε να μας απασχολεί.

Στην αρχή θα ήθελα να παραθέσω ένα πρόσφατο σχόλιο από ένα μέλος της Επιτροπής Ίσων Ευκαιριών (στη Βρετανία).

“Η θετική προσέγγιση των ίσων ευκαιριών είναι ζωτική για την καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί παρά μόνο όταν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο σεξισμός τους εμποδίζει να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία δεν υιοθετούν μια επαγγελματική προσέγγιση στα ζητήματα των ίσων ευκαιριών, παραμελούν τους σπουδαστές τους και, κατά συνέπεια, παραμελούν την ίδια την εκπαίδευση και, πιο σημαντικό από όλα, παραμελούν τα παιδιά στα σχολεία μας” (Carr 1989)

Με βάση το απόσπασμα αυτό μπορούμε να θέσουμε τα παρακάτω αναγκαία ερωτήματα:

- Τι είναι η επαγγελματική προσέγγιση σε θέματα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;
- Τι είδος επίγνωσης για τα θέματα φύλου περιμένουμε να αποκτήσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πριν αρχίσουν τη σταδιοδρομία τους στο επάγγελμα;
- Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έτσι όπως το φανταζόμαστε μέσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα στο μέλλον;

Τα θέματα φύλου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βρίσκονται στο κέντρο της δικής μας αντίληψης για τη διδασκαλία και για το ρόλο της εκπαίδευσης στη δημοκρατική κοινωνία. Τα ζητήματα των φύλων αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών. Είναι, κι αυτό πρέπει να το υπενθυμίζουμε διαρκώς στον εαυτό μας, κύριες επαγγελματικές ευθύνες.

Το φύλο ως θέμα επαγγελματικού ενδιαφέροντος

Θα ήθελα να αρχίσω αυτή τη συζήτηση για το πώς θα έπρεπε να ασκείται σωστά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, περιγράφοντας με συντομία τρία μοντέλα μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούνται η εμπροσθοφυλακή της κοινωνικής αλλαγής. Οι “εκ των έσω μεταρρυθμιστές” (Weiner 1989), όπως ονομάστηκαν. Σε κάθε περίπτωση, η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστική, αν και η φύση αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι ριζικά διαφορετική. Κάθε μοντέλο έχει κάνει υποθέσεις σχετικά με το πρόβλημα των ανισοτήτων των φύλων στα σχολεία και στην κοινωνία και με το πώς τέτοιες ανισότητες μπορούν να αντιμετωπισθούν καλύτερα εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Θα ονομάσω αυτά τα μοντέλα:

- Ο προσεκτικός επαγγελματίας
- Ο σκεπτόμενος επαγγελματίας
- Ο κριτικός επαγγελματίας

1. Ο προσεκτικός επαγγελματίας

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμαστούν για την ποικιλία ικανοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς, κοινωνικού υπόβαθρου και εθνικών και πολιτισμικών καταβολών των παιδιών στα συνηθισμένα σχολεία, καθώς και για το πώς να αντιδρούν σ' αυτή την ποικιλία και να επαγρυπνούν ενάντια στις προκαταλήψεις για τη φυλή και το φύλο (CATE 1985, σελ. 3, αναφερόμενο στους Crozier & Mentor 1993).

Επέλεξα αυτό το απόσπασμα που διατυπώθηκε από την Επιτροπή Εξουσιοδότησης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών (Αγγλία και Ουαλία), γιατί απεικονίζει ωραία κατά την άποψή μου αυτό που πιστεύω ότι είναι η κυρίαρχη προσέγγιση στα θέματα φύλου στη Βρετανία (και πιθανόν και σε άλλες χώρες). Θα προσέξετε εδώ ότι η έμφαση δίνεται στην ανάγκη να αναγνωρίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση των παιδιών - διαφοροποίηση που βασίζεται στην εθνότητα, στην κοινωνική τάξη, στις ικανότητες και στη συμπεριφορά. Έτσι, διαφορετικές ομάδες αγοριών και κοριτσιών μπορεί να έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, τις οποίες οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν. Ταυτόχρονα, όμως, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προφυλάξουν τους εαυτούς τους από τις προκαταλήψεις που δεν βασίζονται σε αποδείξεις, αλλά σε στερεότυπα για την ανδρική και γυναικεία προσωπικότητα, τις ικανότητες, το δυναμικό, τις προσδοκίες κλπ. Θα πρέπει να προφυλαχθούν από λανθασμένες στάσεις και αξίες, βασισμένες στην άγνοια μάλλον παρά στη γνώση των πραγματικών αναγκών των παιδιών.

Με τέτοιες φιλοδοξίες θα πρέπει να εισάγουμε στοιχεία που να αμφισβητούν τα στερεότυπα για την εργασία, τους ρόλους και τις δραστηριότητες. Θα πρέπει να ενθαρρύνουμε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να σπάσουν το "φαύλο κύκλο" - την ανακύκλωση των συμβατικών στάσεων.

Οι περισσότερες πρωτοβουλίες στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πιστεύω ότι είναι πιθανόν να έχουν πάρει αυτή τη μορφή. Αρχικά, λίγα στοιχεία αλλαγής εισήχθησαν στον κύριο κορμό του προγράμματος μαθημάτων. Τέτοια στοιχεία, περιθωριοποιημένα, με μικρό κύρος, συχνά διαχωρισμένα από τη διδασκαλική πρακτική, αγωνίστηκαν να ελκύσουν το ενδιαφέρον των σπουδαστών. Πήρε κάποιο χρονικό διάστημα, και τη συγκέντρωση τεράστιων μέσων, πριν σημειωθεί κάποια πρόοδος στην κύρια πορεία της διδασκαλίας. Η προσέγγιση ήταν τμηματική, η εστίαση ήταν κυρίως στην παροχή έστω και ελάχιστης πληροφόρησης και γνώσης γι' αυτές τις μεροληπτικές "προκαταλήψεις".

Αν η εισαγωγή στοιχείων με θέμα τον παράγοντα φύλο μέσα από αυτή την προοπτική είναι τμηματική και επιφανειακή, δεν είναι πιθανό ότι θα αναπτυχθεί και ότι θα έχει μακρόχρονα αποτελέσματα. Ακόμη χειρότερα, είναι πολύ πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα

την εμφάνιση αμυντικής συμπεριφοράς ή εχθρότητας από την πλευρά των σπουδαστών και αυτών που τους εκπαιδεύουν (Sikes 1991).

Μια σειρά από εκθέσεις στη Βρετανία αναφέρονται στη δυσαρέσκεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών, σε σχέση με την πληροφόρησή τους σε θέματα φύλου. Από τη μια πλευρά, η προσέγγιση των θεμάτων αυτών γίνεται έτσι επισφαλής. Από την άλλη, οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες συχνά δεν έχουν επίγνωση των ιδίων τους των προκαταλήψεων. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε, όπως σχολιάζει η Sikes (1991), ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα έχουν περάσει 17.727 ώρες στο σχολείο (13 χρόνια διδασκαλίας). Είναι ήδη καλά ενταγμένοι στις διάφορες κουλτούρες του σχολείου, καθώς έχουν παρατηρήσει και ζήσει τη διαφοροποίηση και τη διάκριση στην αντιμετώπιση των φύλων (φανερή και συγκαλυμμένη), για μια περίοδο τουλάχιστον 18 ετών. Οι περισσότεροι σπουδαστές-τριες παίρνουν τα πρότυπα των φύλων ως δεδομένα, μεταφέροντας τις προσωπικές τους εμπειρίες στην τάξη.

Όπως ισχυρίζεται η Skelton (1989), οι σπουδαστές/τριες σε μεγάλο βαθμό θα αναπαράγουν για τον εαυτό τους το καθεστώς των φύλων στα πλαίσια του οποίου διδάχθηκαν. Θα αναπαράγουν για τον εαυτό τους τις δυναμικές και τους τρόπους επικοινωνίας των φύλων με τους οποίους είναι οι ίδιοι εξοικειωμένοι. Μπορεί ακόμη να αρχίσουν να εμφανίζουν μορφές αντίστασης στα θέματα φύλου, οι οποίες είναι ριζωμένες στην παράδοση και στην κοινή λογική (Acker 1988, Coffrey & Acker 1991).

Η προώθηση του "προσεκτικού επαγγελματία" είναι ουσιαστικά μια αμυντική παρὰ μια ενεργητική μεταρρυθμιστική κίνηση. Ο σκοπός φαίνεται ότι είναι όχι να αμφισβητηθούν οι αιτίες, αλλά μόνο να υπάρξει προσοχή απέναντί τους. Όταν ζητιέται από τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες να εξετάσουν τις ίδιες τους τις προκαταλήψεις, το συχνότερο είναι ότι πολύ λίγος χρόνος υπάρχει για να κάνουν οτιδήποτε περισσότερο από το να τις εκφράσουν.

Το διδακτικό προσωπικό που εκπαιδεύει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είναι επίσης δυνατό να αισθάνεται ότι απειλείται από μια τέτοια προσέγγιση, καθώς αρνείται έντονα ότι έχει οποιεσδήποτε προκαταλήψεις για τα φύλα. Στον αυτοπεριορισμένο και συνήθως ανδροκρατούμενο κόσμο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ελάχιστα κίνητρα για να αναπτυχθεί μια πιο ανοιχτή προοπτική. Σπάνια τα σχολεία ή οι υπηρεσίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ή ακόμη και οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών, πιέζουν, ώστε η ισότητα των φύλων να διεισδύει σε όλες τις πλευρές της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών.

Όμως, το πρόβλημα που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο εκτίθενται και με το κύρος που διατηρούν τα ζητήματα φύλου στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι το μόνο που αντιμετωπίζεται από αυτή την προσέγγιση. Αυτό που το μοντέλο του προσεκτικού επαγγελματία παραλείπει είναι να λάβει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους η διάκριση των φύλων έχει διαποτίσει την ίδια την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η έμφαση που δίνεται στη διαφορά των φύλων των παιδιών στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα να μην εστιάζεται η προσοχή των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην

επαγγελματική τους εκπαίδευση και στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση αυτή είναι πιθανό να εξακολουθεί να στηρίζει τη διαφοροποίηση των φύλων.

Βρετανοί ερευνητές θεώρησαν ότι είναι η λειτουργία της ίδιας της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που δομεί και μεταδίδει γνώση προσδιορισμένη ως προς το φύλο. Ας πάρουμε για παράδειγμα τα παρακάτω:

α) Η προσδιορισμένη ως προς το φύλο φύση της διδασκαλίας

Ένα από τα ουσιώδη επιχειρήματα που παρατίθενται είναι ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προωθούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν κυρίως εκείνα που μόνο οι γυναίκες θεωρείται ότι διαθέτουν. Για παράδειγμα, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί μπορεί να επιλεγούν με βάση την ικανότητά τους να εκδηλώνουν εμπιστοσύνη, φροντίδα, τρυφερότητα, ενθουσιασμό, συμπόνια, μητρική συμπεριφορά, (π.χ. Skelton 1989, Walkerdine 1989). Έτσι, η σωστή διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί, σύμφωνα με την άποψη αυτή, την παρουσία αντιλήψεων αλληλεπίδρασης και τρόπων επικοινωνίας που είναι προσδιορισμένες ως προς το φύλο.

β) Η διάκριση των φύλων και η μορφή της παιδαγωγικής

Σχολιαστές έχουν επισημάνει τους τρόπους με τους οποίους η επικεντρωμένη στα μικρά παιδιά παιδαγωγική κατασκευάζει τις έννοιες της διαφοράς των φύλων σε σχέση με τη συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι και μέσα στην τάξη. Οι προοδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας συχνά παραπέμπουν σε ψυχολογικές θεωρίες για την ανάπτυξη του αρσενικού και του θηλυκού και δίνουν έμφαση στη σημασία της ελεύθερης έκφρασης του ανδρισμού και της θηλυκότητας και στις φυσικές μορφές έκφρασης της σεξουαλικότητας. Έτσι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την εκπαίδευσή τους στοιχεία για τα αγόρια και τα κορίτσια - στοιχεία που στην ουσία είναι κοινωνικοί μύθοι, αλλά τα οποία διδάσκονται ως κάτι συναφές με τις επιστημονικές αποδείξεις. Οι φεμινίστριες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι αυτές που είναι πιθανότερο να σιωπήσουν στο σημείο αυτό. Πράγματι, όλοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν δύσκολο το συνδυασμό αυτού που ουσιαστικά είναι παρεμβατική πολιτική, με έναν παιδαγωγικό "λόγο" ο οποίος να δίνει έμφαση στην ελευθερία επιλογής και στην πλήρη έκφραση της διαφοράς.

γ) Φύλο και μορφές σχολικής εκπαίδευσης

Σε συνδυασμό με τέτοιους επαναπροσδιορισμούς της έννοιας της διδασκαλίας, η κυβέρνηση στη Βρετανία προωθεί στενότερες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία και στα ιδρύματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς. Θεωρείται ότι όσο περισσότερο η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στο σχολείο, τόσο πιθανότερο είναι να

οδηγήσει σε καλής ποιότητας διδασκαλία. Όμως καμιά ανάλυση δεν έχει ακόμη επιβεβαιώσει την επίδραση τέτοιας εκπαίδευσης στο ζήτημα της ισότητας των φύλων.

Πρόσφατη έρευνα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που είναι βασισμένη στο σχολείο μάς δίνει σημαντικές ενδείξεις για το πού είναι δυνατό να εντοπισθούν προβλήματα στη μεταρρύθμιση για τα φύλα. Ο Mentor (1989) περιγράφει ζωντανά αυτό που αποκαλεί "στάση του μελλοντικού εκπαιδευτικού". Η σχολική εμπειρία συχνά δεν υπολογίζεται στις συζητήσεις για τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ένα μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στη θεωρητική εκπαίδευση που γίνεται στο Πανεπιστήμιο. Όμως στην έρευνα του Mentor, βλέπουμε την οριοθέτηση της επαγγελματικής συνείδησης του μελλοντικού εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής άσκησης, όταν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μαθαίνουν δίπλα σε πεπειραμένους επαγγελματίες, η σύγκρουση και η αντιπαράθεση αποφεύγονται με κάθε κόστος. Ακόμη και η ήπια κριτική στις υπάρχουσες πρακτικές στην τάξη αποφεύγονται επιμελώς.

Πράγματι, φαίνεται ότι όσο περισσότερο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επιτηρούνται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, τόσο η εμπειρία είναι λιγότερο "στοχαστική, κριτική ή διερευνητική". Η έμφαση στις ικανότητες στην τάξη φαίνεται ότι απομακρύνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από οποιοδήποτε σχεδιασμό κοινωνική αναδιάρθρωσης, προωθώντας μάλλον τη συντήρηση των βασικών αξιών και τεχνικών.

Μέσα στη διδακτική τριάδα (εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι και σπουδαστές), οι ανισομέρειες ως προς το φύλο στο διδακτικό προσωπικό δεν αναγνωρίζονται ως θέμα που εμπειριέχει στοιχεία εξουσίας του ενός φύλου πάνω στο άλλο. Αρνητικά σχόλια για τη γυναίκα μέλλουσα εκπαιδευτικό μπορεί να μην ελέγχονται. Στο Πανεπιστήμιο ο διδάσκων ή η διδάσκουσα είναι δυνατό να γενικεύουν σχετικά με τις ικανότητες των φοιτητών και των φοιτητριών στην τάξη, ή να τις αξιολογούν διαφορετικά. Στα σεμινάρια και στις διαλέξεις, μπορεί να διατηρούνται αναμφισβήτητες η κυριαρχία των ανδρών και οι αρσενικά προσανατολισμένες μορφές της γλώσσας.

Για το φοιτητή ή τη φοιτήτρια, η όλη εμπειρία είναι εμπειρία επιβίωσης. Η ισότητα των φύλων συνήθως δεν θα είναι το κύριο θέμα στο μυαλό τους, εκτός αν είναι συνδεδεμένη με την επιβίωση.

Για τους εκπαιδευτικούς είναι ασαφές πότε τα ζητήματα των φύλων συνειδητοποιούνται. Βασίζόμενοι στις δικές τους εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να καλύπτουν και είκοσι χρόνια, οι εκπαιδευτικοί θα δώσουν έμφαση στην ορθότητα των υπάρχουσών στρατηγικών τους. Μπορεί ακόμη να προστατεύσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες από τη γνώση που έχουν από το Πανεπιστήμιο και που συχνά θεωρείται άσχετη. Για κάποιους οι αντισεξιστικές πρωτοβουλίες μπορεί να σημαίνουν ότι είναι υποχρεωμένοι να αλλάξουν βασικές πλευρές της πρακτικής που ακολουθούν, πράγμα που θεωρείται, σε μερικές περιπτώσεις, ισοδύναμο με το να παραδεχθούν ότι έχουν πίσω τους πολλά χρόνια κακής πρακτικής (Acker 1988, σελ. 311).

Το διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων, από την άλλη πλευρά, ανησυχεί για

τη σχέση του με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και με τα σχολεία. Αν και ασκούν κριτική στην πρακτική που ακολουθούν τα σχολεία, πιθανόν δεν θέλουν να προκαλέσουν αναταραχή, ή να εμπλακούν σε μια κριτική με στόχο τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η τάση μπορεί να είναι να αποφύγουν αμφιλεγόμενα ζητήματα και να ενθαρρύνουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να δουν τη σημασία της συνεργασίας και των καλών σχέσεων με το προσωπικό του σχολείου. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι διδάσκοντες τα παιδαγωγικά είναι πιθανό να αποφεύγουν να θίξουν ανοιχτά τα πολιτικά θέματα και να επιμένουν στη σταθερότητα μάλλον, παρά στην αλλαγή.

“Όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής τριάδας μπορεί να επιζητούν να αντιδράσουν σε οποιαδήποτε επίδραση ανανέωσης, να την ελαχιστοποιήσουν, ή να την αρνηθούν, αν νομίζουν ότι μπορεί να αναστατώσει τη σταθερότητα της ίδιας της τριάδας”. (Mentor, 1989, σελ. 470).

Συνεπώς, οι σχέσεις των δύο φύλων δεν μπορούν να θεωρηθούν μόνο ως θέμα προκαταλήψεων. Αυτό που αντιμετωπίζουμε είναι μια πολύ πιο σύνθετη δομή κοινωνικών σχέσεων στις οποίες εμπεριέχεται το ζήτημα των φύλων.

2. Ο σκεπτόμενος επαγγελματίας

“Να ασχοληθούμε με την ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης, αποκαλύπτοντας το υπόβαθρο που την υποστηρίζει” (Dewey, 1933, αναφερόμενο στη Sikes, 1991).

Από τη δεκαετία του 1970, η έννοια του σκεπτόμενου επαγγελματία έχει συζητηθεί πάρα πολύ στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη Βρετανία. Εδώ ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να ασχοληθεί με την προσωπική αναζήτηση της γνώσης. Το πρόγραμμα γίνεται το μέσο για την ανακάλυψη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του τι συμβαίνει στο σχολείο, αλλά, επιπλέον, κι αυτό είναι ακόμη πιο σημαντικό, αποτελεί αφορμή για να σκεφτούν οι ίδιοι μέσα από την κατανόηση των καταστάσεων στις οποίες βρίσκονται και μέσα από τη δική τους λειτουργία.

Πηγαίνοντας προφανώς αντίθετα με την κυρίαρχη επιστημολογία, που οι σχολιαστές ονομάζουν “τεχνικό ορθολογισμό”, και η οποία έχει διαποτίσει την εκπαιδευτική πολιτική τα τελευταία είκοσι χρόνια, η έννοια του σκεπτόμενου επαγγελματία είναι ελκυστική για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που επιζητά μεγαλύτερη αυτονομία, μεγαλύτερη ελευθερία σκέψης, δράσης και δυνάμεων για μεταρρύθμιση.

Η εργασία του Donald Schon με τίτλους: “Ο Σκεπτόμενος Επαγγελματίας” (1983) και “Εκπαιδύοντας τον Σκεπτόμενο Επαγγελματία”, είχε σημαντική επίδραση στον ορισμό της φύσης της διδακτικής σκέψης. Αντίθετος σε οποιαδήποτε άκριτη και υπερβολική εμπιστοσύνη στις τεχνικές και επιστημονικές μεθόδους προσέγγισης για την επίλυση των προβλημάτων και στις γραμμικές αναλυτικές μορφές σκέψης, ο Schon αναζήτησε την επανασύνδεση των αυθεντικών πηγών γνώσης με την πρακτική που χρησιμοποιεί τη γνώση.

Κριτική προς αυτό το δεύτερο "λόγο" είναι η έννοια της "γνώσης στην πράξη", όπου ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να δει, να αισθανθεί, να προσέξει και κυρίως να δώσει σημασία στις αποχρώσεις και στην ευαισθησία της μάθησης στην τάξη. Μαθημένοι στην τέχνη του σκέπτεσθαι, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, θα μάθουν πώς να είναι εύκαμπτοι, ευπροσάρμοστοι, μόνιμα ερευνητικοί, πειραματιστές και μεταρρυθμιστές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανησυχούν με την αποτυχία που είχαν τα σχολεία στην παραγωγή αποτελεσματικών προτύπων και λύσεων, το μοντέλο του σκεπτόμενου επαγγελματία πρόσφερε μια νέα προσέγγιση. Για όσους έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το νέο μοντέλο εισήγαγε, αν όχι τίποτε άλλο, έναν νέο τρόπο προσέγγισης της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μετατοπιστούν στο επίκεντρο της μάθησης και να μάθουν πώς θα επικεντρώνονται στις ίδιες τους τις αμφιβολίες. Αντί για τη βεβαιότητα της μάθησης, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα σκέπτονται τις περίπλοκες καταστάσεις αβεβαιότητας, μυστηρίου και ματαίωσης. Μόνο μετά από σκέψη θα επέλθει η διαφώτιση, προσφέροντας τελικά εμπειρία, έλεγχο και επαγγελματισμό.

Υπάρχει μεγάλη αντιπαράθεση μεταξύ αυτών που συμφωνούν με την άποψη αυτή για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που αναφέρεται στον αριθμό των επιπέδων που υπάρχουν στην κλίμακα της σκέψης. Βέβαια η επίγνωση των συνεπειών της διδασκαλίας δεν προϋποθέτει απαραίτητα και τη σωστή πληροφόρηση για την ισότητα των φύλων. Αυτή προκύπτει μάλλον από μια διαδικασία προσωπικής σκέψης, με βάση τους τρόπους με τους οποίους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, ως άνδρες ή ως γυναίκες, επηρεάζουν, μορφοποιούν και διαπραγματεύονται τις προσδιορισμένες ως προς το φύλο σχέσεις μέσα στην τάξη. Σ' αυτό το μοντέλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα θέματα των ίσων ευκαιριών διαπερνούν όλη τη διδασκαλία, ενθαρρύνοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ερευνησουν, να γίνουν δηλαδή οι ίδιοι δάσκαλοι - ερευνητές. Αρχίζουν να ανακαλύπτουν από μόνοι τους την άνιση αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών 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 εκπαιδευτικών επιλογών, την ανδρική κυριαρχία στις ανώτερες θέσεις του σχολείου, τα αποτελέσματα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σταδιοδρομία των μαθητών και των μαθητριών κλπ. (Bolton & Coldron, 1989).

Ένα καθοριστικό ζήτημα που πρέπει να εξετάσουμε εδώ, όμως, είναι αν αυτή η σκέψη από μόνη της θεωρείται επαρκής. Οποσδήποτε η προσέγγιση αυτή είναι ενδιαφέρουσα, με την έννοια ότι ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πιο εμπνευσμένες προσεγγίσεις στα ζητήματα των φύλων στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί σύμφωνα με το μοντέλο αυτό είναι πιθανότερο να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν νέες διδακτικές στρατηγικές. Εκεί που αυτό το μοντέλο έχει μεγαλύτερη ισχύ, είναι όταν αυτή η σκέψη και η πρακτική χρησιμοποιούνται για την

προώθηση της ισότητας των φύλων στην τάξη και, δεύτερον, όταν μια τέτοια επαγγελματική στάση ορίζεται ως τμήμα της έννοιας της διδακτικής επάρκειας. Αν η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απαιτούσε εκδηλώσεις ευαισθησίας και κατάλληλης διδασκαλίας των μαθητών και των μαθητριών από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, τότε θα ήταν πιθανότερο να θεωρηθεί ότι η ισότητα των φύλων ενσωματώνεται στο καθήκον της διδασκαλίας.

Όμως οι περιορισμοί της προσέγγισης γίνονται τώρα εμφανείς. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές οδηγούνται στο να πιστεύουν ότι τα ζητήματα των φύλων είναι ουσιαστικά πρόβλημα εκπαίδευσης με εκπαιδευτικές λύσεις. Η αναζήτηση της ποιότητας στην ανταπόκριση μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη σεβασμού του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται το σχολείο. Οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενθαρρύνονται να πιστεύουν, κατά κάποιον τρόπο λανθασμένα, ότι είναι ικανοί να μεταρρυθμίσουν, όχι μόνο τις εκπαιδευτικές, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις, ερευνώντας βαθύτερα τη δική τους πρακτική. Τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης γίνονται όχι απλώς ατομικές υποθέσεις, αλλά προσωπικά ζητήματα.

Στην πραγματικότητα, αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αντίθεση με τις πρόσφατες απόψεις στη Βρετανία για την αποδοτικότητα στην τάξη, αφού εδώ η αποδοτικότητα ορίζεται όχι μόνο με την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στα μαθήματα, αλλά και με τον προγραμματισμό στην τάξη, την πειθαρχία και την καλή διαχείριση. Οι κινήσεις να μειωθεί η διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και να ελαττωθούν οι ευκαιρίες για ανεξάρτητη μελέτη – δεδομένα που είναι απαραίτητα στον σκεπτόμενο επαγγελματία και αναγκαία για επιστημονική εργασία σε βάθος – υπονομεύουν σοβαρά αυτή την προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

3. Ο κριτικός επαγγελματίας

“Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τις δομικές ανισότητες, είναι αλίθανο να έχουν την ικανότητα να εκπληρώσουν τις ανάγκες πολλών από τα παιδιά που καλούνται να διδάξουν” (Barton κ.ά. 1992).

Υπάρχει μια σειρά από κριτικές για την έννοια του σκεπτόμενου επαγγελματία, οι οποίες ισχυρίζονται ότι δεν πρόκειται απαραίτητα για το καταλληλότερο μοντέλο που πρέπει να ακολουθήσει κανείς, στα πλαίσια των προσπαθειών για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα ο Smyth (1992) προβαίνει σε μια σειρά εντυπωσιακών παρατηρήσεων για τη σχέση ανάμεσα στην προώθηση της σκεπτόμενης διδασκαλίας και στις μακροοικονομικές έννοιες (δηλαδή τη λογική του καπιταλισμού και το ρόλο του κράτους). Αυτό που τον απασχολεί είναι η ανάπτυξη της “ελεύθερης αγοράς, του μεγαλύτερου συγκεντρωτισμού όσον αφορά τον έλεγχο στα σχολεία και της προώθησης του ιντρονιμενταλισμού και της τεχνικιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση”. Δεν είναι αντιφατικό, αναρωτιέται, σε μια εποχή που αυτές είναι οι κύριες πολιτικές τάσεις, να

βλέπουμε μια αύξηση του ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς ως σκεπτόμενους επαγγελματίες; Μήπως πρόκειται για την περίπτωση όπου η σκεπτόμενη πρακτική είναι στην πραγματικότητα απλώς άλλη μια “φυλακή” που παγιδεύει τους δασκάλους σε ατομικιστικές προσεγγίσεις, ενώ αφήνει την μακρο-πολιτική εκτιθέμενη στην ιδεολογία του ριζοσπαστικού παρεμβατισμού της Νέας Δεξιάς;

Πράγματι, βλέποντας κριτικά τους συγγραφείς που επιζητούν να ενθαρρύνουν τη σκεπτόμενη πρακτική, οι στόχοι της ισότητας φαίνονται πολύ μικρότερης σημασίας από ό,τι η διαδικασία της αυτο-ενδοσκόπησης.

Συνολικά οι σκεπτόμενοι επαγγελματίες προσπάθησαν να δώσουν έμφαση στη δύναμη μάλλον, παρά στην αδυναμία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται να πιστεύουν ότι έχουν δύναμη, όταν στην πραγματικότητα οι δυνάμεις τους διαβρώνονται. Ο Smyth ισχυρίζεται:

“Όταν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία απεικονίζονται σαν να οφείλονται μέχρις ένα βαθμό στην έλλειψη επάρκειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των ίδιων των σχολείων, και σαν να μπορούν να λυθούν από μεμονωμένα άτομα, (ή από ομάδες ατόμων), τότε αυτό γίνεται ουσιαστικά για να στραφεί η προσοχή μακριά από τα πραγματικά δομικά προβλήματα που είναι βαθιά ριζωμένα στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανισότητες. (Smyth, 1992, σελ. 287)

Στη Βρετανία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σπάνια έχουν τις ευκαιρίες να διερευνήσουν την ίδια τους τη γνώση για τα δημοκρατικά δικαιώματα, τα καθήκοντα και τις διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μάθουν για την εκπαίδευση, αλλά όχι και για την ίδια την κοινωνία. Δε μαθαίνουν πώς να διδάξουν πολιτική αγωγή, ούτε πώς να διδάξουν πολιτικά δικαιώματα. Είναι πράγματι αδιευκρίνιστο πόσο σίγουρος αισθάνεται ο εκπαιδευτικός για τη γνώση του όσον αφορά την αγορά εργασίας και τις υποδικαιρέσεις της, για την πολιτική ζωή, για τα πολιτικά και ανθρώπινα δικαιώματα κλπ. Αισθάνονται σίγουροι, θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε, να συζητήσουν για την παρενόχληση, την τρομοκρατία και για τη βία στην οικογένεια; (Kelly 1993). Επιπλέον, αισθάνονται ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουν τέτοια πράγματα; Η πολιτική παιδεία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη Βρετανία είναι πράγματι πολύ χαμηλής ποιότητας (Harber 1993) και όταν ρωτήθηκαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αυτή η έλλειψη πολιτικής γνώσης δεν τους απασχολεί.

Με τη μεταρρύθμιση του σχολικού προγράμματος σπουδών στη Βρετανία, οι κοινωνικές επιστήμες, ως σχολικό μάθημα, εξαφανίζονται και οι μορφές κοινωνικής αγωγής που τις έχουν αντικαταστήσει προσφέρουν ελάχιστα περισσότερα από τεχνικές επιβίωσης στη σύγχρονη κοινωνία. Είναι τώρα ακόμη πιο σημαντικό να συμμετέχουν κριτικά οι εκπαιδευτικοί στα κοινωνικά και κατά κάποιο τρόπο αντιφατικά ζητήματα των ημερών μας. Χωρίς αποτελεσματική και ακριβή γνώση των ζητημάτων που αντιμετωπίζει η σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία και χωρίς να προσφέρεται οποιαδήποτε μορφή πολιτικής αγωγής, οι δάσκαλοι και τα σχολεία είναι απίθανο να προετοιμάσουν τα παιδιά επαρκώς για την ενήλικη ζωή στον επόμενο αιώνα.

Ο εκδημοκρατισμός της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών

Αν σκεφτόμαστε να δημιουργήσουμε όχι μόνο σκεπτόμενους αλλά επίσης και κριτικούς επαγγελματίες, τότε χρειάζεται να εισαχθούν κάποια στοιχεία - κλειδιά στη βασική τους εκπαίδευση. Θα μπορούσε να σκεφθεί κανείς τα παρακάτω:

1. Μεταρρύθμιση των Ιδρυμάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών

Είναι ουσιαστικό να εκδημοκρατισθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα προγράμματά της. Αυτό σημαίνει, να ριξουμε μια κριτική ματιά στη δομή του προσωπικού στα Πανεπιστημιακά Τμήματα και στην αντιπροσώπευση των γυναικών και των εθνικών μειονοτήτων σ' αυτά. Η οργανωτική αλλαγή πρέπει να γίνει πρώτα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προτού ζητηθεί από τους ίδιους τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη θεσμική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Τα άτομα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς χρειάζονται την ίδια εκπαίδευση σε ζητήματα ισότητας. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με τα ζητήματα των φύλων, άλλοι όχι. Το θέμα της ισότητας των φύλων δεν μπορεί να γίνει μέρος των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, εκτός κι αν δοθεί έμφαση σ' αυτή από εκείνους που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς και από τα σχολεία. Πολύ συχνά, όσοι εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς αντιστέκονται παθητικά σ' αυτό που θεωρούν "εκθήλυνση" της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Poole & Isaacs 1993). Μπορεί να ενοχληθούν από οποιαδήποτε πρόταση θετικής δράσης, μη επιθυμώντας να αλλάξουν τη γλώσσα της διδασκαλίας τους ή το περιεχόμενο των θεμάτων τους. Μπορεί να είναι απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι ο παράγοντας φύλο διαφοροποιεί τις μορφές αλληλεπίδρασης στα σεμινάρια, στην αξιολόγηση της επίδοσης των ανδρών και των γυναικών μελλοντικών εκπαιδευτικών και στη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

2. Μελέτη έρευνας

Οι κριτικοί επαγγελματίες μπορούν να κατανοήσουν το ρόλο τους στο σχολείο μόνο εξετάζοντας σε συνεχόμενη βάση τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας. Αν οι εκπαιδευτικοί είχαν, για παράδειγμα, συνηθίσει να μελετούν την έρευνα ως μέρος της καθημερινής επαγγελματικής τους ζωής, θα είχαν ήδη συλλάβει τα συνεχώς μεταβαλλόμενα σχήματα της δυναμικής των φύλων στα σχολεία, τα φανταστικά και τα πραγματικά στοιχεία που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να δομήσουν σταθερή ταυτότητα φύλου. Θα είχαν δει τη σύνθετη αλληλεπίδραση των ταξικών, εθνικών, αγροτικών και αστικών πολιτισμικών στοιχείων, της ηλικίας και των αναπτυξιακών σταδίων και τις συνέπειές τους για τις ανδρικές και γυναικείες υποκειμενικότητες.

Αυτό που ήδη μας έχει διδάξει η έρευνα είναι οι τρόποι με τους οποίους διαφορετικές παιδαγωγικές και διαφορετικοί "λόγοι" δομούν διαφορετικές σχέσεις των φύλων. Προοδευτικά η προσοχή εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους δημιουργείται η επίδοση σε κάποιο μάθημα. Έτσι, η έρευνα για το μάθημα των υπολογιστών έχει

αποκαλύψει ότι οι αντιλήψεις του “τεχνοκρατικού ανδρισμού”, που βασίζονται σε ανδρικές μορφές εξειδίκευσης στους υπολογιστές, διαμορφώνουν την επίδοση στο μάθημα αυτό. Με παρόμοιο τρόπο, η έμφαση στην αφηρημένη λογική σκέψη στα Μαθηματικά προμοδοτεί στα αγόρια την ικανότητα να παρουσιάζουν τέτοια χαρακτηριστικά και στερεί από τα κορίτσια την ικανότητα να επιτύχουν. Η ισότητα που διδαχτήκαμε από την έρευνα είναι περισσότερο σχετική με την ευκαιρία για επιτυχία και την έκφραση της καλύτερης επίδοσης κάποιου, από ό,τι οι απλές θεωρίες για τα στερεότυπα των φύλων και την άρνηση πρόσβασης σε ειδικούς τομείς.

Η κριτική έρευνα μας έχει επίσης διδάξει πολλά για το πώς τα παιδιά κατανοούν αυτόν τον προσδιορισμένο ως προς το φύλο κόσμο. Καθημερινά συνδέουν με τον εαυτό τους τη σχέση μεταξύ της οικογενειακής, της κοινωνικής και της σχολικής κουλτούρας, τις αναπαραστάσεις της ηλικίας, του φύλου τους και των κοινωνικών τους καταβολών στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις αντικειμενικές δυνατότητες που τους προσφέρονται για την ενήλικη ζωή τους. Στον κόσμο τους, τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους με τρόπο ώστε να γίνονται μάλλον δυνατά, παρά αδύναμα. Τέτοια έρευνα θέτει το ερώτημα - κλειδί για τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πώς να διαπραγματεύονται και να επεξεργάζονται αυτές τις πολιτισμικές στρατηγικές μάλλον, παρά πώς να επιβάλλουν πρωτοβουλίες ισότητας σ’ αυτές.

3. Μεταρρύθμιση της Διαγνωστικής Γνώσης

Μέρος του εκδημοκρατισμού της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η μεταρρύθμιση των τρόπων διδασκαλίας και του διαλόγου, έτσι ώστε οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μάθουν το ήθος ενός επαγγέλματος. Αυτό έχει ήδη γίνει σε κάποιο βαθμό στη Βρετανία, με τα μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Φαίνεται ότι είχε λιγότερο θετικά αποτελέσματα στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η χρησιμοποίηση δημοκρατικών μεθόδων διδασκαλίας, που επιτρέπουν τη συμμετοχή, την κριτική ανάλυση και το διάλογο, δίνει έναν τόνο στο επάγγελμα, επιτρέποντάς του να γίνει πιο εύκαμπτο, πιο εμπνευσμένο και πιο δεκτικό στον πειραματισμό, με στόχο νέες διδακτικές πρακτικές.

Όταν αποκτούν επαγγελματική γνώση, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αμφισβητήσουν όχι μόνο τις λύσεις, ή την αντιμετώπιση του προβλήματος. Χρειάζονται, ιδιαίτερα σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα, να είναι ικανοί να εξετάσουν κριτικά το διαγνωστικό στοιχείο στη διδασκαλία. Τα προβλήματα χειρισμού της σχολικής τάξης αντιμετωπίζονται, σύμφωνα με την εμπειρία μου, συχνά ως τεχνικά προβλήματα, για τα οποία μπορούν να βρεθούν τεχνικές λύσεις.

Επίσης, σε συζητήσεις με φοιτητές και φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, βρίσκουμε ότι, σχετικά με τα προβλήματα που συναντά κανείς στις σχολικές τάξεις, επαναλαμβάνουν όχι μόνο τις αντιλήψεις, αλλά και το ερμηνευτικό τους πλαίσιο, έτσι ακριβώς, όπως στο Πανεπιστήμιο ή από τους σχολικούς συμβούλους. Τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να έχει να κάνει περισσότερο με θεωρίες πολιτισμικής

στέρησης, παρά με θεωρίες δύναμης. Οι γονεϊκές αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα της κοινότητας (ιδιαίτερα με τις διάφορες εθνικές ομάδες) μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκ μέρους αυτών που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς, για να ερμηνεύσουν όχι μόνο το status quo, αλλά επίσης και το πιθανό μέλλον των μαθητριών και των μαθητών τους. Η τάση, αν δεν αμφισβητηθεί, είναι να δημιουργούνται στερεότυπα και να θεωρούνται προβληματικές οι οικογένειες που δεν παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του "καλού οικογενειακού περιβάλλοντος".

Και άλλες ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας χρειάζεται να αξιολογηθούν κριτικά. Η έρευνα για τα φύλα και τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες και στην εργατική τάξη έδωσε έμφαση στη δημιουργία στερεοτύπων και στην εξατομίκευση των προβλημάτων αυτών των παιδιών. Οι θεωρίες για τη μειωμένη σχολική επίδοση αναφέρουν ότι τα "αποτυχημένα" παιδιά υποφέρουν από "συμπτώματα" όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβο για την επιτυχία, ή χαμηλό προσανατολισμό για την επίτευξη των στόχων. Είναι ασαφές πόσο αυτή η πραγματική γνώση συμβάλλει στην επιτυχία αυτών των παιδιών. Βοηθιέται το παιδί της εργατικής τάξης, αν θεωρηθούν οι δυσκολίες του ως αποτέλεσμα μιας ειδικής προσωπικής ανάγκης; Ή θα ήταν καλύτερα να διαπιστωθούν οι συλλογικές δυσκολίες;

Τα ερμηνευτικά πλαίσια που προσφέρονται από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τείνουν στο σύνολο να αναζητούν μονοδιάστατες ερμηνείες και να κατηγοροποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σύμφωνα με τα σχολικά κριτήρια (το παιδί με τις ειδικές ανάγκες, το προικισμένο κλπ.), προσφέροντάς τους θέσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο, διευκολύνοντας την επίβλεψή τους με μια σειρά συμπληρωματικών κοινωνικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Όμως στην πραγματικότητα, μία μόνο εξήγηση δεν είναι αρκετή για να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα των συγχρόνων εκπαιδευτικών συστημάτων. Καμιά στρατηγική από μόνη της, όπως έχουν επανειλημμένα τονίσει οι φεμινίστριες, δεν είναι ικανή να προκαλέσει την ισότητα των φύλων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, σύμφωνα με την άποψή μου, να μπορούν να διαγιγνώσκουν όχι μόνο την εκδήλωση, αλλά και τις αιτίες του προβλήματος. Και χρειάζεται να συζητούν αυτά τα θέματα πιο άμεσα με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Κάποια θέματα σχετικά με τις σχέσεις των φύλων είναι δυνατό να αντιμετωπισθούν μέσα στο σχολείο. Άλλα (όπως η κακοποίηση των παιδιών ή η σεξουαλική παρενόχληση) μπορεί να μένουν έξω από το σχολείο και οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να έχουν ήδη αναπτύξει τις δικές τους στρατηγικές για να τα αντιμετωπίζουν.

Έτσι, ισότητα των φύλων σημαίνει την εμπλοκή στις σύγχρονες αντιπαραθέσεις σχετικά με τη φύση της κοινωνίας και τις μορφές της κοινωνικής αλλαγής που είναι απαραίτητες. Τέτοια εμπλοκή πρέπει να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με κάτι περισσότερο από την προσωπική τους αντίληψη για τη δική τους συμμετοχή στην τάξη. Σημαίνει την εξέταση, μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, των περιορισμών και των δυνατοτήτων για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για τέτοιες συζητήσεις οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να επιθυμούν να εξετάσουν αν όλοι οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι είναι συμβατοί. Μπορεί να εξετάσουν πώς ορισμένοι παιδαγωγικοί "λόγοι" αντιμάχονται οποιαδήποτε δράση για τα φύλα. Ότι μπορεί να χρειάζεται να αναπτυχθούν διαφορετικές στρατηγικές για παιδιά διαφορετικής ηλικίας και πως οι διαδικασίες για την απόκτηση της ταυτότητας φύλου δεν είναι ούτε εύκολες, ούτε ίδιες για όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Το απαιτούμενο πλαίσιο συνεργασίας για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και το ζήτημα των φύλων

Χωρίς κάποια προσπάθεια για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την προσφορά δημοκρατικού ελέγχου στην εκπαιδευτική πολιτική, οι πρωτοβουλίες για την ισότητα των φύλων θα αποτύχουν. Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ευνοϊκές για την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων με στόχο την ισότητα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαγγελματικό κύρος, αναγνώριση, χρόνο στην εργασία, για να σκεφθούν και να σχεδιάσουν νέες πρωτοβουλίες. Επιπλέον, όπως έχω ήδη τονίσει, υπάρχει ένας σαφής προβληματισμός σχετικά με το είδος των εκπαιδευτικών που χρειαζόμαστε στο μέλλον, αν θέλουμε να διασφαλίσουμε την ισότητα των φύλων. Χωρίς κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για την ισότητα, ως μέρος της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, και χωρίς εφαρμογή μιας πολιτικής ισότητας στα Πανεπιστήμια και στα σχολεία που συμμετέχουν στην πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δεν είναι πιθανό να εξασφαλιστεί οποιαδήποτε δραματική αλλαγή προς όφελος της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Αν έχουμε μάθει ένα πράγμα από τις εμπειρίες μας στη Βρετανία, είναι ότι το ζήτημα των φύλων πρέπει να αποτελέσει κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος.

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να εμπλακούν στο ζήτημα αυτό όλοι όσοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι κυβερνήσεις, οι υπηρεσίες, τα Πανεπιστήμια που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα ίδια τα σχολεία. Η ισότητα των φύλων για πολλά χρόνια τώρα εξαρτάται από το πόσο καθένας από αυτούς τους συνεργάτες συμμετέχει ενεργά στο πρόγραμμα για την κοινωνική μεταρρύθμιση και από τους τρόπους με τους οποίους ο κάθε φορέας θα μπορεί να συμμετάσχει στη δημιουργία του κατάλληλου πολιτικού κλίματος και των δομικών συνθηκών για την αλλαγή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το ερώτημα σε ποιον ανατίθεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται μια από τις σημαντικότερες αντιπαραθέσεις για όσους ασχολούνται με την ισότητα των φύλων. Η μακρο-πολιτική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να μείνει έξω από την αντιπαράθεσή μας αυτή. Όπως απέδειξε η Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών, υπάρχουν πάρα πολλοί καλοπροαίρετοι ιδιώτες που ασχολούνται με τη μεταρρύθμιση στο θέμα των φύλων χωρίς οποιαδήποτε εθνική συνεργασία. Το θέμα

αυτό όμως δεν μπορεί να αφηθεί μόνο στην εκ των έσω μεταρρύθμιση. Οι κυβερνήσεις χρειάζεται να παρέμβουν, για να υποστηρίξουν την αποτελεσματική κριτική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μπορούν να το κάνουν, 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 την εκπαίδευση αυτή μπορεί να αξιολογηθεί και να ελεγχθεί με όρο την κάλυψη των σχετικών θεμάτων.

Επιπλέον, σημαντικότερη από όλα αυτά πρέπει να θεωρηθεί η εφαρμογή της ισότητας των φύλων ως κριτήριο για την αξιολόγηση της ατομικής επίδοσης των σπουδαστών/τριών. 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 και να διδάσκουν το είδος της γνώσης που αφορά και ενδιαφέρει και τα δύο φύλα.

Συμπεράσματα

Οι μεταρρυθμίσεις με στόχο την ισότητα των φύλων στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι αναπόσπαστο στοιχείο της κίνησης για τον παραπέρα εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν διαχωρίζονται από τις βασικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Πράγματι, χωρίς τέτοιες στρατηγικές δεν είναι πιθανό ότι θα εκπληρωθούν οι στόχοι άλλων πολιτικών ισότητας. Τα θέματα αυτά για την ισότητα δεν είναι προαιρετικά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι αναπόσπαστα μ' αυτήν. Ενισχύουν την ανάπτυξη της έννοιας του επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος απομακρύνεται από τον τεχνοκράτη στην τάξη, απομακρύνεται από τον απομονωμένο, σκεπτόμενο επαγγελματία, και στοχεύει στη δημιουργία ενός πιο θεωρητικά ενημερωμένου και προβληματισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού, που μπορεί να αντιμετωπίσει τις σύνθετες αλλαγές στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες.

Με στόχο να επιτευχθεί αυτό το υψηλότερο επίπεδο επαγγελματισμού, όλοι όσοι συμμετέχουν στην ανάπτυξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι να εγκαταλείψουν προηγούμενες ερμηνείες και απλοϊκές, ανεπεξέργαστες θεωρίες για τις κοινωνικές ανισότητες. Χρειάζεται να εξετάσουν την επίδραση στη νέα γενιά παιδιών ενός κόσμου μεταμορφωμένου από την τεχνολογία των νέων μορφών οργάνωσης της εργασίας, των νέων κοινωνικών και οικογενειακών δομών και των νέων πολιτικών σχημάτων. Μια δημοκρατική κοινωνία χρειάζεται ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό δυναμικό, εκπαιδευμένο στα πλαίσια δημοκρατικών μεθόδων εκπαίδευσης και με επαρκή γνώση και εμπειρία, ώστε να προωθήσει τις σύγχρονες δημοκρατικές αξίες. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να επιδιώξουμε την προετοιμασία των νέων ανδρών και γυναικών για τον 21ο αιώνα.

Βιβλιογραφία

- Acker, S. (1988), Teachers, gender and resistance, *British Journal of Sociology of Education*, 9,3, pp 308-322.
- Barton, L., Pollard, A. and Whitty G. (1992), Experiencing CATE: the impact of accreditation upon initial training institutions in England, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 18, pp 44-57.
- Boulton, P. and Coldron, J. (1989), The permeation of equal opportunities on the PGCE Course at Sheffield City Polytechnic, στο *Equal Opportunities and Initial Teacher Training*, Manchester, EOC.
- Carr, L. (1989), The EOC's Formal Investigation into Initial Teacher Training στο *Equal Opportunities and Initial Teacher Training*, Manchester, EOC.
- Charthaigh, D.N. (1989), Gender Issues and Teacher Education – The European Perspective, στο *Equal Opportunities and Initial Teacher Training*, Manchester, Equal Opportunities Commission.
- Coffrey, A. and Acker, S., Girlies on the Warpath: addressing gender initial teacher education, *Gender and Education*, 3,3 pp. 249-261.
- Crozier G. and Mentor I. (1993), The Heart of the Matter? Student teachers experiences in school, στο I.S. Blatchford (ed.) "Race", *Gender and the Education of Teachers*, Milton Keynes, Open University.
- Harber, C. (1993) *Education Now: Democratic Learning and Learning Democracy*.
- Kelly, E. (1993), Gender Issues in Education for Citizenship στο G.K. Verma and P.D. Pumfrey (eds) *Cross Curricular Contexts: themes and dimensions in secondary schools*, London, Falmer Press.
- Mentor, I. (1989), Teaching Practice Stasis: racism, sexism and school experience in initial teacher education, *British Journal of Sociology of Education*, 10, 4 1989 pp. 459-473.
- Poole, M. and Isaacs, D. (1993) The gender agenda in teacher education, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 3 pp 275-285.
- Schon, D. (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books.
- Schon, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, S. Francisco, Jossey Bass.
- Sikes, P.J. (1991), Nature took its course: student teachers and gender awareness, *Gender and Education*, 3, 2 pp 145-162.
- Skelton, P.J. (1989), And so the wheel turns... gender and initial teacher education, στο C. Skelton (ed) *Whatever Happens to Little Women*, Open University Press.
- Smyth, J. (1992), Teachers' Work and the Politics of Reflection, *American Education Research Journal*, Summer, pp. 267-300.
- Walkerdine, V. (1990), *Schoolgirl Fictions*, Verso.
- Weiner, G. (1989b), Professional self-knowledge versus social justice: a critical analysis of the teacher researcher movement, *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, pp. 41-52.

Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας

ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

Η διάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων κατά φύλα είναι μια μορφή κοινωνικής ανισότητας που αποτέλεσε αντικείμενο εκτεταμένης διεπιστημονικής έρευνας και μελέτης, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Βέβαια, η συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής ανισότητας είχε απασχολήσει την επιστήμη και σε προγενέστερα χρόνια¹. Η σχετική μελέτη και έρευνα όμως ήταν αποσπασματική και, όσον αφορά ειδικότερα τον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, είχε επισκιαστεί από τη μελέτη και την έρευνα για τις κοινωνικές τάξεις. Ωστόσο η προβληματική που αναπτύχθηκε για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας² ευνόησε την εμφάνιση και διαμόρφωση φεμινιστικών προσεγγίσεων για τη μελέτη του παράγοντα φύλο στην κοινωνική δομή και διάρθρωση³.

1. Οι πρώτες σχετικές μελέτες θα μπορούσαν ενδεικτικά να αναφερθούν: Φρ. Έγκελς, *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους*, μτφρ. Ξ. Γιαταγιάνα, εκδ. Θεμέλιο 1984· M. Mead, *Sex and temperament in three primitive societies*, William Morrow Co., Inc., New York 1935· της ίδιας, *Male and female*, Penguin Books 1981 (1η έκδοση 1949)· Σιμόν ντε Μπωβουάρ, *Το δεύτερο φύλο*, μτφρ. Κυρ. Σιμοπούλου, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1979 (1η έκδοση 1952).
2. Για τη σχετική προβληματική και τις θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1985· Μπ. Νούτσος, *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα*, *Διαβάζω*, 119, 1985, σελ. 42-47.
3. Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 υιοθετούν κεντρικές κοινωνιολογικές έννοιες ανάλυσης όπως της κοινωνικής αναπαραγωγής, του πολιτισμικού κεφαλαίου, των κωδίκων, της ηγεμονίας, οι οποίες είχαν χρησιμοποιηθεί σε μελέτες αναφορικά με την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Εμπλουτίζουν ωστόσο τις έννοιες αυτές με τις έννοιες της πατριαρχίας, της σεξουαλικότητας, της άμισθης οικιακής εργασίας, προκειμένου να αναδείξουν την αναπαραγωγή του φυλετικού καταμερισμού εργασίας. Οι φεμινιστικές αυτές προσεγγίσεις αντλούν βασικά από τις μελέτες των: L. Althusser, *Ideology and ideological state apparatus* in L. Althusser (Ed.), *Lenin and Philosophy and Other Essays*, London, New Left Books, 1971· S. Bowles and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic books, New York 1976· B. Bernstein, *Class, Codes and Control* (Vol. III, 2η έκδοση), Routledge and Kegan Paul, 1977· P. Bourdieu / J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications Ltd, London 1977. Για θεωρητικές φεμινιστικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στις μελέτες αυτές βλ. R. Deen,

Παράλληλα, το διεθνές πολιτικοκοινωνικό κλίμα ευνόησε τη σχετική έρευνα και μελέτη, μια και το γυναικείο κίνημα μέσα από έναν πολύχρονο και πολύμορφο αγώνα⁴ (κινητοποιήσεις, διαμαρτυρίες, αρθρογραφία κτλ.) διεκδίκησε και πέτυχε τη θεσμική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων σε πολλές δυτικές χώρες, τις σχετικές διακηρύξεις διεθνών οργανισμών (Unesco, ΟΗΕ, ΕΕ) και, γενικά, την αναγνώριση της κοινωνικής ανισότητας των φύλων ως κοινωνικού προβλήματος άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης.

Παρόλες όμως τις κατακτήσεις του γυναικείου κινήματος, η οργάνωση και η δομή των περισσότερων κοινωνιών παρέμενε και παραμένει ακόμη ανδροκρατική. Ουσιαστικά, συγκριτικά με παλαιότερα χρόνια η κοινωνική ανισότητα και διάκριση ανάμεσα στα φύλα έχει απλά αμβλυνθεί και μετατοπιστεί αλλά δεν έχει εκλείψει. Μελέτες τόσο από το διεθνή όσο και τον ελλαδικό χώρο διαπιστώνουν κοινωνική διάκριση και ανισότητα σε βάρος του γυναικείου φύλου σε όλους τους κοινωνικούς τομείς: την οικογένεια,⁵ την εργασία⁶, την εκπαίδευση⁷ και ιδιαίτερα την πολιτική⁸. Οι διαπιστώσεις αυτές συνετέλεσαν ώστε πολλές γυναίκες επιστημότισσες αλλά και άντρες να επικεντρώσουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στο ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας των φύλων.

Η σχετική μελέτη και έρευνα εστιάζεται τόσο στη διερεύνηση των όρων, των παραγόντων και των συνθηκών που συντελούν στην κοινωνική ανισότητα των φύλων,

Women and Schooling, Routledge and Kegan Paul Ltd, London 1978· M. Mc Donald, Sociocultural reproduction and women's education, in R. Deen (Ed.), *Schooling for Women's Work Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London 1980, σ. 13 - 25· της ίδιας, *Schooling and the reproduction of class and gender relations* in R. Dale / D.E. Esland / R. Fergusson / M. MacDonald (Eds), *Education and the State: Politics, patriarchy and practice* (Vol. II), Falmer Press, Sussex 1981· M. Arnot, Male hegemony, social class and women's education, in *Journal of Education*, Vol. 164, no 1, Winter 1982, σ. 64-89· M. Barrett, *Women's Oppression Today*, Verso, London 1980. Αναλυτική βιβλιογραφία σχετικά με τις φεμινιστικές προσεγγίσεις εμπεριέχεται στο Β. Δεληγιάννη / Σ. Ζιώγου, *Εκπαίδευση και Φύλο - Ειδική Βιβλιογραφία*, Α.Π.Θ., Μάρτιος 1994.

4. Για την εμφάνιση, τις διεκδικήσεις και την πορεία του γυναικείου κινήματος στον ελλαδικό χώρο βλ. ενδεικτικά Ε. Βαρέια, *Η εξέγερση των κυριών η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα, 1987. Έφη Αβδελά / Αγγ. Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1985.
5. Βλ. ενδεικτικά Α. Μουσούρου, *Γυναικεία Απασχόληση και Οικογένεια*, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1985, Γρ. Γκιζέλης κ.ά., *Παράδοση και νεοτερικότητα στις πολιτιστικές δραστηριότητες της ελληνικής οικογένειας. Μεταβαλλόμενα σχήματα*, μτφρ. Ολ. Πασσά-Γαρδίοη, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1984.
6. Βλ. Κ. Κασμάτη, *Η γυναίκα στην απασχόληση*, στο Κ. Κασμάτη κ.ά., *Ο Φάκελος της Ισότητας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1982, σελ. 7-25, Κ. Πανταζή - Τζίφα, *Η Θέση της Γυναίκας στην Ελλάδα*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1984.
7. Βλ. Μ. Ημιού, *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1990.
8. Βλ. Μ. Δρεπτάκη, *Η Ανατομία της Βουλής 1974-1990*, Gutenberg, Αθήνα 1991· Μ. Παντελίδου - Μαλούτα, *Γυναίκες και Πολιτική: Η πολιτική φυσιογνωμία των Ελληνίδων*, Gutenberg, Αθήνα 1992.

όσο και στην ανάδειξη των βασικών διαδικασιών που συμβάλλουν στη διαίωνιση και αναπαραγωγή της.

Παρά τις διαφορές που υπάρχουν στις θεωρητικές αφηρητές και προσεγγίσεις των μελετών αυτών, ωστόσο, μπορούμε να αναφέρουμε τις παρακάτω κοινές θέσεις και παραδοχές:

1. η υποδεέστερη και περιθωριακή θέση των γυναικών, συγκριτικά με αυτήν των αντρών, στους διάφορους κοινωνικούς τομείς είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό κυρίως κατασκεύασμα, το οποίο εξυπηρετεί οικονομικά συμφέροντα και καλύπτει κοινωνικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, εξυπηρετεί τα οικονομικά συμφέροντα του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, ευνοεί οικονομικά αλλά και πολύπλευρα τους άντρες ως κοινωνική ομάδα και καλύπτει ανάγκες της κοινωνικής πολιτικής.
2. Ένας από τους βασικότερους λόγους - αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στην επίτευξη ισότητας των φύλων είναι η αδιάλειπτη αναπαραγωγή της κυρίαρχης για τα φύλα ιδεολογίας. Η ανασταλτική επίδρασή της έγκειται στο ότι διαφοροποιεί τα άτομα των δύο φύλων με τρόπο στερεότυπο και απλουστευτικό, σ' ένα ευρύ φάσμα εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων και ιδιαίτερα ως προς τους ρόλους, τα επαγγέλματα και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι μεροληπτεί υπέρ του αντρικού φύλου, δηλαδή ό,τι αποδίδεται και θεωρείται τυπικό για το αντρικό φύλο αξιολογείται θετικότερα ή θεωρείται περισσότερο σημαντικό.⁹
3. Η διαδικασία μέσα από την οποία η κυρίαρχη για τα φύλα ιδεολογία διαιώνιζεται και αναπαράγεται είναι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδικασίας η κυρίαρχη για τα φύλα ιδεολογία νομιμοποιείται και μεταβιβάζεται στα αγόρια και στα κορίτσια με ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές και επιτυγχάνεται η συναίνεση και η αποδοχή όλων όσων υπαγορεύει και οριοθετεί ως αρμόζοντα και "φυσικά" για το φύλο τους. Ουσιαστικά, μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η κυρίαρχη για τα φύλα ιδεολογία φτάνει να γίνει μια "επαληθευμένη προφητεία". Η διαδικασία αυτή, που αρχίζει από τις πρώτες στιγμές της γέννησης του παιδιού και συνεχίζεται σ' όλες τις περιόδους ανάπτυξής του, τροποποιούμενη βέβαια ως προς τους τρόπους, τα μέσα και τις πρακτικές,¹⁰ αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες και σημαντικές πλευρές της ευρύ-

9. Βλ. I.K. Broverman et al., Sex Role Stereotypes: A Current Appraisal, *Journal of Social Issues*, Vol. 28, n.2, 1972, pp. 59-78· J.E. Williams/D.L. Best, *Measuring Sex Stereotypes: A thirty-nation study*, Sage Publ., Beverly Hills, California 1982.

10. Για μια επισκόπηση ερευνών σχετικά με το διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των αγοριών και των κοριτσιών, τόσο στο χώρο της οικογένειας όσο και στο χώρο του νηπιαγωγείου, βλ. Ε. Μαραγκουδάκη, *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, εκδόσεις Οδυσσέας,

τερης κοινωνικοποίησης, γνωστή με τον όρο κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου (sex role socialization).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και παραδοχές, έχει γίνει την τελευταία εικοσαετία εκτεταμένη έρευνα αναφορικά με τους ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές που βασικοί κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια και ιδιαίτερα το νηπιαγωγείο, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων ως προς το ρόλο του φύλου. Η έρευνα που κάναμε μπορούμε να πούμε ότι εντάσσεται σ' αυτήν την κατηγορία ερευνών.

Βέβαια, η διαδικασία κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου πραγματοποιείται και παρουσιάζει ενδιαφέρον σ' όλες τις περιόδους ανάπτυξης των ατόμων. Ωστόσο, στα πλαίσια της έρευνάς μας επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την προσχολική περίοδο. Η επιλογή μας αυτή στηρίχθηκε στη σχετική θεωρία και έρευνα, σύμφωνα με την οποία η προσχολική περίοδος έχει ιδιαίτερη σημασία όσον αφορά την κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου.¹¹ Η ιδιαίτερη σημασία της οφείλεται στο ότι κατά την προσχολική περίοδο:

1. τα παιδιά έχουν μειωμένες δυνατότητες αντίστασης και κριτικής αμφισβήτησης σε όσα το κοινωνικό περιβάλλον τους μεταβιβάζει
2. οι πρώιμες εμπειρίες και βιώματα θεωρείται ότι έχουν καθοριστική σημασία και σπουδαιότητα για τα άτομα, και
3. τα παιδιά βρίσκονται στη φάση οριοθέτησης, διαμόρφωσης και εσωτερίκευσης των τυπικών για το φύλο τους δραστηριοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται¹² ότι κορίτσια και αγόρια στην ηλικία των τριών χρόνων γνωρίζουν σε ποιο φύλο ανήκουν και μπορούν να αποδίδουν σωστά το φύλο των άλλων προσώπων γύρω τους. Δεν έχουν αποκτήσει όμως ακόμη την έννοια της σταθερότητας του φύλου. Για το λόγο αυτό θεωρούν πως η παρέκκλιση από τα τυπικά και τα αποδεκτά είναι δυνατό να συνεπάγεται αλλαγή φύλου. Επειδή, όμως, αξιολογούν θετικά το φύλο τους και θέλουν να το διατηρήσουν, ακολουθούν και συμμορφώνονται αυστηρά προς ό,τι και όσα το κοινωνικό περιβάλλον ποικιλόμορφα

Αθήνα 1993, σ. 75-101.

11. Βλ. ενδεικτικά Walter Mischel, A social learning view of sex differences in behavior, In E.E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford University Press, Stanford, California, 1966, σελ. 56-79· του ιδίου, Sex typing and socialization, in Paul H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. II, J. Wiley, New York, 1973 (3rd ed.), pp. 3-72· L. Kohlberg, A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes, In E.E. Maccoby (Ed.), 1966, ό.π. σελ. 83-172· Spencer Cahill, Reexamining the acquisition of sex-roles. A social interactionist approach, *Sex Roles*, Vol. 9, n.1, 1983, σελ. 1-15.
12. Βλ. ενδεικτικά S. Thomson, Sex label and early role development, *Child Development*, 46, 1975, σελ. 339-347· K. Gouze and L. Nadelman, Constancy of gender identity for self and others in children between the ages of three and seven, *Child Development*, 51, 1980, σελ. 275-278.

τους διαμηνύει ότι προσδιορίζουν και είναι αποδεκτά για το φύλο τους.

Οι βασικότεροι κοινωνικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης κατά την προσχολική ηλικία είναι η οικογένεια και το νηπιαγωγείο. Επιλέξαμε να εστιάσουμε την έρευνα στο νηπιαγωγείο, το οποίο ως προβαθμίδα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος έχει, όπως υποστηρίζεται, μεγάλη σημασία και σπουδαιότητα τόσο από παιδαγωγική όσο και από κοινωνική σκοπιά¹³. Παρόλα αυτά και ενώ, όπως φαίνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, ο χώρος του νηπιαγωγείου έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τόσο ευρύτερα όσο και ειδικότερα σχετικά με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου, στη χώρα μας μέχρι τη χρονιά που κάναμε την έρευνα οι σχετικές μελέτες ήταν ελάχιστες.¹⁴

Από έρευνες που έχουν γίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες υποστηρίζεται¹⁵ ότι το νηπιαγωγείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου με ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές, όπως είναι: η αλληλεπίδραση των παιδιών με τη νηπιαγωγό, η ανάθεση διαφορετικών δραστηριοτήτων στα αγόρια και τα κορίτσια, η ομαδοποίηση των παιδιών με βάση το φύλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων, το παιδικό βιβλίο, το παιχνίδι και τέλος η στελέχωσή του με εκπαιδευτικούς σχεδόν αποκλειστικά γυναικείου φύλου.

Απ' όλα τα παραπάνω επιλέξαμε να ερευνήσουμε τη συμβολή του νηπιαγωγείου στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου με τα παιδικά βιβλία που χρησιμοποιεί.

Σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα¹⁶ για τα νηπιαγωγεία προτείνεται η χρήση παιδικών βιβλίων στα πλαίσια της αγωγής του λόγου, της αγωγής της ηθικότητας και της ανάπτυξης της αισθητικής καλλιέργειας. Όπως μάλιστα μας είπαν οι νηπιαγωγοί, σε συναντήσεις που είχαμε μαζί τους κατά τη διάρκεια της έρευνας, χρησιμοποιούν το βιβλίο σχεδόν καθημερινά, ως μέσο για την πληρέστερη κατανόηση και εμπέδωση της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, και παράλληλα ως μέσο ψυχαγωγίας.

13. Βλ. Μ. Ηλιού, *Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1991, σ. 210-214.

14. Βλ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, *Η Οργάνωση της Εκπαιδευτικής διαδικασίας και η Κοινωνική Συμπεριφορά Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ., 1986, δημοσίευτη). Στη μελέτη αυτή, στην οποία διερευνήθηκε γενικότερα η επίδραση της "ανοιχτής" και "παραδοσιακής" οργάνωσης των νηπιαγωγείων στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, μελετήθηκε και η επίδραση του διαφορετικού τρόπου οργάνωσης στη διατήρηση και ενίσχυση ή άμβλυση διαφόρων στερεοτύπων τρόπων συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα, κοινωνική συμμετοχή) στα φύλα. Διαπιστώθηκε ότι η "ανοιχτή" οργάνωση της τάξης συμβάλλει στην άμβλυση των διαφορών των φύλων ως προς την επιθετικότητα και ενθαρρύνει τα αγόρια και τα κορίτσια να εκτελούν ομαδικά διάφορες δραστηριότητες και να παίζουν ομαδικά παιχνίδια.

15. Βλ. N. Browne / P. France, *Only cissies wear dresses: A look at sexist talk in the nursery*, στο G. Weiner (Ed.), *Just a Bunch of Girls*, Open University Press, Milton Keynes 1985, σ. 146-159. Για μια εκτενέστερη επισκόπηση των σχετικών ερευνών βλ. Ε. Μαραγκουδάκη, ό.π. σ. 91-101.

16. Π.Δ. 486/12.9.1989.

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δε διαβάζουν μόνα τους τα βιβλία αλλά τους διαβάζονται από τη νηπιαγωγό, θεωρητικές θέσεις¹⁷ αλλά και ερευνητικές ενδείξεις¹⁸ υποστηρίζουν ότι τα βιβλία συμβάλλουν αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως όσα εγγράφονται και αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των βιβλίων για τα φύλα – ρόλοι, επαγγέλματα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας κλπ. – επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις που τα παιδιά διαμορφώνουν αναφορικά με το τι θεωρείται τυπικό, κατάλληλο και αποδεκτό για το κάθε φύλο. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι τα παιδιά έχουν την τάση επιλεκτικά να παρατηρούν, να μιμούνται και να αντιγράφουν τις δραστηριότητες, τους τρόπους συμπεριφοράς κλπ. των χαρακτήρων του ίδιου μ' αυτά φύλου.¹⁹

Η αναγνώριση, και παραδοχή άλλωστε, της συμβολής του έντυπου λόγου ως προς τα παραπάνω καταδεικνύεται, νομίζουμε, από το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα αναφορικά με το πώς προβάλλονται τα φύλα τόσο στο περιεχόμενο σχολικών εγχειριδίων όσο και σε βιβλία και περιοδικά για παιδιά προσχολικής ή μεγαλύτερης ηλικίας.²⁰ Στην ελληνική βιβλιογραφία, μέχρι τη χρονιά που αρχίσαμε την έρευνα, η μελέτη του σχετικού θέματος περιοριζόταν κυρίως στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου και είχε διαπιστωθεί ότι στο περιεχόμενό τους κυριαρχούσε “ακρραίος φυλετισμός” και “αντιφεμινισμός” και γενικά ότι “με τη δομή και το περιεχόμενό τους συντελούν στη διαμόρφωση του στερεότυπου για τους ρόλους των δύο φύλων”.²¹ Με τη μελέτη που κάναμε, θελήσαμε να επεκτείνουμε τη σχετική έρευνα στα παιδικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν βιβλία που βρήκαμε να υπάρχουν στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων του νομού Ιωαννίνων και τα οποία, όπως μας έδειξε η στατιστική

17. W. Mischel, 1973, ό.π., L. Köhlberg, 1966, ό.π., Sp. Cahill, 1983, ό.π.

18. Βλ. ενδεικτικά V.C. Flerx et al., Sex-Role Stereotypes: Developmental aspects and early intervention, *Child Development*, 47, 1976, σελ. 998-1007· C. Petersen, *The effect of traditional and reversed sex-typed stories on the kindergarden children's sex-role perceptions*, (Unpublished doctor's dissertation, University of Minnesota, 1979).

19. Βλ. J. Bryan / A. Luria, Sex-role learning: A test of the selective attention hypothesis, *Child Development*, 49, 1978, σελ. 13-23.

20. Βλ. ενδεικτικά, L.J. Weitzman et al., Sex-Role Socialization in picture books for preschool children, *The American Journal of Sociology*, Vol. 77, n.6, 1972, pp. 1125-1150. Για μια εκτενέστερη επισκόπηση των σχετικών ερευνών βλ. Ελ. Μαργαριτάκη, ό.π. σ. 106-120.

21. Βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Τα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1979· Μ. Γεωργίου - Νύσεν, *Η οικογένεια στ' αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, 1980· Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου / Β. Δεληγιάννη - Κουίμτζη, Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, *Φιλολογος*, 23, Ιανουάριος 1981, σελ. 282-295· Κ. Μουστάκα, Αντιφεμινισμός και σχολικά βιβλία, Εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 11.1.1976. Για τις όποιες αλλαγές και βελτιώσεις που έχουν σημειωθεί στα νεότερα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, βλέπε εισήγηση της Β. Δεληγιάννη - Κουίμτζη στον τόμο αυτό.

επεξεργασία του ερωτηματολογίου που στείλαμε στις νηπιαγωγούς, χρησιμοποιούνται ευρύτατα. Δηλαδή, οι περισσότερες νηπιαγωγοί διαβάζουν τα βιβλία αυτά στα παιδιά και μάλιστα πολύ συχνά.

Για τη διερεύνηση του τρόπου που προβάλλονται τα φύλα στο περιεχόμενο (κείμενο και εικονογράφηση) των παιδικών βιβλίων του τελικού δείγματος της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου στην ποιοτική εκδοχή της.²² Οι βασικές κατηγορίες που κατασκευάσαμε και εφαρμόσαμε ήταν:

1. ο καταμερισμός εργασίας στο χώρο της οικογένειας
2. η συμμετοχή των φύλων στο χώρο της εργασίας και το είδος των επαγγελματιών που ασκούν
3. τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στα φύλα
4. τα είδη των παιγνιδιών που τα κορίτσια και τα αγόρια προβάλλονται να έχουν και να ασχολούνται.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου στο κείμενο μάς έδειξαν ότι στα βιβλία του δείγματος της έρευνας κυριαρχεί διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα κοινωνικά πρότυπα. Αναλυτικότερα διαπιστώσαμε ότι:

1. Εγγράφεται αυστηρός και απόλυτος καταμερισμός ρόλων ανάμεσα στα φύλα στο χώρο της οικογένειας. Όσο κι αν φαίνεται οξύμωρο και αντιφατικό, η μόνη μορφή συνεργασίας ανάμεσα στα φύλα στο χώρο της οικογένειας προβάλλεται να είναι ο απόλυτος διαχωρισμός των ευθυνών και των υποχρεώσεών τους. Η εκπλήρωση των υποχρεώσεων αυτών τοποθετεί τα φύλα σε διαφορετικούς χώρους και συνθέτει δύο εντελώς διαφορετικούς ρόλους. Ο απόλυτος αυτός καταμερισμός οριοθετείται από το φύλο και αντικατοπτρίζει τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα. Μάλιστα, επεκτείνεται και στις οικογένειες ζώων, προσδίδοντας έτσι φυσική διάσταση και νομιμοποίηση στον αντίστοιχο στην κοινωνία των ανθρώπων.

Έτσι, ο πατέρας προβάλλεται να αναλαμβάνει και να εκτελεί το ρόλο του οικονομικού συντηρητή, του τροφοδότη της οικογένειας, που φεύγει χαράματα από το σπίτι για δουλειά και επιστρέφει το βράδυ κατακουρασμένος. Προκειμένου για τις οικογένειες των ζώων, ο πατέρας φεύγει για αναζήτηση τροφής.

Η εκτέλεση του ρόλου αυτού τον απαλλάσσει από οποιαδήποτε συμμετοχή στις δουλειές του νοικοκυριού και στην ανατροφή των παιδιών. Αξιοσημείωτο, νομίζουμε, είναι ότι δε βρήκαμε καμία περίπτωση που ο πατέρας να κάνει ή να συμμετέχει σε

22. Βλ. B. Berelson, *Content analysis in communication research*, Hafner Publishing Co., New York 1971· Ole R. Holsti, *Content analysis for the social sciences and humanities*, Addison-Wesley Publishing Co., Philadelphia 1969.

κάποια από τις δουλειές του νοικοκυριού ή να ασχολείται με το τι ή το πότε θα φάνε τα παιδιά, πώς θα ντυθούν κτλ. Παρουσιάζεται ωστόσο να ασχολείται με την ψυχαγωγία των παιδιών και με τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους. Π.χ. τους διαβάσει ή τους διηγείται παραμύθια, τα πηγαίνει περίπατο στο δάσος ή τα παίρνει για κάποιο ταξίδι.

Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις που ο πατέρας προβάλλεται είτε να ψυχαγωγεί είτε να προσφέρει καινούριες εμπειρίες στα παιδιά ή να συνεργάζεται μαζί τους σε κάποια δουλειά, τα παιδιά είναι αγόρια. Διαγράφεται δηλαδή η τάση ο πατέρας να ασχολείται και να αλληλεπιδρά κυρίως με τ' αγόρια και όχι με τα κορίτσια.

Παρόλο που απουσιάζει από τα δρώμενα όλη την ημέρα στο σπίτι, όμως είναι το πρόσωπο που μπορεί και επινοεί αποτελεσματικές λύσεις για προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, που επιβάλλει τιμωρίες, που παίρνει σημαντικές αποφάσεις και που η συγκατάθεσή του είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση των επιθυμιών των παιδιών. Η παρουσία του σε ξεχωριστές στιγμές και ιδιαίτερα ο ρόλος του μέσα στην οικογένεια τον αναδεικνύουν ένα δυναμικό και κυρίαρχο πρόσωπο, ένα πρόσωπο που όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται "είναι στήριγμα στο σπίτι / περηφάνια και χαρά".

Επιστέγασμα, όμως, και αποκαλυπτικά του κύρους του μέσα στην οικογένεια, αλλά και της ιδιαίτερης εκτίμησης και αγάπης που χαίρει, αποτελούν ο ιδιαίτερος τρόπος που αναμένεται κάθε βράδυ η επιστροφή του στο σπίτι, το ότι αυτός έχει το αποκλειστικό προνόμιο να κόβει την καθιερωμένη πρωτοχρονιάτικη πίτα και το ότι την ημέρα της γιορτής του "η μαμά θέλει να 'ναι κι ο κήπος ακόμα ανθισμένος".

Ενώ ο πατέρας απουσιάζει διαρκώς για δουλειά, η μητέρα παρουσιάζεται να είναι στο σπίτι. Αποκλειστική και μοναδική ασχολία και ευθύνη της οι δουλειές του νοικοκυριού και η φροντίδα των παιδιών. Κατά κανόνα, η μητέρα δεν εργάζεται όταν υπάρχει ο πατέρας. Στις ελάχιστες περιπτώσεις που αναφέρεται να έχει κάποια εξωοικιακή απασχόληση, ζει μόνη με το παιδί της και μάλιστα μέσα σε ιδιαίτερα δύσκολες οικονομικές συνθήκες. Η εξωοικιακή εργασία που εκτελεί στις περιπτώσεις αυτές είναι της παραδουλεύτρας. Γενικά, από τα κείμενα λείπει εντελώς η εικόνα της μητέρας που σε κανονικές οικογενειακές συνθήκες ασκεί κάποιο επάγγελμα για προσωπική της ικανοποίηση και κοινωνική καταξίωση και που συμβάλλει εξίσου με τον πατέρα στα οικονομικά της οικογένειας. Αντίθετα, προβάλλεται σταθερά και πάγια η γυναίκα ως τέλεια νοικοκυρά και ως τέλεια μητέρα. Δε βγαίνει ποτέ από το σπίτι για κάποιο προσωπικό της θέμα, πρόβλημα ή ψυχαγωγία αλλά, είτε για να πάει στην αγορά για τις ανάγκες των άλλων και ιδιαίτερα των παιδιών, είτε για να τα βγάλει περίπατο, είτε για να τα συνοδεύσει σε γιορτές φίλων. Η έγνοια και η φροντίδα της γι' αυτά είναι συνεχής και αδιάκοπη και καλύπτει όλο το φάσμα των αναγκών τους από τον ύπνο, την επιμελημένη και φροντισμένη εξωτερική τους εμφάνιση, τη διασφάλιση της υγείας και της σωματικής ακεραιότητάς τους, μέχρι τη διαπαιδαγώγηση και τη συναισθηματική τους ηρεμία και ισορροπία.

Τόσο η φροντίδα της ανατροφής των παιδιών όσο και οι δουλειές του νοικοκυριού σε καμία περίπτωση δεν προβάλλονται ως εργασία και ούτε γίνεται η παραμικρή

συσχέτισή τους με τα οικονομικά της οικογένειας. Αντίθετα, προβάλλονται ως ένδειξη - απόδειξη ενδιαφέροντος και αγάπης της μητέρας προς τα υπόλοιπα μέλη, με αποτέλεσμα η προσφορά της στην οικογένεια να μην έχει καμιά οικονομική, αλλά έντονα συναισθηματική διάσταση και χροιά. Γι' αυτό άλλωστε ως πρόσωπο κοσμείται και παρουσιάζεται να διαθέτει τ' απαραίτητα χαρίσματα, όπως τρυφερότητα, στοργικότητα, ευαισθησία, ανεκτικότητα, αγάπη, και να είναι στη διάθεση των άλλων πάντοτε και μάλιστα αγόγγυστα. Ανεπιφύλακτα μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα βιβλία αυτά η μητέρα προβάλλεται ως μια ανεξάντλητη πηγή θετικών συναισθημάτων και ότι επιβάλλεται, κυριαρχεί κυρίως μ' αυτά. Εντελώς σχηματικά θα λέγαμε ότι προβάλλεται να αποτελεί μια τεράστια συναισθηματική ομπρέλα κάτω από την οποία τα μεν παιδιά μεγαλώνουν ομαλά και ήρεμα, βρίσκουν καταφύγιο, ανακούφιση και παρηγοριά στα μικροπροβλήματά τους, ο δε σύζυγος ανάπαυλα από την κούραση της καθημερινής δουλειάς.

Οι συχνές μάλιστα και αλληπάληλες αναφορές στον κόσμο του ζωϊκού βασιλείου, όπου τα ζώα γένους θηλυκού προβάλλονται να έχουν πανομοιότυπους όπως οι γυναίκες ρόλους, συμβάλλουν αποτελεσματικά στην απόδειξη της φυσικής τάξης των πραγμάτων. Με άλλα λόγια, συμβάλλουν ώστε οι ρόλοι της νοικοκυράς και της μητέρας για τις γυναίκες να αποκτούν φυσική διάσταση, να θεωρούνται ως φυσική συνέπεια του φύλου τους και όχι ως κοινωνική απόφαση και επιλογή που εξυπηρετεί οικονομικά συμφέροντα και καλύπτει κοινωνικές ανάγκες.

Όσον αφορά λοιπόν τους ρόλους των φύλων στο χώρο της οικογένειας, το μήνυμα με το οποίο βομβαρδίζονται τα παιδιά μέσα από το περιεχόμενο των βιβλίων που τους διαβάζονται στο νηπιαγωγείο είναι απόλυτη διαφοροποίηση κατά τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα. Έτσι, ακριβώς σε μια περίοδο που τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται σε φύλα, έχουν κατανοήσει σε ποιο φύλο τα ίδια ανήκουν και προσπαθούν να αποκρυπτογραφήσουν τον αποδεκτό κοινωνικά για κάθε φύλο ρόλο, το περιεχόμενο των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο ενισχύει, επιβεβαιώνει και νομιμοποιεί με αναφορές στο ζωϊκό βασίλειο όσα τα παιδιά παρατηρούν και βιώνουν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι ο καταμερισμός ρόλων που αποτυπώνεται στα βιβλία αυτά είναι πολύ πιο αυστηρός και παραδοσιακός απ' ό,τι ένα, μικρό έστω, ποσοστό παιδιών βιώνει. Έτσι, τα πρότυπα οικογενειακών ρόλων που προβάλλονται, όχι μόνο δεν είναι νεωτερικιστικά και δε συμβάλλουν στην άμβλυνση της στερεοτυποποίησης των οικογενειακών ρόλων αλλά, είναι σε μεγάλο βαθμό *αναχρονιστικά*.

Το σημαντικό όμως, και αυτό που αξίζει ιδιαίτερα να αναφερθεί, είναι ότι, με δείκτη τη συμμετοχή σε δουλειές και την προσφορά βοήθειας των παιδιών προς τα ενήλικα άτομα της οικογένειας, ο παραδοσιακός καταμερισμός ρόλων επεκτείνεται και αφορά και τα παιδικά πρότυπα. Τα αγόρια, δηλαδή, προβάλλονται να συμμετέχουν και να αποβλέπουν και να φιλοδοξούν από την πολύ πρώιμη ηλικία τους να εργαστούν επαγγελματικά. Αξιοσημείωτο, νομίζουμε, είναι ότι δε συναντήσαμε καμία περίπτωση

που αγόρι να παρουσιάζεται να δηλώνει πως, όταν μεγαλώσει, θέλει να γίνει μπαμπάς και να ασχοληθεί με την ανατροφή των παιδιών. Αντίθετα, δηλώνουν πως θέλουν να γίνουν καπετάνιοι, κηπουροί, μουσικοί κλπ. και οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και στόχοι προσδιορίζουν τα είδη των παιχνιδιών με τα οποία παίζουν και τις δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται και αφιερώνουν το χρόνο τους.

Τα κορίτσια, από την άλλη μεριά, παρουσιάζονται να συμμετέχουν και να προσφέρουν βοήθεια αποκλειστικά και μόνο στη μαμά, γιατί και θεία στις δουλειές του νοικοκυριού και να προβλέπεται ή να δηλώνουν τα ίδια πως, όταν μεγαλώσουν, θέλουν να γίνουν μαμάδες. Εξασκούνται μάλιστα στο ρόλο αυτό μέσα από τη συνεχή ενασχόλησή τους με την κούκλα, η οποία ως είδος παιχνιδιού δεν προβάλλεται να προτιμάται και να επιλέγεται τυχαία, αλλά ακριβώς επειδή μελλοντικά θέλουν να γίνουν μαμάδες. Αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει με τα αγόρια, οι νύξεις και οι αναφορές για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση των κοριτσιών σπανίζουν.

II. Ο χώρος της εργασίας προβάλλεται κυριολεκτικά να ανδροκρατείται, μια και οι χαρακτήρες γένους αρσενικού - άνθρωποι και ζώα - είναι που παρουσιάζονται ως εργαζόμενοι και, στις πλείστες των περιπτώσεων που περιγράφεται ή απλά γίνεται αναφορά σε κάποιο επάγγελμα, αυτό ασκείται από άντρα ή ζώο γένους αρσενικού.

Συγκεκριμένα, βρήκαμε ότι από τους 93 χαρακτήρες που αναφέρονται ως εργαζόμενοι, οι 75 είναι γένους αρσενικού και μόνο οι 18 είναι γένους θηλυκού. Εκτός όμως από το ότι η συμμετοχή των φύλων στην αγορά εργασίας αποτυπώνεται διαφορετική και άνιση, επισημάναμε ακόμη διαφοροποιήσεις ως προς τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται να ασκούν. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν:

- α) Τον αριθμό των επαγγελμάτων όπου, ενώ οι χαρακτήρες γένους αρσενικού προβάλλονται να ασκούν 35 επαγγέλματα, οι του θηλυκού γένους μόνο 11.
 - β) Το είδος των επαγγελμάτων όπου, ενώ οι χαρακτήρες γένους αρσενικού ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα π.χ. είναι γεωργοί, ξυλοκόποι, αρτεργάτες, καλαθοποιοί κτλ., αλλά και πολλά διανοητικά και με υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος, είναι π.χ. γιατροί, κτηνίατροι, πιλότοι, καπετάνιοι, ζωγράφοι, μαέστροι κτλ., αντίθετα, οι χαρακτήρες γένους θηλυκού ασκούν κυρίως χειρωνακτικά και με χαμηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος επαγγέλματα. Είναι π.χ. παραδουλεύτρες, μαγείρισσες, υπηρέτριες, αγελαδοτρόφες και περιβολάρισσες· το μόνο διανοητικό και με κοινωνικό γόητρο και κύρος επάγγελμα που αποδίδεται σε χαρακτήρες γένους θηλυκού είναι της δασκάλας, το οποίο είναι και το πιο συχνά απαντώμενο στα κείμενα γυναικείο επάγγελμα. Επειδή μάλιστα τα παιδιά και τα ζώακια που προβάλλονται να πηγαίνουν σχολείο είναι μικρής ηλικίας, τα βιβλία αντικατοπτρίζουν αλλά και δικαιώνουν την κοινωνική αντίληψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλες κυρίως για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας.
- Αξίζει νομίζουμε να αναφερθεί ότι όχι μόνο η πρόσβαση των γυναικών στα

θεωρούμενα “αντρικά” επαγγέλματα δεν προβάλλεται στα βιβλία αυτά, π.χ. δεν αναφέρεται καμιά γυναίκα γιατρός, πολιτικός μηχανικός κλπ., αλλά ούτε καν στα πιο σύγχρονα θεωρούμενα “γυναικεία” επαγγέλματα γίνεται κάποια αναφορά, π.χ. σ’ αυτό της αεροσυνοδού, της γραμματέως κλπ.

Παράλληλα, με βάση τις προσωπικές επιθυμίες και στόχους των αγοριών και των κοριτσιών για το τι θα γίνουν, όταν μεγαλώσουν, η θέση τους στην αγορά εργασίας προδιαγράφεται και προοιωνίζεται διαφορετική και άνιση, πανομοιότυπα όπως εκείνη των ενηλίκων προβάλλεται να είναι. Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ενώ τα αγόρια αποτυπώνονται να έχουν επαγγελματικές επιθυμίες και φιλοδοξίες, η κύρια επιθυμία των κοριτσιών είναι να γίνουν μητέρες. Συνολικά, στα κείμενα που αναλύσαμε, από τα 25 παιδιά που εκφράζουν επαγγελματικές φιλοδοξίες και στόχους τα 20 είναι αγόρια και μόνο τα 5 είναι κορίτσια.

Οι συγκεκριμένες επίσης επαγγελματικές φιλοδοξίες και σχέδια των παιδιών ακολουθούν και αναπαράγουν τον παραδοσιακό στερεότυπο διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε αντρικά και γυναικεία. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια προβάλλονται να φιλοδοξούν να γίνουν μωδίστρα, κομμώτρια, δασκάλα, μπαλαρίνα και ζωγράφος, ενώ τ’ αγόρια ψαράς, περιβολάρης, αγρότης, μάγειρας, οδηγός ή μηχανικός αυτοκινήτων, ποδοσφαιριστής, ανθοπώλης, πολιτικός μηχανικός, αρχιτέκτονας, πιλότος, καπετάνιος, αστροναύτης, μουσικός και γιατρός. Έτσι, με τις αναφορές στους ενηλικούς αλλά και στα παιδιά - πρότυπα στα βιβλία αυτά εγγράφεται ένας πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός με έκδηλες τις σχετικές στερεότυπες αντιλήψεις.

Γενικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως, όσο εξαρτάται βέβαια από τα βιβλία αυτά, ενώ οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των αγοριών προωθούνται και ενθαρρύνονται από την πολύ πρώιμη ηλικία τους, αντίθετα των κοριτσιών καταστέλλονται, από τη μια μεριά επειδή η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας δεν προβάλλεται να αποτελεί τον κύριο στόχο και επιθυμία τους και, από την άλλη, επειδή τα επαγγέλματα που τους προτείνονται είναι απογοητευτικά περιορισμένα.

Αν η διάκριση των φύλων στο χώρο της εργασίας, έτσι όπως εγγράφεται για τους ενηλικούς, αντικατοπτρίζει ή μάλλον αντικατόπτριζε μια δεδομένη πραγματικότητα, από όσα αναφέρονται για τα παιδιά γίνεται σαφές ότι από τα βιβλία αυτά δεν καταβάλλεται καμιά προσπάθεια και δε διαφαίνεται καμιά πρόθεση αμφισβήτησης και βελτίωσης της συγκεκριμένης πραγματικότητας.

III. Με βάση τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στους χαρακτήρες των δύο φύλων, το προφίλ τους θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί ως εξής: οι χαρακτήρες γένους αρσενικού είναι επιθετικοί, ανεξάρτητοι, επινοητικοί, δημιουργικοί, παρατηρητικοί, περίεργοι, υπέρμετρα σίγουροι για τον εαυτό τους, κάτοχοι ορθολογικών και αιτιοκρατικών γνώσεων και ελάχιστα εκδηλωτικοί. Επιπλέον, τα παιδιά - αγόρια και ζώακια - γένους αρσενικού προβάλλονται ανυπάκουα σε επικίνδυνο, πολλές φορές, για τη σωματική τους ακεραιότητα ή και για τη ζωή τους βαθμό. Αντίθετα, οι χαρακτήρες

γένους θηλυκού, ενήλικοι και παιδιά, προβάλλονται να είναι έντονα στοργικοί, εξαρτημένοι, υπέρμετρα φιλάρεσκοι, θρησκοθήπτοι, εκδηλωτικοί, δειλοί, να καταλαμβάνονται εύκολα από φόβο και να ζηλεύουν τις ικανότητες των άλλων.

Η διαφοροποίηση αυτή των φύλων ως προς το προφίλ προσωπικότητας, όπως και οι προηγούμενες ως προς τους ρόλους τους στην οικογένεια και τη θέση τους στην αγορά εργασίας, αφορούν τόσο την κοινωνία των ανθρώπων όσο και τον κόσμο του ζωϊκού βασιλείου, υποδηλώνοντας έτσι και νομιμοποιώντας τη "φυσική τάξη" των πραγμάτων. Η "φυσική" εξάλλου τάξη των πραγμάτων υποδηλώνεται, νομίζουμε, ακόμη από το γεγονός ότι τα παιδιά - πρότυπα προβάλλονται από την πολύ πρώιμη ηλικία τους να εκδηλώνουν ό,τι και όσα θεωρούνται τυπικά και κοινωνικά αποδεκτά για το φύλο τους.

IV. Τέλος, τα είδη παιχνιδιών που τα αγόρια και τα κορίτσια προβάλλονται να έχουν και να παίζουν είναι διαφορετικά και αντικατοπτρίζουν τον παραδοσιακό διαχωρισμό σε αγορίστικα και κοριτσιίστικα.

Επισημάναμε μάλιστα αρκετές περιπτώσεις όπου τα είδη των παιχνιδιών, όπως προαναφέρθηκε, προσδιορίζονται άμεσα από τους μελλοντικούς στόχους και φιλοδοξίες των παιδιών. Έτσι, π.χ. τα αγόρια, επειδή στοχεύουν όταν μεγαλώσουν να γίνουν καπετάνιοι, πιλότοι κλπ. επιλέγουν να παίζουν με τα ανάλογα παιχνίδια. Όσον αφορά τα κορίτσια, η επιλογή συνεχούς ενασχόλησης με την κούκλα δηλώνεται ρητά ότι προσδιορίζεται από τη σφοδρή τους επιθυμία να γίνουν, όταν μεγαλώσουν, μητέρες.

Η ανάλυση της εικονογράφησης των βιβλίων μάς έδειξε ότι η διαφοροποίηση των φύλων, έτσι όπως εγγράφεται στα κείμενα, ενισχύεται οπτικά από την εικονογράφηση που τα συνοδεύει. Επιπλέον, στην εικονογράφηση εγγράφεται και αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα ως προς το μέγεθος και τη στάση του σώματος, την ενδυμασία και γενικά την εξωτερική εμφάνιση.

Γενικά μπορούμε ανεπιφύλακτα να υποστηρίξουμε ότι τα παιδικά βιβλία που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα στα νηπιαγωγεία του νομού Ιωαννίνων *σήμερα*, όχι μόνο δεν προβάλλουν νεωτερίστικα πρότυπα αναφορικά με τα φύλα αλλά, αποσιωπώντας τις εξελίξεις που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, προβάλλουν μια πραγματικότητα παρωχημένη. Είναι *αναχρονιστικά*.

Ωστόσο, είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια κυκλοφορούν παιδικά βιβλία αρκετά προσεγμένα από την άποψη της διαφοροποίησης των φύλων. Όπως, όμως, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, ελάχιστες χρησιμοποιούν κάποια από τα βιβλία αυτά και μάλιστα με πολύ μικρή συχνότητα. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί, κατά την επιλογή των βιβλίων που διαβάζουν στα παιδιά, δε φαίνεται να χρησιμοποιούν ως κριτήριο το στερεοτυπισμό των φύλων στο περιεχόμενό τους. Με τον τρόπο αυτό, αν λάβουμε υπόψη μας και αποδεχτούμε όσα υποστηρίζουν οι βασικότερες θεωρίες κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου, το νηπιαγωγείο, με τα βιβλία που χρησιμοποιεί, συμβάλλει έμμεσα στη διαίωνιση και αναπαραγωγή

των στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων για τα φύλα.

Η τακτική αυτή, οπουδήποτε κι αν ακολουθείται και εφαρμόζεται – παιδικά βιβλία ή σχολικά εγχειρίδια, τηλεοπτικά προγράμματα, άμεση επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κτλ. -, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι εμποδίζει την υλοποίηση της ισότητας των φύλων σύμφωνα με όσα οι συνταγματικές επιταγές και οι νομοθετικές ρυθμίσεις υπαγορεύουν: ότι είναι αντιπαιδαγωγική και ότι έχει βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές ψυχολογικά συνέπειες για τα άτομα και των δύο φύλων.

Και παρεμποδίζει την υλοποίηση της ισότητας των φύλων σύμφωνα με όσα το Σύνταγμα και οι νόμοι υπαγορεύουν, επειδή ακριβώς οι σχέσεις, οι ρόλοι και γενικά η θέση των αντρών και των γυναικών στον οικογενειακό, στον εργασιακό αλλά και σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής είναι περισσότερο θέμα αντιλήψεων παρά νομοθετικών ρυθμίσεων. Οι νόμοι για ισότητα των φύλων είναι οπωσδήποτε σημαντικό βήμα, αλλά δεν την εγγυώνται και ούτε την εξασφαλίζουν, αν παράλληλα δεν συνοδεύονται από ανάλογες πρακτικές κοινωνικοποίησης.

Είναι αντιπαιδαγωγική επειδή οριοθετεί, προσδιορίζει και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές, τους στόχους, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες των ατόμων και προδιαγράφει τον τρόπο προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης και καταξίωσης απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους, περιορίζοντας έτσι την πλήρη και ελεύθερη ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους.

Έχει βραχυπρόθεσμες ψυχολογικά αρνητικές συνέπειες, επειδή πολλά παιδιά είναι δυνατό να βιώνουν άγχος, ματαίωση και απογοήτευση όταν οι ατομικές τους δυνατότητες δεν τους επιτρέπουν να συμμορφωθούν προς τα πρότυπα που προτείνονται ως κοινωνικά αποδεκτά για το φύλο τους ή όταν όσα αναφέρονται στα βιβλία για την οικογένεια, δεν συμφωνούν με όσα εκείνα βιώνουν στη δική τους. Οι μακροπρόθεσμες αφορούν εμάς τους/τις ενήλικους και ίσως σε πολλούς/ές από μας να είναι γνωστές και να βιώνονται. Είναι ακριβώς το άγχος, οι ενοχές, οι συγκρούσεις με τον εαυτό μας και η ματαίωση που βιώνουμε όταν αισθανόμαστε ότι δεν ανταποκρινόμαστε και δεν εκτελούμε ικανοποιητικά τους προδιαγραμμένους ρόλους μας και ότι, γενικά, ο τρόπος ζωής μας δε συμφωνεί με όσα στην παιδική μας ηλικία έχουμε εσωτερικεύσει και αφομοιώσει.

“Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα
είναι στη δουλειά της”
Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά
του δημοτικού σχολείου

B. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ

Το ιδεολογικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, και ιδιαίτερα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί διεξοδικότατα στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, τα σεξιστικά στοιχεία των βιβλίων αυτών, τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων που περιέχουν και ο τρόπος με τον οποίο διαπραγματεύονται τις σχέσεις των φύλων, έχουν αποτελέσει αντικείμενο πληθώρας ερευνών στη χώρα μας και το εξωτερικό (βλ. π.χ. Freebody & Barker, 1985, Rose, 1983, Bodard, 1982, Νίλσεν, 1980, Φραγκουδάκη, 1978, Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1981, Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1987). Στην Ελλάδα, μάλιστα, οι διάφορες μελέτες που ασχολήθηκαν κατά την τελευταία δεκαεπταετία με τα παλιότερα και καινούρια αναγνωστικά βιβλία έχουν παρουσιάσει μια πληθώρα αναλύσεων και προοπτικών, γεγονός που, σε συνδυασμό με τη στασιμότητα που επικρατεί στον τομέα των διδακτικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, επιτρέπει να υποστηρίξει κανείς ότι το θέμα αυτό θεωρείται εξαντλημένο. Είναι σαφές ότι η προσοχή των ειδικών έχει στραφεί πια στη διερεύνηση άλλων χαρακτηριστικών που στοιχειοθετούν την ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, καθώς και στην ανάλυση των επιπτώσεων της πραγματικότητας αυτής στη ζωή των γυναικών στα πλαίσια μιας κοινωνίας που εννοεί τη διάκριση.

Γιατί, λοιπόν, επέλεξα να ασχοληθώ, στην εισήγηση αυτή με τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου; Όχι βέβαια για να επαναλάβω πράγματα γνωστά και αναλύσεις χλιοσειπωμένες. Ο λόγος της συγκεκριμένης επιλογής είναι το γεγονός ότι η ιστορία των αναγνωστικών βιβλίων στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα η περίπτωση των νεότερων αναγνωστικών εγχειριδίων “Η Γλώσσα μου”, εξαιτίας μάλιστα και του τρόπου με τον οποίο συγγράφονται και διακινούνται τα σχολικά βιβλία στη χώρα μας, αποτελεί ένα πολύ διαφωτιστικό παράδειγμα πολιτικής παρέμβασης στο ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εισήγησης αυτής είναι:

α) να αποδείξει τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει μια προσπάθεια εκπαιδευτικής

πολιτικής για την ισότητα των φύλων σε μια πολύ συγκεκριμένη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και

β) να καταλήξει σε προτάσεις οι οποίες πιθανόν να προσφέρουν κάποιες διεξόδους σε όσες και όσους ενδιαφέρονται για την προώθηση της ιδεολογίας της ισότητας στο σχολικό σύστημα.

Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου

Στα πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που ισχύει στην Ελλάδα, οι αποφάσεις που αφορούν το περιεχόμενο των μαθημάτων και των σχολικών βιβλίων λαμβάνονται, όπως είναι γνωστό, από το Υπουργείο Παιδείας. Το Υπουργείο ή προκηρύσσει διαγωνισμό για τα νέα σχολικά εγχειρίδια ή επιλέγει τα καλύτερα, σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια, ή αναθέτει τη συγγραφή νέων σε ομάδα επιλεγμένων συγγραφέων. Τα βιβλία που εκδίδονται σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή στέλνονται στα σχολεία και μοιράζονται δωρεάν σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Με το σύστημα αυτό, όλα τα παιδιά της χώρας που φοιτούν σε μια συγκεκριμένη τάξη σε μια δεδομένη χρονική στιγμή χρησιμοποιούν το ίδιο σχολικό βιβλίο. Κατά συνέπεια, και με βάση την ίδια λογική, αν για κάποιο λόγο ένα συγκεκριμένο βιβλίο θεωρηθεί ότι δεν εκπληρεί ικανοποιητικά την εκπαιδευτική του αποστολή, αποσύρεται και αντικαθίσταται με απόφαση του Υπουργείου.

Εξαιτίας αυτού του συστήματος, δεν είναι να απορεί κανείς για τις συχνές αλλαγές των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία, αλλαγές που στην πραγματικότητα ακολουθούν το ρυθμό με τον οποίο τα πολιτικά κόμματα εναλλάσσονται στην εξουσία. Από τη στιγμή, λοιπόν, που τα βιβλία φθάνουν στα χέρια των παιδιών κατευθείαν από την κεντρική εξουσία, χωρίς κάποια ενδιάμεση παρέμβαση, μπορεί να θεωρηθεί κανείς ότι θα αντανακλούν την επίσημη ιδεολογία την οποία το κάθε κόμμα επιθυμεί να περάσει στη νεότερη γενιά.

Ακολουθώντας πιστά τη λογική αυτή, τα σχολικά βιβλία απετέλεσαν το αντικείμενο μεγάλης ιδεολογικής διαμάχης κατά τη διάρκεια του τελευταίου αιώνα. Τα αποτελέσματα της διαμάχης αυτής, η οποία επικεντρώθηκε στις αντιτιθέμενες απόψεις “συντηρητικών” και “προοδευτικών” παιδαγωγών, πολιτικών και εκπαιδευτικών, δεν έχουν σταματήσει να επηρεάζουν ακόμη και σήμερα την ελληνική εκπαίδευση.

Είχε γίνει γενικά παραδεκτό ότι τα αναγνωστικά που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία αμέσως μετά τη μεταπολίτευση παρουσίαζαν διάφορα προβλήματα. Ήταν παλιά (η πρώτη έκδοση χρονολογούνταν από το 1953-54), αναχρονιστικά ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας και εκτός πραγματικότητας, όσον αφορά τα μηνύματα που περιείχαν. Παρ' όλο όμως που απετέλεσαν αντικείμενο οξύτατης κριτικής εκ μέρους επιστημόνων και εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη 1978), ο τρόπος με τον οποίο τα βιβλία αυτά παρουσίαζαν τα δύο φύλα δε φάνηκε να απασχολεί ιδιαίτερα κανέναν, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 70. Η πρώτη που αναφέρθηκε στο θέμα αυτό ήταν η Φραγκουδάκη το 1978. Στην ανάλυσή της για την ιδεολογική βία που ασκείται στα μικρά

παιδιά από τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, σημειώνει "... η ιδεολογία... είναι βαθιά αντιδραστική. Αυστηρός καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα, που διαχέεται από την κατωτερότητα των γυναικών και μεταβιβάζει την άκριτη αποδοχή όλων των καθιερωμένων σχέσεων και ρόλων. Μ' άλλα λόγια, επίσημη προπαγάνδα του σχολείου προς όφελος της φυλετικής ανισότητας..." (σελ. 24).

Ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα παρουσιάζονταν στα βιβλία αυτά εκδηλώθηκε κυρίως ανάμεσα στο 1979 και το 1982. Οι γυναικείες οργανώσεις ευαισθητοποιήθηκαν ως προς το συγκεκριμένο θέμα κατά την περίοδο αυτή και έθεσαν μια σειρά αιτημάτων με στόχο την αλλαγή των αναγνωστικών, υποστηρίζοντας ότι αυτά συντηρούσαν τα στερεότυπα των φύλων, υποβάθμιζαν το γυναικείο ρόλο και διαιώνιζαν τις σχέσεις εξουσίας και υποταγής των γυναικών στους άνδρες¹.

Κατά την περίοδο από το 1976 ως το 1979 η τότε Κυβέρνηση είχε κάνει κάποιες προσπάθειες να αντικαταστήσει μερικά από τα πιο αναχρονιστικά βιβλία, χωρίς όμως η κίνηση αυτή να έχει κάποια επίδραση στο ιδεολογικό τους περιεχόμενο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορούσε την παρουσίαση των φύλων². Κατά την ίδια περίοδο το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται προς το πρόβλημα του σεξισμού στα σχολικά αναγνωστικά βιβλία, το οποίο υπήρξε και το πρώτο θέμα που μελετήθηκε εμπειρικά στα πλαίσια της έρευνας για τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση. Στόχος αυτών των μελετών ήταν από τη μια να εντοπίσουν τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στη συγκεκριμένη αυτή πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, από την άλλη, να αφυπνίσουν τις συνειδήσεις και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων για την ιδεολογική βία που ασκούσε το σχολείο σε σχέση με τον καταμερισμό των φύλων.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων των αναγνωστικών βιβλίων έδειξαν καθαρά α) την έμφαση που έδιναν αυτά στον παθητικό και υποταγμένο ρόλο των γυναικών σε αντιπαράθεση με την ενεργητική, δυναμική και δημιουργική παρουσία των ανδρών, β) την απόλυτη κυριαρχία του ανδρικού φύλου, γ) τη στερεότυπη κατανομή των ρόλων και καθηκόντων και δ) την παραδοσιακή οργάνωση της οικογένειας. Οι γυναίκες παρουσιάζονταν περιορισμένες σε καθήκοντα τα οποία προσδιορίζονταν από το τρίπτυχο της γυναίκας-μητέρας-νοικοκυράς και σε ένα ρόλο που παρέμενε αμετακίνητος. Η κυριαρχία τους ήταν αναμφισβήτητη μέσα στο σπίτι, στο οποίο κινούνταν ως οι "βαούλισσες του οίκου" (Μουστάκα, 1976, Γεωργίου-Νίλσεν, 1980, Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουμιτζή 1981).

Χαρακτηριστική είναι η απουσία οποιασδήποτε αντίδρασης στο θέμα αυτό εκ μέρους

1. Τα παλιά αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου έγιναν συχνά αντικείμενο οξυτάτης κριτικής εκ μέρους των φεμινιστριών. Βλ. *Πρακτικά του Σεμιναρίου της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών*, Αθήνα, 26-29 Μαΐου 1983, σελ. 89-153, σελ. 143. Πώς τα παιδιά μαθαίνουν τα ανδρικά και γυναικεία πρότυπα στο σχολείο, *Δελτίο της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών*, (1982), Νο 20, σελ. 5-6. Ο αγώνας για την ισότητα των φύλων, *Ανοιχτό Παράθυρο*, 28, σελ. 5. Μακρυυνιώτη, Δ. (1980).
2. Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. 1980, κεφ. 4 και 5.

των εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης κατά την ίδια περίοδο. Στο επίσημο έντυπο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας³, το οποίο δημοσίευε εκτός από τα συνδικαλιστικά θέματα και άρθρα γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, δεν υπάρχει ούτε μία αναφορά που θα μας επέτρεπε να υποθέσουμε ότι ο σεξισμός των σχολικών βιβλίων υπήρξε ένα πρόβλημα που απασχόλησε τους δασκάλους, ενώ, αντίθετα, υπάρχουν αλλού καλά τεκμηριωμένα σχόλια για άλλες προβληματικές πλευρές των βιβλίων αυτών⁴.

Μετά τις εκλογές του 1981, μια από τις πρώτες κινήσεις της νέας Κυβέρνησης, στα πλαίσια της γενικότερης μεταρρυθμιστικής εκπαιδευτικής της πολιτικής, ήταν η σταδιακή αντικατάσταση όλων των σχολικών βιβλίων και ειδικά των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου. Ούτε πάντως οι προεκλογικές εξαγγελίες του κόμματος που κέρδισε τις εκλογές⁵, ούτε οι προγραμματικές δηλώσεις της νέας Κυβέρνησης στο Κοινοβούλιο⁶, ούτε η θέση που πήρε αργότερα η ίδια Κυβέρνηση για το σεξισμό στην Εκπαίδευση είναι αρκετά στοιχεία για να μας επιτρέψουν να υποστηρίξουμε ότι η προώθηση μη σεξιστικού διδακτικού υλικού για τα σχολεία υπήρξε ποτέ προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας, παρ' όλη τη μετέπειτα προσπάθεια να παρουσιασθεί το θέμα κάτω από αυτή τη σκοπιά, όπως θα δούμε παρακάτω. Το Υπουργείο άλλαξε τα βιβλία γιατί ήταν, όπως είπαμε, αναχρονιστικά και ως προς το στόχο και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία τους και γιατί ήθελε ταυτόχρονα να αλλάξει ολόκληρο το πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το Υπουργείο, πάντως, διάλεξε μια καινούρια μέθοδο για τη συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων. Δεν προκήρυξε διαγωνισμό, ούτε ανέθεσε τη συγγραφή σε ιδιώτες, όπως έκανε στο παρελθόν, αλλά ίδρυσε επιτροπές, οι οποίες ανέλαβαν το έργο αυτό. Ελάχιστες γυναίκες συμπεριλήφθηκαν στις παραπάνω επιτροπές⁷. Δεν έγινε ποτέ σαφές αν το νεοσύστατο τότε Συμβούλιο Ισότητας παρενέβη, στα πλαίσια αυτής της συλλογικής προσπάθειας, για να δώσει κάποιες οδηγίες. Η παρέμβασή του δεν ανακοινώθηκε ποτέ επισήμως, ούτε κατά τη σύσταση των επιτροπών ούτε όταν τα βιβλία κυκλοφόρησαν.

3. Η εφημερίδα των Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαίδευσης, το Διδασκαλικό Βήμα, δεν έχει καμιά αναφορά για το θέμα του σεξισμού στα σχολικά βιβλία κατά την περίοδο 1975-82.
4. Βλ. *Πρακτικά του Συνεδρίου "Δημοκρατική Εκπαίδευση"*, το οποίο οργανώθηκε από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος στην Αθήνα, 26-29 Μαΐου 1983, σελ. 89-153. Τα σχολικά βιβλία και τα προβλήματα που παρουσιάζουν ήταν ένα από τα σημαντικότερα θέματα του συνεδρίου. Η κριτική αφορά τα παλιά βιβλία, γιατί τα καινούρια δεν είχαν ακόμη κυκλοφορήσει.
5. Βλ. *Διακήρυξη της Κυβερνητικής Πολιτικής του ΠΑΣΟΚ, Ανοικτό Παράθυρο*, (1981), Νο 14, σελ. 7.
6. Οι προγραμματικές δηλώσεις της νέας Κυβέρνησης αναφέρουν τα εξής: "Το περιεχόμενο μαθημάτων θα προσαρμοσθεί με τις παραγωγικές και κοινωνικές διαδικασίες και... τα σχολικά βιβλία θα αντικατασταθούν". *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, (26-11-1981).
7. Ιδρύθηκαν έξι επιτροπές, μια για κάθε σχολική τάξη. Τρεις από αυτές απαρτίζονταν μόνο από άνδρες, ενώ οι υπόλοιπες τρεις συμπεριλάμβαναν μια γυναίκα η οποία ανέλαβε την εικονογράφηση των βιβλίων.

Στα "Πρακτικά του Συνεδρίου για την Ισότητα στην Εκπαίδευση" πάντως, (Λαΐου-Αντωνίου 1985, σελ. 12), οι αλλαγές στα καινούρια αναγνωστικά σε ότι έχει σχέση με τους ρόλους των φύλων παρουσιάστηκαν ανάμεσα στα επιτεύγματα του Συμβουλίου πράγμα που σημαίνει ότι κάποιες κατευθύνσεις πρέπει να είχαν δοθεί.

Το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής έγινε δεκτό με ενθουσιασμό από το κυβερνών κόμμα και ο ενθουσιασμός αυτός εκφράστηκε από όλους τους επίσημους φορείς. Η προσκείμενη στο κόμμα Γυναικεία Οργάνωση⁸, το Συμβούλιο Ισότητας⁹, ακόμη και η ελληνική αντιπροσωπεία στην Εκπαιδευτική Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων¹⁰ σημείωσαν με ικανοποίηση ότι τα νέα βιβλία δεν περιέχουν πια στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων. Ο ίδιος ο τότε Υπουργός Παιδείας δε δίστασε να ανακοινώσει με μεγάλη αισιοδοξία ότι "τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου... προωθούν συστηματικά και αποτελεσματικά την ισότητα των φύλων"¹¹.

Οι υπόλοιπες αντιδράσεις υπήρξαν πολύ πιο χλιαρές. Είναι ενδεικτικό ότι οι υπόλοιπες γυναικείες οργανώσεις ούτε σχολίασαν τα καινούρια βιβλία, ούτε άσκησαν κάποια θετική ή αρνητική κριτική, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη της αδυναμίας τους να καταλήξουν σε κάποιο συμπέρασμα για το τελικό αποτέλεσμα¹². Το πρώτο σχόλιο από τον ακαδημαϊκό χώρο είναι της Ηλιού (1985), η οποία, σε μια αναθεώρηση των επιτευγμάτων της Δεκαετίας της Γυναίκας όσον αφορά την ισότητα των φύλων στην Εκπαίδευση, σημειώνει ότι "το ιδεολογικό περιεχόμενο των βιβλίων άλλαξε σημαντικά, αλλά ακόμη παραμένουν πολλά να γίνουν" (σελ. 8).

Τα καινούρια αναγνωστικά βιβλία

Η γενικότερη αμφισβήτηση της τυπικής ισότητας και της αποτελεσματικότητας κυβερνητικών και νομοθετικών παρεμβάσεων με στόχο τη μείωση της διάκρισης των φύλων δημιούργησε την απαίτηση για διεξοδικότερη διερεύνηση των νέων αναγνωστικών βιβλίων. Η ανάλυση των κειμένων που περιέχουν είχε δύο βασικούς στόχους: α) να διαπιστώσει με ποιο πνεύμα το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στις συγκεκριμένες αλλαγές των διδακτικών βιβλίων σε σχέση με την παρουσίαση των ανδρών και των γυναικών, των αγοριών και των κοριτσιών στις σελίδες τους και τι ακριβώς εννοούσε ο Υπουργός όταν ανακοίνωνε ότι το πρόβλημα της διάκρισης των φύλων είχε πλέον

8. Βλ. Ο αγώνας για την ισότητα των φύλων, *Ανοιχτό Παράθυρο*, 1985, 28, σελ. 6.

9. Βλ. Αντωνίου-Λαΐου Χ., 1985, σελ. 23.

10. Βλ. *Αποτελέσματα των Εργασιών της Επιτροπής Παιδείας*, 20 και 21 Σεπτεμβρίου 1984, παρ. 4.

11. Βλ. Το χαιρετισμό του Υπουργού Παιδείας, *Πρακτικά του Συνεδρίου Ισότητα των Φύλων και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 2-5 Μαΐου 1985, σελ. 19-28.

12. Στα δελτία που εκδίδουν οι γυναικείες οργανώσεις, δεν υπάρχουν αναφορές για τα σχολικά βιβλία μετά το 1984. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα σχολικά βιβλία δε σχολιάστηκαν ούτε θετικά ούτε αρνητικά από τις γυναικείες οργανώσεις.

λυθεί, β) να μελετήσει μέχρι ποιο σημείο και με ποια μορφή η ανδρική κυριαρχία και οι πατριαρχικές σχέσεις εξουσίας και δύναμης εξακολουθούσαν να επικρατούν στα καινούρια βιβλία σε σύγκριση με τα παλιά.

Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση αυτή (Δεληγιάννη-Κουιμτζή 1987), είναι τα εξής:

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μπορεί να εντοπίσει κανείς ενδιαφέρουσες βελτιώσεις σε πολλά σημεία των καινούριων βιβλίων αν τα συγκρίνει με τα παλιά, ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται στα κείμενα οι παιδικοί χαρακτήρες. Τα αγόρια και τα κορίτσια δε διαφοροποιούνται πλέον σημαντικά μεταξύ τους ως προς τα συνηθισμένα τυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Ο συστηματικός διαχωρισμός των φύλων όσον αφορά τις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντά τους έχει σταματήσει και η εικόνα της παιδικής ηλικίας που εμφανίζεται στα βιβλία είναι πολύ πιο κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα. Τα παιδιά και των δύο φύλων συμμετέχουν από κοινού στις δραστηριότητες. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μια ισότιμη βάση στο σπίτι και στο σχολείο, συνεργάζονται στο σχολείο και στο παιχνίδι και αναπτύσσουν ατομικές φιλίες και ομάδες παιχνιδιού ανάμικτες ως προς το φύλο. Ακόμη περισσότερο, ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία παραδοσιακά συνδέονταν με ένα συγκεκριμένο φύλο στα παλιά αναγνωστικά, (όπως, για παράδειγμα, η υπακοή, η ευαισθησία για τα κορίτσια, η ζωντανά και η δύναμη για τα αγόρια), έχουν εξαφανισθεί ή τουλάχιστον έχουν χάσει πολλή από την έντασή τους. Έτσι, συναντούμε στα βιβλία αυτά ευαίσθητα και τρυφερά αγόρια και κορίτσια που παίζουν μπάλα και παλεύουν μεταξύ τους ή με τα αγόρια. Το παιδί "μοντέλο" των παλιών βιβλίων δεν υπάρχει πια. Τα παιδιά στα καινούρια βιβλία έχουν τις καλές και τις κακές πλευρές τους και είναι άταχτα και παρορμητικά όπως τα πραγματικά παιδιά.

Οι ανανεωτικές αυτές τάσεις, όμως, δε φαίνεται να ισχύουν και για τους ενήλικους, ή τουλάχιστον όχι στον ίδιο βαθμό. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι τα καινούρια βιβλία παρουσιάζουν στο θέμα αυτό μερικές από τις αδυναμίες των παλιών, καθώς οι συγγραφείς φάνηκαν ανίκανοι να απαλείψουν τη διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα από τις σελίδες τους. Σε αντίθεση με τα παλιά αναγνωστικά, στα οποία το σπίτι αποτελούσε έναν αποκλειστικά γυναικείο χώρο, όπου οι άνδρες είχαν πολύ μικρή θέση (συνολικοί Μ.Ο.: άνδρες 21.5%, γυναίκες 68.4%), τα ποσοστά ανδρών και γυναικών που εμφανίζονται να κινούνται στο χώρο του σπιτιού στα καινούρια βιβλία δεν παρουσιάζουν τόσο μεγάλη διαφορά μεταξύ τους (άνδρες 21.9%, γυναίκες 40.9%). Επιπλέον, ενώ τα ποσοστά των ανδρών μέσα στο σπίτι εμφανίζονται περίπου τα ίδια στα αναγνωστικά και των δύο περιόδων, το ποσοστό των γυναικών που παρουσιάζονται να δρουν στον οικιακό χώρο εμφανίζεται σημαντικά μειωμένο στα καινούρια βιβλία. Οι γυναίκες στα βιβλία αυτά εγκαταλείπουν το σπίτι και εργάζονται πολύ πιο συχνά από ό,τι στα παλιότερα. Επίσης τις συναντά κανείς συχνότερα να διασκεδάζουν μόνες ή με τους άνδρες, φαινόμενο που δεν εμφανιζόταν ποτέ στα αναγνωστικά της προηγούμενης περιόδου.

Η παρουσίαση πάντως των γυναικών στο χώρο εργασίας παραμένει απογοητευτική και στα βιβλία του 1983 (13.6% των γυναικών εμφανίζονται να συμμετέχουν στη μισθωτή εργασία σε σύγκριση με το 53.2% των ανδρικών χαρακτήρων). Το ποσοστό αυτό εξακολουθεί να είναι μηδαμινό, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι στόχος των καινούριων αναγνωστικών, όσον αφορά μια πλευρά του ιδεολογικού τους περιεχομένου, ήταν να απαλείψει τη διάκριση των φύλων και να αναγνωρίσει και να παρουσιάσει όλες τις δραστηριότητες της πραγματικής ζωής στις οποίες συμμετέχουν οι γυναίκες κατά την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα. Τα επαγγέλματα με τα οποία παρουσιάζονται να ασχολούνται οι γυναίκες στα κείμενα των βιβλίων είναι ελάχιστα, και σε συνολικό αριθμό και σε σχέση με τα αντίστοιχα ανδρικά. Πρόκειται για επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται ως τυπικά γυναικεία, μεταξύ των οποίων το επάγγελμα της δασκάλας είναι το μοναδικό στο οποίο οι γυναίκες περιγράφονται κατά την ώρα της δουλειάς τους, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις το είδος της απασχόλησης απλώς αναφέρεται. Και, παρόλο που τα καινούρια βιβλία πρωτοπορούν παρουσιάζοντας για πρώτη φορά επιστημονικά και τεχνολογικά επαγγέλματα που ασκούνται από γυναίκες, το γεγονός ότι αυτού του είδους η απασχόληση απλώς αναφέρεται και δε συζητιέται ούτε περιγράφεται έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται η πληροφορία μέσα στο πλήθος των υπολοίπων μηνυμάτων που περιέχονται στα κείμενα.

Η ανάλυση του είδους των δραστηριοτήτων τις οποίες αναλαμβάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες μέσα στο σπίτι προσθέτει μερικά καινούρια στοιχεία στην παραπάνω πραγματικότητα. Από ό,τι φαίνεται, τα καινούρια βιβλία κάνουν μια προσπάθεια να παρουσιάσουν μια ανανεωμένη εικόνα της οικογενειακής ζωής. Οι ενήλικοι άνδρες, συνήθως οι πατέρες, εμφανίζονται να αναλαμβάνουν συνειδητά και χωρίς να δυσανασχετούν, διάφορα οικιακά καθήκοντα τα οποία ως τώρα θεωρούνταν γυναικείο πρόνομο. Οι άνδρες ψωνίζουν, στρώνουν το τραπέζι, βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, εκδηλώνοντας ταυτόχρονα συναισθήματα αγάπης και τρυφερότητας, μορφές συμπεριφοράς δηλαδή τελείως ξένες προς το ανδρικό μοντέλο που παρουσίαζαν τα παλιότερα σχολικά κείμενα. Το φαινόμενο αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κυριαρχεί στα καινούρια βιβλία η ανδρική παρουσία όχι μόνο ποσοτικά αλλά και με την ποικιλία και το εύρος των δραστηριοτήτων.

Οι γυναικείοι χαρακτήρες, αντίθετα, έχουν χάσει πολλές από τις αρμοδιότητές τους. Στα παλιότερα αναγνωστικά, και ιδιαίτερα σ' εκείνα που είχαν δημοσιευθεί πριν από το 1970, οι γυναίκες διατηρούσαν την πρώτη θέση στο χώρο του σπιτιού. Στα καινούρια βιβλία όμως, η εικόνα τους εμφανίζεται ιδιαίτερα συγκεχυμένη, σε σημείο που να αναρωπιέται κανείς ποιο σκοπό εξυπηρετεί η παρουσία τους. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο σοβαρό, εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο τα αναγνωστικά αυτά παρουσιάζουν τη σχέση των γυναικών με τη μισθωτή εργασία. Η αναφορά στη γυναικεία εργασία γίνεται μόνο σε σχέση με το γεγονός ότι οι εργαζόμενες αυτές λείπουν από το σπίτι. Έτσι το επάγγελμα δεν καταγράφεται ως παρουσία της γυναίκας στο χώρο της δουλειάς της αλλά ως απουσία της ίδιας από το χώρο στον οποίο εκ φύσεως

ανήκει, δηλαδή στο σπίτι. Αυτή η απουσία μάλιστα αποτελεί και την αιτία για την οποία ο άνδρας αναγκάζεται να ελωμοσθεί κάποιες από τις δουλειές του σπιτιού, τις οποίες θα αναλάμβανε η γυναίκα, αν δεν εργαζόταν. Το στοιχείο αυτό καθαυτό είναι θετικό, ο τρόπος όμως με τον οποίο παρουσιάζεται δημιουργεί αρνητικές εντυπώσεις, καθώς έτσι δίνεται η εντύπωση ότι η γυναικεία εργασία είναι ένα αναγκαίο κακό. Αποτέλεσμα της μεθόδευσης αυτής είναι να εμπλουτίζεται ο ανδρικός ρόλος με ένα πλήθος νέων δραστηριοτήτων, την ίδια στιγμή που η γυναικεία παρουσία έχει απογυμνωθεί από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά της χωρίς να της έχει προστεθεί κάποιος ουσιαστικός καινούριος ρόλος.

Αυτή ακριβώς η επέκταση των ανδρικών δραστηριοτήτων σε τομείς μέχρι τώρα αυστηρά γυναικείους υπήρξε προφανώς, για τους συγγραφείς των βιβλίων και το Υπουργείο Παιδείας της εποχής εκείνης, το ανανεωτικό στοιχείο που θεωρήθηκε ότι οδηγεί στην απάλειψη των στερεοτύπων από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Στην πραγματικότητα όμως, αυτό το οποίο επιτεύχθηκε με τη μέθοδο αυτή είναι μια εξειδανικευμένη προβολή της ανδρικής προσωπικότητας, μέσα από μια εικόνα πλήρους ανδρικής ηγεμονίας. Το ανδρικό φύλο έχει συγκεντρώσει ένα πλούσιο ρεπερτόριο συμπεριφορών και ο άνδρας παρουσιάζεται πλέον ως καλός οικογενειάρχης, καλός πατέρας, καλός σύζυγος και επιτυχημένος στη δουλειά του. Από την άλλη μεριά είναι φανερή η αδυναμία και η αμηχανία των συγγραφέων ως προς το πού πρέπει να τοποθετήσουν τη γυναίκα. Η θέση μέσα στο σπίτι τους φαίνεται παραδοσιακή και στερεότυπη, ενώ δε διαθέτουν τους όρους για να την περιγράψουν στο χώρο της εργασίας της. Έτσι, δίνουν μια εικόνα της γυναικείας παρουσίας που είναι ασαφής και απροσδιόριστη όσον αφορά τις δραστηριότητες και τις δυνατότητές της. Το τελικό συμπέρασμα λοιπόν της ανάλυσης αυτής είναι ότι και τα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου εμφανίζουν τα ίδια προβλήματα με τα παλιά, αλλά με μια σύγχρονη μορφή.

Συμπεράσματα

Όλη η παραπάνω συζήτηση μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και τα νέα αυτά αναγνωστικά βιβλία εξακολουθούν τελικά να αναπαράγουν την ιδεολογία της ανδρικής ηγεμονίας στα πλαίσια της συγκεκριμένης αυτής πτυχής του εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, η αισιοδοξία του αρμόδιου Υπουργού, όταν παρέδωσε τα εγχειρίδια στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, σίγουρος ότι έλυσε το πρόβλημα της ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων στις σελίδες τους, μοιάζει αδικαιολόγητη.

Η περίπτωση των νέων αυτών αναγνωστικών βιβλίων αποτελεί ένα πάρα πολύ καλό παράδειγμα για όσους και όσες υποστηρίζουν ότι η ισότητα των φύλων δεν επιβάλλεται με κυβερνητικές παρεμβάσεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις. Κανείς δεν αμφισβητεί, βέβαια, το δικαίωμα του Υπουργείου, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να παρεμβαίνει στο ιδεολογικό περιεχόμενο του διδακτικού υλικού. Αυτό που θεωρείται απαράδεκτο στην περίπτωση του σεξισμού των σχολικών

βιβλίων είναι η εκ των υστέρων πατερναλιστική στάση του επίσημου φορέα. Η προσπάθεια δηλαδή να δοθεί η εντύπωση ότι το πρόβλημα της ισότητας των φύλων είναι δυνατόν να λυθεί με τον τρόπο αυτό, δηλαδή εκ των άνω, ως διά μαγείας, ότι η κυβερνητική παράταξη έχει όλες τις λύσεις και ότι το Υπουργείο και η προσκείμενη στο κόμμα γυναικεία οργάνωση μπορούν να προχωρήσουν αποτελεσματικά σε τέτοιου είδους κινήσεις από μόνοι τους, δηλαδή χωρίς τη βοήθεια κανενός, και ιδιαίτερα χωρίς τη συμπαράσταση του γυναικείου κινήματος.

Παρά τις καλές τους προθέσεις, οι αρμόδιοι για την εκπαιδευτική πολιτική δεν μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν ότι η προσέγγιση του προβλήματος των σχέσεων των φύλων συνιστά μια συγκεκριμένη ιδεολογία και ότι τα αναγνωστικά αυτά θα ήταν διαφορετικά αν η προσπάθειά τους να απαλείψουν το σεξισμό δεν εξαρτιόταν μόνο από καλές προθέσεις αλλά συμβάδιζε με μια βαθύτερη, γενικότερη στάση στο θέμα της ανισότητας των φύλων.

Από τη στιγμή που, από ό,τι φαίνεται, τα μέλη των κυβερνητικών επιτροπών που συνέγραψαν τα βιβλία δε διέθεταν μια κοινή αντίληψη και άποψη για το θέμα της ανισότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, η προσπάθειά τους να παρουσιάσουν μια ανανεωμένη εικόνα των γυναικείων και ανδρικών ρόλων, παρέμεινε αναγκαστικά σε περιορισμένα και κυρίως εξωτερικά στοιχεία των σχέσεων των φύλων, παρά την παρέμβαση του Συμβουλίου Ισότητας. Συνέπεια της πραγματικότητας αυτής ήταν να γίνουν λιγότερο ορατά τα μηνύματα που περιέχονται στα καινούρια βιβλία σε σχέση με τα παλιότερα, καθώς η ιδεολογία είναι πια συγκαλυμμένη και δε γίνεται άμεσα αντιληπτή. Αυτή είναι προφανώς και η αιτία που οι υπόλοιπες γυναικείες οργανώσεις δεν μπόρεσαν να αντιδράσουν έγκαιρα, εκφράζοντας τη θετική ή την αρνητική τους άποψη όσον αφορά τις αλλαγές.

Υπάρχει ένα επιπλέον στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι αυτού του είδους η προσπάθεια ήταν από την αρχή καταδικασμένη να παραμείνει χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα: το γεγονός δηλαδή ότι τα καινούρια αναγνωστικά παραδόθηκαν για να χρησιμοποιηθούν στις σχολικές τάξεις, από εκπαιδευτικούς οι οποίοι ελάχιστα ήταν προετοιμασμένοι να επεξεργασθούν ικανοποιητικά τα όποια καινούρια μηνύματα για μια διαφορετική κατανομή των ρόλων των φύλων περιέχονταν στις σελίδες των βιβλίων. Παρά τις οδηγίες που δόθηκαν από το Υπουργείο στο "Βιβλίο του Δασκάλου", υπάρχουν, στα δώδεκα αυτά χρόνια που μεσολάβησαν, ένα σωρό μαρτυρίες και εμπειρίες από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, οι οποίες αποδεικνύουν ότι μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό και μια σωστή ευαισθητοποίηση είναι δυνατόν να προωθηθεί η αντίληψη για την ισότητα ανδρών και γυναικών στην εκπαίδευση.

Από όλα τα παραπάνω έγινε, νομίζω, φανερό με αρκετή σαφήνεια ότι μεθοδεύσεις σαν αυτή που αφορούσε τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου δεν έχουν μεγάλες πιθανότητες αποτελεσματικής παρέμβασης στην αλλαγή των στάσεων της νεότερης γενιάς όσον αφορά τις σχέσεις των φύλων. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν, κατά

τη γνώμη μου, δυνατότητες για επιτυχέστερη προώθηση των θεμάτων της ισότητας στην εκπαίδευση. Εξαιτίας βέβαια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, κινήσεις προς την κατεύθυνση αυτή έχουν αναγκαστικά την αφετηρία τους στους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, οι οποίοι πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη και να εκδηλώσουν την πολιτική βούληση για τέτοιου είδους πρωτοβουλίες. Η προσπάθεια είναι απαραίτητο νομίζω να στραφεί προς δύο κατευθύνσεις: α) προς τους εκπαιδευτικούς (μελλοντικούς και εν ενεργεία) και β) προς την ίδια τη νεότερη γενιά που βρίσκεται αυτή τη στιγμή στα θρανία. Θεωρώ λοιπόν ότι είναι πολύ σημαντικό να αναλάβουν τα Πανεπιστήμια την πρωτοβουλία για να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων γνωστικό αντικείμενο που να αναφέρεται στη μελέτη του παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση και το ίδιο πρέπει να γίνει και στα κέντρα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Υπάρχει σήμερα μια πλούσια βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, άφθονο υλικό, καθώς και ειδικευμένα άτομα σε όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας που έχουν την απαραίτητη εμπειρία και τις γνώσεις για να αναλάβουν με επιτυχία τη διδασκαλία και την άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό.

Αυτοί οι ευαισθητοποιημένοι και υποψιασμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να επωμισθούν, με τη σειρά τους, την παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την αλλαγή των στάσεων μαθητριών και μαθητών σε ό,τι έχει σχέση με την ισότιμη θέση ανδρών και γυναικών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας στον τομέα αυτόν είναι να προωθήσει στα σχολεία το κατάλληλο παρεμβατικό υλικό. Στόχος τέτοιων παρεμβάσεων είναι να διαπνέει η ιδεολογία για την ισότητα των φύλων ολόκληρο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας· διαθέτουμε σήμερα αρκετό υλικό προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στις σχολικές τάξεις.

Το πρόβλημα της ισότητας των φύλων και της κατάργησης των διακρίσεων εις βάρος των γυναικών είναι πολύ σημαντικό για να αντιμετωπίζεται με προχειρότητα. Έντονη επικρατεί βέβαια η αντίληψη ότι η εκπαίδευση, ως προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, δεν αλλάζει αν δεν αλλάξουν οι κοινωνικές δομές και νομίζω ότι υπάρχει πολύ μεγάλη δόση αλήθειας στην εκτίμηση αυτή. Παρ' όλα αυτά, είμαι της γνώμης ότι οποιαδήποτε προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή δεν είναι δυνατόν να πάει χαμένη, γιατί θεωρώ ότι αν υπάρχει περίπτωση να συμβεί κάποια αλλαγή, αυτή μπορεί να ξεκινήσει μόνο μέσα στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου-Λαΐου, Χ., (1985), *Ισότητα των Φύλων και Εκπαίδευση, Πρακτικά του Συνεδρίου Ισότητα των Φύλων και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 2-5 Μαΐου.
- Bodard, D., (1982), *Les stereotypes sexistes dans les manuels scolaires*, Bruxelles.
- Γεωργίου-Νύσεν, Μ., (1980), *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*.

- Δεληγιάννη-Κουμπιτζή Β., (1987), Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα καινούρια αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου "Η Γλώσσα μου", *Φιλολόγος*, 49, σελ. 229-248.
- Φραγκουδάκη, Α., (1978), *Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα.
- Freebody, P. & Barker C., (1985), Children's First Schoolbooks: Introduction to the Culture of Literacy, *Harvard Educational Review*, 55, 4, 1985, σελ. 381-398.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουμπιτζή, Β. (1981), Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου, *Φιλολόγος*, 23, σελ. 282-295.
- Ηλιού, Μ. (1985), Τα αποτελέσματα της Δεκαετίας της Γυναίκας στην Εκπαίδευση, *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 25, σελ. 8.
- Μακρυνιώτη, Δ., (1980), Εκπαίδευση και στερεότυπη διάκριση των φύλων, μια ανάλυση των σχολικών βιβλίων, *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 6, σελ. 14-16.
- Rose, J., (1983), English στο J. Whyld, *Sexism in the Secondary Curriculum*, Harper and Row, σελ. 77-98.

Μη σεξιστικά μαθήματα για μαθητές από 12 ως 15 ετών

MAUREEN BOHAN

Τα μαθήματα που θα περιγράψω διαμορφώθηκαν στα πλαίσια ενός κοινού προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ιρλανδικού Υπουργείου Παιδείας. Ο στόχος του προγράμματος ήταν να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των κοριτσιών σε κλάδους μαθημάτων σχετικούς με την τεχνολογία. Το πρόγραμμα είχε πολλές πλευρές, όπως οι διασυνδέσεις με τον κόσμο της εργασίας και η εκπαίδευση των δασκάλων.

Οι πρώτοι 6 μήνες του προγράμματος έπαιξαν το ρόλο της προπαρασκευαστικής φάσης, ώστε να μπορέσουν οι οργανωτές του να επωφεληθούν από τη μετεκπαίδευση, να συζητήσουν τους στόχους τους και να αποφασίσουν ποιο θα ήταν το περιεχόμενο και ποια η μεθοδολογία του προγράμματος.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης γύρω από το πιθανό περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων που θα διαμορφώνονταν, οι οργανωτές μελέτησαν τις εργασίες φεμινιστριών συγγραφέων. Οι φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται παραδοσιακά μέσα στα πλαίσια ενός πατριαρχικού παραδείγματος που θεωρεί τον άνδρα ως πρότυπο και που πάντα κατασκεύαζε το ρόλο και τη φύση της γυναίκας σε σχέση με τις υποτιθέμενες ανάγκες του άνδρα. Όπως λέει μία συγγραφέας “η γνώση και η θεωρία που μας έχουν μεταδοθεί ως πνευματική μας κληρονομιά βασίζονται κατά κύριο λόγο στην ανδρική εμπειρία και έχουν διαμορφωθεί μέσα στα πλαίσια του πατριαρχικού παραδείγματος της ανθρώπινης κοινωνίας”. Η Dale Spender υποστηρίζει ότι τα ενδιαφέροντα, η οπτική και οι εμπειρίες των γυναικών παραλείπονται σκόπιμα από το αναλυτικό πρόγραμμα, και αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να αντλήσουν από καμία παράδοση ή δεξαμενή γνώσης που να σχετίζεται μ’ αυτές. Μία εξέταση του περιεχομένου του μεγαλύτερου μέρους του Ιρλανδικού αναλυτικού προγράμματος επιβεβαίωσε το γεγονός ότι, είτε σκόπιμα είτε όχι, η γνώση που προσφέρεται στους μαθητές μας μεροληπτεί σαφώς υπέρ των ανδρών, και βασίζεται στις δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων ήταν πατριαρχικό, και, επιπλέον, η τεχνολογία και μαθήματα όπως το τεχνικό σχέδιο και η μηχανική δεν προσφέρονταν στα κορίτσια ή θεωρούνταν ακατάλληλα γι’ αυτά.

Ο φεμινισμός θεωρεί ότι η κατασκευή στερεοτύπων για τους άνδρες και τις γυναίκες είναι μειωτική και για τα δύο φύλα, μια και δεν αντιμετωπίζει κανένα ως πρότυπο ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου. Οι οργανωτές του προγράμματος δέχτηκαν ότι, εφόσον

η εμπειρία των αγοριών και των κοριτσιών μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα τα διδάσκει πώς θα γίνουν άνδρες και γυναίκες όπως ορίζουν τα πατριαρχικά στερεότυπα, οι διαμορφωτές οποιουδήποτε προγράμματος που θα επιχειρούσε να ενθαρρύνει μία αλλαγή της εκπαιδευτικής εμπειρίας θα έπρεπε να εξετάσουν κριτικά το περιεχόμενο αυτού του προγράμματος και τις μεθοδολογίες που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίησή του.

Σε γενικές γραμμές, ο στόχος του προγράμματος ήταν να διδάξει δεξιότητες, να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων για τα δύο φύλα στην εργασία και την κοινωνία, και να παροτρύνει τους μαθητές να επανεκτιμήσουν τις παραδοσιακές επιλογές μαθημάτων και επαγγελμάτων. Η ομάδα των οργανωτών, που την αποτελούσαν δάσκαλοι από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, έγραψε την ύλη νέων μαθημάτων, που διδάσκονταν ως πρότυπες ενότητες μέσα στα υπάρχοντα προγράμματα μαθημάτων. Η κάθε πρότυπη ενότητα περιλάμβανε μία σειρά ασκήσεων, και υποδείκνυε τους στόχους, τη μεθοδολογία και τα μέσα που απαιτούσε η κάθε άσκηση. Το περιεχόμενο της ύλης αυτής περιλάμβανε την οπτική και τα ενδιαφέροντα τόσο των γυναικών όσο και των ανδρών, καθώς και τις μελέτες, τις επιτυχίες και τη συμβολή των γυναικών σ' αυτόν τον κλάδο.

Το τελικό πακέτο της ύλης, που περιλαμβάνει έξι πρότυπες ενότητες που καλύπτουν έξι κλάδους μελέτης του αναλυτικού προγράμματος, διαμορφώθηκε σε μια περίοδο έξι ετών. Εφαρμόστηκαν πειραματικά σε είκοσι δύο σχολεία και χρησιμοποιήθηκαν με περίπου χίλιους επτακόσιους μαθητές. Κατά τη διάρκεια αυτών των έξι ετών έγιναν πολλές αλλαγές, χάρη στη συμβολή δύο εξωτερικών αξιολογήσεων. Το πακέτο "Μέλλον" έχει τώρα διαδοθεί σε εθνικό επίπεδο και χρησιμοποιείται ευρύτατα στα δευτεροβάθμια σχολεία της Ιρλανδίας. Η διάδοσή του περιλάμβανε και ένα εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης δασκάλων. Τώρα χρησιμοποιείται η δεύτερη έκδοσή του.

Διαμόρφωση μη σεξιστικού διδακτικού υλικού

JAMES CANNON

Διδάσκω Ιρλανδική γλώσσα, Μαθηματικά και Τεχνολογία σε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο του Δουβλίνου, που ονομάζεται Γυμνάσιο St. Fintan's. Συμμετείχα στην ομάδα της Maureen Bohan που σχεδίασε και κατασκεύασε το πρόγραμμα "Μέλλον" και σήμερα θα προσπαθήσω να σας εξηγήσω, μιλώντας από τη σκοπιά του δασκάλου, πώς δουλέψαμε.

Αρχικά, η Maureen ζήτησε από τους δασκάλους τεσσάρων δευτεροβάθμιων σχολείων να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν πειραματικά και να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης για κορίτσια. Το πρόγραμμα λεγόταν "Κορίτσια και Τεχνολογία". Μερικοί από τους βασικούς στόχους του προγράμματος ήταν οι εξής:

- Να προκαλέσει τη συνειδητοποίηση και τη συζήτηση ζητημάτων σχετικών με τα δύο φύλα
- Να διδάξει τεχνολογικές δεξιότητες στα κορίτσια
- Να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθήτριας
- Να γεννήσει την αυτοπεποίθηση μέσα από την πράξη
- Να χρησιμοποιήσει μία "πρακτική" προσέγγιση, με έμφαση στην απλότητα, και να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα κατάλληλο και για αγόρια και για κορίτσια.

(Όλα αυτά η Maureen τα λέει, με δυο λόγια, "φιλικά προς τον άνθρωπο").

Όλο το προσωπικό των τεσσάρων σχολείων ακολούθησε ένα πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, και μια μικρή ομάδα μαζί με εκπροσώπους του σχολείου στρώθηκε στη δουλειά.

Διαμορφώθηκαν τέσσερις πρότυπες ενότητες:

- Σχεδιάζω και κατασκευάζω
- Ηλεκτρολογικά
- Επικοινωνίες
- Υπολογιστές

Οι ενότητες αυτές εφαρμόστηκαν πιλοτικά και αξιολογήθηκαν σε διάφορα στάδια στα σχολεία· αξιολογήθηκαν επίσης κι από έναν εξωτερικό εκτιμητή που διαπίστωσε ότι πράγματι το πρόγραμμα είχε εκπληρώσει τους αρχικούς του στόχους.

Το 1988 το πρόγραμμα "Κορίτσια και Τεχνολογία" εφαρμόστηκε σε 18 σχολεία και έτσι όλη η διαδικασία άρχισε πάλι από την αρχή, ξεκινώντας πάλι με την εκπαίδευση των δασκάλων. Τα σχολεία αυτά ήταν και αγρένων και θηλέων. Σ' αυτό το στάδιο έλαβα κι εγώ μέρος στο πρόγραμμα, και πολλοί εκπλήσσονται όταν μαθαίνουν ότι

για να πετύχει, πρέπει να έχει πολύ μεγαλύτερη αυτονομία, και να αξιολογεί περισσότερο τον εαυτό του.

Αυτό σημαίνει ότι και οι μαθητές πρέπει να δουλεύουν περισσότερο, αλλά και η δουλειά που κάνουν έχει σχέση με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους. Αυτό τους δίνει ένα αίσθημα ικανοποίησης και αυτοπεποίθησης και, όπως ξέρουμε, τίποτα δεν πετυχαίνει όσο η επιτυχία.

Σας ευχαριστώ που με ακούσατε με τόση προσοχή. Μακάρι να ήταν πάντα τόσο ευγενικοί και οι μαθητές μου. Εύχομαι κάθε επιτυχία στο συνέδριό σας.

Διαφορές μεταξύ των φύλων στη διδακτική πράξη

ANNA ATHANASIO

Τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκε στην κοινωνία μας ο πρωταγωνιστικός ρόλος του γυναικείου φύλου, αναπτύχθηκε η πολιτική πρακτική της σχέσης και καθορίστηκε η σκέψη της διαφοράς των φύλων. Η προσοχή, η έρευνα και ο πειραματισμός, όσον αφορά τα θέματα τα οποία ορίζουμε ως ισότητα ευκαιριών και εκείνα τα οποία αναφέρονται στην πολιτική και πολιτιστική πρόταση που συνδέεται με τη διαφορά του φύλου, έχουν αυξηθεί.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διεξήγαγαν διδακτικά και παιδαγωγικά πειράματα στα σχολεία, ένα χώρο όπου τα υποκείμενα θεωρούνται γενικά ουδέτερα και η γνώση ένα αντικειμενικό γεγονός.

Αυτά τα πειράματα λαμβάνουν υπόψη την παρουσία κοριτσιών και αγοριών όπως και την παιδαγωγική σχέση. Αυτά τα διδακτικά και παιδαγωγικά πειράματα αποτελούν σημάδι μίας συνειδητής ανάπτυξης απέναντι στην ασυνέχεια και στις αντιφάσεις.

Το νομικό πλαίσιο απαίτησε από το σχολείο να σκεφτεί και να δώσει ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση των διαφορετικών ταυτοτήτων και στην ισότητα των ευκαιριών, η οποία υποτίθεται ότι θα έπρεπε να προσφέρεται στα αγόρια και στα κορίτσια κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα για την έρευνα την οποία θα μπορούσαν να διεξάγουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κατά την εργασία τους, δίδοντας με αυτόν τον τρόπο μία ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι είναι γυναίκες.

Από το σημείο αυτό ξεκινά το IRRSAE και οι ομάδες οι οποίες εργάζονται έξω από αυτόν το θεσμό. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες αυτές τοποθετούνται στα πλαίσια μίας πολιτικής σχέσης, η οποία έχει σκοπό μία διαδικασία εκπαίδευσης και έρευνας που θα χρησιμοποιεί τις κεκτημένες γνώσεις και εμπειρίες.

Διά μέσου της αμοιβαίας γνώσης φθάνουμε στην ανάλυση του τρόπου ύπαρξης, μέσα στο χρόνο και στο χώρο, της καθημερινής εργασίας. Από αυτό το σημείο προέκυψε το κίνητρο για να σκεφθούμε ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση, τη μόρφωση και τον προσανατολισμό των κοριτσιών και των αγοριών. Ένα πρόγραμμα το οποίο χαρακτηρίζεται από την απαίτηση της τοποθέτησης μέσα σε μία πραγματική αλληλεπίδραση με τους τόπους εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα το οποίο, αντί να παρουσιάζεται ως προκατασκευασμένο, θα ήθελε να θέτει το στόχο της αναζήτησης αυτής της αλήθειας, εκκινώντας από κεντρικούς προσανατολισμούς, με σκοπό την προώθηση της επιστημο-

νικής έρευνας όσον αφορά τη θεματική της ισότητας των ευκαιριών και της διαφοράς του γένους στο σχολικό πλαίσιο, διά μέσου εβδομαδιαίων συναντήσεων και με την προοπτική της ανάδειξης μίας έρευνας δράσης.

Η ομάδα του προγράμματος

Με σκοπό να ξεκινήσουμε μία συγκεκριμένη δράση δημιουργήσαμε μία ομάδα εσωτερική στο IRRSAE με τις αναφορές της διαρκούς εκπαίδευσης, πειραματικής και ερευνητικής. Επίσης, γυναίκες εκπαιδευτικοί κάθε ιεραρχίας και επιπέδου δημιούργησαν μία ομάδα η οποία σε συνεργασία με την ομάδα IRRSAE παρουσίασε στα σχολεία τα υπάρχοντα πειράματα, τα οποία συχνά είχαν διενεργηθεί από τις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια υπήρξε μία συγχώνευση των δύο ομάδων, η οποία είχε ως αποτέλεσμα μία νέα εποπτική ομάδα που παρακολούθησε το πρόγραμμα σε όλες του τις φάσεις. Ταυτόχρονα χρησιμοποιήσαμε τη συνεργασία θεσμών εξωτερικών προς το IRRSAE. Με αυτόν τον τρόπο υπήρξε μία άμεση σχέση μεταξύ των αναγκών, των πηγών και των διαθεσιμότητων, που υπήρχαν στην περιοχή της Λομβαρδίας, κατά τέτοιον τρόπο ώστε εκείνο το οποίο προγραμματίζαμε για το κέντρο πήγαινε προς τις επαρχίες. Ήταν μία σπάνια ευκαιρία για τις δυσκολίες των διαθεσιμικών σχέσεων, οι οποίες δεν βασίζονται πάντα στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Έχοντας διατηρήσει τη σχέση με άλλες γυναίκες η ομάδα αυτή κατάφερε να αποφύγει την αναφορά στον εαυτό της, η οποία παρουσιάζεται τόσο συχνά στις ομάδες. Εξάλλου, αν υπήρξε συντονισμός, άμεσο δίκτυο επαφής μεταξύ των γυναικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αυτό οφείλεται στο ότι το δίκτυο ήταν ένα δίκτυο γυναικών.

Οι στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Μεταξύ των πρώτων ήταν οι ακόλουθοι:

1) η συζήτηση, η μελέτη και η αντιμετώπιση των διδακτικών ενοτήτων και των διαδικασιών που παρουσιάζονται από τα σχολεία συνοδευόμενες από διδακτικό υλικό. Σημείο εκκίνησης υπήρξαν τα πειράματα, τα οποία διαχωρίσαμε από τη μία πλευρά στις θεωρητικές και από την άλλη πλευρά στις διδακτικές πτυχές τους. Έχοντας συνειδητοποιήσει ότι αυτές οι δύο πλευρές αλληλοσυμπληρώνονται, ήταν απαραίτητο να εξετασθούν ξεχωριστά για να τονισθεί η εξειδίκευσή τους και να εμβαθυνθεί η ανάλυση.

2) ο καθορισμός του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται παρόμοια πειράματα. Αυτό γίνεται για να εξαχθούν οι τάσεις και τα σημεία αναφοράς στα οποία λίγο ή πολύ συμφωνούν όλοι.

Η δεύτερη φάση του προγράμματος έχει μακροπρόθεσμους στόχους οι οποίοι πραγματοποιούνται και ελέγχονται άμεσα, όπως οι προηγούμενοι, αλλά είναι περισσό-

τερο λειτουργικοί σε επεξεργασίες με τις οποίες γίνονται προβλέψεις στη βάση των θετικών πλευρών οι οποίες έχουν ήδη καθοριστεί: ο προγραμματισμός της επιτόπιας έρευνας και η προώθηση των διάφορων τυπολογιών πειραματισμού που αποτελούν τον κύριο άξονα.

Το σημείο εκκίνησης: τα πειράματα στα σχολεία

Το πρώτο στάδιο του προγράμματος ήταν η καταγραφή των πειραμάτων, λιγότερο ή περισσότερο γνωστών, τα οποία έγιναν στα σχολεία της Λομβαρδίας και αφορούσαν την εκπαίδευση, τη μόρφωση και τον προσανατολισμό των κοριτσιών και των αγοριών, για την προώθηση της συζήτησης και την ανταλλαγή απόψεων για τα ίδια τα πειράματα.

Έπρεπε το πρώτο στάδιο να είναι αυτού του τύπου πριν ανταλλάγουν θεωρητικές απόψεις και ενταχθούν θεωρητικά τα πειράματα. Αυτή η καταγραφή επέτρεψε την ανίχνευση μερικών σχολείων στα οποία είχαν γίνει σημαντικά πειράματα.

Τα πειράματα ανήκαν στην πλειοψηφία τους στη Scuola media, έπειτα στο γυμνάσιο και ακόμα στο δημοτικό σχολείο και στο νηπιαγωγείο. Στο γυμνάσιο (11-14 ετών) τα θέματα και οι προσεγγίσεις ποικίλλουν περισσότερο από οπουδήποτε αλλού, από τη σεξουαλική αγωγή έως θέματα υγείας, από την εκπαίδευση έως τη σχολική αποτυχία, εξεταζόμενη από τη σχεσιακή πλευρά (ομάδες μικτές ή αμιγείς ως προς το φύλο). Στα λύκεια υπερίσχυαν οι διδακτικές διαδικασίες σε καθορισμένους επιστημονικούς τομείς όπως η ιστορία και η λογοτεχνία.

Τόσο το δημοτικό σχολείο όσο και το νηπιαγωγείο έδωσαν πολύ μεγάλη σημασία στην εργασία που ερευνούσε τους τρόπους διαπλοκής των σχέσεων και τις στρατηγικές απόκτησης γνώσεων για τους άνδρες και τις γυναίκες, στα πλαίσια των προβληματικών της παιδαγωγικής της διαφοράς των φύλων.

Η ομάδα εργασίας, μετά τη συλλογή των πειραμάτων, ανέλυσε τα περιεχόμενα, τις μεθόδους και τα μέσα. Στη συνέχεια ανέλυσε το λόγο ως πολύ καθορισμένο πλαίσιο αναφοράς και προσπάθησε να εξατομικεύσει τις σταθερές και τις μεταβλητές στο επίπεδο του προγραμματισμού. Η ανομοιογένεια των πειραμάτων, σε έναν τομέα καινούριο, όπως αυτός της ισότητας των ευκαιριών, αποδείχθηκε ένα θετικό στοιχείο διότι επέτρεψε να αναδειχθεί η έρευνα μίας νέας διαδικασίας και ο πλούτος της υπάρχουσας θεωρίας.

Εκείνο το οποίο είναι σημαντικότερο είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες έστειλαν τα δεδομένα των πειραμάτων, θέλησαν να τα διηγηθούν μέσα από μία προσέγγιση, η οποία έδινε σημασία στη συμβολική ύπαρξη του ατόμου ως ατόμου θηλυκού γένους, αποδίδοντας λιγότερη σημασία στα κριτήρια πραγματοποίησης και στα προβλήματα μετάθεσης.

Χωρίς καμία διάθεση να παρουσιαστούν ως υποδειγματικά μοντέλα, οι ορατές και αναγνώσιμες διαδικασίες οι οποίες ακολουθήθηκαν, αποδείχθηκαν, όσον αφορά τα αποτελέσματά τους, μερικά και ατελή δεδομένα ενός σύνθετου και πολύμορφου φαινομένου πλούσιου όσον αφορά την αποκομιδή και επαναπρόταση υποθέσεων μέσα στα

Τηλεόραση: Εργαλείο γνώσης ή επικίνδυνο ναρκωτικό;

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΟΡΩΝΑΙΟΥ

Από τη δεκαετία του '50, κυρίως όμως στη δεκαετία του '60, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έφερε, σε διεθνές επίπεδο, στην επιφάνεια ορισμένες από τις πιο σημαντικές δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ή αλλιώς η σχολική αποτυχία, ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων και η ιδεολογική λειτουργία του σχολείου ήταν τα κυρίαρχα ζητήματα.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης κατάφερε να αναδείξει τις παγίδες και τα όρια ενός κυρίαρχου ιδεολογικού λόγου που ήθελε το σχολείο ένα, ενιαίο, ενοποιητικό και απελευθερωτικό μέσο από την καθιέρωση και επέκταση του θεσμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σήμερα αυτά τα προβλήματα είναι πιο γνωστά σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο στους ειδικούς επιστήμονες αλλά και σε μεγάλο μέρος των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό δε σημαίνει βέβαια πως η έρευνα, η μελέτη ή η καταγγελία οδήγησαν σε ικανοποιητικές λύσεις.

Ωστόσο, μια σειρά από άλλα προβλήματα έρχονται δυναμικά στο προσκήνιο, προσδίδοντας καινούρια και αδιερεύνητα ακόμη χαρακτηριστικά στα εκπαιδευτικά πράγματα.

Ο ολοένα και πιο σύνθετος χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, ο ταχύς ρυθμός των επιστημονικο-τεχνικών ανακαλύψεων και εφαρμογών, οι τεράστιες αλλαγές που σημειώθηκαν στο επίπεδο της καθημερινής ζωής, ο κυρίαρχος και διαρκώς εξελισσόμενος ρόλος των ΜΜΕ προκαλούν σήμερα το σχολείο να ξανασκεφτεί όχι απλώς τη μία ή την άλλη παιδαγωγική μέθοδο αλλά το ίδιο το περιεχόμενο της γνώσης.

Τα διάφορα τεχνολογικά μέσα - από το βίντεο μέχρι τους Η/Υ, περνώντας απ' το ραδιόφωνο που εξατομικεύτηκε και ενσωματώθηκε σε τόσες άλλες συσκευές της καθημερινής μας ζωής - έχουν αλλάξει πιο ριζικά όχι απλώς το σκηνικό αλλά και το ίδιο το περιεχόμενο της ζωής μας.

Σήμερα, όπως όλοι γνωρίζουμε, τα παιδιά και οι νέοι περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά στην Τ.Υ. από όσο περνούν στις σχολικές αίθουσες.

Είναι γνωστή, επίσης, αρκετά η σχετική φιλολογία για τις αρνητικές επιδράσεις της Τ.Υ. στα παιδιά. Η Τ.Υ. εξαπλώνεται, κατακτά διαρκώς καινούριους οπαδούς, εισάγει "καινά δαιμόνια", αλλοτριώνει τα ήθη της κοινωνίας, διαφθείρει τους νέους.

Όχι τυχαία και εντελώς αδικαιολόγητα, ορισμένοι την αποκαλούν "όπιο των αν-

θρώπων”, το πιο επικίνδυνο ναρκωτικό της εποχής μας.

Το πιο γνωστό και διαδεδομένο επιχείρημα αυτής της άποψης εστιάζεται συχνά στο θέμα της βίας. Ο συλλογισμός που κυριαρχεί είναι μάλλον απλοϊκός και μηχανιστικός: διαπιστώνουμε τη βία στην Τ.Υ., διαπιστώνουμε τη βία στην κοινωνία και θεωρούμε ότι υπάρχει μια άμεση αιτιακή σχέση.

Πλήθος εμπειρικών ερευνών έρχονται στη συνέχεια να “επαληθεύσουν” το φαινόμενο καταμετρώντας σκηνές βίας, επεισόδια βίαια, πλάνα με βίαιες, βρώμικες, επιθετικές, σεξουαλικές, ή σαδιστικές εικόνες.

Η συνέχεια είναι γνωστή. Γονείς και εκπαιδευτικοί σπεύδουν να καταγγείλουν το φαινόμενο, οι ηθικολογικές εξάρσεις εντείνονται κάθε φορά που η Τ.Υ. συναντά τα παιδιά και τους νέους, και η ευχαρίστηση της απαγόρευσης του επικίνδυνου μέσου προβάλλει στον ορίζοντα, δίχως ωστόσο να μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη.

Αυτή η μανία πήρε τέτοιες διαστάσεις που, στις ΗΠΑ, μια εθνική επιτροπή εναντίον της βίας πληροφορούσε το κοινό πως η πιο βίαιη εκπομπή είναι τα πασίγνωστα Στρουμφάκια, ενώ το 1987 στη Ν. Αφρική αποφασίστηκε η απαγόρευση κάθε μορφής βίας στις παιδικές εκπομπές.

Επιτέλους, η Ν. Αφρική ανακάλυψε την αιτία των δεινών της στην τηλεοπτική βία. Είναι φανερό πως τα πράγματα δεν είναι και τόσο απλά.

Το ίδιο το τηλεοπτικό φαινόμενο είναι πολύ πιο σύνθετο, τόσο άλλωστε όσο και το φαινόμενο της βίας στις σύγχρονες κοινωνίες.

Κι αν σε ό,τι αφορά τη βία των εικόνων της Τ.Υ., η ψυχοδυναμική προσέγγιση θα είχε πολλά να πει για τους μηχανισμούς εκείνους που οδηγούν στην εκτόνωση βίαιων συναισθημάτων, που από την εποχή του Φρόυντ γνωρίζουμε ότι ενυπάρχουν στις συγκρούσεις της παιδικής ηλικίας, το πρόβλημα εμφανίζεται αλλού.

Είτε το θέλουμε είτε όχι βρισκόμαστε σήμερα μπροστά σε μια καινούρια εστία κοινωνικοποίησης των νέων, μπροστά σ’ ένα *παράλληλο σχολείο* που, ωστόσο, καθόλου δε μοιάζει με σχολείο.

Ένα σχολείο που δίχως να παρέχει τις συγκροτημένες μεθοδικές και οργανωμένες γνώσεις που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν παύει να παρέχει πλήθος γνώσεων και πληροφοριών, εικόνες, στερεότυπα και αξίες, άλλοτε παραδοσιακές και άλλοτε σύγχρονες, μια εικόνα της πραγματικότητας, ένα “μωσαϊκό της κουλτούρας και του πολιτισμού” μας.

Εκτός όμως από αυτό το επίπεδο, που αφορά το περιεχόμενο των μηνυμάτων, η Τ.Υ. ασκεί και μια άλλη επίδραση, μακροπρόθεσμη, αργή, αθέατη, και για τούτο πιο αποτελεσματική.

Πρόκειται για μια καινούρια αντίληψη σε ότι αφορά το χρόνο αλλά και το χώρο. Ο Mac Luhan διέβλεψε ήδη πολλές από αυτές τις τεράστιες αλλαγές που θα έφερναν τα τεχνολογικά μέσα στη ζωή μας.

Σήμερα, είναι φανερό πως ο άνθρωπος του αλφαβήτου του James Joyce μετατράπηκε σ’ έναν άνθρωπο της εικόνας, της τεχνολογικής εικόνας και όχι της εικόνας του

φρουδικού ονείρου.

Αυτές οι αλλαγές, ως προς την αντίληψη του χρόνου και του χώρου, δεν μπορούν παρά να επηρεάζουν και τους τρόπους μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης.

Οι επιδράσεις, π.χ. της T.V., είναι ολοφάνερες στον τύπο. Εφημερίδες και περιοδικά δανείζονται συχνά τη σελιδοποίησή τους και τη γραφική τους μορφή από την T.V. Γνωρίζουν πως απευθύνονται πια σε αναγνώστες - τηλεθεατές των οποίων η αντίληψη λειτουργεί διαφορετικά.

Ως σήμερα μόνο οι προκαταλήψεις μας απέναντι στην Τεχνολογία, που προκύπτουν από την κυρίαρχη θέση του βιβλίου στο σχολείο, στηρίζουν ακόμη τις γενικότερες πολιτισμικές μας αξιολογήσεις. Προμοδοτούμε ακόμη έναν οργανωμένο, γραμμικό χρόνο - αυτόν που μας έμαθε ο Γουτεμβέργιος Γαλαξίας - σε αντίθεση με ένα χρόνο πολυφωνικό, έναν χρόνο γεμάτο από ταυτόχρονες δραστηριότητες.

Όμως οι χρήσεις της T.V. από τα παιδιά αποδεικνύουν συχνά αυτή τη διάσταση. Τα παιδιά δεν είναι πάντα ανστηροί και επίσημοι καταναλωτές της T.V. Συχνά παρακολουθούν T.V. κάνοντας και άλλα πράγματα ταυτόχρονα. Πηγαινοέρχονται, παίζουν, μιλούν ή ζωγραφίζουν. Η T.V. δεν τους αρέσει απλώς επειδή μεταφέρει εικόνες, επειδή δεν απαιτεί κόπο και προσπάθεια. Τους αρέσει επειδή αποτελεί ένα δημοκρατικό μέσο ως προς τη διαχείριση του χρόνου.

Είναι στο σχολείο, αντίθετα, που μαθαίνουν μια αυστηρή διαχείριση του χρόνου - εκεί όπου ο κάθε χρόνος σημαίνει ένα και μοναδικό πράγμα (κάθε πράγμα στον καιρό του).

Φτάνοντας λοιπόν σήμερα στο σχολείο, τα παιδιά μεταφέρουν μιαν άλλη αντίληψη του χρόνου. Μεταφέρουν επίσης ένα καινούριο έθος: πριν ακόμη μάθουν να διαβάζουν είναι καταναλωτές μη έντυπων μηνυμάτων, που σε ορισμένα κοινωνικά στρώματα αποτελούν το ουσιαστικό της πολιτιστικής τους τροφής.

Αυτά τα μηνύματα και ο χρόνος, όμως, δομούν διαφορετικά την αντίληψη. Σήμερα ζητάμε την εξοικείωση με την εικόνα πριν περάσουμε στην ανάγνωση, πράγμα που δε χρειαζόταν άλλοτε μια που υπήρχε μια ομοιογένεια ανάμεσα στην οπτική εκπαίδευση του περιβάλλοντος και εκείνη που απαιτούσε η ανάγνωση.

Σήμερα οι αντιλήψεις που από τα διάφορα μέσα είναι άνισες και το σχολείο βρίσκεται μπροστά σε μια τεράστια πρόκληση. Πόσο ακόμα μπορεί να αδιαφορεί ή να μην παίρνει σοβαρά υπόψη του πως η T.V., όπως και τα ποικίλα άλλα μέσα, απαιτούν αποκωδικοποίηση, καινούριες έννοιες και καινούρια οργάνωση; Τι νόημα έχει πια η καταγγελία της κακής T.V., όταν, όλο και περισσότερο, το σχολείο μοιάζει μια νησίδα χαμένη μέσα σ' έναν ωκεανό από δραστηριότητες και αξίες με διαφορετικές σημασίες;

Τι μένει, αλήθεια, από τους αρχαίους και όλες τις λόγιες έννοιες μπροστά σε 16-24 ώρες εβδομαδιαίας παρακολούθησης της T.V.;

Κι ακόμη, τι μένει όταν οι νέοι έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, όταν, δηλαδή, όλα έχουν ξεχαστεί;

Από το 1964 ο G. Steiner επεσήμανε στις ΗΠΑ πως μόλις το 11% των αποφοίτων εκείνων του Πανεπιστημίου που συνολικά είχαν περάσει 16 χρόνια στα θρανία ανέπτυσαν δημιουργικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους. Σήμερα αυτό επιβεβαιώνεται εδώ σε μας αλλά κι αλλού.

Ελάχιστα εμφανίζονται στις στατιστικές τα ποσοστά των νέων 15-19 και 20-24 ετών που διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις ή ασκούν αυτόβουλα κάποια καλλιτεχνική, επιστημονική, αθλητική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο τους.

Έτσι, σε μια εποχή όπου ο ελεύθερος χρόνος τείνει να γίνει ο πιο σημαντικός κοινωνικός χρόνος όχι μόνο ως προς την έκτασή του αλλά και ως προς το περιεχόμενό του, αφού εκεί μοιάζει το άτομο να πραγματοποιεί την υποκειμενικότητά του, το σχολείο καλείται να απαντήσει σε καινά ερωτήματα:

Πόσοι και ποιοι στις διάφορες κοινωνικές τάξεις ή ομάδες είναι ικανοί να ξεφύγουν από τον πολιτιστικό κονφορμισμό και τις κοινωνικές αναγκαιότητες για να “εφεύρουν την καθημερινότητα” από τη μαγειρική ως την πολιτική;

Πώς το σχολείο θα μπορέσει να προετοιμάσει τους νέους αποτελεσματικά ώστε να είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες μιας κοινωνίας όπου η αυτομόρφωση ή η ετερομόρφωση φαίνεται να παίζουν ένα ρόλο πιο σημαντικό και από εκείνον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης;

Πολλοί είναι εκείνοι που διαπιστώνουν την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού του σχολικού θεσμού. Όμως, προς ποια κατεύθυνση και με ποιο περιεχόμενο; Ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Γκαμπριέλ Λανγκουέ επισημαίνει ότι οι απόπειρες του παιδαγωγικού εκσυγχρονισμού υπήρξαν πολλές και ποικίλες. Άλλοτε αφορούσαν τις μεθόδους και τις παιδαγωγικές στρατηγικές, άλλοτε τις σχέσεις μέσα στο σχολείο ή την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, σπάνια όμως το περιεχόμενο της παιδείας.

Αν η εισαγωγή των οπτικοακουστικών μέσων αποτελεί αναμφισβήτητα ένα θετικό βήμα για τη χώρα μας, αναρωτιόμαστε πόσο πιο χρήσιμο θα μπορούσε να είναι ένα άνοιγμα του σχολείου στην εξωσχολική καθημερινή πραγματικότητα των νέων. Το παράδειγμα της τηλεόρασης είναι σημαντικό. Η τηλεόραση μπορεί να είναι ένα καινοτόμο εργαλείο και θα μπορούσε κανείς να φανταστεί πολλούς τρόπους για τη χρήση της που να μην είναι ούτε αναγκαστικά ούτε αυστηρά διδακτικοί. Άλλωστε είναι γνωστό ότι και τα πλέον σύγχρονα μέσα μπορούν να εξουδετερωθούν στα πλαίσια ενός παραδοσιακού σχολικού συστήματος.

Αυτό που ίσως έχει μεγαλύτερη σημασία είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που να αντιστοιχεί στις απαιτήσεις του μεγαλύτερου μέρους των διαφόρων κοινωνικών ομάδων στις συνθήκες μιας κοινωνίας όπου η λεγόμενη τεχνολογική επανάσταση σημαίνει και μια ευρύτερη πολιτισμική επανάσταση. Τα ΜΜΕ αποτελούν σήμερα ένα σημαντικότατο μέρος του πολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών. Εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, ο στόχος τους δεν είναι διδακτικός (τηλεόραση, κινηματογράφος, τύπος,

ραδιόφωνο, διαφήμιση κτλ.). Όμως είναι φανερό ότι η μελέτη του περιβάλλοντος είναι κυρίως η μελέτη των ΜΜΕ. Μια μελέτη που απαιτεί μια τεράστια διανοητική δημιουργική προσπάθεια με στόχο μια γέφυρα ανάμεσα στις εμπειρικές γνώσεις της καθημερινότητας, τη στιγμιαία πληροφόρηση της Τ.Υ. και τη χρήση αναλυτικών εννοιών. Καμιά σοβαρή προσπάθεια δε γίνεται σήμερα που να μετατρέπει τα στερεότυπα - και αυτά που αφορούν τα φύλα - σε πραγματικές εικόνες, τις ήδη υπάρχουσες ιδέες σε αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, τις προκαταλήψεις και τις μονοτονίες σε ορθολογικές δυναμικές αποφάσεις μέσα από κοινωνικές - γνωστικές διαδικασίες.

Από αυτή τη σκοπιά, η Τ.Υ. δεν θα ήταν πια ένα επικίνδυνο ναρκωτικό αλλά ένα αντικείμενο γνώσης. Μιας γνώσης που θα έθετε στο επίκεντρο τις νέες μας αντιληπτικές ικανότητες αλλά και την αισθητική μας κουλτούρα.

Τρίτη ημέρα

Σάββατο, 9 Απριλίου 1994

Η διαχείριση της σχολικής γνώσης: Πρότυπα και διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο*

ΔΗΜΗΤΡΑ ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ

Εισαγωγή - Θεωρητικό Πλαίσιο

Αυτό το άρθρο αποτελεί την πρώτη προσπάθεια παρουσίασης και ανάλυσης μέρους εμπειρικών δεδομένων που προέρχονται από επιτόπια παρατήρηση στην Στ' τάξη ενός Δημοσίου Δημοτικού σχολείου στο κέντρο της Αθήνας. Θα επιχειρήσω να εξετάσω τις γνωστικές εμπειρίες και τις σχέσεις των διδασκόμενων με τη σχολική γνώση και να υποστηρίξω ότι το φύλο των μαθητών αναδεικνύεται σε ρυθμιστικό παράγοντα τόσο στη διαδικασία με την οποία οι διδασκόμενοι δομούν τη γνωστική τους εμπειρία όσο και στη διαμόρφωση προτύπων για τη διαχείριση της σχολικής γνώσης. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται αντλεί από τη Συμβολική Αλληλεπίδραση (Symbolic Interactionism) και από τον B. Bernstein και κυρίως τα έργα του "Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης", όπου διερευνά τη δόμηση της εκπαιδευτικής γνώσης, και "Κοινωνική Τάξη και Παιδαγωγικές Πρακτικές", όπου εισάγει και αναλύει τις έννοιες ορατή και αόρατη παιδαγωγική.

Η Συμβολική Αλληλεπίδραση προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο για την καταγραφή και διερεύνηση των διαδικασιών συγκρότησης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας μέσω της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους διδασκόμενους¹. Η θεωρητική αναφορά στον B. Bernstein επιτρέπει τη διασύνδεση της σχολικής πραγματικότητας με ευρύτερες κοινωνικές / πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Όπως ο ίδιος ο Bernstein υποστηρίζει, μερικές από τις θεωρητικές προτάσεις του είναι ανοιχτές

* Ευχαριστώ τον Ιωσήφ Σολομών για τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του.

1. Για τις θεωρητικές θέσεις της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης ενδεικτικά παραθέτω τα έργα των H. Blumer, *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method*. Englewood Cliffs, N.J. 1969· J. Charon, *Symbolic Interaction. An Introduction, an Interpretation, an Integration*. Englewood Cliff, N.J. 1979· J. Hewitt, *Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology*. Allyn and Bacon, Boston 1976· A. Γκότοβος, *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Gutenberg, 1986 και A. Γκότοβος, *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Gutenberg, 1990.

σε εμπειρική στοιχειοθέτηση και προσφέρονται για την παραγωγή πρωτογενούς γνώσης². Κάτω από αυτήν την οπτική, έννοιες που ο Bernstein εισάγει προκειμένου να συγκροτήσει τη θεωρητική του πρόταση για τη δόμηση της εκπαιδευτικής γνώσης, όπως η έννοια του συνόρου (boundary) και της περιχάραξης (framing)³ αναδεικνύονται σε χρήσιμα θεωρητικά εργαλεία για την εξέταση και ανάλυση της γνωστικής εμπειρίας των μαθητών και των αντιδράσεων που οι μαθητές διατυπώνουν ανάλογα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα η έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στη θεώρηση της γνωστικής εμπειρίας και στις διακυμάνσεις που αυτή παρουσιάζει σε συνάρτηση με την ισχύουσα κάθε φορά παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους. Η περιχάραξη, ακόμη, αναφέρεται στη δομή του πλαισίου μέσα στο οποίο η γνώση μεταδίδεται και προσλαμβάνεται, καθώς και στην ισχύ των συνόρων (ορίων) μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στη παιδαγωγική σχέση. Η ύπαρξη χαλαρών ή ισχυρών ορίων δηλώνει ένα διαφορετικό φάσμα διαθέσιμων επιλογών στον διδάσκοντα και στους διδασκόμενους όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Η ισχύς των συνόρων μεταξύ περιεχομένων που μπορούν να μεταδοθούν και περιεχομένων που δεν μπορούν να μεταδοθούν δεν περιορίζει τη συζήτηση στη σχέση μεταξύ γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα, συμβάλλει στη διερεύνηση των ορίων που υπαγορεύουν την εισαγωγή μη σχολικής γνώσης στη διαδικασία δόμησης της εκπαιδευτικής γνώσης. Η αναφορά, λοιπόν, στην έννοια των συνόρων μας επιτρέπει να εξετάσουμε τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στη σχολική και τη μη σχολική γνώση και τις αντι-δράσεις των διδασκόμενων στις ισχύουσες κάθε φορά περιχαράξεις.

Τα ζητήματα που προκύπτουν από την έννοια του συνόρου και την έννοια της περιχάραξης αποκτούν, εδώ, ιδιαίτερη σημασία όταν εξετασθούν σε συνάρτηση με τον παράγοντα φύλο. Οι διακυμάνσεις (παραλλαγές) στην ισχύ των συνόρων μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης συγκροτούν ξεχωριστές για κάθε φύλο γνωστικές εμπειρίες και σηματοδοτούν ξεχωριστές για κάθε φύλο αντιδράσεις, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Όπως θα χρησιμοποιηθεί στη μελέτη αυτή ο όρος σχολική γνώση αναφέρεται στα περιεχόμενα των εκάστοτε σχολικών εγχειριδίων, προορισμένων για το κάθε μάθημα της συγκεκριμένης τάξης, και στα περιεχόμενα που εισάγει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη εκτός σχολικού βιβλίου, αλλά που βρίσκονται σε συνάφεια με το συγκεκριμένο μάθημα. Πρόκειται για γνώση

2. B. Bernstein, *Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης*, στο B. Bernstein *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, μετ.-επιμ. Ι. Σολομών, Εκδ. Αλεξάνδρεια, 1989, σσ. 104-5.
3. Βλ. B. Bernstein, *ibid* σσ. 63-107. Να διευκρινίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι εκτός από τους όρους της περιχάραξης και του συνόρου, ο Bernstein χρησιμοποιεί και τον όρο της ταξινόμησης (classification) στη μελέτη δόμησης της εκπαιδευτικής γνώσης. Ο όρος αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων καθώς και στη φύση της διαφοροποίησης μεταξύ περιεχομένων. Η έννοια του συνόρου διαπερνά τόσο την έννοια της περιχάραξης όσο και αυτή της ταξινόμησης.

που, αν και δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, ο εκπαιδευτικός την καταθέτει στην τάξη, καταρχήν μέσω του προφορικού λόγου και στη συνέχεια μέσω του γραπτού. Εγγυάται δηλαδή τη διαφύλαξή της από τους μαθητές, είτε υπαγορεύοντάς την, είτε γράφοντας ο ίδιος στον πίνακα το εκτός σχολικού βιβλίου περιεχόμενο. Έτσι, μέσω της αντιγραφής στα τετράδια των μαθητών, αυτή η γνώση μετατρέπεται σε γραπτό κείμενο, άμεσα προσεγγίσιμο από τους μαθητές. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, η προέλευση και το περιεχόμενο αυτής της γνώσης, καθώς και οι παιδαγωγικές διεργασίες στις οποίες το εκτός κειμένου γνωστικό περιεχόμενο υπόκειται, συντελούν στην κατοχύρωση του σε σχολική γνώση. Τέλος, ο όρος σχολική γνώση αναφέρεται και σε περιεχόμενα προηγούμενων σχολικών γνώσεων ή περιεχόμενα που ανήκουν στο κοινό απόθεμα των σχολικών γνώσεων. Η έμφαση στο σχολικό κείμενο, η εισαγωγή συναφούς γνώσης από τον εκπαιδευτικό και η αναφορά σε προηγούμενες σχολικές γνώσεις δεν περιγράφουν σταθερές διαδικασίες. Παρουσιάζουν διακυμάνσεις, μέσα από τις οποίες ορίζονται τα εκάστοτε ισχύοντα σύνορα ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα (ισχυρή ή ασθενής περιχάραξη). Ωστόσο, στην εκπαιδευτική διαδικασία παρεμβαίνουν περιεχόμενα μη σχολικά, είτε με τη μορφή προσωπικών εμπειριών (βιοματική γνώση) είτε με τη μορφή εγκυκλοπαιδικών γνώσεων⁴. Η διαπλοκή της σχολικής με τη μη σχολική γνώση θέτει ένα σημαντικό ζήτημα: την αναζήτηση των συνόρων ανάμεσα στη σχολική και τη μη σχολική γνώση. Όπως θα προσπαθήσω να υποστηρίξω στη συνέχεια, τα επιβεβλημένα από τον διδάσκοντα σύνορα μεταξύ γνωστικών αντικειμένων ή μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης δε γίνονται αμέσως αποδεκτά από τους διδασκομένους. Να υπενθυμίσουμε εδώ ότι οι διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν τις περιχαράξεις παραπέμπουν σε αντίστοιχες διακυμάνσεις που αφορούν διαδικασίες μετάδοσης των γνώσεων, διαδικασίες αξιολόγησης και ορισμού του σωστού και του λάθους - άρα και επιβολής ερμηνειών - και, τέλος, την εγκατάσταση πειθαρχικών πλαισίων. Μπορούμε έτσι να υποστηρίξουμε ότι προκειμένου να καθιερωθεί μια συγκεκριμένη μορφή περιχάραξης στο καθημερινό επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας οφείλει να γίνει αποδεκτή από τους διδασκομένους. Τα σύνορα, ως εκ τούτου, μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης συνιστούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους δρώντες, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η προσέγγιση της έννοιας του συνόρου ως αντικείμενου διαπραγμάτευσης φέρνει στο προσκήνιο τις διαδικασίες συγκρότησης στρατηγικών και από τα δύο μέρη⁵. Οι στρατηγικές αφορούν ζητήματα σχετικά με τα ισχύοντα σύνορα μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και ζητήματα σχετικά με τα περιεχόμενα που επιτρέπεται να εισχωρήσουν

4. Βλ. ενδεικτικά, Γ. Κουζέλη *Από τον Βιοματικό στον Επιστημονικό Κόσμο - Ζητήματα Κοινωνικής Αναπαραγωγής της Γνώσης*. Εκδ. Κριτική, 1991.

5. Για μια σύντομη συζήτηση αυτού του ζητήματος βλ. Δ. Μακρυγιώτη, Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη, στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλης *Πειθαρχία και Γνώση*. Τοπικά α' Εκδ. ΕΜΕΑ, 1994, σσ. 145-168.

στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα περιεχόμενα που δεν επιτρέπει να εισχωρήσουν σ' αυτήν (σύνορα μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης).

Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει, οι προσπάθειες των μαθητών να διαπλέξουν τα δύο επίπεδα γνώσης (σχολική και μη σχολική) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική θα προσεγγιστούν ως στρατηγικές που αποβλέπουν στη μετατόπιση των εκάστοτε περιχαραξέων. Έτσι, όταν η περιχαραξή είναι ισχυρή, η συγκρότηση στρατηγικών με στόχο την εγκατάσταση ασθενέστερων συνόρων μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης συνιστούν προσπάθειες παραγωγής γνώσης. Αντίστοιχα, όταν η περιχαραξή είναι ισχυρή αλλά οι διδασκόμενοι υιοθετούν στρατηγικές με στόχο να διατηρήσουν τα ισχύοντα αυστηρά σύνορα μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης, τότε οι στρατηγικές αυτές συνιστούν προσπάθειες αναπαραγωγής της σχολικής γνώσης. Οι διαφορετικές στρατηγικές των μαθητών, όπως εκφράζονται με την παραγωγή ή την αναπαραγωγή της γνώσης, αποκτούν σημασία και ερμηνεύονται μόνον σε συνάρτηση με την ισχύουσα κάθε φορά παιδαγωγική πρακτική.

Με τον όρο παιδαγωγική πρακτική ο Bernstein κάνει τη διάκριση μεταξύ παιδαγωγικής πρακτικής ως πολιτισμικού αναμεταδότη (ή ως κοινωνική μορφή) και παιδαγωγικής πρακτικής ως συγκεκριμένου περιεχομένου (τι αναμεταδίδει η συγκεκριμένη παιδαγωγική). Ο συνδυασμός και η φύση των κανόνων της παιδαγωγικής πρακτικής ως πολιτισμικού αναμεταδότη δρουν επιλεκτικά στο περιεχόμενο κάθε παιδαγωγικής πρακτικής. Το "πώς" κάθε πρακτικής, δηλαδή οι συγκεκριμένες κοινωνικές / πολιτισμικές παραδοχές σύμφωνα με τις οποίες κάθε παιδαγωγική διαμορφώνεται, δρα επιλεκτικά στο "τι", στη μορφή του περιεχομένου της. Η μορφή του περιεχομένου δρα με τη σειρά της επιλεκτικά σε όσους (διδασκόμενους) μπορούν με επιτυχία να προσλάβουν τα μηνύματά της⁶. Στηριζόμενη σ' αυτό το εννοιολογικό σχήμα του Bernstein θα προσπαθήσω να υποστηρίξω ότι τα πρότυπα των σχέσεων που υιοθετούν οι διδασκόμενοι απέναντι στη σχολική γνώση ανάλογα με το φύλο τους παραπέμπουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές / πολιτισμικές παραδοχές ως προς το φύλο, οι οποίες διατρέχουν την ισχύουσα παιδαγωγική πρακτική (ακόμη και όταν η τελευταία εμφανίζεται ως εξισωτική). Συγκεκριμένα, στην υπό μελέτη σχολική τάξη δεν μπορούμε να μιλήσουμε για μια ενιαία παιδαγωγική πρακτική, καθώς, ενώ στην αρχή της σχολικής χρονιάς τα μαθήματα διδάσκονται από δύο εκπαιδευτικούς (το δάσκαλο - διευθυντή και μια δασκάλα), στη συνέχεια η δασκάλα αντικαθίσταται από άλλους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε σχεδόν το κάθε μάθημα να γίνεται από ξεχωριστό εκπαιδευτικό. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούμε να διακρίνουμε δύο παραλλαγές της επίσημης παιδαγωγικής στην πράξη. Η μία διακρίνεται από τα βασικά γνωρίσματα που συγκροτούν την ορατή παιδαγωγική, και υιοθετείται από τη δασκάλα, ενώ η άλλη στηρίζεται σε βασικές παραδοχές της αόρατης παιδαγωγικής και υιοθετείται από το δάσκαλο - διευθυντή. Με την αντικατάσταση της δασκάλας από άλλους εκπαιδευτικούς, τα γνωρίσματα της

6. Βλ. Β. Bernstein, *Κοινωνική Τάξη, Παιδαγωγικές Πρακτικές*, στο Β. Bernstein *op. cit.*, σσ. 109-158.

ορατής παιδαγωγικής τείνουν να παραμερισθούν και παραχωρούν τη θέση τους σε παραδοχές της αόρατης. Η διαμόρφωση των διαφορετικών προτύπων διαχείρισης της γνώσης ανάλογα με το φύλο των μαθητών, αλλά και οι μηχανισμοί αντίστασης των μαθητών, απέναντι στη μεταδιδόμενη γνώση θα μελετηθούν σε σχέση με τις βασικές παραδοχές σύμφωνα με τις οποίες μια παιδαγωγική πρακτική χαρακτηρίζεται ως ορατή ή αόρατη.

Η αναζήτηση των συγκεκριμένων πολιτισμικών/κοινωνικών παραδοχών έχει τη δυναμική να προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο τα εμφανιζόμενα διαφορετικά πρότυπα διαχείρισης της σχολικής γνώσης, ως προς το φύλο, μπορούν να εξετασθούν πέραν των καθημερινών σχολικών πρακτικών και της αλληλεπίδρασης διδάσκοντος και διδασκόμενου.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, θα επιχειρήσω την εξής μετάθεση ενδιαφέροντος: από την έμφαση στην επίδοση και τα πρότυπα συμμετοχής, στη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τη γνώση ανάλογα με το φύλο τους. Η έμφαση ως εκ τούτου στην τεκμηρίωση και ερμηνεία μιας καταρχήν διαφοράς στην επίδοση και στη συχνότητα της συμμετοχής αντικαθίσταται από την προσπάθεια να διατυπωθούν οι βασικοί άξονες με γνώμονα τους οποίους δομείται η εκπαιδευτική γνώση μέσα στη σχολική τάξη και συγκροτούνται διαφορετικά πρότυπα διαχείρισής της ανάλογα με το φύλο των διδασκόμενων. Αν τα εμπειρικά δεδομένα για τη διαφορά στην επίδοση και τη συμμετοχή των μαθητών - τριών αποδεσμευθούν από την διαπροσωπική σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου και προσεγγισθούν έτσι ώστε αυτή η σχέση να μπορεί να διασυνδεθεί με την ισχύουσα παιδαγωγική πρακτική και με ευρύτερα ζητήματα εκπαιδευτικής γνώσης, είναι δυνατόν να τεθούν νέες βάσεις για τη μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω των οποίων το φύλο αναδεικνύεται σε ρυθμιστικό παράγοντα των περιεχομένων της κοινωνικοποίησης και των σχέσεων των ατόμων με τα μορφωτικά / πολιτισμικά αγαθά.

Η προβληματική αυτή βάζει δύο τύπους ζητημάτων. Το ένα αναφέρεται στη δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής, αν όχι να ανατρέψει, τουλάχιστον να αντισταθμίσει τις πρώτες εμπειρίες και σχέσεις των παιδιών με τη γνώση. Τα ερωτήματα γίνονται ακόμα εντονότερα όταν αναδύονται μέσα στο ισχύον καθεστώς της συνεκπαίδευσης και των κυρίαρχων παιδαγωγικών πρακτικών που τη διέπουν. Ίσως σ' αυτό το σημείο να είναι σκόπιμο τα ισχύοντα πρότυπα διαχείρισης της σχολικής γνώσης να εξετασθούν ως συστατικά γνωρίσματα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Μια τέτοια οπτική θα ευνοούσε την εξέταση των άρρητων υποθέσεων σύμφωνα με τις οποίες οι επίσημες προδιαγραφές για τη σχολική γνώση και τις διαδικασίες μετάδοσης και αξιολόγησής της μεταβάλλονται / τροποποιούνται μέσω των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών. Αν σταθούμε στις διαδικασίες με τις οποίες οι θεσμικές προδιαγραφές για τη σχολική γνώση μεταφέρονται και πραγματοποιούνται στη σχολική πραγματικότητα, τότε τα εμφανιζόμενα πρότυπα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές-τριες αποκτούν ξεχωριστή σημασία, κυρίως γιατί αποτελούν ενδείξεις ή εκφράσεις του

μετασχηματισμού στον οποίο η σχολική γνώση υπόκειται προκειμένου να γίνει κτήμα των μαθητών-τριών. Η θεώρηση της σχολικής γνώσης ως ενός από τα αντικείμενα της διαρκούς και καθημερινής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μεταθέτει το ερευνητικό ενδιαφέρον από το περιεχόμενο της γνώσης στα πρότυπα οργάνωσης, μετάδοσης και αξιολόγησής της. Κάτι τέτοιο μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τα άρρητα κριτήρια (ή υποθέσεις) που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν προκειμένου να διαμεσολαβήσουν τη γνώση στους μαθητές τριες, το είδος των σχέσεων που οι μαθητές-τριες αποκτούν με τη γνώση και τα αντίστοιχα πρότυπα διαχείρισής της. Αν προσεγγίσουμε αυτές τις διαδικασίες και τα εμφανιζόμενα κυρίαρχα πρότυπα μετάδοσης της γνώσης (από την πλευρά εκπαιδευτικών) και πρότυπα διαχείρισής της (από την πλευρά των μαθητών-τριών) ως στοιχεία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, τότε είναι δυνατόν να διερευνηθεί η λανθάνουσα εγκατάσταση διαφορετικών (ως προς το φύλο) σχέσεων με τη γνώση στη σχολική τάξη σε συνάρτηση με την καθιέρωση, ή και επιβολή, αντίστοιχων (ως προς το φύλο) προτύπων διαχείρισης της γνώσης στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Ο δεύτερος τύπος ζητημάτων αφορά την μικροκοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής τάξης. Η ενασχόληση με ζητήματα παιδαγωγικής πρακτικής και εκπαιδευτικής γνώσης οδηγεί την μικροκοινωνιολογία και τις ποιοτικές έρευνες⁷ (κυρίως με τη μορφή επιτόπιας παρατήρησης και μελετών περίπτωσης) σε μάλλον αδιερεύνητα ακόμη πεδία. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από μια πληθώρα μελετών περίπτωσης, η ανισότητα ως προς το φύλο μέσα στη σχολική τάξη ορίζεται και ερμηνεύεται μέσω μικρομεταβλητών όπως είναι το φύλο του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες του και οι διαδικασίες δημοσιοποίησής τους στην τάξη, οι μέθοδοι αξιολόγησης, τα πρότυπα επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την τάξη, η επιβολή ποινών κοκ. Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται να είναι η βασική αιτία ανισοτήτων ως προς το φύλο, καθώς οι διαφορές στην επίδοση ή τη συμμετοχή μέσα στην τάξη μοιάζουν να εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνον από τον ίδιο. Ωστόσο, παρόμοιες ερμηνείες φέρνουν στο προσκήνιο δύο σημεία, στα οποία απλώς θα αναφερθώ συνοπτικά:

α. η σχολική τάξη και οι καθημερινές διαδικασίες που τη χαρακτηρίζουν τείνουν να προσεγγίζονται ως αυτόνομες μονάδες, αποκομμένες από το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό / θεσμικό πλαίσιο⁸. Μέσα σ' αυτή τη λογική, οι μελέτες περίπτωσης, αν και διακρίνονται για τον λεπτό και διεισδυτικό τους χαρακτήρα και για τη μεθοδική τους προσπάθεια να διαφωτίσουν τι ακριβώς συμβαίνει στη σχολική πραγματικότητα, συχνά παγιδεύονται σε μια περιγραφική μόνον ανάλυση των σχολικών διαδικασιών⁹.

7. Για τις μεθοδολογικές αφηρητές και τους κατευθυντήριους άξονες των ποιοτικών μεθόδων και μάλιστα της επιτόπιας παρατήρησης, βλ. ενδεικτικά J. Spradley, *Participant Observation*, Holt, Rinehart and Winston, 1990· P. Atkinson, *The Ethnographic Imagination - Textual Construction of Reality*. Routledge, 1990 και M. Hammersley, What is Wrong with Ethnography? the Myth of Theoretical Description στο *Sociology*, vol. 4, 1990, 597-615.

8. Για μια σύντομη συζήτηση βλ. Δ. Μαζουγιώτη *op. cit.*

Έτσι, τα εμπειρικά δεδομένα δεν προσεγγίζονται έτσι ώστε να συνεισφέρουν σε τρέχουσες θεωρητικές συζητήσεις ούτε και γίνονται η βάση για τη συγκρότηση θεωριών μέσου επιπέδου (middle range theories). Προσπάθειες να διερευνηθούν, εμπειρικά, ζητήματα σχετικά με την ισχύ και τις παραλλαγές θεωρητικών προτάσεων ή εννοιών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα είναι δυνατόν να συνεισφέρουν στο ξεπέραςμα αυτών των αδυναμιών.

Οι διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας παραμένουν σημαντικές. Δε θεωρούνται όμως αποκλειστικά και μόνον ως αποτέλεσμα της αμοιβαίας και διαρκούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους, αλλά και σε συνάρτηση με τις υπάρχουσες θεσμικές προδιαγραφές¹⁰. Η υιοθετούμενη παιδαγωγική πρακτική, όπως ορίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης και τις μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου, υπαγορεύει στους διδασκόμενους συγκεκριμένα πρότυπα συμμετοχής και την ανάπτυξη μηχανισμών αντίστασης στην προσπάθεια επιβολής αυτών των προτύπων. Παρά το γεγονός ότι όλα τα ανωτέρω υπαγορεύονται θεσμικά, εν τούτοις, υφίστανται μεταβολές και τροποποιήσεις από τους δρώντες μέσα στη σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, τα ζητήματα αυτά κάθε άλλο παρά δεδομένα και παγιωμένα είναι όταν εξετάζονται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο της σχολικής τάξης και της καθημερινής πραγματικότητας που τη διακρίνει.

β. το είδος και η εμβέλεια αυτών των μελετών δεν προσφέρονται για να ερμηνευθούν διαφορές ως προς το φύλο σε εκπαιδευτικές περιστάσεις όπου η υιοθετούμενη μέθοδος διδασκαλίας και μέθοδος αξιολόγησης δε συνιστούν τη βάση για την εμφάνιση και καθιέρωση ανισοτήτων ως προς το φύλο. Σ' αυτήν την περίπτωση θα μπορούσε να αποτολμήσει κανείς την εξής υπόθεση εργασίας: οι μαθητές και οι μαθήτριες, ακόμη και όταν βρεθούν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο "ίσων ευκαιριών", τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική πρακτική και την εφαρμογή της στην πράξη, υιοθετούν και επιδεικνύουν διαφορετική στάση απέναντι στη σχολική γνώση. Ανατρέχουν, εισάγουν και εγκαθιστούν στη σχολική τάξη μορφές διαχείρισης της γνώσης αναντίστοιχες με την ισχύουσα παιδαγωγική ισότητα. Οι ίδιοι οι διδασκόμενοι, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς, φαίνεται ότι παραμένουν προσηλωμένοι σε προηγούμενα πρότυπα σχέσεων με τη γνώση, με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένοι. Παρά το γεγονός ότι στη σχολική τάξη (όπως θα φανεί στη συνέχεια της μελέτης) η προσήλωση αποτυπώνεται με διαφορετικό τρόπο, εκφράζεται πανομοιότυπα: με την άρνηση να προσχωρήσουν σε

9. Θα πρέπει να επισημάνουμε ένα σύνολο μελετών που επιχειρούν να διασυνδέσουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα με την κοινωνική δομή και τους θεσμικούς παράγοντες. Ενδεικτικά αναφέρω τα έργα των R. Sharp and T. Green *Education and Social Control - A study in Progressive Primary Education*. London, 1975· P. Willis *Learning to Labour - How Working Class Kids get working class jobs*. Westmead, 1977 και A. Evaldson *Play, Disputes and Social Order in two Swedish after - school Centers*. Linkoping, 1993.

10. Βλ. Δ. Μακρυιώτη, *op.cit.*

μα νέα σχέση με τη γνώση. Τόσο η προσήλωση σε οικεία γνωστικά σχήματα, όσο και η άρνηση των μαθητών-τριών να εμπλακούν σε μια "νέα" σχέση με τη γνώση, μας επιτρέπει να κάνουμε τις εξής υποθέσεις: (i) οι διδασκόμενοι επιδίδονται σε μια διαδικασία αναγνώρισης του γνωστικού πλαισίου του σχολείου. Μέσα στη σχολική τάξη αυτό το πλαίσιο αποκτά συγκεκριμένη μορφή και κυρίαρχα γνωρίσματα από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών (ii) η διαδικασία της αναγνώρισης προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ήδη διαμορφωμένης σχέσης με τη γνώση: η αναγνώριση πραγματοποιείται με σημείο αναφοράς και σύγκρισης την ήδη οικεία (για τους μαθητές και μαθήτριες) παιδαγωγική πρακτική (iii) το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ή σύγκρισης οδηγεί τους μαθητές-τριες είτε στη στήριξη της παιδαγωγικής πρακτικής (όταν αναγνωρίζονται οικεία πρότυπα), είτε στην άρνησή της (στην αντίθετη περίπτωση). Και στις δύο περιπτώσεις το είδος των σχέσεων που οι διδασκόμενοι διαμορφώνουν με τη σχολική γνώση υπαγορεύει διαφορετικές γνωστικές εμπειρίες και επηρεάζει τη θέση που οι μαθητές-τριες έχουν μέσα στο πλέγμα των σχέσεων ισχύος που εμφανίζονται στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Τέλος, τόσο η εγκατάσταση μιας συγκεκριμένης σχέσης με τη γνώση όσο και η θέση των μαθητών στην ομάδα της σχολικής τάξης συνιστούν παράγοντες που είναι δυνατόν να θεωρηθούν σημαντικοί για τη διαφορετική διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου μαθητής και του υποκειμένου μαθήτρια.

Το ερευνητικό πεδίο

Η επιτόπια παρατήρηση ξεκίνησε στην αρχή του σχολικού έτους 1993-4 και τελείωσε το Μάιο του ίδιου έτους. Η υπό μελέτη τάξη αποτελείται από 26 μαθητές (10 κορίτσια και 16 αγόρια). Η διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος αρχικά μοιράζεται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς: το διευθυντή του σχολείου, για τα μαθηματικά, φυσική, γλώσσα (κείμενο, γραμματική και έκθεση) και τη δασκάλα για τα υπόλοιπα μαθήματα, εκτός από τη γυμναστική. Αυτή η κατανομή του εκπαιδευτικού έργου διαρκεί δύο δίμηνα. Πριν από το τέλος του β' διμήνου η δασκάλα παίρνει αναρρωτική άδεια. Ο δάσκαλος - διευθυντής διατηρεί τα μαθήματα που ήδη δίδασκε ενώ το δημιουργούμενο κενό καλύπτεται από τις υπόλοιπες δασκάλες μικρότερων τάξεων του σχολείου και το δάσκαλο του β' τμήματος της Στ', για τα θρησκευτικά. Αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής είναι, αφενός, η αναδιαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος, με βάση τις κενές ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσωπικού που αναλαμβάνει εκτάκτως τα μαθήματα της Στ' και, αφετέρου, η παρουσία πολλών δασκάλων (δύο ανδρών και πέντε γυναικών) στην ίδια τάξη, έτσι ώστε να αντιστοιχεί σχεδόν ένας εκπαιδευτικός για κάθε μάθημα. Αυτή η αλλαγή στο μέσον της σχολικής χρονιάς και το είδος των λύσεων που υπαγόρευσε, διαμόρφωσε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον από ερευνητικής πλευράς πεδίο. Έφερε στην επιφάνεια την ποικιλία των παιδαγωγικών πρακτικών ικανών να συνυπάρξουν στην ίδια σχολική τάξη. Οι εναλλαγές στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού μας επιτρέπει να καταγράψουμε τις συγκεκριμένες μεταβολές ή προσαρμογές στις οποίες υπόκεινται οι προβαλλόμενες από τον εκπαι-

δευτικό θεσμό ως καθολικές και ομοιογενείς παιδαγωγικές πρακτικές και τις αντίστοιχες παραλλαγές στην ερμηνεία του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Επίσης, η παρουσία πολλών εκπαιδευτικών αφήνει περιθώρια για την καταγραφή της πορείας των μαθητών, τις στρατηγικές αντίστασης (ή τους μηχανισμούς και τομείς αμφισβήτησης) και διαπραγματεύσεως των μαθητών ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και την κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική. Σύμφωνα με αυτά τα σημεία, η συζήτηση που θα ακολουθήσει θα πάρει την εξής μορφή: οι γνωστικές εμπειρίες και τα πρότυπα διαχείρισης της σχολικής γνώσης θα εξετασθούν πρώτα σε συνάρτηση με την παιδαγωγική πρακτική που εκφράζει η δασκάλα και στη συνέχεια με την παιδαγωγική πρακτική που εκφράζει ο δάσκαλος.

Παρουσίαση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων

α. Η περίπτωση της δασκάλας

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η γνωστική εμπειρία όπως εισάγεται από τη δασκάλα συντελείται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εύκολα αναγνωρίζονται στοιχεία της ορατής παιδαγωγικής και η περιχάραξη, δηλαδή τα σύνορα μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης, είναι εξαιρετικά σαφή και ισχυρά. Να υπενθυμίσουμε εδώ ότι στην ορατή παιδαγωγική το περιεχόμενο και η μέθοδος διδασκαλίας και αξιολόγησης εμφανίζονται απολύτως εξαρτημένες από το σχολικό εγχειρίδιο. Αναλυτικά: η προς μετάδοση και αξιολόγηση γνώση καθώς και το πρότυπο της συμμετοχής των μαθητών καθορίζονται αποκλειστικά και μόνον από το εκάστοτε κεφάλαιο του βιβλίου. Με αυτόν τον τρόπο το κείμενο διατηρείται αναλλοίωτο και επιβάλλει ενιαίες και αδιαφιλονίκητες σημασίες. Η εισαγωγή στην τάξη συναφών με το μάθημα πληροφοριών, προερχόμενων από μη σχολικά βιβλία, αποκλείεται (ισχυρή περιχάραξη). Αυτή η απαγόρευση καλύπτει και την αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, με αποτέλεσμα η κυριαρχία του σχολικού κειμένου να παρεμποδίζει τη διαπλοκή της σχολικής γνώσης τόσο με εγκυκλοπαιδικές ή μη σχολικές γνώσεις, όσο και με τις βιωματικές τους εμπειρίες. Η εξάρτηση από το σχολικό εγχειρίδιο υπαγορεύει εμμέσως και εναρμονίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας και τη μέθοδο αξιολόγησης. Η πρώτη παίρνει την εξής μορφή:

α. Ανάγνωση ανά παράγραφο του καινούριου κεφαλαίου - μαθήματος από τους μαθητές - τρεις. Ένασμα για την έναρξη της ανάγνωσης αποτελεί η ερώτηση της δασκάλας: "ποιος θέλει να διαβάσει;" ή φράσεις όπως "για να δούμε ποιος θα διαβάσει παρακάτω" και "για διάβασε εσύ". Με αυτόν τον τρόπο τα νέα ή μάλλον τα άγνωστα γνωστικά περιεχόμενα μεταδίδονται όπως ακριβώς καταγράφονται στο γραπτό κείμενο. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας, ή η μορφή που παίρνει η διαδικασία της παράδοσης του μαθήματος από τη δασκάλα, περιορίζει στο ελάχιστο τη δυνατότητα οποιασδήποτε παρέκκλισης από το εγκεκριμένο περιεχόμενο και από τις επιβεβλημένες σημασίες του.

Η μορφολογία του γραπτού κειμένου υπαγορεύει αφενός τα σημεία στα οποία η ροή της γνώσης μπορεί να διακοπεί και αφετέρου το πρότυπο συμμετοχής: η αλλαγή παραγράφου υποδηλώνει με φυσικό τρόπο την αφαίρεση του λόγου από τον ένα μαθητή και την παραχώρησή του σε κάποιον άλλον. Διαμορφώνεται ένα πρότυπο συμμετοχής που επανέρχεται κάθε φορά με την ερώτηση “ποιος θα διαβάσει παρακάτω;” και το οποίο στηρίζεται ή μάλλον καθορίζεται από την διάταξη των παραγράφων. Με αυτήν τη μέθοδο, η παράδοση, δηλαδή η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ανάμεσα στο σχολικό κείμενο και τους μαθητές, απουσιάζει, με αποτέλεσμα το γραπτό κείμενο να προσεγγίζεται όπως ακριβώς είναι, χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, απευθείας από τους μαθητές. Τέλος, παρόμοια πρόσβαση των μαθητών στο άγνωστο σχολικό κείμενο διαμορφώνει ένα πρότυπο μεγάλης συμμετοχής των παιδιών και φέρνει στην επιφάνειά ολόκληρο το τελετουργικό που συνοδεύει τη διεκδίκηση του λόγου μέσα στην τάξη. Έτσι, το σύνολο σχεδόν της τάξης σηκώνει το χέρι, συχνά εκλιπαρώντας τη δασκάλα με φράσεις του τύπου: “Σας παρακαλώ κυρία, να διαβάσω”, “Σας παρακαλώ, εγώ, δεν έχω διαβάσει”, και νοερά καταγράφει με προσοχή ποιος πήρε το λόγο έτσι ώστε να αποτραπεί η εκ νέου συμμετοχή του, πριν περάσει ένα χρονικό διάστημα και έχουν όλοι, τουλάχιστον όσοι επιθυμούν, πάρει το λόγο.

β. Αν χαρακτηρίσουμε αυτή τη μέθοδο ως μέθοδο διδασκαλίας, τότε στη συνέχεια οφείλουμε να αναζητήσουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω των οποίων η δασκάλα διασφαλίζει ότι το νέο γνωστικό περιεχόμενο έχει γίνει κατανοητό από τους μαθητές. Η πρακτική αυτή δύσκολα διαχωρίζεται από τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς η λανθασμένη ή ελλιπή κατανόηση, η οποία μάλιστα δημοσιοποιείται, τείνει να ταυτίζεται με ανεπαρκή επίδοση ή απροσεξία, γνωρίσματα / χαρακτηρισμοί ασυμβίβαστοι με το αποδεκτό πρότυπο του καλού μαθητή. Στη συγκεκριμένη σχολική τάξη η ταύτιση φαίνεται εντονότερη για τον εξής λόγο: αμέσως μετά το τέλος κάθε παραγράφου, η δασκάλα, με στόχο την κατανόηση του κειμένου, απευθύνει στους μαθητές ερωτήσεις, απολύτως όμως εξαρτημένες από το κείμενο που διαβάστηκε. Ο τύπος δηλαδή των ερωτήσεων αυτομάτως παραπέμπει στο σχολικό βιβλίο και δεν αφήνει την παραμικρή αμφιβολία για τη σωστή ή τη λάθος απάντηση: το σωστό βρίσκεται μόνον αν ο μαθητής ανατρέξει και προβεί στην κατά λέξη αναπαραγωγή του βιβλίου.

1. Ώρα Θρησκευτικών

Κείμενο: “Λατρεία λέμε τη δημόσια προσευχή της εκκλησίας μας, στην οποία εκδηλώνουμε την ευλάβειά μας στο Θεό με λόγια και έργα και παίρνουμε τη Θεία Χάρη”

Ερώτηση: Τι λέμε λατρεία; Πώς εκδηλώνουμε την ευλάβειά μας; (τα παιδιά σηκώνουν το χέρι τους)

Δασκάλα: Να μας πει ο Γιάννης.

Γιάννης: Λατρεία λέμε τη δημόσια προσευχή.

Δασκάλα (κρατώντας ανοιχτό το βιβλίο και κοιτάζοντας μέσα συμπληρώνει): της

εκκλησίας μας. Ποιος θα μας το ξαναπει; Ποιος άλλος; Ποιος άλλος θέλει να το πει;

Κώστας: Εκδηλώνουμε την ευλάβειά μας με έργα και λόγια.

Δασκάλα: Με λόγια και με έργα. Ποιος θα το πει ξανά;

Μαρία: το ξαναλέει όλο με τη σωστή σειρά.

2. Μάθημα Ιστορίας - Οι ανακαλύψεις

Δασκάλα: Ποιος ανακάλυψε την Αμερική;

Μαθήτρια: Ο Χρ. Κολόμβος το 1492.

Δασκάλα: Μάλιστα.

Πετάγεται ένας μαθητής: Κυρία, αυτό δεν είναι τελείως σίγουρο. Έχω διαβάσει ότι η Αμερική ανακαλύφθηκε το 1401 από τον Ερρίκο τον Κόκκινο.

Δασκάλα: Δεν ξέρω εσύ τι βιβλία διαβάζεις, εμείς θα θεωρούμε σωστό μόνο ό,τι γράφει το βιβλίο.

3. Ιστορία - Κεφάλαιο για τις Οικονομικές δραστηριότητες των Ελλήνων στα τελευταία χρόνια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας.

Κείμενο: "Τα τελευταία χρόνια της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας το εμπόριο και η ναυτιλία βρίσκονταν σε παρακμή".

Δασκάλα: Τι γινόταν την τελευταία περίοδο της αυτοκρατορίας;

Δημήτρης: Το εμπόριο και η ναυτιλία ήταν υποτονικά.

Δασκάλα (διορθώνοντας): όχι υποτονικά, βρίσκονταν σε παρακμή. Ποιος θα μας το ξαναπει σωστά; Πες μας εσύ Μαρία.

Η παιδαγωγική φιλοσοφία που υπαγορεύει αυτήν την πρακτική φαίνεται να αποδίδεται με τις εξής αρχές: της εκμάθησης του μαθήματος μέσα στην τάξη, της αυξημένης συμμετοχής των μαθητών και την αρχή της επανάληψης. Και οι τρεις αυτές αρχές πηγάζουν από την κυριαρχία του σχολικού κειμένου και ο τρόπος με τον οποίον μεταβάλλονται σε πράξη διατηρεί αυτήν την κυριαρχία, κυρίως αποσυνδέοντας το περιεχόμενό του από κάθε ξένη προς αυτό γνώση.

Διαμορφώνεται, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, ένα πλαίσιο με τα εξής χαρακτηριστικά: εγκλωβισμός της γνώσης στο σχολικό εγχειρίδιο, έμφαση στην πιστότητα της αναπαραγωγής της, μέσω της άκριτης επανάληψης και μιας επίφασης συμμετοχής. Δηλαδή η συμμετοχή, ή η παραχώρηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού του δικαιώματος του λόγου στους μαθητές - τρεις έρχεται να επιβεβαιώσει και να εξασφαλίσει εν τέλει την αναπαραγωγή αυτής της γνώσης, με τη συνδρομή όμως των ίδιων των μαθητών - τριών. Θα πρέπει εδώ να υπογραμμίσουμε ότι η συμμετοχή αυτή στηρίζεται στην κατασκευή ψευδοερωτήσεων των οποίων το περιεχόμενο, αλλά κυρίως η απάντηση, δεν επιτρέπει καμιά δυνατότητα παρέκκλισης από το σχολικό εγχειρίδιο,

ούτε και αφήνει περιθώρια για την εισαγωγή άλλης, μη σχολικής γνώσης. Ένα παρόμοιο πρότυπο εκπαιδευτικής πρακτικής διακρίνεται από το σαφή προσδιορισμό του σωστού και του λάθους, για το λόγο ότι οι σημασίες των εννοιών αυτών ορίζονται αποκλειστικά και μόνον με σημείο αναφοράς ή μέτρο σύγκρισης τη μοναδική και αναμφισβήτητη αλήθεια του σχολικού βιβλίου¹¹. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα παιδαγωγικό κλίμα ασφάλειας για τους μαθητές, ασφάλεια όμως που εξαγοράζεται, ή έχει τίμημα τη συμμόρφωση στην κυρίαρχη γνώση και τα περιεχόμενα που τη συνιστούν. Η εγκατάσταση αυτής της παιδαγωγικής πρακτικής συνεπάγεται τη σαφή, εύκολα αναγνωρίσιμη και διαρκώς επαναλαμβανόμενη δόμηση της σχολικής ώρας. Το διαμορφούμενο πρότυπο γίνεται άμεσα ορατό από τους μαθητές και ως τέτοιο διευκολύνει την εξοικείωσή τους με αυτό. Η διάσταση της εξοικείωσης δε σημαίνει απαραίτητα συμμόρφωση. Η τελευταία είναι βέβαια δυνατόν να εμπεριέχει αποδοχή, αλλά και να συνιστά μια συλλογική στρατηγική των μαθητών, προκειμένου να εξασφαλίσουν την "ήσυχη" επιβίωσή τους μέσα στην τάξη¹². Η συμμόρφωση, τέλος, μπορεί να είναι μια προσωρινή φάση, όταν ακόμη οι μαθητές βρίσκονται στη διαδικασία της εξοικείωσης: όσο δηλαδή η τάξη προσπαθεί να κατανοήσει και να καταγράψει τα διακριτικά γνωρίσματα του κάθε εκπαιδευτικού και των παιδαγωγικών πρακτικών του, η συμμόρφωση προσφέρει την ασφαλή βάση πάνω στην οποία οι μαθητές μπορούν να κινηθούν και να διαμορφώσουν ενδεχόμενες στρατηγικές αντίστασης ή και διαπραγμάτευσης¹³. Ως εκ τούτου, η συμμόρφωση (χωρίς απαραίτητα να δηλώνει αποδοχή) εμμέσως παρέχει στους μαθητές τον απαιτούμενο χρόνο για να γνωρίσουν τον εκπαιδευτικό. Έτσι, οι αλλαγές ή μετατοπίσεις στην ερμηνεία του ρόλου του μαθητή ενδέχεται να σηματοδοτούν την ολοκλήρωση της εξοικείωσης και την κατάληξή τους στη συγκρότηση συγκεκριμένων μηχανισμών αντίστασης.

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, το ζήτημα που ανακύπτει αφορά τα υιοθετούμενα από τους μαθητές και μαθήτριες πρότυπα διαχείρισης του εκπαιδευτικού πλαισίου και μάλιστα εκείνου που αναφέρεται στις διαδικασίες μετάδοσης και αξιολόγησης της γνώσης. Μέσα σε μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα με κυρίαρχα γνωρίσματα τη μηχανική μάθηση, την επανάληψη, την υποταγή στο σχολικό κείμενο, σε μια δηλαδή ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται από την αναπαραγωγή και μόνον της σχολικής γνώσης, οι μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους, υιοθετούν διαφορετικά πρότυπα διαχείρισης της. Να διευ-

11. Σχετικά με την κυριαρχία του σχολικού εργασιδίου βλ. M.W. Apple, *Teachers and Texts - A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge, 1983, σελίδες 19-37 και M.W. Apple *Official Knowledge - Democratic Education in a Conservative Age*. Routledge, 1993, σελίδες 46-68.
12. J. Henry, *Docility or Giving Teacher what she Wants* στο J. Beck et.al. (eds) *Worlds Apart-Readings in the Sociology of Education*. Collier MacMillan, 1976, σσ. 240-249.
13. P. Willis, *Learning to Labour: How Working class Kids get Working class Jobs*. Aldershot, 1977; P. Woods(ed) *Pupil Strategies-Explorations in the Sociology of the School*. Groom Helk, 1980 και A. Pollard *The Social World of the Primary School*. Cassell, 1985.

κρινισθεί σ' αυτό το σημείο ότι οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται μετά από το αναγκαίο χρονικό διάστημα εξοικείωσης. Κατά τη διάρκεια του, το σύνολο της τάξης επιδεικνύει συμμόρφωση: υψηλή συμμετοχή, πιστότητα στο σχολικό κείμενο και μόνο μερικές απόπειρες εισαγωγής μη σχολικής γνώσης, όπως αυτές ήδη παρουσιάστηκαν, από την πλευρά των αγοριών. Η χωρίς αποτέλεσμα κατάληξη αυτών των προσπαθειών υποδηλώνει την προσήλωση της δασκάλας στην εν λόγω παιδαγωγική και την αντίστασή της να την διαπραγματευθεί. Ως εκ τούτου, η αποτυχία των μαθητών να αλλοιώσουν την ισχύουσα πρακτική τους προσφέρει χρήσιμη γνώση για το ρόλο του εκπαιδευτικού, τη μελλοντική ερμηνεία του ρόλου του μαθητή και για τις "ενδεδειγμένες" μορφές αντίστασης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται το ακόλουθο κοινωνικό σκηνικό:

Η ομάδα των κοριτσιών δίνει διαρκή δείγματα συμμόρφωσης. Εναρμονίζεται με το υπάρχον σχήμα και ελάχιστα το αμφισβητεί. Έχει ενδιαφέρον να διευκρινίσουμε ότι αυτές οι αμφισβητήσεις ούτε έχουν στόχο αλλά ούτε και αναπτύσσονται σε αντιπαράθεση με την ανεπεξέργαστη μορφή επιβολής της σχολικής γνώσης. Εκδηλώνονται και περιορίζονται στις συνήθεις "σφαίρες παραβατικότητας" της σχολικής τάξης: συνομιλία με τη διπλανή, σιγανά γέλια, ασχολία ξένη προς το μάθημα, απροσεξία κλπ. Η παρεμβάση της δασκάλας με τη μορφή παρατήρησης οδηγεί στην επαναφορά στην τάξη. Οι αταξίες αυτού του τύπου σε καμιά περίπτωση δεν απειλούν τις ισχύουσες διαδικασίες μετάδοσης και αξιολόγησης της σχολικής γνώσης. Αντίθετα, μάλιστα, οι μαθήτριες φαίνεται να προσφέρουν στήριξη στο υπάρχον πρότυπο, στήριξη η οποία όσο περνά ο χρόνος και οι μαθητές δεν την παραχωρούν στη δασκάλα, γίνεται αποκλειστική. Ως εκ τούτου, οι μαθήτριες είναι εκείνες που νομιμοποιούν αλλά και διατηρούν τη συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική. Η στήριξη και η διατήρηση εκφράζονται κυρίως με την υψηλή συμμετοχή τους, όπως η συμμετοχή ορίστηκε νωρίτερα. Δηλαδή, τα κορίτσια μονοπωλούν και την προφορική αναπαραγωγή της, προθυμοποιούμενα να απαντήσουν τις ερωτήσεις ρητορικού σχήματος της δασκάλας. Φθάνουν μάλιστα στο σημείο να επιζητούν την παράταση της συμμετοχής τους, έστω και αν αυτή ουσιαστικά δεν προσθέτει κανένα καινούριο στοιχείο στην ήδη δημοσιοποιημένη γνώση. Έτσι, ακόμη και σε περιπτώσεις που η δυνατότητα επανάληψης του μαθήματος έχει εξαντληθεί, οι μαθήτριες επιχειρούν (με επιτυχία) να δημιουργήσουν νέες. Στο φραστικό επίπεδο η προσπάθεια αυτή εκφράζεται με: "Σας παρακαλώ, κυρία, να το διαβάσω κι εγώ, ξανά", "Κι εγώ κυρία", "Να το ξαναδιαβάσω κι εγώ;". Περιστατικά αυτού του τύπου φανερώνουν όχι μόνο τη στήριξη αλλά και την ενεργητική συμμετοχή των κοριτσιών στη διαδικασία της επανάληψης ως βασικού γνωρίσματος της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τα προφανή ερωτήματα είναι α. αν η συμμόρφωση αυτού του τύπου μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά και μόνον ως παθητική στάση των μαθητών απέναντι στη γνώση, β. αν η προσφερόμενη στήριξη στην ορατή παιδαγωγική συνοδεύεται από αποδοχή ή αποτελεί μια συνειδητή επιλογή (στρατηγική) των μαθητριών και γ. αν η στήριξη προσφέρεται γιατί το εν λόγω παιδαγωγικό σχήμα εμπεριέχει για τις μαθήτριες

γνωρίσματα οικεία από προηγούμενους κοινωνικοποιητικούς χώρους. Αν αυτό συμβαίνει, τότε παρατέμπει τόσο σε προηγούμενες εμπειρίες όσο και σε συναφείς και κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους. Αυτά τα ερωτήματα παίρνουν εδώ σχηματική μόνον μορφή. Ωστόσο, ορίζουν ευρύτατα πεδία μελέτης και ανάλυσης, έργο που μετατίθεται στη μελλοντική διεξοδική παρουσίαση και επεξεργασία των συνολικών εμπειρικών δεδομένων των προερχόμενων από τη σχολική τάξη.

Αν περιοριστούμε προς το παρόν στην καταγραφή των προτύπων διαχείρισης της σχολικής γνώσης από τις μαθήτριες, μπορούμε να σταθούμε στα ακόλουθα: όταν η μορφή της γνωστικής εμπειρίας ορίζεται από ισχυρή περιχάραξη, ορατότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών και σαφείς προσδιορισμούς των ρόλων, οι μαθήτριες αποδέχονται τη συγκεκριμένη δόμηση της γνωστικής εμπειρίας. Έτσι, η γνώση γίνεται αποδεκτή ως τέτοια, ενώ η κυριαρχία της ελάχιστα διαχωρίζεται από το πρόσωπο που τη μεταδίδει και την αξιολογεί. Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι μαθήτριες αρνούνται να αμφισβητήσουν τη σχολική γνώση, να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντί της και, τέλος, να επιχειρήσουν τη διαπλοκή της με βιωματικές εμπειρίες και εξωσχολικές πληροφορίες. Η σχολική γνώση προβάλλει αλλά και προσεγγίζεται ως αδιαφιλονίκητη, συνιστά τη μία και μοναδική αλήθεια, αποκομμένη όμως από τις εμπειρίες των αποδεκτών της και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Γι' αυτές, η κατοχή αυτής της γνώσης μεταβάλλεται σε αυτοσκοπό, ορίζει ένα επιπλέον καθήκον, άμεσα συνδεδεμένο με το ρόλο του μαθητή. Απαιτεί και εν τέλει οδηγεί στη συμμόρφωση. Η τελευταία φαίνεται ότι εγγυάται ομαλή σχολική ζωή. Ενδεχομένως ένα επιπλέον δείγμα συμμόρφωσης να μπορούσε να θεωρηθεί και η στάση των μαθητριών κατά τη διάρκεια των γραπτών εξετάσεων του α' διμήνου: οι μαθήτριες, προκειμένου να αποκλείσουν την πιθανότητα λάθους ή παρέκκλισης από τη γνώση του βιβλίου, επιδίδονται στην πλέον ασφαλή μέθοδο αναπαραγωγής της γνώσης, την αντιγραφή από το βιβλίο. Με αυτόν τον τρόπο, φαίνεται ότι διατηρείται η ασφάλεια του παιδαγωγικού κλίματος ακόμη και όταν η αξιολόγηση παίρνει γραπτή μορφή. Οι μαθητές την ώρα του διαγωνίσματος συζητούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους, σχολιάζοντας τις τηλεοπτικές εκπομπές του προηγούμενου απογεύματος, ανταλλάσσουν τις τηλεοπτικές εκπομπές του προηγούμενου απογεύματος, ανταλλάσσουν αστεία μεταξύ τους, δίνοντας την εντύπωση ότι ελάχιστα τους απασχολεί η επίδοσή τους στο διαγώνισμα. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων διατηρούν το ίδιο πρότυπο διαχείρισης της σχολικής γνώσης, όπως τουλάχιστον την εισάγει στην πράξη η δασκάλα.

Συγκεκριμένα, η ομάδα των μαθητών υιοθετεί επεξεργασμένες στρατηγικές αντίστασης, που ξεφεύγουν κατά πολύ από τις κοινές αταξίες ή τη φασαρία. Πρόκειται για μορφές δράσης ή αντί-δράσης που απορρέουν και κατά συνέπεια έχουν ως στόχο τη σχολική γνώση αυτή καθαυτή. Ανάλογες δράσεις εκφράζουν οι καταρχήν απόπειρες των μαθητών να εισαγάγουν στο μάθημα εξωσχολικές γνώσεις. Προσπαθούν δηλαδή να εμπλουτίσουν ή να διασυνδέσουν τη γνώση του βιβλίου με γνώση εκτός βιβλίου. Επιχειρούν να υποκινήσουν μια διαδικασία παραγωγής γνώσης και να εγκαταστήσουν

μα ενεργητική σχέση με τη σχολική γνώση. Στα ανυπέροβλητα εμπόδια της εκπαιδευτικού να αποτρέψει μια παρόμοια σχέση, οι μαθητές δεν περιορίζονται στην κλασική έκφραση δυσαρέσκειας ή ανίας που είναι ο θόρυβος. Αντίθετα, ο παρατηρούμενος θόρυβος οφείλεται και στη συγκρότηση μηχανισμών μέσω των οποίων η ενεργητική σχέση με τη γνώση, όχι μόνο διατηρείται, αλλά δημοσιοποιείται και επαναδιοχετεύεται σε έναν διαφορετικό τύπο έκφρασης: τη διακωμώδησή της¹⁴. Η διακωμώδηση δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της γνώσης αυτό καθαυτό, αλλά καλύπτει και το σύνολο των διαδικασιών που τη συνοδεύουν, τη διαδικασία μετάδοσης και αξιολόγησής της. Η διακωμώδηση, ως μια μορφή αντί-δράσης απέναντι στη σχολική γνώση, διεξάγεται σε συλλογικό επίπεδο και ακολουθεί τη θεσμικά επιβεβλημένη ιεροτελεστία: οι μαθητές σηκώνουν το χέρι, περιμένοντας τη δασκάλα να τους δώσει το λόγο. Ακόμη και σε περιπτώσεις που ο θεμελιώδης αυτός κανόνας της επικοινωνίας μέσα στην τάξη καταπατάται, η παρέκκλιση των μαθητών έχει πάντοτε ως στόχο το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Μπορούμε, λοιπόν, να μιλήσουμε για μια κατ' αρχήν αποδοχή από την πλευρά των μαθητών ενός τυπικού. Το τυπικό μετατρέπεται στη βάση που επιτρέπει να διατυπωθούν απόπειρες αμφισβήτησης του ουσιαστικού, δηλαδή του απόλυτου της σχολικής γνώσης, του τρόπου μετάδοσής της και της διαφύλαξής της από οποιαδήποτε εξωτερική πληροφορία. Η υιοθέτηση και καθιέρωση αυτών των μορφών δράσης προς τη σχολική γνώση μεταβάλλεται σε στρατηγική, με άμεσες επιπτώσεις στο κύρος της δασκάλας - ως απόμου απολύτως ταυτισμένου με τη μετάδοση σχολικών περιεχομένων - και των εκπαιδευτικών πρακτικών άμεσα συνφασμένων με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, τη μετάδοση και αξιολόγηση της γνώσης¹⁵. Παράλληλα, η υλοποίηση αυτής της στρατηγικής εξαρτάται ή στηρίζεται στη διαρκή έκθεση των μαθητών ενώπιον της εκπαιδευτικού. Οι υιοθετούμενες μορφές δράσης φαίνεται ότι περιορίζουν στο ελάχιστο την καταφυγή σε λανθάνουσες μορφές αντί-δράσεων. Αυτός ο περιορισμός υπαγορεύει την ερμηνεία του ρόλου του μαθητή κυρίως μέσω μορφών συμπεριφοράς που ενέχουν το στοιχείο της παραβατικότητας. Ωστόσο, η διακωμώδηση της σχολικής γνώσης ως συλλογική στάση των μαθητών δύσκολα ερμηνεύεται αποκλειστικά και μόνον ως παράβαση. Μέσα στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης φαίνεται να συνιστά άμεση πίεση προς την εκπαιδευτικό, προκειμένου να αναθεωρήσει τις παιδαγωγικές πρακτικές της. Καθώς η τελευταία παραμένει σταθερή σ' αυτές, οι μαθητές επιλέγουν να κάνουν ακριβώς το ίδιο¹⁶. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται ένας τύπος

14. Για την αμφισβήτηση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού με την παραγωγή του αστείου στην τάξη βλ. Α. Γκότοβου, *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση - Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, 1990, σ. 140.

15. Γκότοβος, *ibid*, σ. 135-137 και H. Becker, *The Teacher in the Authority System of the public School*, *Journal of Educational Sociology*, 27, Nov. 1953, 126-141.

16. Για την εμμονή ή την προσήλωση του/της εκπαιδευτικού στον επιλεγμένο για ερμηνεία ρόλο και στην αρχική παιδαγωγική βλ. το κλασικό άρθρο του H. Becker, *Notes on the concept of commitment*,

μαθητικής υποκουλτούρας (sub-culture) στον αντίποδα της επίσημης σχολικής - η οποία εμφανίζεται και αναπτύσσεται παράλληλα με αυτήν, τροφοδοτούμενη ακριβώς από τα βασικά γνωρίσματα της επίσημης¹⁷.

1. Μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή - Κεφάλαιο για την κοινωνική ζωή όπου και αναφέρεται η συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή.

Δασκάλα: Ποιες γυναίκες πρωθυπουργούς ξέρετε;

Αγόρια: Τη Θάτσερ, την πρωθυπουργό της Τουρκίας και παλιότερα την Γκάντι στην Ινδία.

Αγόρια: τον Νταλάρα και τους Άγαμους θύτες. (γέλια)...

Δασκάλα: Για πέστε μου, όλοι οι άνθρωποι τηρούν τους νόμους;

Τάξη: Όχι

Δασκάλα: Τι χρειάζεται για να υπακούουν στους νόμους;

Αλέξανδρος: Αστυνομία

Φωνές αγοριών: Ο Τζέιμς Μποντ, ο Ράμπο...

2. Γεωγραφία - Κεφάλαιο για τους πλανήτες

Δασκάλα: Ποιοι είναι οι πλανήτες;

Εύη: Η Αφροδίτη, ο Κρόνος, (γίνεται πολύ φασαρία, δεν ακούγεται)

Φωνές: Ο Οδυσσεύς, η Ωραία Ελένη...

Δασκάλα: Να μας πει ο Γιάννης.

Γιάννης (γελώντας): προσπαθεί να μιλήσει αλλά γελάει και δεν απαντά.

Δασκάλα: Να μας πει ο Κώστας.

Κώστας: μένει σιωπηλός και δεν απαντά.

Δασκάλα: Γιατί δεν προσέχεις. Να μιλάς και να γελάς, τα ξέρεις.

Δασκάλα: Για πες μας Αλέξανδρε (ο μαθητής σήκωνε το χέρι του)

Αλέξανδρος: Ο Δίας, ο Κρόνος, (σταματά και κάνει ότι σκέπτεται), πατάτες τηγανιτές, ντομάτες γεμιστές (ξεσπά σε γέλια).

Δασκάλα: Σα δεν ντρέπεσαι. Σεβασμό δεν έχεις καθόλου; Να δω τι θα κάνεις μεθαύριο που θα πας στο Γυμνάσιο. Για πες μας Εύη τους πλανήτες.

American Journal of Sociology 66, 1960, 32-40.

17. P. Woods, *Sociology and the School - An Interactionist Viewpoint*. RKP, 1983, σελίδες 78-104; A. Pollard, *The Social World of the Primary School*, 1985, σσ 170-172 και Δ. Μακρυγιώτη *op. cit.* 1994, σσ. 145-168.

Η Εύη παίρνει το λόγο και απαντά. Δασκάλα: Ποιος θα τους ξαναπει; Για πες μας Ελένη. Η Ελένη απαντά. Δασκάλα: Ποιος άλλος; Πες μας Σοφία. Η Σοφία απαντά και όταν τελειώνει υπάρχουν ακόμη χέρια κοριτσιών υψωμένα για να επαναλάβουν τα ονόματα των πλανητών.

3. *Μάθημα Γεωγραφίας. Κείμενο για το φαινόμενο της νύχτας και της μέρας. Η σχετική παράγραφος έχει ήδη διαβαστεί από έναν μαθητή και η*

Δασκάλα: Ποιος θα μας πει γιατί έχουμε μέρα και νύχτα; σε τι οφείλεται; Για πες μας Νίκο (ο Νίκος σηκώνει το χέρι του)

Νίκος: Έχουμε τη νύχτα για να κοιμόμαστε.

Δημήτρης (πετάγεται): για να ξεκουραζόμαστε

Αλέκος (πετάγεται): Κυρία, γιατί νυστάζουμε τη νύχτα και όχι τη μέρα;

Δασκάλα: Για σοβαρευτείτε. Ούτε στην πρώτη Δημοτικού να είσαστε. Για πες μας Μαρίνα. (Στην τάξη γίνεται τόση φασαρία που είναι αδύνατον να ακουστεί η Μαρίνα. Ωστόσο η μαθήτρια απαντά στην ερώτηση, η δασκάλα έχει πλησιάσει για να ακούει και επανέρχεται ζητώντας απάντηση στην ίδια ερώτηση; Για πες μας και συ Κατερίνα, γιατί έχουμε μέρα και νύχτα. Μέσα σε μεγάλη φασαρία η Κατερίνα απαντά.

Δασκάλα την επόμενη μέρα (στο ίδιο μάθημα): Για πες μας Νίκο σε ποια κίνηση της γης οφείλεται η μέρα και η νύχτα;

Νίκος: Στο ότι η γη κάνει έτσι (και με το χέρι του κάνει μια κυκλική κίνηση).

Δασκάλα: πες το καλά παιδί μου (η τάξη αρχίζει να γελάει και γίνεται μεγάλη φασαρία)

Ο Νίκος δεν απαντά και πετάγεται ο Κώστας: η γη κάνει μια γύρα (δυνατά γέλια). Τα κορίτσια σηκώνουν το χέρι τους περιμένοντας τη δασκάλα να τους δώσει το λόγο.

Δασκάλα: Για πες μας Κατερίνα.

Η Κατερίνα λέει τη σωστή απάντηση σε ατιμόσφαιρα μεγάλης φασαρίας.

4. *Μάθημα Ιστορίας*

Δασκάλα: Τι έργο είχαν οι δημογέροντες;

Αγόρι: Μάζευαν λουλούδια.

Δασκάλα: Τώρα θα κάνουμε Ευαγγελικές Περικοπές.

Αγόρι: Μάλιστα, καλοκαιρινές διακοπές.

5. *Μάθημα Γεωγραφίας. Η δασκάλα φέρνει την υδρόγειο σφαίρα και αρχίζει να μιλάει για τις ζώνες της γης.*

Δασκάλα: Ποιος θα μας πει τις ζώνες; Για πες μας Μαρία.

Η Μαρία απαντά. Μόλις τελειώνει πετάγεται ο Βασίλης.

Βασίλης: Οι πολιτικές ζώνες (γέλια)

Άλλο αγόρι: Η πολιτική άνοιξη (τα γέλια συνεχίζονται).

6. *Μάθημα Ιστορίας: παράγραφος για την κληρονομική μεταβίβαση του θρόνου στη φεουδαρχία*

Δασκάλα: Πώς παίρνει ο βασιλιάς το θρόνο του;

Δημήτρης (πετάγεται): Με ζάχαρη και λίγο γάλα.

Συνοψίζοντας μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής: στον πυρήνα της ερμηνείας του ρόλου του μαθητή/τριας βρίσκονται οι μηχανισμοί διαχείρισης της σχολικής γνώσης. Ο ρόλος του μαθητή απέναντι στη σχολική γνώση απορρέει από την ισχύουσα παιδαγωγική πρακτική. Η παθητική συμμόρφωση των μαθητριών και η αντίσταση των μαθητών ή η υιοθέτηση ενός παθητικού προτύπου από τις μαθήτριες και η αντίστοιχη υιοθέτηση ενός ενεργητικού προτύπου από τους μαθητές διαμορφώνεται μέσα σ' ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που διακρίνεται από σαφήνεια ως προς το τι συνιστά αποδεκτή γνώση και τα κριτήρια με τα οποία αυτή αξιολογείται καθώς και σαφήνεια σχετικά με τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και τους βασικούς άξονες ερμηνείας του "αποδεκτού" ρόλου του μαθητή. Η σαφήνεια που χαρακτηρίζει τις θεμελιώδεις εκπαιδευτικές διαδικασίες δημιουργεί ένα κλίμα παιδαγωγικής ασφάλειας καθώς η πιστότητα στα επαναλαμβανόμενα πρότυπα φαίνεται να εξασφαλίζει "ομαλή" διαβίωση στους διδασκόμενους. Η διαφορετική αντί-δραση των τελευταίων στην παιδαγωγική αυτή ασφάλεια μας επιτρέπει να διατυπώσουμε υποθέσεις σχετικά με, αφενός, τις προϋπάρχουσες γνωστικές εμπειρίες και τα πρότυπα διαχείρισης της γνώσης των μαθητών και, αφετέρου, με τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις τόσο των εμπειριών όσο και των προτύπων ανάλογα με το φύλο. Έτσι, η συμμόρφωση και η αποδοχή της εκπαιδευτικού ως αυθεντίας, η προσήλωση στη μοναδική αλήθεια του σχολικού κειμένου από τη μια πλευρά και η "αταξία", η μειωμένη ή διαρκώς αμφισβητούμενη εξουσία της εκπαιδευτικού, από την άλλη, φαίνεται ότι συνιστούν όχι μόνον οικεία αλλά και εγκατεστημένα περιεχόμενα, προϊόντα προγενέστερων κοινωνικοποιητικών διαδικασιών. Συγκρατώντας αυτήν την υπόθεση, μπορούμε να δούμε στη συνέχεια την παιδαγωγική πρακτική του δασκάλου, στην ίδια σχολική τάξη.

β. Η περίπτωση του δασκάλου

Η παιδαγωγική πρακτική του δασκάλου και των εκπαιδευτικών που αντικαθιστούν τη δασκάλα ενέχει γνωρίσματα που μας επιτρέπουν να τη χαρακτηρίσουμε αόρατη παιδαγωγική. Πρόκειται για την εγκατάσταση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που διαφοροποιείται από το προηγούμενο ως προς τα ακόλουθα: την κυριαρχία της ανοιχτής συζήτησης, την αποδέσμευση από το σχολικό εγχειρίδιο και την αναφορά σε εξωσχολικές γνώσεις. Τα σύνορα ανάμεσα στο τι μπορεί να "μπει" στην τάξη ως σχολική

γνώση και στο τι δεν μπορεί είναι ασαφή και χαλαρά. Εδώ αναφερόμαστε σε ασθενή περιχάραξη.

Κάτω από αυτούς τους άξονες το σχολικό βιβλίο μετατρέπεται σε παιδαγωγική αφορμή για την αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων σε εξωσχολικά βοηθήματα και την εισαγωγή τους στη σχολική τάξη. Η σημασία και η μοναδικότητα του εγχειριδίου συχνά υποτιμώνται και αντικαθίστανται από τις γνώσεις, την κρίση και τη γνώμη των μαθητών. Η σχετική αποδέσμευση από το σχολικό βιβλίο εγκαθιστά χαλαρά και εύκαμπτα όρια ανάμεσα στη σχολική και στην εξωσχολική γνώση. Αυτή η διαπλοκή έχει άμεσες επιπτώσεις στη διαδικασία μετάδοσης και αξιολόγησης της γνώσης, αλλά και στον υιοθετούμενο από τον εκπαιδευτικό ρόλο. Έτσι, ο τελευταίος γίνεται το πρόσωπο που δημιουργεί συνθήκες προβληματισμού - δηλαδή δίνει κίνητρα για συζήτηση, για αναφορά σε μη σχολική γνώση και για τη σύνθεση σχολικής και μη σχολικής πληροφορίας. Ως εκ τούτου, η μετάδοση κάθε νέου γνωστικού περιεχομένου δε γνωρίζει στην ουσία σαφή περιοριστικά πλαίσια: παραπέμπει, μέσω της συζήτησης, σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο συναφή με το αρχικό κίνητρο. Φαίνεται ότι η ροή της συζήτησης, ή με άλλα λόγια το περιεχόμενο των γνώσεων, που οι μαθητές εισάγουν στην τάξη, αποτελεί το κατεξοχήν στοιχείο με βάση το οποίο τα όρια της γνώσης για κάθε γνωστικό αντικείμενο είναι δυνατόν να οριστούν και να περιοριστούν.

Κατ' αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην απλή αναπαραγωγή της σχολικής γνώσης. Παράλληλα, τα κριτήρια ορισμού του σωστού και του λάθους έχουν ασαφή και άρρητο χαρακτήρα, από τη στιγμή που δε διαμορφώνονται πάντοτε σε συνάρτηση με το σχολικό κείμενο. Παρόμοια ασάφεια χαρακτηρίζει και τη διαδικασία αξιολόγησης: οι προς αξιολόγηση τομείς διευρύνονται πέραν της αναπαραγωγής του καθημερινού μαθήματος και ορίζονται από την ικανότητα των μαθητών να ανατρέξουν σε μη σχολικές γνώσεις (συμμετέχοντας με αυτόν τον τρόπο στη συζήτηση) και την ικανότητά τους να διατηρούν ζωντανή τη συζήτηση, προσθέτοντας συναφείς με το εκάστοτε ζήτημα πληροφορίες. Σ' αυτό το σημείο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, προκειμένου να εγκατασταθεί στη σχολική τάξη μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα που στηρίζεται στην απελευθέρωση από το σχολικό βιβλίο και προάγει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, παροτρύνοντάς τους να εκμεταλλευτούν τα χαλαρά όρια ανάμεσα στη σχολική και τη μη σχολική γνώση και τους χαλαρούς κανόνες σε σχέση με το τυπικό μέρος εκτέλεσης μιας γραπτής εργασίας, απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες από τους μαθητές. Προκειμένου δηλαδή οι μαθητές να εμπλακούν στην παραγωγή γνώσης (με δεδομένο ότι κατέχουν ένα φάσμα μη σχολικών γνώσεων, οι οποίες όμως έχουν τη δυναμική, λόγω περιεχομένου, να φθάσουν στη σχολική τάξη) οφείλουν να έχουν εξοικειωθεί α. με τους κανόνες διεξαγωγής συζήτησης και την έννοια της διαφωνίας μέσα σ' αυτήν και β. με την εύστοχη επιλογή πληροφοριών από το γενικό απόθεμα των γνώσεών τους, ώστε η συγκεκριμένη πληροφορία να είναι συναφής με το αντικείμενο της συζήτησης. Δηλαδή, η παραγωγή γνώσης εξαρτάται

από ένα πολιτιστικό κεφάλαιο και μια ορισμένη σχέση των κατόχων του με τη γνώση, στοιχεία τα οποία, αν και ελάχιστα μεταδίδονται ή μαθαίνονται μέσα στο σχολείο, φαίνεται ότι απαιτούνται και αξιολογούνται θετικά από τον εκπαιδευτικό θεσμό.

Μέσα σ' αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, στη συγκεκριμένη τάξη παρατηρούμε τα εξής:

η ομάδα των αγοριών εκμεταλλεύεται την υπάρχουσα δυνατότητα παραγωγής γνώσης και τα χαλαρά όρια ανάμεσα στη σχολική και την εξωσχολική γνώση και τείνει να μονοπωλεί την παραγωγή της. Η ασάφεια των κριτηρίων αξιολόγησης και η αναγωγή της συζήτησης σε θεσμοποιημένη παιδαγωγική πρακτική φαίνεται ότι συνθέτουν μια πρόκληση, προσδίδουν ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και μια διάσταση "επικινδυνότητας". Η τελευταία προέρχεται κυρίως από την ασάφεια των κριτηρίων ως προς την αξιολόγηση και το είδος των γνώσεων που θεωρείται ότι έχει συνάφεια με τη σχολική. Το χαλαρό παιδαγωγικό πλαίσιο βρίσκει αποκλειστική στήριξη από τους μαθητές: οι τελευταίοι αναλαμβάνουν έναν κατεξοχήν ενεργητικό ρόλο, φροντίζοντας να διεξάγουν ολόκληρη τη συζήτηση και να την τροφοδοτούν με μη σχολικές γνώσεις. Κατ' αυτήν την έννοια, υιοθετούν μία επιθετική / ενεργητική στάση απέναντι στη γνώση, η οποία δε συνίσταται μόνο στη διαπλοκή των δύο επιπέδων γνώσης, αλλά και στη διαπλοκή της σχολικής γνώσης με την προσωπική τους άποψη ή αντίληψη των πραγμάτων. Η συνθετική αυτή ικανότητα γίνεται περισσότερο έκδηλη στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού για την εκτέλεση μιας γραπτής εργασίας. Το ακόλουθο περιστατικό είναι ενδεικτικό:

Στο μάθημα "Γλώσσα", ο δάσκαλος εξηγεί καταρχήν προφορικά στην τάξη τι σημαίνει γραπτή ανάλυση ενός κειμένου και στη συνέχεια γράφει στον πίνακα τις ξεχωριστές φάσεις που εμπεριέχονται σε μια ανάλυση: νόημα, κεντρική ιδέα, άλλες ιδέες, περίληψη, ηθικό δίδαγμα, λίγα λόγια για το συγγραφέα και καλεί τα παιδιά να αντιγράψουν τον οδηγό της ανάλυσης στο τετράδιό τους. Με βάση αυτό τους αναθέτει να ετοιμάσουν στο σπίτι για την επομένη την ανάλυση δύο κειμένων που έχουν επεξεργαστεί στην τάξη, ένα απόσπασμα από τον "Μικρό Πρίγκηπα" και το διήγημα του Σαμαράκη "Ο Ξανθός Ιπλότης". Την επομένη, στην ερώτηση του δασκάλου, "ποιος θέλει να διαβάσει;" όλη η τάξη σηκώνει το χέρι της. Από την ανάγνωση των εργασιών έρχεται στην επιφάνεια η εξής διαφορά ως προς την επεξεργασία του υλικού αλλά και την επεξεργασία των οδηγιών: τα κορίτσια διαβάζουν δυο ξεχωριστές αναλύσεις, μία για κάθε κείμενο, και στην ανάγνωση της κάθε ανάλυσης μένουν πιστά στις διακριτές ενότητες (ακριβώς όπως είχαν γραφτεί στον πίνακα από το δάσκαλο) και προς αποφυγήν κάθε κείμενο και στην ανάγνωση της κάθε ανάλυσης μένουν πιστά στις διακριτές ενότητες (ακριβώς όπως είχαν γραφτεί στον πίνακα από το δάσκαλο) και προς αποφυγήν κάθε παρεξήγησης φροντίζουν να επισημαίνουν τη μετάβαση από τη μία φάση στην επόμενη. Τα αγόρια παρουσιάζουν μία μόνον ανάλυση, στην οποία φροντίζουν να διαπλέξουν στοιχεία και από τα δύο κείμενα, τονίζοντας ιδιαίτερες τις κοινές ιδέες στο περιεχόμενό τους (π.χ. ανάγκη φιλίας, η αίσθηση της μοναξιάς), ενώ

παράλληλα ενσωματώνουν τις υποδείξεις για τη συγγραφή της ανάλυσης έτσι ώστε το τελικό κείμενο να είναι ενιαίο και να έχει συνεχή ροή. Αν θεωρήσουμε ότι υπάρχει ένα κενό στις οδηγίες του δασκάλου σχετικά με τον αριθμό των αναλύσεων και τη δυνατότητα μιας κοινής ανάλυσης, μπορούμε να δούμε τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες χειρίστηκαν την απουσία λεπτομερών οδηγιών.

Το θέμα των οδηγιών φαίνεται να αποτελεί για τις μαθήτριες ένα σημαντικό ζήτημα, όταν εμπλέκεται τόσο στην αναμετάδοση της γνώσης όσο και στην επικείμενη αξιολόγηση. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθήτριες εξαντλούν τα περιθώρια παρερμηνείας και επιδιώκουν την απόλυτη κατανόηση των οδηγιών και την κάλυψη οποιουδήποτε κενού στο περιεχόμενό τους. Η ύπαρξη μιας αναλυτικής συνταγής καταργεί ή μειώνει την παιδαγωγική ασάφεια. Τα επόμενα περιστατικά είναι ενδεικτικά:

1. Μάθημα Φυσικής. Στο τέλος του κεφαλαίου υπάρχει το αλφάβητο με σήματα μορς.

Δάσκαλος: Θα μου γράψετε μια πρόταση με τα σήματα μορς και από κάτω θα γράψετε ποια πρόταση είναι αυτή. Ανάμεσα στην κάθε λέξη θα τραβήξετε μια γραμμή για να τις ξεχωρίσετε.

Μαθήτρια: Κύριε, δεν κατάλαβα τι είπατε.

Ο δάσκαλος επαναλαμβάνει.

Άλλη μαθήτρια: τώρα θα το κάνουμε ή μετά;

Άλλη (ταυτόχρονα): σε ποιο τετράδιο;

Δάσκαλος: Τώρα, στο τετράδιο φυσικής ή στο πρόχειρο, ή σ' ένα κομμάτι χαρτί, όπου θέλετε...

Μαθήτρια: Κύριε με κεφαλαία θα γράψουμε την πρόταση ή με μικρά;

Δάσκαλος: Βρε Μαρία, ό,τι θέλεις θα κάνεις, ή όλα με μικρά ή όλα με κεφαλαία.

Μαρία: Αφού όμως ξεκινάμε μια πρόταση δεν είναι το πρώτο με κεφαλαία;

Δάσκαλος: Κάνε ό,τι θέλεις.

(Στο διάστημα αυτό τα αγόρια έχουν ήδη ξεκινήσει να κάνουν προτάσεις, το ένα δείχνει τη δική του στο άλλο, και προσπαθούν να τις αποκωδικοποιήσουν)

2. Μάθημα Γεωγραφίας (με την καινούρια δασκάλα, πριν το διαγώνισμα του β' διμήνου. Η τάξη ζητάει από τη δασκάλα την ύλη των εξετάσεων σε ερωτήσεις).

Δασκάλα: Θα μάθετε τα κράτη της Ευρώπης και την πρωτεύουσα του κάθε κράτους. Α! και κάτι άλλο ακόμα. Θα σας βάλω να σχεδιάσετε μια χώρα στο χαρτί, να κάνετε το περίγραμμά της και θα σας ζητήσω να συμπληρώσετε με ποια κράτη συνορεύει.

Μαθήτρια (πετάγεται): δηλαδή πώς θα το φτιάξουμε αυτό; θα μας δώσετε εσείς τον χάρτη και εμείς θα βάλουμε τα σύνορα;

Άλλη μαθήτρια (πετάγεται): Δηλαδή θα φτιάξουμε αυτό; Θα μας δώσετε εσείς τον

χάρτη και εμείς θα βάλουμε τα σύνορα;

Άλλη μαθήτρια (πετάγεται): Δηλαδή θα φτιάξουμε το χάρτη ολόκληρης της Ευρώπης; Τα αγόρια δυσφορούν και κάνουν διάφορα επιφωνήματα και σχόλια, όπως “μα καλά δεν καταλαβαίνετε;”

Δασκάλα: Για εξήγησε Ανδρέα τι θα σας ζητήσω. Ο Ανδρέας εξηγεί.

Μαθήτρια: Δηλαδή πώς θα είναι αυτό, πώς θα το ζωγραφίσουμε;

Άλλη μαθήτρια: πρέπει να είναι ακριβώς όπως είναι στο χάρτη;

Άλλη: πόσο πρέπει να μοιάζει το σχήμα με την πραγματικότητα;

Δασκάλα: περίπου, δεν είπαμε και ακριβώς.

Μαθήτρια: δηλαδή θα κάνουμε ένα στρογγυλό;

Δασκάλα: όχι, για την Ιταλία για παράδειγμα, δεν θα κάνετε ένα στρογγυλό, αλλά κάτι που μοιάζει με μπότα και για την Ελλάδα θα βάλετε τα ποδαράκια που έχει η Πελοπόννησος. Για έλα Κώστα να κάνουμε ένα παράδειγμα στον πίνακα.

Δασκάλα: Φτιάξε μου την πρώην Γιουγκοσλαβία, και βάλε και τα σύνορά της.

Ο μαθητής σηκώνεται, κάνει το περίγραμμα της χώρας, και συμπληρώνει τα σύνορα.

Δασκάλα: Μπράβο Κώστα, είδατε τι ωραία που το έκανε;

Και συνεχίζει να ρωτάει από τη θέση τους τα παιδιά τα σύνορα διαφόρων κρατών.

Με ποιες χώρες συνορεύει η Γαλλία; Πες μας Μαρία (σηκώνει το χέρι της)

Μαρία: με την Αγγλία.

Δασκάλα: Η Αγγλία είναι νησί, δεν μπορεί να συνορεύει με τη Γαλλία, τις χωρίζει θάλασσα. Πώς λέγεται αυτή η θάλασσα;

Η Μαρία δεν απαντά.

Μαθητής: Μάγχη.

Με αφορμή αυτήν την απάντηση ξεκινά μεταξύ των αγοριών μια συζήτηση για το υπόγειο τούνελ. Όταν τελειώνει, η δασκάλα ρωτά:

Δασκάλα: Για πέστε μου σε ποια χώρα αυτή την εποχή κάνουν απεργία οι ψαράδες;

Τρία αγόρια σηκώνουν το χέρι τους.

Δασκάλα: Να μας πει ο Βασίλης.

Βασίλης: στη Γαλλία.

Δασκάλα: Μάλιστα και ξέρεις γιατί;

Βασίλης: Ναι, γιατί η Γαλλία εισάγει ψάρια από άλλες χώρες.

Δασκάλα: Και τι τους πειράζει αυτό;

Βασίλης: Εισάγει σε χαμηλές τιμές και οι ψαράδες πρέπει, για να πουλήσουν, τα δικά τους ψάρια να κατεβάσουν τις τιμές τους.

Δασκάλα: Μάλιστα. Ποιος θα μας πει τώρα τι είναι αυτό στη Νορβηγία και γενικά

στη Σκανδιναβία που είναι πολύ ωραίο και περίεργο και πολλά ταξίδια οργανώνονται για να τα δουν οι τουρίστες; είναι αξιοθέατο.

Τέσσερα αγόρια σηκώνουν το χέρι τους.

Δασκάλα: Να μας πει ο Δημήτρης.

Δημήτρης: Τα φιορδ.

Δασκάλα: Μάλιστα.

Φωνές κοριτσιών: Ποια είπατε πως είναι;

Εκτός από την ανάγκη των μαθητριών για διεξοδικές οδηγίες - συνταγές προκειμένου να ανταποκριθούν πλήρως στις προσδοκίες και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, το περιστατικό αυτό φέρνει στην επιφάνεια την ευκολία των αγοριών να χειριστούν το γενικό πλαίσιο των οδηγιών, τη διαμεσολάβησή τους, με παρότρυνση μάλιστα της δασκάλας προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι οδηγίες στις συμμαθήτριάς τους και την ευκολία με την οποία εισάγουν στη σχολική τάξη γνώσεις, συναφείς μεν με το ερώτημα της δασκάλας, αλλά εκτός σχολικού βιβλίου. Δύο ζητήματα ανακύπτουν εδώ: της συνάφειας, δηλαδή της ικανότητας σωστής επιλογής από το γενικό γνωστικό απόθεμα των μαθητών και του περιεχομένου των μη σχολικών πληροφοριών αυτό καθαυτό. Όπως φαίνεται στο παράδειγμα από το μάθημα της γεωγραφίας, οι μαθητές, προκειμένου να απαντήσουν στην ερώτηση της δασκάλας ανατρέχουν σε μη σχολική γνώση προερχόμενη από την τρέχουσα επικαιρότητα (Τις μέρες εκείνες οι τηλεοπτικές ειδήσεις αλλά και οι εφημερίδες έκαναν εκτενή αναφορά στο θέμα της απεργίας των Γάλλων ψαράδων). Ένα ενδιαφέρον ζήτημα ανακύπτει εδώ σχετικά με το περιεχόμενο των μη σχολικών γνώσεων (αν πρόκειται για προσωπικές εμπειρίες / βιωματική γνώση ή για "αντικειμενική" γνώση) που οι μαθητές εισάγουν στη σχολική τάξη ανάλογα με το φύλο τους.

Η ακρίβεια ή η συνάφεια της μη σχολικής γνώσης που οι μαθητές επιλέγουν να φέρουν στην τάξη επιβεβαιώνεται και από τα ακόλουθα:

Μάθημα Φυσικής για τον Ηλεκτρισμό.

(ο δάσκαλος μόλις έχει τελειώσει την παράδοση)

Μαθητής (αφού έχει πάρει το λόγο): Κύριε, ο Μπελ έκανε πειράματα με τον ήχο και με τον ηλεκτρισμό και σ' αυτά τα πειράματα στηρίχθηκε ο Έντισον και έκανε όλες αυτές τις ανακαλύψεις για τον ηλεκτρισμό.

Δάσκαλος: Μάλιστα

Βλέπουμε εδώ, όπως και στο επόμενο περιστατικό, την πρωτοβουλία των μαθητών να παρεμβάλλουν πληροφορίες στα δεδομένα γνωστικά περιεχόμενα, είτε ανατρέχοντας σε δικές τους γνώσεις, είτε φέρνοντας στην τάξη την ίδια την πηγή των πληροφοριών τους, ένα εξωσχολικό βιβλίο. Αυτές οι πρωτοβουλίες εκφράζουν μεν μια μορφή σχέσης των μαθητών με τη γνώση, αφήνουν όμως περιθώρια για να τεθούν ζητήματα αναφορικά με τη σχέση που οι μαθητές διαμορφώνουν με τη γνώση, την εξουσία και την αλήθεια

(όπως απορρέει από τη σχολική γνώση) όπως αυτές συνοψίζονται στο πρόσωπο του/της εκπαιδευτικού.

Μάθημα Ιστορίας για τους βαλκανικούς πολέμους

Το μάθημα (παράδοση και εξέταση) έχει ήδη διαρκέσει δύο διδακτικές ώρες χωρίς να έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Στην τρίτη διδακτική ώρα ένας μαθητής έχει φέρει ένα βιβλίο ιστορίας από το σπίτι του.

Μαθητής: Κυρία, έχω φέρει πληροφορίες για τον α΄ Βαλκανικό Πόλεμο.

Δασκάλα: Για να τις ακούσουμε.

Μαθητής: Διαβάζει τις επιπλέον πληροφορίες (φροντίζοντας να μην επαναλάβει κάτι που έχει ήδη αναφερθεί) και ουσιαστικά συνοδεύει τη δασκάλα στο μάθημα, συμπληρώνοντας. Επίσης, έχει φέρει και έναν χάρτη για να δείξει τις εδαφικές αλλαγές μετά τον πόλεμο, και μαζί με τη δασκάλα τις σχολιάζουν.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, η ομάδα των κοριτσιών, μέσα στην ατμόσφαιρα της παιδαγωγικής ασάφειας, των άρρητων ορίων και κριτηρίων αλλά και της ελευθερίας που συνοδεύει την εκτέλεση μιας εργασίας, περιορίζεται σε μορφές συμμετοχής που α. εξασφαλίζουν εκ των πραγμάτων είτε την περιορισμένη είτε την ανύπαρκτη έκθεσή τους σε άγνωστα κριτήρια αξιολόγησης, όπως είναι η ανάγνωση της επόμενης παραγράφου β. τη λύση ασκήσεων ή την απάντηση ερωτήσεων που αναφέρονται στο βιβλίο ή που έχουν ετοιμασθεί στο σπίτι και γ. παρεμβαίνουν με ερωτήσεις διαδικαστικού χαρακτήρα, προκειμένου να μειώσουν την ασάφεια και τη χαλαρότητα στις υπάρχουσες συνθήκες και τους κανόνες που διέπουν την εκτέλεση ενός καθήκοντος. Διαφαίνεται ότι η ομάδα των κοριτσιών αναζητά και εν τέλει αναγκάζει, έστω και προσωρινά, τον εκπαιδευτικό να θέσει περιοριστικά όρια, να υπαγορεύσει έναν ακριβή και λεπτομερή τρόπο αναφορικά με το πώς, προκειμένου να δώσει ένα σταθερό σημείο αναφοράς ως προς τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του ή να δώσει κάποιες ενδείξεις σχετικά με τον ορισμό του σωστού και του λάθους. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν διευκρινιστικές ερωτήσεις του τύπου, “πόσο μεγάλη να είναι η έκθεση”, “σε ποιο τετράδιο θα γράψουμε τους κανόνες”, “τι ακριβώς εννοείτε”, “θα γράψουμε μόνον τους τίτλους των ποιημάτων ή και ολόκληρα τα ποιήματα”, “θέλετε να γράψουμε και την απάντηση στο πρόβλημα” κλπ.

Συχνά, οι ερωτήσεις διαδικαστικού ή διευκρινιστικού τύπου τίθενται στο μέσον μιας ανοιχτής συζήτησης από την οποία τα κορίτσια απέχουν ή έχουν αυτοαποκλειστεί. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι με τις ερωτήσεις αυτού του τύπου οι μαθήτριες α. φανερώνουν / δημοσιοποιούν την ανάγκη τους για σαφείς και ρητές κατευθυντήριες αρχές ή διεξοδικές οδηγίες έτσι ώστε να ανακτήσουν ένα οικείο γι' αυτές παιδαγωγικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η ανατιθέμενη εργασία δε διαφέρει από τη μηχανική εκτέλεση ενός έργου και β. προσπαθούν να επαναφέρουν τον εκπαιδευτικό και την υπόλοιπη τάξη σε οικεία και ελεγχόμενα από τις ίδιες πλαίσια. Κατ' αυτήν την έννοια, οι ερωτήσεις ενδέχεται να ερμηνευθούν και ως μια συλλογική μορφή αντίστασης απέναντι

στην ισχύουσα παιδαγωγική πρακτική. Ας σταθούμε σε μερικά κοινωνικά περιστατικά από τη σχολική τάξη:

1. Γλώσσα: Κείμενο με τίτλο "Ο Καραγκιόζης αστροναύτης". (Εδώ ο Καραγκιόζης γίνεται αστροναύτης για να φέρει πίσω τη βεζυροπούλα που την έχουν απαγάγει. Το κείμενο είναι γραμμένο με τη μορφή διαλόγου, συμμετέχουν οι κλασικοί ήρωες του Καραγκιόζη και υπάρχει και ένας αφηγητής).

Δάσκαλος: για να δούμε, να μοιραστούμε τους ρόλους για να το διαβάσουμε δυνατά. (Τα αγόρια σηκώνουν τα χέρια τους διεκδικώντας τους ρόλους. Η προτροπή του δασκάλου προς τα κορίτσια να αναλάβουν κι εκείνα ένα ρόλο συναντά την άρνησή τους).

Κατά τη διάρκεια της ανάθεσης των ρόλων ξεκινά μια συζήτηση γύρω από το θέατρο σκιών, τις φιγούρες και το συμβολισμό τους. Στη συζήτηση μετέχουν μόνο οι μαθητές, οι μαθήτριες παραμένουν σιωπηλές. Όταν μία απ' αυτές σηκώνει το χέρι της ο δάσκαλος της δίνει αμέσως το λόγο.

Εύη: Έχω στο σπίτι κουκλοθέατρο με τον Καραγκιόζη, φωτίζεται με μια λάμπα και είναι πολύ ωραία όταν παίζουμε.

Ο δάσκαλος δε σχολιάζει την παρέμβαση, αλλά επαναφέρει την αρχική συζήτηση με την ερώτηση: τι αντιθέσεις υπάρχουν στο σκηνικό του Καραγκιόζη;

Μαθητής: το σεράι και τη φτωχική παράγκα του Καραγκιόζη.

Δάσκαλος: Μάλιστα. Ποιες ιδέες έχει το κείμενο που αν και λέγονται με αστείο τρόπο μας κάνουν να προβληματιστούμε;

Μαθητής: Το γεγονός ότι ενώ τόσα παιδιά πεινάνε, χρήματα αφιερώνονται για να πάμε οι άνθρωποι στο διάστημα. (Με αφορμή αυτήν την παρέμβαση ξεκινά μια μεγάλη συζήτηση για το ρόλο της τεχνολογίας, για τις δαπάνες που αυτή απαιτεί κλπ. Από τη συζήτηση απουσιάζουν τελείως τα κορίτσια).

Στο επεισόδιο αυτό, όπως και στο επόμενο, παρατηρούμε α. την άρνηση των μαθητριών (η οποία μάλιστα γίνεται σαφής από την πλευρά τους) να πάρουν μέρος σε κάτι διαφορετικό από το συνηθισμένο, ακόμα και όταν αυτό αφορά τη μηχανική ανάγνωση και β. τη σιωπή¹⁸. Η μη συμμετοχή στη διαδικασία διαπλοκής των διαφορετικών μορφών γνώσης εκφράζεται με τη σιωπή απέναντι στις ισχύουσες σχολικές πρακτικές. Η σιωπή εγκαταλείπεται είτε για να γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις είτε για να διαβαστεί δυνατά η επόμενη παράγραφος. Έχει ενδιαφέρον να υπογραμμίσει κανείς τη χρονικά άκαιρη, τουλάχιστον φαινομενικά, στιγμή, που οι μαθήτριες επιλέγουν να διασπάσουν τη ροή του μαθήματος για να απευθύνουν στο δάσκαλο μια τυπική

18. V. Walkerdine, On the Regulation and Speaking of Silence: Subjectivity, Class and Gender in Contemporary Schooling, στο C. Steedman, C. Urwin and V. Walkerdine (eds) *Language, Gender and Childhood*. RKP, 1985, σσ. 203-40.

ερώτηση.

2. Γλώσσα: Το ποίημα του Καβάφη "Σπίτι με κήπο".

Δάσκαλος: ποιος θα μας θυμίσει τι είχαμε πει για το ποίημα και τους συμβολισμούς του;

Αλέκος: είναι ένα συμβολικό ποίημα (αναφέρει ένα συμβολισμό του ποιήματος).

Ξεκινά μια συζήτηση γύρω από τους υπόλοιπους συμβολισμούς του ποιήματος, τη μοναξιά του ποιητή... (τα κορίτσια δεν συμμετέχουν).

Σοφία (σηκώνει το χέρι της): Κύριε, τα ποιήματα για τον Καβάφη που μας είπατε να φέρουμε θα τα γράψουμε ή απλώς θα αναφέρουμε τον τίτλο τους;

Δάσκαλος: Θα τα γράψετε τα ποιήματα Σοφία. Τώρα όμως συζητάμε κάτι άλλο, για την ανάλυση του ποιήματος, γιατί διακόπτετε για κάτι άσχετο;

3. Μάθημα Γλώσσας. Γίνεται συζήτηση για τα δημοτικά τραγούδια, τα είδη δημοτικών τραγουδιών, και από εκεί η συζήτηση μετατίθεται στον Όμηρο, τα έπη, τους ραψωδούς και τους αοιδούς, τον τόπο γέννησης του Ομήρου και τις διαστάσεις απόψεων γύρω απ' αυτό, για τους μύθους και τις παραδόσεις. Τα κορίτσια δε συμμετέχουν. Κάποια στιγμή μια μαθήτρια σηκώνει το χέρι της κατά τη διάρκεια της συζήτησης:

Μαθήτρια: Κύριε, τις αναλύσεις που γράψαμε θα τις πάρετε;

Δάσκαλος: Τώρα συζητάμε, άσε τις αναλύσεις.

Άλλο κορίτσι: Κύριε, δεν κατάλαβα, τι είναι οι παραλλαγές;

Ο Δάσκαλος αναγκάζεται να σταματήσει τη συζήτηση και αρχίζει να εξηγεί και πάλι τι είναι οι παραλλαγές.

Μόλις τελειώνει, ο Δημήτρης σηκώνει το χέρι του λέγοντας: Κύριε, στη σελίδα 108 υπάρχει και άλλο δημοτικό τραγούδι, να το διαβάσουμε.

Δάσκαλος: Γυρίστε στη σελίδα 108. Ποιος θα το διαβάσει; Όλα τα κορίτσια σηκώνουν το χέρι τους. Ο δάσκαλος δίνει το λόγο στην Κατερίνα. Όταν η ανάγνωση τελειώνει, η Κατερίνα εξακολουθεί να έχει το λόγο.

Δάσκαλος: Σε ποια κατηγορία ανήκει;

Κατερίνα: Στα νανουρίσματα. (η τάξη ξεσπάει σε γέλια)

Δάσκαλος: Για ξαναδιάβασέ το. Ποιος μιλάει;

Κατ.: Ο γιος.

Δάσκαλος: Στα νανουρίσματα μιλάνε τα μωρά;

Κατ.: Όχι.

Δάσκαλος: Άρα τι είναι;

Κατ.: Της αγάτης

Δάσκαλος: Τι λέει ο γιος στη μητέρα του;

Κατ.: Ότι θα φύγει.

Δάσκ.: Πού θα φύγει να πάει;

Κατ.: Μακριά.

Δάσκ.: Δηλαδή πού;

Κατ.: Στα ξένα, μακριά.

Δάσκαλος: Άρα;

Κατ.: Σιωπή.

Δάσκαλος: Άρα είναι της ξενιτιάς.

Δάσκαλος (απευθυνόμενος στα κορίτσια): Εξυπνάδα είναι να βάζουμε το μυαλό μας να δουλέψει όταν η απάντηση δεν είναι έτοιμη, όταν δεν τη γράφει το βιβλίο αλλά τη βρίσκουμε με βάση τη λογική μας. Να προσέχουμε.

Σ' αυτό το περιστατικό, μπορούμε να επισημάνουμε τόσο την εύστοχη παρέμβαση ενός μαθητή για την εισαγωγή συναφούς σχολικής γνώσης εκτός όμως του μαθήματος της ημέρας, όσο και την αποδοχή αυτής της πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, η σημαντικότερη ίσως πληροφορία αφορά την εισαγωγή της έννοιας της λογικής από τον εκπαιδευτικό. Η λογική, ως διαδικασία που οδηγεί στη σωστή απάντηση, έχει καθοριστική σημασία στη διδασκαλία και κυρίως στην αξιολόγηση των μαθηματικών, μάθημα στο οποίο η λύση (η σωστή απάντηση) στηρίζεται σε λογικούς συνειρμούς¹⁹. Η λογική ως ιδιαίτερο διακριτικό των θετικών, κυρίως, μαθημάτων δηλώνει τη διαφορετική σχέση των δύο φύλων με τη γνώση (και τα συγκεκριμένα περιεχόμενα).

Η λογική (ή μάλλον η έλλειψή της) επανεμφανίζεται στο ακόλουθο περιστατικό, όπου και συνοδεύεται από την άκριτη αποδοχή των λεγόμενων του εκπαιδευτικού. Φαίνεται ότι για τη μαθήτριά, όσα εκφέρονται από τον εκπαιδευτικό δεν υπόκεινται στους κανόνες της λογικής, ούτε σε δεσμευτικά πλαίσια προηγούμενων και γνωστών σχολικών γνώσεων. Στη δική της όμως αποδοχή ο μαθητής προβάλλει ένσταση:

Φυσική. Μάθημα για το θείο στην ενότητα των σιδηρομεταλλευμάτων.

Ο δάσκαλος εξηγεί τον τρόπο εξαγωγής του θείου και αναφέρει ότι σε μια φάση της διαδικασίας, προκειμένου να λιώσει πρέπει να ρίξουν ζεστό νερό.

Μαρία: Πόσο ζεστό να είναι το νερό;

Δάσκαλος: Ζεστό, καντό, 800, 1000 βαθμούς.

Η Μαρία ικανοποιημένη σωπαίνει.

Μαθητής (πετάγεται): Μα κύριε, το νερό στους 800 βαθμούς δεν έχει πια υγρή μορφή είναι υδρατμός, είναι αέριο, αφού ξέρουμε ότι βράζει στους 100 το ζεστό θα πρέπει να είναι κάτω από τους 100.

19. Για τη διάσταση της λογικής στην εκπαιδευτική διαδικασία βλ. V. Walkerdine, *The Mastery of Reason - Cognitive Development and the Production of Rationality*. Routledge, 1988.

Δάσκαλος: Μπράβο σου. Η Μαρία δεν το κατάλαβε, αλλά εσύ...

Υπό τύπον συμπεράσματος θα ήθελα να σταθώ στα εξής σημεία, τα οποία και ορίζουν σημαντικούς τομείς μελέτης. Η διεξοδική, ωστόσο, ενασχόληση με αυτούς ξεπερνά τους αρχικούς στόχους αυτού του άρθρου.

Υπό τύπον συμπεράσματος θα ήθελα να σταθώ στα εξής σημεία, τα οποία και ορίζουν σημαντικούς τομείς μελέτης. Η διεξοδική ωστόσο ενασχόληση με αυτούς ξεπερνά τους αρχικούς στόχους αυτού του άρθρου.

- Η εμφάνιση και εγκατάσταση διαφορετικών προτύπων διαχείρισης της σχολικής γνώσης από τους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους καθώς και η διαφοροποίηση των τελευταίων απέναντι στην εξουσία του εκπαιδευτικού και στη μοναδική αλήθεια της γνώσης θέτουν ερωτήματα σχετικά με τη δυναμική των εκπαιδευτικών πρακτικών να αντισταθμίσουν ή να ανατρέψουν ήδη διαμορφωμένα στους μαθητές πρότυπα προσέγγισης της γνώσης. Με την προβληματική αυτή, οι εξισωτικοί στόχοι και πόσο μάλλον τα εξισωτικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης τίθενται σε αμφισβήτηση²⁰: από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός μηχανισμός δε διακρίνεται από επίσημες πρακτικές εξοικείωσης των μαθητών με "νέα" πρότυπα προσέγγισης και διαχείρισης της γνώσης, η υιοθέτηση μιας προοδευτικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας, με έμφαση στο διάλογο, την ανάπτυξη επιχειρημάτων, τον περιορισμό της απομνημόνευσης και την αναγνώριση της κριτικής σκέψης, θα εξακολουθεί να αναπαράγει διαφορετικές επιδόσεις ως προς το φύλο. Αν ανατρέξουμε στον Bernstein, σε ασθενείς περιχαράξεις, η διαδικασία αξιολόγησης επιτελείται με άρρητα κριτήρια, γεγονός όμως που καθιστά εξαιρετικά σημαντικές αυτές που ο ίδιος αποκαλεί "σωστές" προδιαθέσεις του διδασκόμενου: "Αν έχει "σωστή" προδιάθεση, αυτό θα συντελέσει αργότερα στην απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων. Η "σωστή" προδιάθεση μπορεί να εκτιμηθεί ως προς το ταίριασμα ανάμεσα στις προδιαθέσεις του μαθητή και την ισχύουσα ιδεολογία"²¹. Κατά συνέπεια, σε παιδαγωγικές περιστάσεις όπου τα κριτήρια αξιολόγησης είναι μάλλον ασθενή όσον αφορά συγκεκριμένες πνευματικές ιδιότητες, υπάρχει το ενδεχόμενο τα κριτήρια να είναι ισχυρά όσον αφορά προδιαθεσιακές ιδιότητες. Αν αυτό ισχύει, ορισμένες νέες μαθητικές ιδιότητες γίνονται υποψήφιες για απόδοση ετικετών. Στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, στην παιδαγωγική πρακτική που αξιολογεί θετικά προδιαθέσεις συνδεδεμένες με την ενεργό συμμετοχή των διδασκόμενων, τα αγόρια (εφόσον διακρίνονται για τις "σωστές" προδιαθέσεις) απολαμβάνουν θετικούς χαρακτηρισμούς (ενεργητικά, με ενδιαφέροντα, ενημερωμένα, κοκ.) ενώ τα κορίτσια, των οποίων οι προδιαθέσεις δεν ταιριάζουν με αυτές που απαιτεί η ισχύουσα παιδαγωγική πρακτική, περιορίζονται

20. S. Delamont, *The Conservative School? Sex Roles at Home, at Work and at School*, στο St. Walker and L. Barton (eds) *Gender, Class and Education*. The Falmer Press, 1985, σσ. 93-106 και M. Arnot *A Cloud over Coeducation: An Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations*, στο ίδιο, σσ. 53-69.

21. B. Bernstein *Περί Ταξινόμησης και Περιοράξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης* op. cit., σ. 99.

σε αρνητικούς χαρακτηρισμούς (αμέτοχα στο μάθημα, αδιάφορα, παθητικά κ.ο.κ.). Μέσα σ' αυτή την λογική, αν υποθέσουμε ότι στο σημερινό καθεστώς της συνεκπαίδευσης (στο δημοτικό σχολείο) μπορούμε να αναγνωρίσουμε βασικές παραδοχές της αποκαλούμενης προοδευτικής παιδαγωγικής, τότε αυτές ενδέχεται να ευνοούν την εμφάνιση και διατήρηση διαφορετικών σχέσεων των παιδιών με τη σχολική γνώση. Με δεδομένο ότι η κριτική σκέψη, η ανάπτυξη επιχειρημάτων και ο διάλογος συνιστούν επίκτητες δεξιότητες και δεν είναι παρά αποτέλεσμα διαρκούς και ενδεχομένως πρώιμης εξοικείωσης με κοινωνικές περιστάσεις που διέπονται από τις αρχές αυτές, αλλά και στις οποίες οι ιδιότητες αυτές αξιολογούνται θετικά, η ακόλουθη υπόθεση φαίνεται να είναι βάσιμη: τα αγόρια εμμέσως θα προμοδοτούνται μέσα σε μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα που διακρίνεται από αξίες (ή αξιολογεί προδιαθέσεις) τις οποίες τα κορίτσια έχουν κοινωνικοποιηθεί να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν θετικά στους άλλους, χωρίς όμως τα ίδια να τις έχουν. Μέσα σ' αυτή τη λογική, δυσκολεύονται τόσο να προσαρμοστούν στο ισχύον γνωστικό πλαίσιο, όσο και να προβούν σε μια διαδικασία τροποποίησης των παγιωμένων γνωστικών εμπειριών και σχέσεων με τη γνώση. Σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που διακρίνεται από ασθενείς περιχαράξεις, η συμμετοχή των διδασκομένων δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε σχολικά / μαθησιακά ζητήματα, αλλά εμμέσως φέρνει στο προσκήνιο ιδιωτικές σκέψεις, αντιλήψεις, αισθήματα. Κατά συνέπεια, προβάλλονται "εσώτερες" ιδιότητες των διδασκομένων και η δημοσιοποίησή τους καθιστά δυνατό τον έλεγχο ενός μεγάλου φάσματος της προσωπικότητάς τους. Έτσι, στην παιδαγωγική ατμόσφαιρα των ασθενών περιχαράξεων η σχολική εμπειρία αποκτά έναν έντονα διεισδυτικό χαρακτήρα και συνοδεύεται από έμμεσο έλεγχο ιδιοτήτων που δε σχετίζονται απαραίτητα με αυτή την εμπειρία. Αν αποδεχτούμε αυτή τη συλλογιστική, τότε τα πρότυπα διαχείρισης της σχολικής γνώσης ανάλογα με το φύλο των διδασκομένων, στην υπό μελέτη σχολική τάξη, επιδέχονται και την εξής ερμηνεία: "η παθητικότητα" των κοριτσιών είναι δυνατόν να συνιστά μια μορφή αντίστασης απέναντι στον διεισδυτικό χαρακτήρα που προσλαμβάνει η διαδικασία δόμησης της σχολικής γνώσης και στις λανθάνουσες μορφές ελέγχου που ενυπάρχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία. Αντίστοιχα, η ενεργητική παρουσία των αγοριών σημαίνει τη συμμετοχή ενός μεγαλύτερου μέρους της προσωπικότητάς τους στη γνωστική εμπειρία. Αυτού του τύπου η συμμετοχή, όπως καθιερώνεται από τη δόμηση της σχολικής γνώσης, διευκολύνει την ανάγνωση και αξιολόγηση, άρα και τον έλεγχο, εσωτερικών πτυχών της προσωπικότητάς τους. Η ενεργητική ανάληψη και ερμηνεία του ρόλου του μαθητή, αν αποτολμήσω μια υπόθεση, φαίνεται ότι δε συνοδεύεται από μηχανισμούς διαφύλαξης του από την διεισδυτική ματιά της αξιολόγησης. Τα αγόρια, παρουσιάζονται περισσότερο ευάλωτα/εκτεθειμένα στον παιδαγωγικό έλεγχο και στην έμμεση διαδικασία δημοσιοποίησης των ιδιωτικών τους πτυχών.

Οι διαφορές επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών
στις φυσικές επιστήμες. Μια υπόθεση διδακτικού συμβολαίου;

ΚΩΣΤΑΣ ΡΑΒΑΝΗΣ

Το πρόβλημα των άνισων επιδόσεων στα πλαίσια των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων έχει πλέον αναλυθεί από πάρα πολλές πλευρές. Από τις πιο ακραίες εκδοχές της αναγωγής των διαφορών στη νοημοσύνη, μέχρι τις πιο επεξεργασμένες θεωρίες αναζήτησης των σχέσεων μεταξύ κοινωνικού χαρακτήρα μεταβλητών. Όμως οι διαφορές αυτές, που χωρίς αμφιβολία καταγράφει η έρευνα, οδηγούν σε μια σειρά παράπλευρων ερωτημάτων, τα οποία συνήθως δεν διατυπώνονται ως ζητούμενα στα πλαίσια των κοινωνιολογικών ερευνών.

Είναι πράγματι επαρκής η εικόνα των διαφορών που καταγράφονται κατά τη σχολική αξιολόγηση;

Πώς σχετίζονται οι παρατηρούμενες διαφορές με τις επιδράσεις των εσωτερικών παραγόντων της σχολικής διαδικασίας;

Ποιά είναι η ιδιαίτερη επίδραση των χρησιμοποιούμενων διδακτικών στρατηγικών στην περίπτωση του κάθε διδακτικού αντικειμένου;

Πώς εμφανίζονται οι διαφορές σε σχέση με τα περιεχόμενα της γνώσης;

Είναι αυτονόητο ότι, για να εντοπιστεί η επιρροή που ασκούν παράγοντες όπως οι προηγούμενοι, απαιτούνται προσεγγίσεις των οποίων οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις είναι πολύ διαφορετικές από αυτές των μακροσκοπικών κοινωνιολογικών ερευνών. Χωρίς λοιπόν να παραγνωρίζεται η μεγάλη αξία των ερμηνευτικών προσεγγίσεων για τις διαφορές που παρατηρούνται στην Εκπαίδευση (π.χ. η θεωρία του "μορφωτικού κεφαλαίου"), συχνά στην προοπτική των σύγχρονων Διδακτικών, οι επιδόσεις συσχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια των εκπαιδευτικών περιστάσεων. Έτσι, το φαινόμενο της κοινωνικά διαμεσολαβημένης μάθησης προσεγγίζεται με βάση νέες έννοιες, μεταξύ των οποίων η γονιμότερη, ίσως, είναι η έννοια του "διδακτικού συμβολαίου" (Brousseau, G. 1980, Schubauer-Leoni, M.L. 1986). Πρόκειται για μια έννοια στα πλαίσια της οποίας επιχειρείται ο προσδιορισμός του συνόλου των εκφρασμένων ή αδιατύπων συμφωνιών μεταξύ των εμπλεκόμενων στις εκπαιδευτικές περιστάσεις. Οι συμφωνίες αυτές αποτελούν ουσιαστικά τους όρους ή κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οικοδομούνται σε κάθε τάξη. Όμως, και παρά το ότι οι όροι αυτοί περιορίζονται από επίσημους θεσμικούς προσδιορισμούς, βρίσκονται υπό συνεχή, κοινωνικού χαρακτήρα, διαπραγμάτευση και δεν παραβιάζονται χωρίς συνέπειες

(Πατρώνης, Τ. 1990). Έτσι, το διδακτικό σύμβολο ορίζει συμπεριφορές, υπαγορεύει δραστηριότητες, οριοθετεί πρωτοβουλίες, προδιαγράφει αμοιβαίες προσδοκίες. Οι κοινωνικές παραστάσεις που έχουμε για τον "άλλο", τις δυνατότητες, τα όρια και τα ενδιαφέροντά του, αποτυπώνονται στα διδακτικά σύμβολα με τη μορφή σημασιών που αποδίδονται στις πτυχές της τριγωνικής σχέσης μαθητή, προς διδασκαλία γνώσης και διδακτικής παρέμβασης, δηλαδή υποκειμένου, αντικειμένου και κοινωνικής διαμεσολάβησης.

Εαν προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά των συνηθισμένων διδακτικών συμβολαίων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, θα παρατηρήσουμε μεταξύ άλλων και δύο σημαντικούς όρους.

α) Η παραδοχή ότι αρκεί να καταστεί προφανής η γνώση στους μαθητές για να την κατακτήσουν. Η μάθηση αποδίδεται σε ένα είδος απορρόφησης της γνώσης και, καθώς γίνεται επίκληση στον κυρίαρχο ρόλο των αισθήσεων, η διδακτική διαδικασία οδηγείται, κυρίως, σε ένα είδος προφορικής απόπειρας μετάδοσης και επίδειξης πειραμάτων.

β) Η βεβαιότητα για το ότι η μέτρηση των επιδόσεων δίνει θετικά αποτελέσματα όταν οι μαθητές εκφράζουν προφορικά ή γραπτώς βασικές θεωρητικές γνώσεις ή ανταποκρίνονται σε προβλήματα διαφορετικών επιπέδων, δηλαδή συμπεριφορές οι οποίες θεωρείται ότι αποτυπώνουν την πρόσκτηση και επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού που τους παρέχεται στο σχολείο.

Κοινό χαρακτηριστικό και στους δύο προηγούμενους όρους είναι η ολοκληρωτική απουσία αναφοράς στα λογικά και γνωστικά εμπόδια των μαθητών, τα οποία προκύπτουν από τις ήδη συγκροτημένες νοητικές παραστάσεις τους για τις φυσικές έννοιες και τα φυσικά φαινόμενα στο περιβάλλον τους, πριν τα παιδιά έρθουν στη σχολική τάξη. Επίσης, τα παραδοσιακά διδακτικά σύμβολα για τις Φυσικές Επιστήμες παραχωρούν στον εκπαιδευτικό έναν κεντρικό ρόλο διαχείρισης του σχολικού χώρου και χρόνου και των εσωτερικών σχέσεων της τάξης, γεγονός που επιτρέπει μη διατυπωμένες ρυθμίσεις με βάση τις κοινωνικές του παραστάσεις για τη μάθηση. Οι έρευνες λοιπόν που επιχειρούν να μετρήσουν τις επιδόσεις ή στάσεις στις Φυσικές Επιστήμες και οι οποίες, αρκετά συχνά, δείχνουν ότι τα αγόρια υπερτερούν έναντι των κοριτσιών (IEA, 1988), δεν επικαλούνται την αρμονία μεταξύ των σχημάτων κατανόησης τα οποία απορρέουν από τη νοητική συγκρότηση των παιδιών και των επιστημονικών μοντέλων προσέγγισης του φυσικού κόσμου, αλλά κυρίως την ανταπόκριση στους όρους των παραδοσιακών διδακτικών συμβολαίων.

Τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία θα παρουσιάσουμε εδώ δεν έχουν ως στόχο την απόδοση αιτιακών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Περιγράφουν όμως, ως προς τη διαφορά επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τα αποτελέσματα εναλλακτικών μορφών διδακτικής δραστηριότητας και αξιολόγησης, δηλαδή αποτελεσμάτων τα οποία παράγονται στα πλαίσια μη παραδοσιακών διδακτικών συμβολαίων.

Οι πειραματικές διαδικασίες

1. Η ανακάλυψη στοιχειωδών μαγνητικών ιδιοτήτων.

α) *Στόχος.* Η εκπαιδευτική δραστηριότητα αυτή είχε ως στόχο την ανακάλυψη στοιχειωδών μαγνητικών ιδιοτήτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η γνώση, εδώ, δεν θεωρήθηκε ως αντικείμενο “προς μετάδοσιν” αλλά ως πρόβλημα ενεργητικής ανακάλυψης και νοητικής οικοδόμησης, ως αποτέλεσμα δηλαδή αλληλεπίδρασης υποκειμένου και αντικειμένου (Kamii, C. 1982· Crahay, M., Delhaxhe, A. 1988).

β) *Δείγμα.* Στην πειραματική διαδικασία συμμετείχαν 40 κορίτσια και 39 αγόρια μέσης τιμής ηλικίας 5,25 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε Νηπιαγωγεία εργατικών περιοχών. Οι γονείς των παιδιών δεν είχαν καμία ειδική εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Τα παιδιά εργάστηκαν σε τριμελείς και τετραμελείς ομάδες, ενώ στις τάξεις τους δεν είχαν καμμία συμμετοχή σε δραστηριότητες με μαγνήτες μέχρι τη στιγμή της πειραματικής διαδικασίας.

γ) *Πειραματική διαδικασία.* Σε κάθε ομάδα παιδιών δώσαμε μια σειρά κυκλικών και ραβδόμορφων μαγνητών, καθώς επίσης και υλικά, άλλα από τα οποία έλκονται από τους μαγνήτες και άλλα όχι (μικρές μεταλλικές και πλαστικές ράβδους, συνδετήρες, πινέζες, μικρά κομμάτια χαρτιού κ.λ.π). Μία νηπιαγωγός ζητούσε από τα παιδιά να παίξουν με τα υλικά αυτά. Τα παιδιά αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, εργάστηκαν με τα υλικά και προσπαθούσαν να κάνουν διάφορες κατασκευές. Η νηπιαγωγός δεν παρενέβαινε παρά μόνο με σκοπό να τα βοηθήσει στην υλοποίηση των δικών τους σχεδίων όταν αντιμετώπιζαν ανυπέρβλητα εμπόδια ή, σε περίπτωση που εγκατέλειπαν την εργασία τους, προσπαθούσε να τους ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών ήταν επιθυμητή και γι’ αυτό ενθαρρύνθηκε. Αφήναμε δηλαδή τα παιδιά να παρατηρούν τα έργα των άλλων παιδιών και τα προτρέπαμε να συνεργαστούν για την εκτέλεση κοινών σχεδίων. Κάθε ομάδα εργάστηκε 20 περίπου λεπτά σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο.

δ) *Αποτελέσματα.* Η ανάλυση των αποτελεσμάτων είχε ποιοτικό και ποσοτικό χαρακτήρα. Επιχειρήσαμε δηλαδή να παρακολουθήσουμε όχι μόνο τη συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης επίδοσης, αλλά επίσης και την εξέλιξη της δραστηριότητας και την καταγραφή των συνθηκών στις οποίες πραγματοποιήθηκε (αυτόνομη δραστηριότητα, συνεργασία με άλλα παιδιά, παρέμβαση της νηπιαγωγού, ολοκλήρωση ενός σχεδίου μετά την παρέμβαση της νηπιαγωγού). Στις δραστηριότητές μας αυτές θέσαμε τρεις στόχους.

- 1) Την ανακάλυψη των ελκτικών και απωστικών δυνάμεων μεταξύ των μαγνητών.
- 2) Τη διάκριση και επιλεκτική χρήση μαγνητικών και μη υλικών.
- 3) Την αναγνώριση ελκτικών και απωστικών δυνάμεων μεταξύ των μαγνητών.

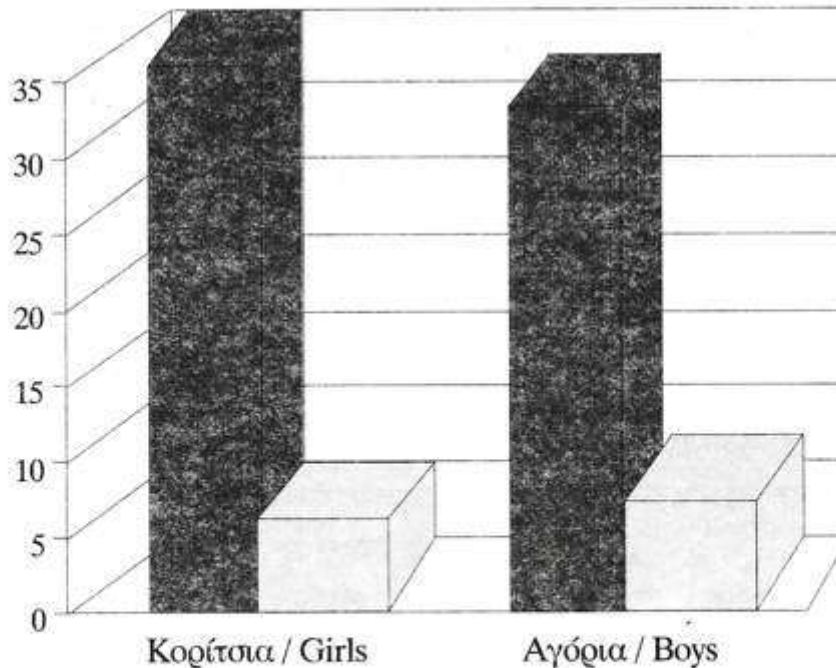
Τα παιδιά εργάστηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αρχισαν αμέσως να κάνουν μικρές κατασκευές, χρησιμοποιώντας αδιαφοροποίητα μαγνητικά και μη υλικά. Η χρησιμοποίηση όμως των υλικών τους αποκαλύπτει τις μαγνητικές ιδιότητες, με αποτέλεσμα

μία αυξανόμενη εξοικείωση με το υλικό. Προς το τέλος της πειραματικής διαδικασίας, τα περισσότερα από τα παιδιά ήταν πλέον σε θέση να επιλέγουν υλικά με βάση το σχέδιο που προσπαθούσαν να υλοποιήσουν και χρησιμοποιούσαν με ικανοποιητικό τρόπο ελκτικές και απωστικές ιδιότητες. Όπως φαίνεται στους πίνακες και τα αντίστοιχα ραβδογράμματα 1,2,3, και ως προς τους τρεις στόχους δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (1. Ανακάλυψη ελκτικών μαγνητικών ιδιοτήτων: $\chi^2=0.455$, $p>0.1$. 2. Διάκριση μαγνητικών και μη μαγνητικών υλικών: $\chi^2=0.108$, $p>0.1$. 3. Ανακάλυψη αμοιβαίων ελκτικών και απωστικών δυνάμεων: $\chi^2=0.288$, $p>0.1$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Συχνότητες υποκειμένων που ανακαλύπτουν τις ελκτικές μαγνητικές ιδιότητες

TABLE 1. Frequencies of subjects discovering the attractive magnetic properties

	Κορίτσια/Girls	Αγόρια/Boys
Επιτυχία/Success	35	32
Αποτυχία/Failure	5	7

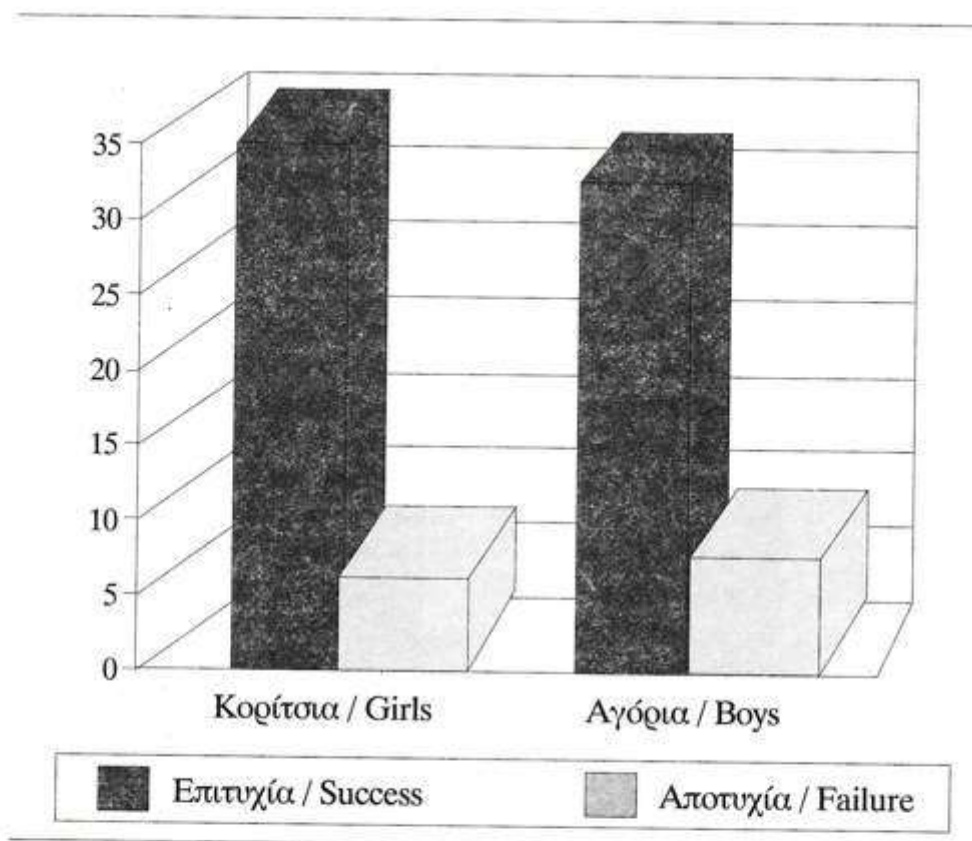


■ Επιτυχία / Success ■ Αποτυχία / Failure

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Συχνότητες υποκειμένων που διακρίνουν μαγνητικά και μη μαγνητικά υλικά

TABLE 2. Frequencies of subjects distinguishing magnetic and non-magnetic materials

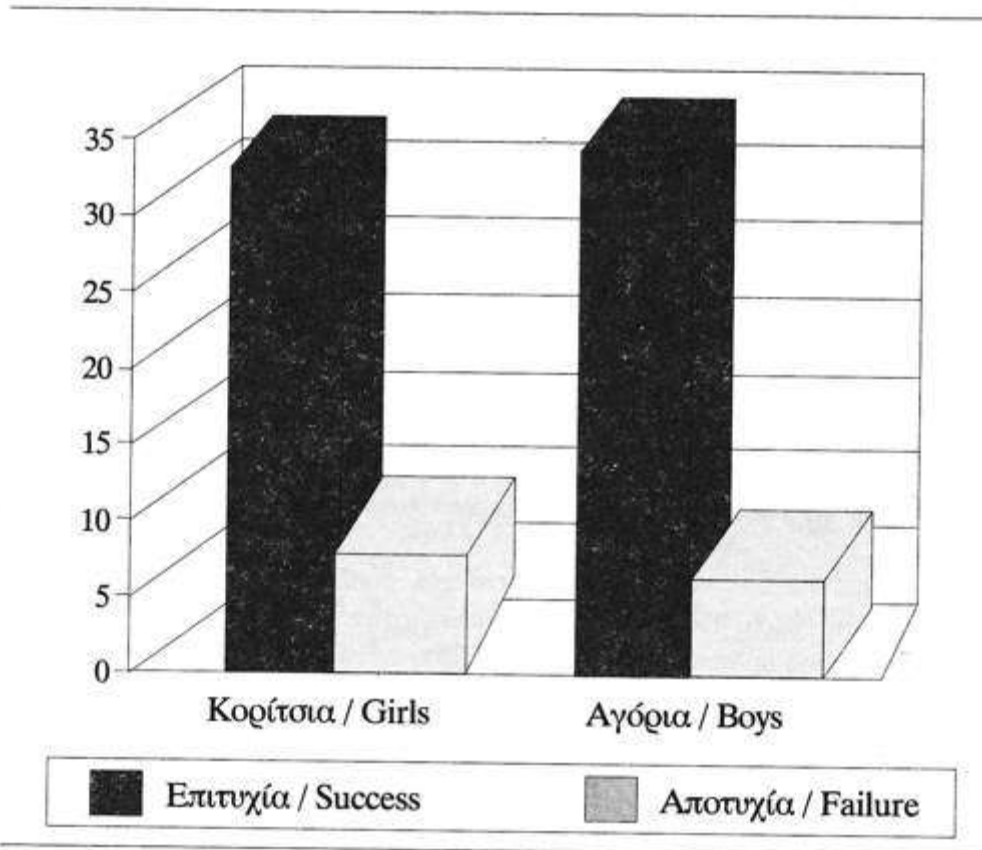
	Κορίτσια/Girls	Αγόρια/Boys
Επιτυχία/Success	34	32
Αποτυχία/Failure	6	7



ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Συχνότητες υποκειμένων που ανακαλύπτουν τις αμοιβαίες ελκτικές και απωστικές δυνάμεις

TABLE 3. Frequencies of subjects discovering the mutually attracting and repulsing forces between magnets

	Κορίτσια/Girls	Αγόρια/Boys
Επιτυχία/Success	32	33
Αποτυχία/Failure	8	6



2. Η αναγνώριση του φωτός ως οντότητας στο χώρο

α) Στόχος. Αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική αξία της ανίχνευσης των αυθόρμητων νοητικών παραστάσεων των παιδιών (Weil-Barais, A. 1984), επιχειρήσαμε να μελετήσουμε το φυσικό συλλογισμό μαθητών ηλικίας 10 περίπου ετών, για το ζήτημα της αναγνώρισης του φωτός ως οντότητας στο χώρο (Ραβάνης, Κ. 1994). Τα παιδιά, προκειμένου να εξηγήσουν το φωτισμό μιας ορατώς φωτιζόμενης περιοχής

(ΟΦΠ) από μια φωτεινή πηγή (ΦΠ), χρησιμοποιούν συλλογισμό μόνον ενός βήματος (ΦΠ→ΟΦΠ), θεωρούν δηλαδή ότι το φως μεταφέρεται από τις φωτεινές πηγές απ' ευθείας στις φωτιζόμενες επιφάνειες. Αντίθετα, για τη Φυσική, το φαινόμενο της διάδοσης του φωτός προϋποθέτει τη χρήση συλλογισμού ο οποίος συμπεριλαμβάνει και το πεδίο διάδοσης του φωτός (ΠΔΦ), το χώρο δηλαδή στον οποίον διαδίδεται το φως. Πρόκειται για ένα συλλογισμό δύο βημάτων (ΦΠ→ΠΔΦ, ΠΔΦ→ΟΦΠ ⇒ ΦΠ→ΟΦΠ), ο οποίος καταγράφεται από ψυχολογική άποψη ως μεταβατική σκέψη (Piaget, J. & Garcia, R. 1971). Αποτέλεσμα αυτού του τύπου συλλογισμού είναι η αδυναμία συγκρότησης εννοιών που σχετίζονται με τη διάδοση του φωτός στο χώρο, όπως η ευθύγραμμη διάδοση και ο σχηματισμός των σκιών.

β) *Δείγμα*. Στη διαδικασία συμμετείχαν 66 κορίτσια και 66 αγόρια μέσης τιμής ηλικίας 9.91 ετών, των οποίων οι γονείς είχαν άθροισμα ετών επίσημης μόρφωσης από 12 έως 24 χρόνια, χωρίς πανεπιστημιακές σπουδές.

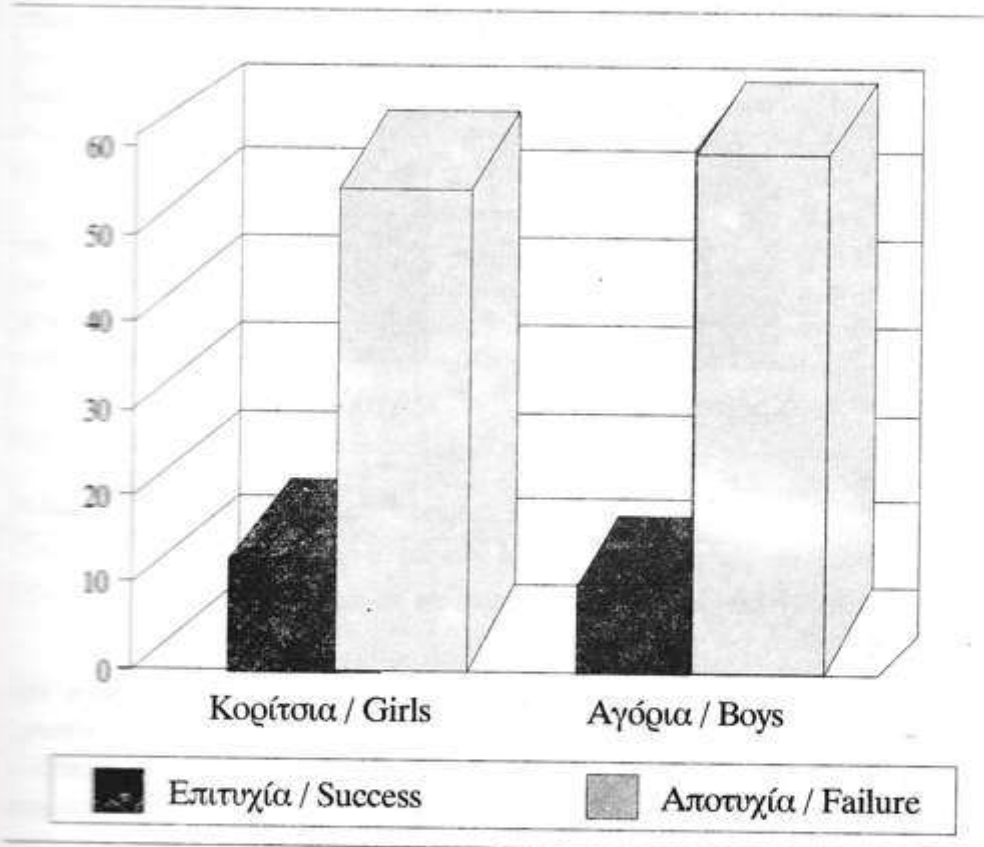
γ) *Διαδικασία*. Τα παιδιά εξετάζονταν με ατομική συνέντευξη, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, αφού τους δηλώθηκε ότι η διαδικασία αυτή δεν έχει καμία σχέση με το σχολείο ή τη βαθμολογία τους και ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά κάθε ιδέα τους είναι ευπρόσδεκτη "αφού προσπαθούμε να καταλάβουμε πώς σκέφτονται τα παιδιά". Από κάθε παιδί ζητήθηκαν απαντήσεις σε δύο έργα. Στο πρώτο ζητούσαμε από τα παιδιά να προτείνουν κάποια σημεία του χώρου στα οποία υπήρχε φως. Ο χώρος στον οποίο γινόταν το πείραμα φωτιζόταν από ηλιακό και τεχνητό φως ταυτόχρονα. Στο δεύτερο, σε μια διάταξη αποτελούμενη από δύο παράλληλα κατακόρυφα πετάσματα, από τα οποία το πρώτο είχε μια μικρή οπή, ζητούσαμε να υποδείξουν διαφορετικές θέσεις στις οποίες υπάρχει φως στο χώρο ανάμεσα στα δύο πετάσματα, όταν με μια επιτραπέζια λάμπα σε λειτουργία επιτρέψαμε να περάσει φως από την οπή.

δ) *Αποτελέσματα*. Η κατάταξη των απαντήσεων βασίστηκε στην αναγνώριση ή μη του φωτός στο χώρο. Επιτυχημένες θεωρούνται απαντήσεις στις οποίες τα παιδιά δέχονται την ύπαρξη φωτός στον αέρα, ανεξάρτητου από τις φωτεινές πηγές και τις ορατές φωτεινές κηλίδες. Αντίθετα, ως αποτυχημένες κατατάσσονται απαντήσεις στις οποίες φως αναγνωρίζεται μόνο όπου ανιχνεύεται με την όραση. Όπως φαίνεται από τους πίνακες 4 και 5 ή τα αντίστοιχα ραβδογράμματα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας, αλλά δεν εντοπίζονται μεταξύ τους στατιστικώς σημαντικές διαφορές (4. Αναγνώριση ύπαρξης φωτός στο χώρο που εκτελείται το πείραμα: $X^2=0.61$, $p>0.1$. 5. Συχνότητες υποκειμένων που αναγνωρίζουν ύπαρξη φωτός στον ενδιάμεσο μεταξύ των δύο πετασμάτων χώρο: $X^2=1.73$, $p>0.1$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Συχνότητες υποκειμένων που αναγνωρίζουν ύπαρξη φωτός στο χώρο

TABLE 4. Frequencies of subjects recognizing light's existence in space

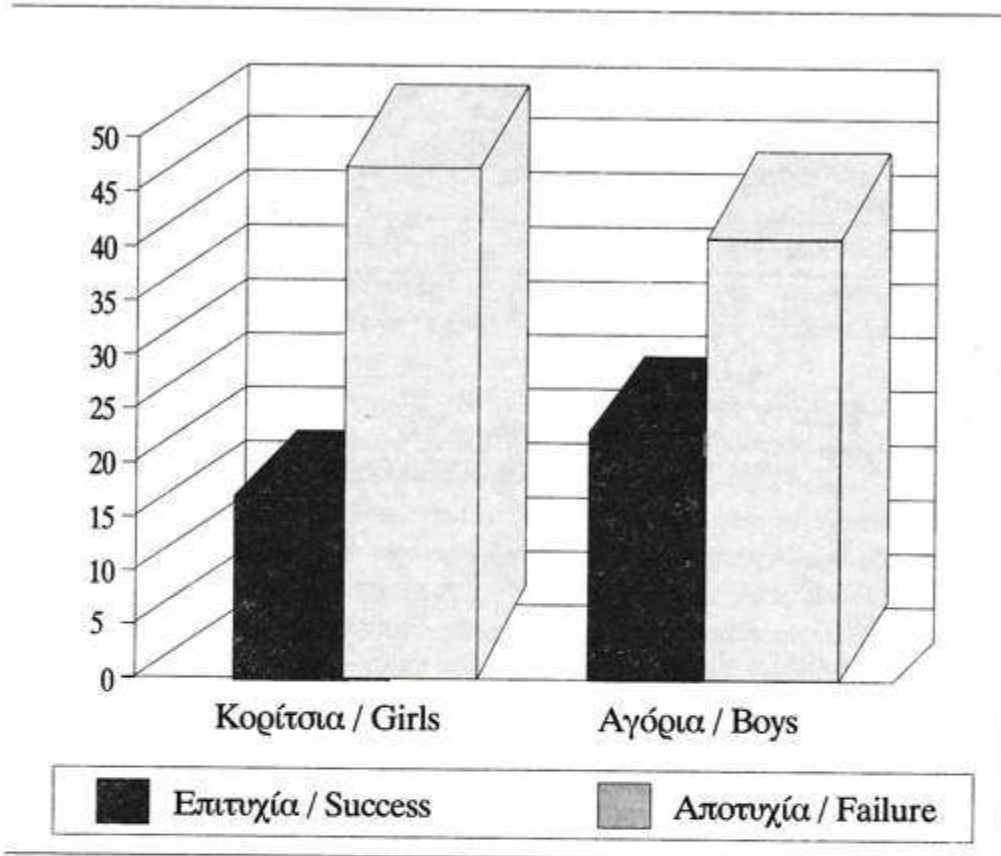
	Κορίτσια/Girls	Αγόρια/Boys
Επιτυχία/Success	11	8
Αποτυχία/Failure	54	58



ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Συχνότητες υποκειμένων που αναγνωρίζουν ύπαρξη φωτός στον ενδιάμεσο χώρο

TABLE 5. Frequencies of subjects recognizing light's existence in space

	Κορίτσια/Girls	Αγόρια/Boys
Επιτυχία/Success	17	24
Αποτυχία/Failure	49	42



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στις πειραματικές διαδικασίες που παρουσιάσαμε, παρά το ότι η πρώτη είχε διδακτικό χαρακτήρα ενώ η δεύτερη είχε σκοπό τη μέτρηση μιας γνωστικής επίδοσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Αυτό που συνδέει τις δύο προσπάθειες είναι η κυριαρχία χαρακτηριστικών που δεν παρατηρούνται στα παραδοσιακά διδακτικά συμβόλαια. Στην πρώτη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός. Δε διδάσκει με την παραδοσιακή έννοια, δεν παίρνει πρωτοβουλίες, δεν διατυπώνει συμπεράσματα. Στη δεύτερη, δεν επιχειρείται μια διαδικασία αξιολόγησης στα συνήθη πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, με τη μορφή δηλαδή ελέγχου της “αποκτειθείσας” γνώσης, αλλά η ανίχνευση των διαμορφωμένων συλλογισμών τους υπό την επιρροή του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και μάλιστα από κάποιο μη σχολικό θεσμό και άρα χωρίς καμία πρακτική συνέπεια για τα παιδιά.

Βεβαίως, η διαπίστωση της απουσίας διαφορών μεταξύ των φύλων δε νομιμοποιεί μια ευθεία αιτιακή συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά του διδακτικού συμβολαίου. Ενδεχομένως σημαντικό ρόλο να έπαιξε η επιλογή των βαθμίδων της εκπαίδευσης στις

αυτές πραγματοποιήθηκαν οι πειραματικές μας διαδικασίες. Γιατί, καθώς τα παιδιά προχωρούν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ίσως στα ενδιαφέροντα και στις επιδόσεις τους να αποτυπώνονται επιδράσεις κοινωνικού χαρακτήρα επιλογών σε σχέση με τους φύλους, τις προοπτικές απασχόλησης και επαγγελματικής προοπτικής των δύο φύλων. Παρ' όλα αυτά όμως, στα πλαίσια μιας σειράς ερευνών που πραγματοποιούμε στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε διαφορετικά αντικείμενα από έννοιες της Φυσικής, συναντάμε επίμονα τα ίδια αποτελέσματα ως προς το φύλο. Η συστηματική παρακολούθηση διαφόρων πτυχών των διδακτικών συμβολαίων οδηγεί πάντα στη διαπίστωση της απουσίας διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ίσως η εμπειρία αυτή μας προσφέρει τη δυνατότητα να θέσουμε ερωτήματα για το συγκεκριμένο ρόλο της διαφοροποίησης των στρατηγικών διδακτικής διαμεσολάβησης και της μέτρησης επιδόσεων που αναφέρονται στα πραγματικά γνωστικά εμπόδια και όχι στη συσσώρευση σχολικής γνώσης.

Προσπαθώντας πάντως να διατυπώσουμε υποθέσεις, θα πρέπει να μελετήσουμε με επιμέλεια το σύνολο των χαρακτηριστικών των παραδοσιακών διδακτικών συμβολαίων για τις Φυσικές Επιστήμες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ώστε να εντοπίσουμε με συστηματικό τρόπο τις πιθανούς παράγοντες συσχέτισης ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων επιδόσεων ή στάσεων μεταξύ των δύο φύλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Epstein, G. 1980. L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Crabry, M. & Delhaxhe, A. 1988. *Agir avec les rouleaux. Agir avec l'eau*. Labor, Bruxelles.
- IEA. 1988. *Science achievement in seventeen countries. A preliminary Report*. Pergamon Press, England.
- Kami, C. 1982. *La connaissance physique et le nombre à l' école enfantine*. Approche piagetienne. Pratiques et théorie, cahier n. 21, Université de Genève, 2ème édition, Genève.
- Παπρόνης, Τ. 1990. Διδακτικό συμβόλαιο, ένα ζήτημα ερμηνείας. *Τετράδια Διδακτικής των Μαθηματικών*, 4, 7-19.
- Paget, J. Garcia, R. 1971. *Les explications causales*. PUF, Paris.
- Ραβάνης, Κ. 1994. Το φως ως οντότητα στο χώρο. Αυθόρμητες νοητικές παραστάσεις παιδιών ηλικίας δέκα ετών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 71-78.
- Schubauer-leoni, M.L. 1986. Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en Mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 2, 139-153.
- Weil-Barais, A. 1984. L'étude des connaissances des élèves comme préalable à l'action didactique. *Bulletin de Psychologie*, 368, 157-160.

Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση. Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση;

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

Εισαγωγή

Κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές έχουν οδηγήσει σε ευρεία παραδοχή της άποψης ότι είναι αναγκαία η προώθηση της ισότητας των φύλων στην κοινωνία - μέσω της μείωσης των διακρίσεων και των στερεοτύπων ρόλων του φύλου. Επιπλέον, ευρέως αποδεκτή είναι η άποψη ότι ο στόχος αυτός μπορεί, εν μέρει, να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Όμως, μέχρι σήμερα η πραγματικότητα είναι διαφορετική: η εκπαίδευση μάλλον συμβάλλει στη διαιώνιση των ανισοτήτων και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις συμβάλλει στην υπέρβασή τους. Πράγματι, αν και έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες επιτυχίας των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί μας θεσμοί συνεχίζουν να μην παρέχουν ισότητα ευκαιριών. Μέσα τους επιβιώνουν παραδοσιακές και αναπτύσσονται νέες άμεσες και έμμεσες διακρίσεις φύλου, που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών.

Βεβαίως, θεσμικά δεν επιτρέπονται διακρίσεις με βάση το φύλο, αλλά από την έρευνα έχουν καταγραφεί:

πρώτον, εκπαιδευτικές πρακτικές που με άμεσο τρόπο θέτουν σε πιο πλεονεκτική θέση τα αγόρια και περιορίζουν συγκριτικά τις δυνατότητες μάθησης και επιτυχίας των κοριτσιών, και

δεύτερον, εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες διαφοροποιούν φυλετικά τις δυνατότητες για μάθηση και, κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας υφιστάμενα κοινωνικά στερεότυπα κατά φύλο.

Γνωρίζουμε πλέον ότι πέραν των ειδικών περιπτώσεων άμεσης διάκρισης εις βάρος των κοριτσιών, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πρακτικών, από εκείνες που θεωρούνται "αυτονόητες" μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί έμμεσα τα κορίτσια σε κατάσταση άνισων ευκαιριών σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας τάξης.

Ας σημειωθεί ότι η ανάγκη ενασχόλησης με τις "αυτονόητες" εκπαιδευτικές πρακτικές πηγάζει και από το γεγονός ότι η υλοποίηση στρατηγικών για επίτευξη της ισότητας των φύλων αποτελεί ταυτοχρόνως απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη άλλων σημα-

ντικών στόχων της εκπαίδευσης, όπως είναι π.χ. η ανάπτυξη ανεκτικής και μη-δογματικής προσωπικότητας.

Στην παρούσα παρουσίαση θα περιοριστώ στη σημασία α) της μορφής και του περιεχομένου του διδακτικού υλικού β) της οργάνωσης της σχολικής τάξης και του κλίματος που επικρατεί σε αυτήν και θα υπογραμμίσω τη σχετική με τα παραπάνω σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα ανήκει στις πρώτες περιοχές που διερευνήθηκαν διεθνώς όσον αφορά την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη και αναπαραγωγή φυλετικών στερεοτύπων. Η ενασχόληση αυτή οδήγησε στην διαμόρφωση καθοδηγητικών αρχών για την ανάπτυξη και χρήση διδακτικού υλικού χωρίς σεξιστικά στοιχεία.

Προς την ίδια κατεύθυνση έχει κινηθεί η έρευνα και στην Ελλάδα, αν και εδώ έχει περιορισθεί μέχρι σήμερα στην καταγραφή οφθαλμοφανών παραδειγμάτων και δεν έχει εισχωρήσει ακόμη στους εκλεπτυσμένους μηχανισμούς δημιουργίας και αναπαραγωγής σεξιστικών προτύπων.

Παντού τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι το διδακτικό υλικό αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην επίτευξη της ισότητας (ή ανισότητας) ευκαιριών στην εκπαίδευση, διότι εμπεριέχει μοντέλα ρόλων του φύλου και οδηγίες συμπεριφοράς ακόμη και όταν ρητώς εξυπηρετεί αποκλειστικά άλλους μαθησιακούς στόχους.

Στην επιστημονική βιβλιογραφία θεωρείται πλέον ως δεδομένο ότι διδακτικό υλικό που εμπεριέχει σεξιστικά στοιχεία και σεξιστική γλώσσα διαστρεβλώνει τις αντιλήψεις των παιδιών για την πραγματικότητα (Adamsky, 1981· Harrison and Passero 1975· Wilson, 1978), ενώ αντιθέτως, παιδαγωγικό υλικό χωρίς διακρίσεις φύλων διευκολύνει την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση (χωρίς να θεωρείται ελαφρές για την επίτευξή της).

Η θετική επίδραση κατάλληλου διδακτικού υλικού είναι ορατή ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά, και ερμηνεύεται

α) με την αύξηση των κινήτρων μάθησης των παιδιών, καθώς, όταν το παιδαγωγικό υλικό παρουσιάζει ενδιαφέρον και για τα δύο φύλα, τότε οι δυνατότητες για μάθηση των αγοριών και των κοριτσιών διευρύνονται (Frasher, R.S. and Frasher, J.M., 1978· Beyard - Tyler and Sullivan, 1980· Klein, 1979).

β) με τη διεύρυνση των στάσεων και των γνώσεων των παιδιών για τους ρόλους των φύλων, καθώς το κατάλληλο διδακτικό υλικό υποβοηθά την ανάπτυξη ευέλικτων στάσεων για τους ρόλους των φύλων - γεγονός που με τη σειρά του επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους και όχι με βάση προκαθορισμένους ρόλους (Barclay, 1974· Bem, S.L. and Bem, D.J., 1973· Scott and Feldman - Summers, 1979), και

γ) με την άμεση τροποποίηση του περιεχομένου συμπεριφορών κατά φύλο (Fischer

and Torgney, 1976), καθώς και τα παιδιά μιμούνται τα χαρακτηριστικά των ρόλων που εμπεριέχονται στο διδακτικό υλικό.

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, οποιαδήποτε παρέμβαση με σκοπό την αλλαγή της παρούσας κατάστασης είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την περίοδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οργάνωση της τάξης

Ενώ η έρευνα σχετικά με την επίδραση του διδακτικού υλικού έχει προχωρήσει σε βάθος - αν και με ελάχιστα μόνο πρακτικά αποτελέσματα στην εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού-, πολύ λίγο έχουν μελετηθεί ως προς τη συμβολή τους στη δημιουργία και αναπαραγωγή ανισοτήτων κατά φύλο άλλες πλευρές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τις “αυτονόητες” παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών φύλων. Γνωρίζουμε ότι οι σχολικές τάξεις είναι μικροκοινωνίες (Jackson, 1968) που, ενώ είναι αυτόνομες, αποτελούν αναπαραγωγή της ευρύτερης κοινωνίας (Bourdieu and Passeron, 1977). Έτσι, είναι καταρχήν “λογική και αναμενόμενη” η διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι ανισότητες των φύλων που παρατηρούνται στην κοινωνία υπάρχουν και στην τάξη. Εμφανίζονται δηλαδή ο διαχωρισμός των φύλων, η ανδρική κυριαρχία και μια διαπροσωπική αλληλεπίδραση που, έμμεσα, ενισχύει τις διαφορές των φύλων και τα στερεότυπα.¹

Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας φαίνεται ότι η δημιουργία, ενίσχυση και αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά φύλο επηρεάζονται από την οργάνωση και το κλίμα της τάξης, που με τη σειρά τους αποτελούν μωσαϊκό πολυποίκιλων στοιχείων όπως είναι η δομή του χώρου, η χωροταξική τοποθέτηση της υλικοτεχνικής υποδομής, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα στην αλληλεπίδραση δασκάλου-ας/μαθητών-τριών και στις αλληλεπιδράσεις μαθητών - μαθητριών, οι κανόνες και τα γενικά χαρακτηριστικά του “κρυμμένου” ή του επίσημου προγράμματος του σχολείου που εμπεριέχουν μηνύματα προς τα παιδιά και οδηγούν σε διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη.

Όμως, παρόλο που εύκολα μπορεί να καταδειχθεί ότι το κλίμα που επικρατεί μέσα σε μια τάξη πρέπει να θεωρηθεί σημαντικότερη “εκπαιδευτική πρακτική”, ελάχιστες είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που έγιναν για να διαπιστωθεί ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασής του στη δημιουργία και ενίσχυση των στερεοτύπων των ρόλων του

1. Υπάρχουν πολλές έρευνες που μελετούν τις διαπροσωπικές ανισότητες που παρατηρούνται στις τυπικές αξίες, οι οποίες όμως δεν είναι δυνατό να αναφερθούν εδώ αναλυτικά. Για μια εκτενή επισκόπηση των ερευνών βλ. το άρθρο των Lockheed M. and Klein S. (1985) Sex equity in Classroom Organization and Climate in S. Klein, *Handbook for Achieving Sex Equity through Education* (pp. 189-217). Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

φύλου. Προφανής και προβλέψιμη είναι συνεπώς και η πλήρης ανυπαρξία ειδικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την πρόληψη ή απαγόρευση συμπεριφορών που δημιουργούν ή ενισχύουν διακρίσεις στην τάξη.

Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών

Αν διαπιστώνεται σημαντική καθυστέρηση στις περισσότερες χώρες σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές επηρεάζουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά φύλο, η καθυστέρηση αυτή είναι πολύ μεγαλύτερη στην Ελλάδα και οφείλεται, κυρίως, στην περιορισμένη ανάπτυξη στην Ελλάδα του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση. Ως δείκτες αυτής της κατάστασης μπορούν να θεωρηθούν ο μικρός αριθμός σχετικών μαθημάτων στα πανεπιστημιακά τμήματα, ερευνητικών προγραμμάτων, βιβλίων, επιστημόνων που ειδικεύονται στον τομέα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και η ανυπαρξία δικτύων, ομάδων ή/και ατόμων που ασχολούνται με την έρευνα και την πράξη σ' αυτόν τον τομέα².

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι για την αποτελεσματική ανάπτυξη της έρευνας σε αυτόν τον τομέα, όπως και για τη διασάφηση και την εξειδίκευση των στόχων για ισότητα στην εκπαίδευση είναι αναγκαία η θεσμική ενίσχυση των παρεμβάσεων σε σχέση με την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση.

Καθώς η γνώση μας για τον τρόπο επίτευξης της ισότητας των φύλων στην κοινωνία απλώνεται, είναι λογικό, επίσης, να προβληματιζόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει το ζήτημα της ισότητας. Προς τούτο είναι απαραίτητη η ανάπτυξη πολυδιάστατων στρατηγικών με πολλές και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης. Δηλαδή είναι απαραίτητες: η διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και διοικητικών μέτρων και η ανάπτυξη προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικού υλικού χωρίς σεξιστικά στοιχεία, για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όμως, η εφαρμογή όλων αυτών προϋποθέτει δημιουργία δυναμικών ομάδων πίεσης και ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Διότι προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν, μεταξύ άλλων, πώς δημιουργούνται τα φυλετικά στερεότυπα, ποιες διαπλοκές υπάρχουν μεταξύ φύλου, κοινωνική τάξης και φυλής, πώς δημιουργούνται, εντοπίζονται και καταπολεμούνται οι προκαταλήψεις κατά φύλο και, επιπλέον, κατέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία ώστε να παράγουν, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν διδακτικό υλικό χωρίς σεξιστικά στοιχεία και να διαμορφώνουν εκείνο το κλίμα στην τάξη που αποτρέπει την εμφάνιση ανισοτήτων κατά φύλο.

Προφανώς, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέχρι σήμερα δεν

2. Ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση της ανάπτυξης αυτής της επιστημονικής περιοχής βλ. Beauchaamp, G.A. (1981) *Curriculum Theory*, (4th Ed.), Itaska, IL: Peacock.

ανταποκρίνεται σε αυτούς τους στόχους. Τα πανεπιστημιακά τμήματα - με ελάχιστες εξαιρέσεις - δεν προετοιμάζουν ούτε στοιχειωδώς τους / τις εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Αυτό γίνεται εμφανές από τον τρόπο στελέχωσης των παιδαγωγικών τμημάτων, από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των μελών τους³, από τον πολύ μικρό αριθμό μαθημάτων στον τομέα της σχέσης κοινωνικού φύλου και εκπαίδευσης και στον τομέα της μη σεξιστικής αγωγής, όπως και γενικότερα μαθημάτων με φεμινιστική οπτική⁴, από την απουσία του σεξισμού ως πρόβλημα στα βιβλία της παιδαγωγικής και στις ειδικές επιστημονικές περιοχές και από τις σεξιστικές προκαταλήψεις που είναι διάχυτες σε πολλά συγγράμματα⁵.

Δεν είναι τυχαίο ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν σχετικές εμπειρίες για να προωθήσουν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Για την ελληνική εκπαίδευση το ζήτημα αυτό δεν αποτέλεσε πρόβλημα και γι' αυτό δεν αποτέλεσε τμήμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό δεν μεταβλήθηκε ούτε κατά τα τελευταία χρόνια, καθώς στην Ελλάδα δεν εμφανίστηκαν ισχυρές αυτόνομες γυναικείες σπουδές. Ούτε αυτή η σαφής ανισότητα στη στελέχωση της διοίκησης των εκπαιδευτικών θεσμών (σχολικοί σύμβουλοι, διοικήσεις σχολείων κλπ.) δεν έχει οδηγήσει σε ανάπτυξη της έρευνας εκ μέρους των εμπλεκόμενων φορέων. Σε συνάρτηση με αυτά, αποτελεί φυσική συνέπεια το γεγονός ότι δεν ενισχύεται η ένταξη της φεμινιστικής οπτικής και της διαφυλικής έρευνας στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων τμημάτων. Η έλλειψη αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σοβαρή, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκπαί-

3. Η στελέχωση και η θέση τους στην ιεραρχία των τμημάτων δίνει το μήνυμα ότι η εκπαίδευση καθοδηγείται από άνδρες, αν και τα παιδαγωγικά τμήματα παραδοσιακά εκπαιδεύουν περισσότερες γυναίκες. Με το σχόλιο αυτό δεν υπαινίσσεται διόλου ότι η κατάσταση είναι διαφορετική σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα. Ειδικότερα βλ. Ηλιού, Μ. (1988) *Οι Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: Εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;* Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 76, 3-24.

4. Τα ελάχιστα μαθήματα στον τομέα των γυναικείων σπουδών, κυρίως στα παιδαγωγικά τμήματα και τις φιλοσοφικές σχολές, αποτελούν, τις περισσότερες φορές, μεμονωμένες προποβουλίες μελών του Δ.Ε.Π., χωρίς αυτό να αντικατοπτρίζει πάντα τη διαθεσιμότητα του συγκεκριμένου τμήματος (Εξάιρεση αποτελεί το Π.Τ.Δ.Ε. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο οποίο υπάρχει θεσμοθετημένη κατεύθυνση). Η εισαγωγή τους είναι πιο εύκολη στα νεοσύστατα τμήματα, ενώ σε παλαιότερες σχολές υπάρχουν αυξημένες αντιστάσεις.

5. Μια πρόχειρη ανάλυση των διδακτικών σημειώσεων και των βιβλίων που χρησιμοποιούνται για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας δίνει μια εικόνα των θεμάτων και δεξιοτήτων που προωθούνται ή αγνοούνται. Συνήθως, απουσιάζει ο σεξισμός ως ζήτημα γενικά, τόσο στα βιβλία Παιδαγωγικής όσο και στις ειδικές επιστημονικές περιοχές, και η επίδρασή του στα παιδιά. Επίσης, απουσιάζουν οι στρατηγικές μείωσής του. Τα περισσότερα βιβλία είναι γραμμένα από άνδρες και γίνεται μεγαλύτερη αναφορά σε αυτούς, δε γίνονται εκτενείς αναφορές στη νομοθεσία και τις οδηγίες που απαγορεύουν τις διακρίσεις φύλων στην εκπαίδευση, η συζήτηση των διαφορών φύλου αναπτύσσεται με βάση τη σπερδύτη αντίληψη και, κατ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται οι διακρίσεις.

δευσης. Η Howe (1973, σελ. 148) αναφέρει χαρακτηριστικά: "Θα έθετα ως προτεραιότητα την κατάρτιση των εκπαιδευτικών - ανδρών και γυναικών (...) όταν οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν, αλλάζουν τα πάντα στις τάξεις τους".

Με την παραπάνω λογική, η άμεση επιτυχία του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη-σεξιστική κατεύθυνση έγκειται, κυρίως, στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Όμως, προς το παρόν, δεν υπάρχουν οι απαραίτητες συνθήκες για την πραγματοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος σε όλη την Ελλάδα. Αλλά μέχρι τη δημιουργία τέτοιων συνθηκών είναι δυνατή η εφαρμογή πρότυπων προγραμμάτων με στόχο τον πολλαπλασιασμό τους αργότερα. Καθοριστική σε αυτήν την προσπάθεια θα είναι η συμμετοχή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, εφόσον αυτά υιοθετήσουν και προωθήσουν ανάλογη προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Ασφαλώς βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο, κατά το οποίο η ανάπτυξη της φεμινιστικής θεωρίας και έρευνας και ο προβληματισμός για την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση αναμένεται να επιδράσουν μεταρρυθμιστικά στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η πορεία αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι υπάρχει διεθνώς μια διαρκώς αυξανόμενη βάση δεδομένων, από την οποία προκύπτουν νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, με σημαντικό νέο συστατικό στοιχείο το σχεδιασμό παρεμβάσεων για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση και της ισότητας μέσω της εκπαίδευσης⁶. Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε ήδη σήμερα να διαμορφώσουμε έναν πρώτο κατάλογο άμεσων μέτρων ως πρώτο βήμα στο σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ισότητας.⁷ Χαρακτηριστικά για το είδος των μέτρων είναι τα εξής:

- Η αυτοαξιολόγηση κάθε τμήματος κατάρτισης εκπαιδευτικών ως προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές του, με στόχο να διασφαλισθεί ότι οι διακρίσεις φύλων δε συμπεριλαμβάνονται στις δραστηριότητές του, ή να καταρ-

6. Το πρόβλημα της αντίστασης σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που στοχεύουν στην ένταξη του προβληματισμού για τις διαφυλικές σχέσεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σύνθετο και δε θα πρέπει να υποτιμηθεί. Οι συνολικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, εκτός από την οικονομική και διοικητική ενίσχυση που προϋποθέτουν, διευκολύνονται από την ύπαρξη ενός ισχυρού προγράμματος γυναικείων σπουδών. Έτσι μπορεί να προωθηθεί καλύτερα η δομική αλλαγή στη διδασκαλία, στο πρόγραμμα και στην ακαδημαϊκή γνώση. Η αντίσταση θα είναι μικρότερη, αν εμπλακούν στην προσπάθεια αυτή μέλη Δ.Ε.Π. υψηλών βαθμίδων.

7. Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται στις κατευθυντήριες αρχές που προέκυψαν από την εφαρμογή προγραμμάτων για μη-σεξιστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α. και από την εμπειρία μας από το Π.Τ.Δ.Ε. Παρ' όλο που δεν έχουμε δεδομένα αξιολόγησης της δουλειάς μας προς αυτήν την κατεύθυνση και της αποτελεσματικότητάς της, μπορούμε να επιστημονοποιήσουμε ορισμένα σημεία που θεωρούμε καθοριστικά για τα τμήματα που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς. Για πιο αναλυτική περιγραφή βλ. ενδεικτικά το άρθρο των Sadker D. and Sadker M., (1985): *The treatment of Sex Equity in Teacher Education* που αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση δασκάλων. Στο S. Klein, *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. (pp. 145-161). The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1979.

- τισθεί σχέδιο άρσης τους στο πρόγραμμα σπουδών, στα συγγράμματα, στα κριτήρια στελέχωσης και εξέλιξης του προσωπικού, στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, στις ερευνητικές δραστηριότητες και στην καθημερινή ζωή του τμήματος.
- Η επανεξέταση των μεθόδων διδασκαλίας, των πρακτικών ασκήσεων, των μικροδιδασκαλιών και των σεμιναρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προώθηση των θεμάτων ισότητας στην εκπαίδευση.⁸
 - Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενσωμάτωση των παραπάνω προβληματισμών στην διδασκαλία όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικείμενου.
 - Η υιοθέτηση ορισμένων σχολικών μονάδων για πρότυπη εφαρμογή προγραμμάτων μη-σεξιστικής παρέμβασης, με άσκηση του προσωπικού τους (στα πλαίσια των προγραμμάτων επιμόρφωσης και/ή εξομοίωσης).
 - Η ενίσχυση της διεπιστημονικής έρευνας για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.
 - Η θεσμική καθιέρωση του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση (σε όσα τμήματα δεν υπάρχει)⁹

Επιλογος

Η προσπάθεια προώθησης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και μέσα από την εκπαίδευση σημαίνει υιοθέτηση μιας επιπλέον οπτικής γωνίας στη διερεύνηση όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Για το λόγο αυτό, η προσπάθεια δεν μπορεί παρά να συναντήσει ισχυρές αντιστάσεις.¹⁰ Όμως από την ολοκλήρωσή

8. Για μια φεμινιστική παιδαγωγική βλ.: Margo Culley and Catherine Portuges (eds) *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching* Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985 p. 27.
Susan Laird, Reforming "Woman's True Profession": A case for "Feminist Pedagogy" in *Teacher Education? Harvard Educational Review*, Vol. 58, No 4, November 1988, pp. 449-463.
Charlotte Bunch and Sandra Pollack (eds), *Learning Our Way: Essays in Feminist Education* Trumansburg, NY: Crossing, 1983, p. 255..
9. Για μια πιο αναλυτική περιγραφή των συνθηκών εγκαθίδρυσης των "γυναικείων σπουδών" στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. και των αντιστάσεων στην εφαρμογή τους, καθώς και για την εκτίμηση της δυναμικής τους στη μελλοντική πορεία του τμήματος βλ. Δ. Κογκίδου και Ε. Τρέσσου - Μυλιανά (1993) Η θεσμοθέτηση Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια: Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Στα πρακτικά της Ευρωπαϊκής Συνάντησης *Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*. 7-9 Οκτωβρίου 1993, Θεσσαλονίκη.
10. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που ερμηνεύουν την αντίσταση των παιδαγωγικών τμημάτων, διεθνώς, στην ισότητα των φύλων. Όπως αναφέρουν ο Tobias (1978) και η Howe (1973), οι γυναικείες σπουδές εγκαθιδρύονται μετά από έντονη δραστηριότητα γυναικών εκπαιδευτικών και φοιτητριών που ζητούν αυτά τα μαθήματα. Ο πολιτικός ακτιβισμός είναι λιγότερο έντονος στους φοιτητές/τριες των τμημάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών από ό,τι στους φοιτητές/τριες άλλων τμημάτων. Για το λόγο αυτό, ο Lather

της εξαρτάται το ίδιο το μέλλον του σχολείου ως θεσμού που συμβάλλει στην απελευθέρωση του ανθρώπου.

Βιβλιογραφία

- Adamsky, C. (1981). Changes in pronominal usage in a classroom situation. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 773-779.
- Barclay, L.K. (1974) The emergence of vocational expectation in preschool children. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 1-14.
- Bem, S.L. and Bem, D.J. (1973) Does sex-biased job advertising "aid and abert" sex discrimination? *Journal of Applied Social Psychology*, 3, 6-18.
- Beyard-Tyler, K.C. and Sullivan, H.J. (1980) Adolescent reading preferences for type of theme and sex of character. *Reading Research Quarterly*, 16, 104-120.
- Bourdieu, P. and Passeron J.C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Fischer, P.L. and Torney, J.V. (1976) Influence of children's stories on dependency a sex-typed behavior. *Developmental Psychology*, 12, 489-490.
- Frasher, R.S. and Frasher, J.M. (1978) Influence on story characters' roles on comprehension. *Reading Teacher*, 32, 160-164.
- Harrison, L. and Passero, R. (1975) Sexism in the language of elementary school textbooks. *Science and Children*, 12, 22-25.
- Howe, F. (1973) Introduction: The teacher and the women's movement. In N. Frazier and M. Sadker (Eds), *Sexism in school and Society*. New York, Harper and Row.
- Jackson, P. (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Ninston.
- Klein, H.A. (1979) What effect does non-sexist content have on the reading of boys

(1981), σελ. 3, υποστηρίζει ότι η "ευθύνη για την εγκαθίδρυσή τους πέφτει στους ώμους των πανεπιστημιακών τμημάτων". Χωρίς να υποστηρίζουμε ότι αυτοί είναι οι λόγοι της μη θεσμοθέτησης στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων αντίστοιχων αντικειμένων, εντούτοις είναι αξιοσημείωτο ότι, όπου υπήρχε θεσμοθέτηση με την ευθύνη του τμήματος, όπως στην περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων στα παιδαγωγικά τμήματα είναι γυναίκες, η αναλογία αυτή δεν ανταποκρίνεται στη σύνθεση των μελών των τμημάτων πάντως και, σχεδόν καθόλου, στο επίπεδο των προέδρων και κοσμητόρων.

and girls? *Reading Improvement*, 16, 134-138.

Lather, P. (1981) Reducating educators: Sex equity in teacher education, *Educational Horizons*, 60 (1), 38-40.

Scott, K.P. and Feldman-Summers, S. (1979) Children's reaction to textbook stories in which females are portayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology*, 71, 396-402.

Tobias, S. (1978) Women's studies: Its origins, its organisation and its prospects. *Women's Studies International Quarterly*, 1, 85-97.

Nilson, L.C. (1978) Teacher's inclusion of males and females in generic nouns. *Research in the Teaching of English*, 12, 155-161.

Φροντίδα σημαίνει αλληλεγγύη.
Η εισαγωγή του νέου μαθήματος "verzorging"

JAKLIEN EXTRA

Εισαγωγή

Στην Ολλανδία εισήχθη πρόσφατα ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα κορμού στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα από τα καινούρια μαθήματα αυτού του προγράμματος είναι το verzorging. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλύπτει από το μάθημα προέρχονται από τη βιολογία, τα οικονομικά, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την υγιεινή και την οικιακή οικονομία. Μια και δεν υπάρχει αγγλική μετάφραση του όρου, θα αναφέρομαι στο μάθημα χρησιμοποιώντας το ολλανδικό του όνομα verzorging (που στην κυριολεξία σημαίνει "φροντίδα"). Σ' αυτήν την ομιλία θα προσπαθήσω να σας εξηγήσω πώς η ένταξη του verzorging στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην αύξηση του αισθήματος ευθύνης των αγοριών όσον αφορά τη φροντίδα των άλλων. Στην ομιλία μου θα εξετάσω τις ακόλουθες πλευρές του θέματος:

1. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα γενικά
2. Το ιστορικό της ένταξης του verzorging στο αναλυτικό πρόγραμμα κορμού
3. Το μάθημα του verzorging και η σημασία του για τη χειραφέτηση
4. Ανάλυση των διδακτικών βιβλίων.

1. Γενικά για το νέο αναλυτικό πρόγραμμα

Το 1991, μετά από είκοσι χρόνια πολιτικών συζητήσεων, το ολλανδικό κοινοβούλιο αποφάσισε να εισαγάγει ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα κορμού, με το όνομα "Basisvorming" (Βασική Εκπαίδευση), στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε μαθητές μεταξύ δώδεκα και δεκαπέντε ετών. Τα μαθήματα της πρώτης τάξης του νέου προγράμματος εντάχθηκαν στο σχολικό έτος 1993/1994, της δεύτερης τάξης στο σχολικό έτος 1994/1995, και ούτω καθεξής.

Ο στόχος του νέου αναλυτικού προγράμματος κορμού είναι

"Η κοινή και γενική εκπαίδευση στον διανοητικό, πολιτιστικό, και κοινωνικό τομέα, που αποτελεί τη βάση για την περαιτέρω

ανάπτυξη της προσωπικότητας, για μια γόνιμη λειτουργία του ανθρώπου ως μέλους της κοινωνίας και για μια σωστά θεμελιωμένη επιλογή της περαιτέρω εκπαίδευσης και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας”.

Ο στόχος της εισαγωγής του νέου προγράμματος είναι, κυρίως, να βελτιωθεί η ποιότητα του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Η σημερινή δομή, που περιλαμβάνει τους εξής τύπους σχολείων: VBO (κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση), MAVO (κατώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση), HAVO (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και VWO (προ-πανεπιστημιακή εκπαίδευση), θα παραμείνει.

Μερικοί από τους προβληματισμούς βάσει των οποίων ο Υπουργός Παιδείας επέτεινε την εφαρμογή κοινού προγράμματος κορμού και στα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορούν τα εξής: την άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης των νέων, την εναρμόνιση και τον εκσυγχρονισμό της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αναβολή της επιλογής επαγγέλματος και σπουδών από τους μαθητές.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βασικής εκπαίδευσης είναι:

- το νέο αναλυτικό πρόγραμμα κορμού περιλαμβάνει δεκαπέντε μαθήματα. Απ’ αυτά, εισάγονται για πρώτη φορά στα περισσότερα σχολεία τα εξής: η τεχνολογία, η πληροφορική και το *verzorging*. Επιτρέπεται στα σχολεία η συγχώνευση ορισμένων μαθημάτων. Επειδή όμως το *verzorging* είναι καινούργιο μάθημα και πρέπει πρώτα να αποκτήσει μια δική του θέση, η συγχώνευσή του δεν επιτρέπεται.
- έχουν διαμορφωθεί ορισμένοι βασικοί στόχοι για το καθένα από τα δεκαπέντε μαθήματα (10 - 20 κατά μάθημα). Ο βασικός στόχος ορίζεται ως “μια περιγραφή των ιδιοτήτων των μαθητών στον τομέα της γνώσης, της διαίσθησης και των δεξιοτήτων, την οποία πρέπει να χρησιμοποιεί το σχολείο ως στόχο στις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες”.

Αυτοί οι βασικοί στόχοι χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα από την έμφαση στις πρακτικές εφαρμογές, στις δεξιότητες και στην αναζήτηση συνδετικών κρίκων μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων.

2. Το ιστορικό της ένταξης του *verzorging* στη βασική εκπαίδευση

Στην Έκθεση του 1986 που συνέταξε το Επιστημονικό Συμβούλιο Κυβερνητικής Πολιτικής, και που αποτελεί τη βάση των σχεδιασμών για τη Βασική Εκπαίδευση, δεν περιλαμβανόταν το μάθημα του *verzorging*. Το σημαντικότερο επιχείρημα υπέρ αυτής της παράλειψης ήταν ότι το *verzorging* θα έπρεπε να διδάσκεται στο σπίτι, και όχι στο σχολείο. Αυτό σηματοδότησε την αρχή μίας περιόδου κινητοποιήσεων εκ μέρους των υποστηρικτών του *verzorging*, που προέρχονταν αρχικά από τους κλάδους των καθηγητών υγιεινής και οικιακής οικονομίας, από σωματεία εκπαιδευτικών και από το τμήμα βασικής και κατώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης του Γραφείου Χειραφέτησης

Γυναικών. Οι προσπάθειες ξεκίνησαν με την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και τη σύνταξη επιστολών και εκθέσεων που παρουσίαζαν λεπτομερώς την επιχειρηματολογία υπέρ της εισαγωγής του μαθήματος του verzorging, και με την πίεση προς βουλευτές, τον Υπουργό και οποιαδήποτε οργάνωση που θα μπορούσε να επηρεάσει την απόφαση. Αυτά όμως δεν επέφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα: ο τότε Υπουργός Παιδείας απέρριψε την ένταξη του verzorging με το επιχείρημα ότι "το πώς τηγανίζονται τα αυγά το μαθαίνεις στο σπίτι".

Το επιχείρημα αυτό εκφράζει παραστατικά δύο σημαντικά ζητήματα σχετικά με την ισότητα ευκαιριών. Πρώτον, δείχνει τη βαθιά ριζωμένη υποτίμηση όσων έχουν να κάνουν με τη φροντίδα (το παραδοσιακό "βασιλείο των γυναικών" στην κοινωνία μας). Δεύτερον, αυτό το επιχείρημα κατοχυρώνει υπόρρητα την υπάρχουσα κοινωνικοποίηση των κοριτσιών και των αγοριών: οι μητέρες διδάσκουν το verzorging στις κόρες τους.

Τελικά, όλοι κατάλαβαν ότι, απ' όλα τα επιχειρήματα υπέρ της εισαγωγής του μαθήματος του verzorging, εκείνο που επηρέαζε περισσότερο τους πολιτικούς και την κυβέρνηση ήταν η ισότητα ευκαιριών. Τα περισσότερα πολιτικά κόμματα ενδιαφέρονταν για την ισότητα ευκαιριών. Ένα στοιχείο του κυβερνητικού προγράμματος για την ισότητα ευκαιριών ήταν η ανακατανομή της άμισθης και της έμισθης εργασίας. Η κυβέρνηση αναγνώριζε ότι για να έχουν οι γυναίκες ίσες ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της αγοράς εργασίας και στην κατάληψη των ανώτερων θέσεων, βασική προϋπόθεση είναι να μην εκτελείται η άμισθη εργασία αποκλειστικά από τις γυναίκες. Στα τέλη του 1989, το Γραφείο Χειραφέτησης των Γυναικών για την κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση επεδίωξε τη συνεργασία με το γυναικείο κίνημα. Αυτό οδήγησε στη σύσταση της Επιτροπής Δράσης για την άμεση εισαγωγή του verzorging, στα πλαίσια της οποίας ένωσαν τις δυνάμεις τους περισσότερες από εκατό οργανώσεις γυναικών και εκπαιδευτικών. Αυτή η ομάδα πίεσης οργάνωσε πολλές και ποικίλες δραστηριότητες, από μια διαδήλωση έξω από τη βουλή και την οργανωμένη αποστολή επιστολών σε βουλευτές, ως την ίδρυση διάφορων επιτροπών συμπαράστασης (π.χ. δημοτικοί σύμβουλοι υπέρ του verzorging). Οι τοπικές επιτροπές, που ήταν πάνω από 50, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο. Ασχολήθηκαν κυρίως με την οργάνωση συζητήσεων με τα σχολεία, και απέδειξαν ότι υπήρχε μεγάλη υποστήριξη του κοινού για την εισαγωγή του verzorging. Τα ΜΜΕ κάλυψαν ευρύτατα το θέμα, και το θέμα του verzorging κατέλαβε εξέχουσα θέση στις κοινοβουλευτικές συζητήσεις σχετικά με την εισαγωγή της Βασικής Εκπαίδευσης. Χάρη στις πιέσεις που άσκησε αυτή η επιτροπή δράσης, η βουλή αποφάσισε την τελευταία στιγμή να συμπεριλάβει το verzorging ως δέκατο πέμπτο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα κορμού. Μία μεγάλη νίκη κι ένα βήμα μπροστά για την πολιτική της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Δυστυχώς, κατά τη διαδικασία λήψης της απόφασης επιβλήθηκαν δύο περιορισμοί:

1. Η εισαγωγή του verzorging πρέπει να γίνει χωρίς να επηρεαστεί ο προϋπολογισμός (για να αποφευχθεί η επένδυση σε αίθουσες πρακτικής εκπαίδευσης σαν αυτές που απαιτεί το μάθημα της τεχνολογίας).

2. Ο αριθμός των ωρών ορίστηκε στις 100 αντί για 120, και το πρακτικό μέρος του μαθήματος (π.χ. η μαγειρική) δεν περιλαμβανόταν σχεδόν καθόλου στους βασικούς στόχους.

Όταν το κοινοβούλιο ψήφισε το νόμο για τη Βασική Εκπαίδευση το 1991, οι προετοιμασίες για την ένταξη του *verzorging* ξεκίνησαν με καθυστέρηση, συγκριτικά με τα άλλα μαθήματα του νέου προγράμματος. Κάτω από μεγάλη χρονική πίεση και με πολύ λίγα μέσα, οργανώσεις και εκδότες έπρεπε να δώσουν σάρκα και οστά στην απόφαση της βουλής. Η Ομάδα Εργασίας για τη Διαδικαστική Διαχείριση της Βασικής Εκπαίδευσης, που δημιούργησε ο Υπουργός, άρχισε να ενημερώνει τα σχολεία το 1991. Αρχικά παρατηρήθηκαν πολλές αντιδράσεις απέναντι στις αλλαγές, με στόχο και τη Βασική Εκπαίδευση γενικά, και ειδικότερα το *verzorging*. Οι αντιδράσεις αυτές οφείλονταν εν μέρει στην υποτίμηση της φροντίδας, για την οποία μίλησα προηγουμένως, και εν μέρει στην έλλειψη αναλυτικού προγράμματος, μεθόδων διδασκαλίας, χώρων για τη μετεκπαίδευση των καθηγητών, και οικονομικών πόρων για τον κατάλληλο εξοπλισμό των αιθουσών.

Στις αρχές Ιανουαρίου του 1993, το SLO, το Εθνικό Ινστιτούτο Κατάρτισης Αναλυτικών Προγραμμάτων, δημοσίευσε ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Την ίδια χρονιά κυκλοφόρησαν στην αγορά εννέα μέθοδοι διδασκαλίας. Η μετεκπαίδευση των καθηγητών ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 1993, και το CPS οργάνωσε ενημερωτικά σεμινάρια για τους καθηγητές που επρόκειτο να διδάξουν το *verzorging*. Με πρωτοβουλία της Ομάδας Εργασίας για τη Διαδικαστική Διαχείριση προσφέρθηκαν και επιπλέον οικονομικά κίνητρα. Δόθηκαν στα σχολεία 4000 φιορίνια για την αγορά εξοπλισμού για το *verzorging*, και το ποσό των 7 φιορινιών ανά μαθητή. Επιπλέον, δόθηκε στους καθηγητές μία ημέρα άδεια μετ' αποδοχών την εβδομάδα για μετεκπαίδευση, για να την κάνουν πιο ελκυστική. Δόθηκαν στα σχολεία κονδύλια για να προσλάβουν αναπληρωτές καθηγητές.

3. Το μάθημα του *verzorging*

Το μάθημα του *verzorging* έχει ως στόχο να διδάξει τους νέους:

- να φροντίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους
- να φροντίζουν για τη σωματική και ψυχική ευεξία των ανθρώπων
- να φροντίζουν το σπίτι τους και το περιβάλλον.

Το *verzorging* αφορά τόσο υλικά όσο και αφηρημένα πράγματα. Ασχολείται τόσο με πρωταρχικές ανάγκες όπως η τροφή, τα ρούχα, η στέγη και η σωματική υγεία, όσο και με την ανάγκη για ανθρώπινη επαφή, ασφάλεια, προστασία και αποδοχή. Μία άλλη πλευρά του μαθήματος είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός προς σταδιοδρομίες στον τομέα της υγείας και πρόνοιας.

Με βάση αυτούς τους στόχους, έχουν διαμορφωθεί ορισμένα σημεία εκκίνησης:

- το *verzorging* στοχεύει να αυξήσει τη συνειδητοποίηση, τη σχέση, το συναίσθημα

και τη δράση. Η εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να συνοψιστεί με τις έννοιες: μυαλό, καρδιά και χέρια.

- στο verzorging διδάσκονται μια σειρά από συμπεριφορές που έχουν στόχο την εκτέλεση πράξεων φροντίδας. Στο περιεχόμενο του μαθήματος περιλαμβάνονται και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.
- το verzorging αφορά τις δραστηριότητες που γίνονται στο προσωπικό περιβάλλον του καθενός, όπως είναι το σπίτι, η γειτονιά, η περιφέρεια, το σχολείο και η παρέα.

Ξεκινώντας από αυτά τα σημεία εκκίνησης μπορεί κανείς να διδάξει και τα δύο φύλα πώς να φροντίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους, μέσα στα πλαίσια της ισοτιμίας. Εννοείται ότι αυτά τα σημεία εκκίνησης δίνουν στους καθηγητές την ευκαιρία να συζητήσουν στην τάξη τις διαφορές στη σκέψη και τη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών, που έχουν εσωτερικευθεί μέσω της κοινωνικοποίησης.

Οι βασικοί στόχοι του verzorging (23 συνολικά) έχουν καταταχθεί σε τρεις τομείς.

○ κάθε τομέας έχει υποδιαιρεθεί σε υποτομείς.

○ τομέας της “υγείας και πρόνοιας” περιλαμβάνει τους εξής υποτομείς:

- ατομική φροντίδα
- ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους
- χρήση ναρκωτικών και οιοπνευματωδών
- υγιεινή
- χρήση του χρόνου

○ τομέας της “καταναλωτικής συμπεριφοράς” περιλαμβάνει τους εξής υποτομείς:

- το άτομο ως καταναλωτής
- διαχείριση προϋπολογισμού
- κατανάλωση και περιβάλλον

○ τομέας των “πρωταρχικών ζωτικών αναγκών” περιλαμβάνει τους εξής υποτομείς:

- διατροφή
- ένδυση
- στέγαση

Βέβαια, οι τομείς και οι υποτομείς προσφέρουν αρκετά σημεία εκκίνησης για να καταρριφθούν τα στερεότυπα μοντέλα τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και των καθηγητών. Η ανακατανομή έμμοθης και άμμοθης εργασίας μπορεί να συζητηθεί στα πλαίσια του υποτομέα που αφορά τη χρήση του χρόνου.

Ιδίως ο βασικός στόχος 10: Οι μαθητές μπορούν να υποδείξουν τις κοινωνικές πλευρές της έμμοθης και της άμμοθης εργασίας και της σχέσης τους με τη χειραφέτηση.

Μια συζήτηση γύρω απ’ αυτόν το βασικό στόχο μέσα στην τάξη μπορεί να συμβάλει ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στο ποσοστό χρόνου που αφιερώνουν τα αγόρια και σ’ εκείνο που αφιερώνουν τα κορίτσια στην εκτέλεση οικιακών εργασιών, και ανάμεσα στις προθέσεις συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών που έχουν διαπιστωθεί από έρευνες, όσον αφορά την κατανομή των εργασιών στο μέλλον. Ακολουθεί μια

παρουσίαση (της μεταβολής) του ποσοστού σε μαθητές ηλικίας 12 - 15 και 16 - 19 ετών.

Πίνακας 1. Κατανομή χρόνου (α) το 1985 και 1990 κατά ηλικία και φύλο

	άνδρες		γυναίκες		σύνολο	
	1985	1990	1985	1990	1985	1990
12-15 ετών	(89)	(71)	(89)	(86)	(178)	(157)
εργασία	0.9	0.8	0.2	1.3	0.6	1.1
εκπαίδευση	36.8	39.8	37.4	40.2	37.1	40.0
νοικοκυριό και παιδιά (β)	3.1	4.6	6.4	5.8	4.8	5.3
ατομική φροντίδα (γ)	80.3	79.6	81.3	79.6	80.8	79.6
ελεύθερος χρόνος	44.2	39.7	38.9	37.5	41.6	38.5
16-19 ετών	(97)	(73)	(119)	(101)	(216)	(174)
εργασία	7.4	10.8	7.0	9.6	7.2	10.1
εκπαίδευση	29.7	31.3	29.1	30.2	29.4	30.7
νοικοκυριό και παιδιά (β)	3.9	4.0	9.7	7.9	7.1	6.3
ατομική φροντίδα (γ)	76.2	75.9	77.5	77.9	76.9	77.0
ελεύθερος χρόνος	47.2	42.5	40.6	38.4	43.6	40.1

(α) Δεν περιλαμβάνονται αντικείμενα όπως η ιατρική φροντίδα - τα σύνολα επομένως είναι λίγο χαμηλότερα από 168 ώρες.

(β) Δουλειές του σπιτιού, ψώνια και φροντίδα των παιδιών.

(γ) Ύπνος, γεύματα, ατομική υγιεινή κλπ.

Πηγή: SCP, TBO '85 και '90

Περισσότεροι από 12.000 μαθητές, από τους οποίους το 92% ήταν 14-18 ετών, ερωτήθηκαν ποια προτίθενται να είναι η μελλοντική τους συμπεριφορά.

Πίνακας 2. Προθέσεις συμπεριφοράς των μαθητών, ανάλογα με το φύλο (α) των απαντώντων (σε ποσοστά επί τοις εκατό)

Ερώτημα	Ποιος			αριθμός ωρών		
	εγώ	και οι δύο	ο άλλος	<20 ώρες	20-30ώρες	>31 ώρες
Ποιος θα εργάζεται						
αγόρια (β)	24	75	2			
κορίτσια (β)	1	93	6			
Πόσες ώρες						
αγόρια				4	11	85
κορίτσια				7	39	54
Πόσες ώρες θα εργάζεται						
οή σύντροφος				29	38	33
αγόρια				2	21	77
κορίτσια						
Ποιος θα μεγαλώσει τα παιδιά						
αγόρια	1	95	4			
κορίτσια	8	91	1			
Ποιος θα μαγειρεύει						
αγόρια	3	48	49			
κορίτσια	29	67	4			
ποιος θα κάνει το νοικοκυριό						
αγόρια	1	44	55			
κορίτσια	22	70	7			

(α) Ο αριθμός των απαντώντων κατά φύλο ξεπερνά τις 5.000.

(β) Δεν περιλαμβάνεται το "δεν ξέρω / δεν απαντώ"

Πηγή: NIBUD (1991)

Ο βασικός στόχος 10, στον οποίο μόλις αναφερθήκαμε, προσφέρει το κατάλληλο υλικό με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να προσανατολιστούν όσον αφορά τις μελλοντικές τους προσδοκίες σχετικά με την κατανομή των

οικιακών εργασιών και της φροντίδας. Οι μαθητές μπορούν να πάρουν από τώρα μια πρώτη γεύση του πότε και του γιατί βιώνουν συγκρούσεις όσον αφορά την κατανομή των εργασιών στα σπίτια τους, και ποια σχέση έχει αυτό με το φύλο τους. Οι μαθητές μπορούν να ενημερωθούν για τις αλλαγές που έχουν γίνει στην κοινωνία και την οικογένεια, και οι οποίες οφείλονται εν μέρει στη διαδικασία της χειραφέτησης των γυναικών και των ανδρών.

Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν, παραδείγματος χάριν, να δοθούν πληροφορίες για τις διάφορες δυνατότητες που υπάρχουν στον τομέα των παιδικών σταθμών. Στο εκπαιδευτικό σύστημα μπαίνει τώρα μια γενιά που ως παιδιά έζησαν την εμπειρία των παιδικών σταθμών. Στην Ολλανδία, αυτό είναι σημαντικό γιατί μόλις την τελευταία δεκαετία καθιερώθηκαν οι παιδικοί σταθμοί, κάτω από την πίεση του γυναικείου κινήματος. Γι' αυτό ευθύνονται, εν μέρει, μία ισχυρή ιδεολογία γύρω από τη μητρότητα και η μικρή συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό, σε σύγκριση με άλλες χώρες.

4. Ανάλυση των διδακτικών βιβλίων

Επειδή η βουλή συμπεριέλαβε το *verzorging* στο νόμο για τη Βασική Εκπαίδευση μόλις την τελευταία στιγμή, οι εκδότες άρχισαν την προετοιμασία του κατάλληλου υλικού με σημαντική καθυστέρηση. Παρόλα αυτά, κατάφεραν να δημοσιεύσουν μεθόδους διδασκαλίας μέσα στο 1993, λίγο πριν ή μετά την 1 Αυγούστου, δηλαδή την ημερομηνία που όριζε ο νόμος για την έναρξη εφαρμογής του προγράμματος του σχολικού έτους 1993/1994. Σήμερα κυκλοφορούν στην αγορά εννέα μέθοδοι διδασκαλίας, με τίτλους όπως "Επαφή", "Τρόπος Ζωής" και "Βασική Φροντίδα". Αυτή τη στιγμή το Γραφείο Χειραφέτησης των Γυναικών εξετάζει αυτά τα βιβλία βάσει ενός καταλόγου κριτηρίων χειραφέτησης, που καταρτίστηκε γι' αυτό το σκοπό. Πέρα από τα κριτήρια που ισχύουν γενικότερα, που αφορούν τη χρήση της γλώσσας, το σχέδιο και τον τρόπο με τον οποίο τα βιβλία παρουσιάζουν τους άντρες και τις γυναίκες, ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στα ακόλουθα κριτήρια:

- Δίνει το βιβλίο σημασία στις διαφορετικές μορφές περιβάλλοντος όπου παρέχεται φροντίδα;
- Αναφέρεται η κατανομή των εργασιών μέσα στο περιβάλλον παροχής της φροντίδας;
- Δίνεται σημασία στο συνδυασμό έμμοισης εργασίας και άμισθων εργασιών στην οικογένεια;
- Δίνεται σημασία στις δεξιότητες επιλογής και στην αξιολόγηση των αξιών;
- Δίνεται σημασία στις διαφορές γνώσης και δεξιοτήτων που οφείλονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών; Δίνεται σημασία στο γεγονός ότι τα αγόρια υστερούν σε δεξιότητες που αφορούν τη φροντίδα;
- Δίνεται σημασία σε διάφορες πλευρές της διαμόρφωσης ατομικής προσωπικότητας, όπως η οικονομική ανεξαρτησία και η ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης;

- Δίνεται σημασία στις διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα; Πόσο διαφοροποιούνται τα αντικείμενα και οι έννοιες ως προς το τι σημαίνουν για τους άντρες και τι για τις γυναίκες;

Το Γραφείο Χειραφέτησης των Γυναικών θα δημοσιεύσει μια έκθεση με τα συμπεράσματά του το Μάιο του 1994. Επιπλέον, το Γραφείο καταρτίζει έναν "οδηγό" με υποδείξεις προς συγγραφείς και εκδότες, βασισμένο εν μέρει σ' αυτήν την έκθεση, για να βελτιώσουν τα διδακτικά τους βιβλία εφαρμόζοντας περαιτέρω αυτήν τη μέθοδο. Στον οδηγό θα αναφέρεται και συμπληρωματικό διδακτικό υλικό. Το υλικό αυτό δεν παράγεται μέσω των εκδοτών, αλλά από άλλες πηγές. Η Ολλανδική Εκπαιδευτική Τηλεόραση, παραδείγματος χάριν, από τον Απρίλιο θα προβάλλει δώδεκα εκπομπές, σε ώρες σχολείου, και θα δώσει και συνοδευτικό διδακτικό υλικό. Το Γραφείο Χειραφέτησης των Γυναικών συμμετέχει με διάφορους τρόπους σ' αυτήν τη σειρά εκπομπών. Δύο υπάλληλοι του Γραφείου, παραδείγματος χάριν, είναι μέλη της συντακτικής ομάδας: ένας (άντρας) υπάλληλος από το πρόγραμμα "Αγόρια και Φροντίδα" και ένα μέλος της ομάδας που είναι υπεύθυνη για το διδακτικό υλικό και τον οδηγό του δασκάλου που συνοδεύουν τις εκπομπές.

Τελικά, βέβαια, οι καθηγητές είναι αυτοί που θα χρησιμοποιήσουν τα διδακτικά βιβλία. Πολλά σχολεία δεν έχουν στο προσωπικό τους κανέναν καθηγητή ειδικευμένο στο verzorging. Γι' αυτό και στα ινστιτούτα του HBO γίνονται αυτή τη στιγμή σεμινάρια μετεκπαίδευσης για καθηγητές που θέλουν να διδάξουν το μάθημα του verzorging. Οι καθηγητές που συμμετέχουν σ' αυτά τα σεμινάρια προέρχονται από διάφορους κλάδους, όπως η βιολογία, η φυσική αγωγή, τα οικονομικά ή η γεωγραφία.

Είναι βέβαια σημαντικό να γνωρίζει ο καθηγητής τα θέματα που αφορούν τη χειραφέτηση. Σε κάθε σεμινάριο μετεκπαίδευσης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διεύρυνση αυτών των γνώσεων.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι αυξάνεται ο αριθμός των ανδρών που διδάσκουν το μάθημα τους verzorging: στο 32% των σχολείων το verzorging διδάσκεται από άνδρες.

Συμπερασματικά

Την 1η Αυγούστου του 1993 άρχισε να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία το πρόγραμμα της πρώτης τάξης της Βασικής Εκπαίδευσης. Το Μάρτιο του 1994 δημοσιεύθηκε μια έκθεση της επιτροπής ελέγχου, σχετικά με τα αποτελέσματα της εισαγωγής του verzorging. Το γεγονός ότι η επιτροπή δημοσίευσε τόσο γρήγορα την έκθεσή της (η οποία συζητείται τώρα στο κοινοβούλιο) έχει δύο όψεις. Αφενός, τονίζει τη σημασία της εισαγωγής του verzorging. Αφετέρου, επιβεβαιώνει την επισφαλή θέση που κατέχει το verzorging στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος βασικής εκπαίδευσης. Η επιτροπή διαπίστωσε ότι "από τα σχολεία που διδάσκουν το verzorging στην πρώτη τάξη (61%, γιατί τα σχολεία μπορούν να αποφασίσουν τα ίδια σε ποια τάξη θα διδάξουν το verzorging), μόνο 41% πληρούν τα κριτήρια όσον αφορά τον αριθμό ωρών διδασκαλίας, τις αίθουσες, την επίπλωση και τον εξοπλισμό. Αν μάλιστα ληφθούν υπόψη

το γενικότερο επίπεδο του σχολείου και η προπαρασκευαστική διαδικασία, τότε μόνο 24% των σχολείων πληρούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις. Δεδομένου ότι το ένα τρίτο των καθηγητών δεν ενδιαφέρθηκαν σχεδόν καθόλου να ενημερωθούν για το verzorging, και ότι η μέθοδος διδασκαλίας του SLO δεν έπαιξε κανένα σημαντικό ρόλο στο 30% των σχολείων, η επιτροπή συμπεραίνει ότι προς το παρόν ελάχιστες ελπίδες υπάρχουν για την εξέλιξη του μαθήματος του verzorging. Γι' αυτό και η επιτροπή διατύπωσε μια σειρά από προτάσεις με στόχο την επίτευξη της εξέλιξης του μαθήματος. Σε μια απ' αυτές τις προτάσεις αναφέρονται και τα εξής:

“Με στόχο την ισόρροπη εξέλιξη του μαθήματος του verzorging, όπου θα αντιπροσωπεύονται κατά το δέον οι πρακτικές δεξιότητες και η συνεργασία των μαθητών κατά την εκμάθησή τους, η επιτροπή ελέγχου συνιστά να προβεί το υπουργείο σε περαιτέρω ανάλυση των απαιτήσεων σε χώρους και εξοπλισμό που επιβάλλει η εφαρμογή των βασικών στόχων και ιδιαίτερας της πρακτικής πλευράς τους (όπως αναλύεται, παραδείγματος χάριν, στην τρέχουσα μέθοδο διδασκαλίας του LSO) καθώς και των οικονομικών προϋποθέσεων για την πλήρωσή τους”.

Αυτή η πρόταση μας δίνει την ευκαιρία να διευρύνουμε το νόημα της πρακτικής πλευράς του verzorging όσον αφορά τη χειραφέτηση. Μέχρι στιγμής δεν γνωρίζουμε αν θα υλοποιηθούν οι προτάσεις της επιτροπής ελέγχου. Είναι πάντως βέβαιο ότι θα παίξουν κάποιο ρόλο στη συνεχιζόμενη εξέλιξη του verzorging.

Σημειώσεις

1. Γι' αυτήν την ομιλία χρησιμοποίησα το φυλλάδιο “Verzorging, Υγιεινή και Οικιακή Οικονομία στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα της κατώτερης βασικής εκπαίδευσης της Ολλανδίας”.

National Institute for Curriculum Development
P.O. Box 2041
7500 CA Enschede
Τηλ. (053) 84 08 40
Fax (053) 30 76 92

2. Το Γραφείο Χειραφέτησης των Γυναικών για τη βασική εκπαίδευση και την κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση έχει συσταθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών ως συμβουλευτικό όργανο της Ομάδας Εργασίας για τη Διαδικαστική Διαχείριση της Βασικής Εκπαίδευσης. Το Γραφείο Χειραφέτησης των Γυναικών δίνει πληροφορίες σχετικές με την ισότητα ευκαιριών σε σχολεία, πολλές ενδιάμεσες οργανώσεις και σε οργανώσεις γυναικών και εκπαιδευτικών.

Κριτική ανάγνωση των σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων: Έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΚΟΣΜΙΔΟΥ-HARDY

A. Εισαγωγή

Η εξέλιξη του βιομηχανικού καπιταλισμού το 19ο αι. επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων περιορίζοντας τις γυναίκες στην οικογενειακή ζωή και στην εξάρτηση από το μισθό του συζύγου. Στις αρχές του 20ου αι. η απασχόληση των γυναικών φαίνεται να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Αρχικά δηλαδή οι εργοδότες προώθησαν την απασχόληση της νέας γυναίκας, η οποία όμως στη συνέχεια “αποφάσιζε”, συνήθως, να αποσυρθεί από την αγορά εργασίας και να ακολουθήσει τη “σταδιοδρομία του γάμου”¹ (Hakim, 1979). Από τη δεκαετία του '60 ωστόσο, η “σταδιοδρομία του γάμου” αντικαταστάθηκε με ένα νέο εργασιακό προφίλ που έχει δύο όψεις. Τα τελευταία 30 χρόνια δηλαδή, οι γυναίκες δεν φαίνεται να εγκαταλείπουν πλέον την εργασία τους, παρά μόνο με άδεια κησέως, για να επιστρέψουν στη συνέχεια σ' αυτήν².

Στον 20ο αι. υπήρξαν τέτοιες αλλαγές στην απασχόληση των γυναικών, ώστε στη σχετική βιβλιογραφία να γίνεται λόγος για “γυναίκοποίηση” (feminization) του εργατικού δυναμικού (Hagen and Jensen, 1988) στη Δυτική Ευρώπη και στη Β. Αμερική. Σήμερα οι γυναίκες απασχολούνται σε έναν πολύπλοκο ιστό δραστηριοτήτων στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα (Balbo, 1987, Smith, 1988). Ωστόσο, το έργο που επιτελούν στους τομείς αυτούς διευκολύνει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των υπαρχόντων υλικών και κοινωνικο-οικονομικών όρων και έχει να κάνει με τις εξής κυρίως υπηρεσίες: *Καθαριότητα* (νοικοκυρά, καθαρίστρια γραφείων και νοσοκομείων), *Διατροφή* (μαγειρίτσα - όχι πάντως σεφ -, σερβιτόρα, οικιακή οικονόμος, νοσοκόμα),

1. Αυτή ήταν μια αναγκαστική “σταδιοδρομία” που ακολουθούσαν οι γυναίκες, κάτω από την επίδραση της ιδεολογίας της οικογενειακής ζωής, που ενθάρρυνε τις γυναίκες να θεωρούν ως πρώτο ρόλο στη ζωή τους αυτόν της συζύγου και μητέρας, και κάτω από την αρνητική στάση των εργοδοτών να προσλάβουν παντρεμένες γυναίκες.
2. Αυτό βέβαια συνέβη, γιατί, πέρα από την πίεση του φεμινιστικού κινήματος μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, υπήρχαν ελλείψεις σε εργατικό δυναμικό και έτσι οι εργοδότες προσπάθησαν να προσελκύσουν τις γυναίκες, κυρίως με την εισαγωγή της μερικής απασχόλησης.

Συγγύρισμα ή οργάνωση (νοικοκυρά, γραμματέας, υπάλληλος αχαιοθέτησης, πωλήτρια).

Όπως υποστηρίζεται από αρκετές φεμινίστριες, αυτό το είδος της απασχόλησης το συναντούμε σε παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με την απασχόληση των γυναικών σε πολυεθνικές εταιρείες (Elsou and Pearson, 1989) στην Ευρώπη, αλλά και παγκοσμίως, φαίνεται ότι διακονίζεται ο σεξιστικός καταμερισμός της εργασίας, με τις γυναίκες να απασχολούνται συνήθως ως “επιδέξιες στα δάχτυλα” (nimble fingers) και να καταλαμβάνουν μια στενή και περιορισμένη κατηγορία επαγγεμάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως φτωχά σε δεξιότητες (unskilled ή semi-skilled), με όλη την ιδεολογική φόρτιση του όρου “δεξιότητα”, ο οποίος βέβαια ορίζεται σύμφωνα με ανδρικά κριτήρια³.

Οι ανισότητες στην αγορά εργασίας προωθούνται και από τις άμισες ευκαιρίες στην παιδεία και στην επιμόρφωση ή στη συνέχιση των σπουδών γενικότερα, καθώς και από τα στερεότυπα που περνούν μέσα από τα σχολικά βιβλία και από το βιβλίο του σήμερα, όπως αποκαλεί την Τηλεόραση ο U. Eco (1979), η οποία προβάλλει για τις γυναίκες επαγγέλματα γραφείου, υπαλλήλου και επαγγέλματα σχετικά με το χώρο της υγείας και της προσφοράς υπηρεσιών σε ανάλογους χώρους, όπου βέβαια κατέχουν θέσεις στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας σε μια επιχείρηση.

B. Η παρουσίαση της γυναίκας στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης

Υπάρχει συνήθως η άποψη ότι η τηλεόραση αναπαριστά τον κόσμο. Ωστόσο, το θέμα της αναπαράστασης είναι πολιτικό (βλ. και Marshment, 1993), αφού εκείνοι οι οποίοι αποφασίζουν⁴ ποια πραγματικότητα του κόσμου θα “αναπαραστήσουν”, θα μεταδώσουν και θα αναπαράγουν είναι άνδρες που έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων, κατασκευής και μετάδοσης ειδήσεων και αναπαράστασης του κόσμου, στον καμβά του οποίου οι γυναίκες πρέπει να έχουν παιδιά, να μαγειρεύουν, να καθαρίζουν και ταυτόχρονα να φορούν ψηλά τακούνια, κοσμήματα και “καθώς-πρέπει” ρούχα, να φαίνονται ξεκούραστες και ευτυχιμένες με την απασχόλησή τους αυτή, για να γίνονται ελκυστικές στους άνδρες, και, βέβαια, να απέχουν από διευθυντικές και άλλες θέσεις εργασίας που βρίσκονται στην κορυφή της επαγγελματικής ιεραρχίας σε επιχειρήσεις και γενικότερα στην αμειβόμενη εργασία.

Στα ΜΜΕ παρουσιάζεται συνήθως ως φυσικό φαινόμενο το ότι οι άνδρες δεν

3. Μελέτες σχετικές με την αμειβόμενη εργασία δείχνουν ότι οι διακρίσεις του φύλου συμπληρώνονται από αυτές της τάξης και της εθνικότητας. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι ενώ οι φεμινίστριες ασκούν κριτική στον καθορισμό του κόσμου από λευκούς, μεσοαστούς άνδρες, οι ίδιες δεν χαρακτηρίζονται από αυτοκριτική, αφού δεν αναγνωρίζουν ότι βλέπουν τον κόσμο με την εθνοκεντρικότητα της λευκής γυναίκας (Amos and Parmar 1984, Bruegel 1989).
4. Αυτού του είδους οι αποφάσεις δεν είναι πάντοτε σκόπιμες με στόχο την ηθελιμένη καταπίεση των γυναικών, αλλά θεωρούνται “φυσικές” και λαμβάνονται σε μια διαδικασία ρουτίνας, κάτω όμως από την επίδραση αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας τις οποίες, οι έχοντες εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων αυτών, έχουν εσωτερικεύσει.

συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού, ότι πρέπει να έχουν τα ανώτερα επαγγέλματα σε status και χρήμα και ότι είναι επίσης φυσικό να τους υπηρετούν και να τους ευχαριστούν οι γυναίκες. Η "φυσικότητα" με την οποία γίνεται αυτή η αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι προϊόν της κυρίαρχης πατριαρχικής ιδεολογίας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καθυπόταξη των γυναικών, μέσα από τη διαμεσολάβηση των σχετικών αξιών, των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων, καθώς και των διαφόρων κοινωνικών ινστιτούτων και των προϊόντων που αυτά παράγουν. Τέτοια προϊόντα είναι πολλά και ποικίλλουν, από το σχολικό βιβλίο και τα κινηματογραφικά έργα, από τα έργα τέχνης μέχρι τις σαπουνόπερες και τις διαφημίσεις. Μέσα από τα πρότυπα λοιπόν αυτά, υποβάλλεται και καλλιεργείται στις γυναίκες και στην κοινωνία γενικότερα η άποψη ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες, ότι έχουν συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και κλίσεις και ότι πρέπει να ντύνονται, να κινούνται και να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο και να εμπλέκονται σε συγκεκριμένους ρόλους για να είναι αποδεκτές και αρεστές και για να μπορούν να αποκαλούνται "θηλυκά".

Δεν μπορεί βέβαια να υποστηριχθεί με σοβαρότητα και υπευθυνότητα ότι η αναπαράσταση αυτή των γυναικών είναι δίκαιη και φυσική, από τη στιγμή που, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ως κατάλληλες και ικανές για τους απαιτητικούς ρόλους της συζύγου και της μητέρας, αποκλείονται από συγκεκριμένες αμειβόμενες θέσεις εργασίας και κρίνονται συνήθως επιτυχημένες με κριτήρια που βασίζονται στην εμφάνισή τους και όχι στις ηθικές τους και πνευματικές ιδιότητες. Άλλωστε, οι αντιλήψεις περί ηθικότητας οι οποίες έχουν διαπεράσει την κοινωνική ζωή είναι ανδρικές και, όπως υποστηρίζεται (βλ. π.χ. Grimshaw, 1986), οδηγούν σε διαστρέβλωση των ανθρώπινων αξιών και προτεραιοτήτων.

Ίσως λοιπόν δεν είναι τόσο αποτελεσματικό να διεκδικούμε την απλή δημοκρατικοποίηση και τον εκσυγχρονισμό των νόμων, όταν οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές και οι καθημερινές σχέσεις επιβάλλουν ένα δικό τους νόμο και μάλιστα με τρόπο αποτελεσματικότερο. Αν, για παράδειγμα, ψάξει κανείς γραπτά κείμενα, από το σχολικό βιβλίο μέχρι τα αντρικά και γυναικεία, όπως και τα πορνογραφικά περιοδικά βεβαίως, θα διαπιστώσει την κατοχύρωση της γυναίκας και την ανα-παράσταση μιας διαστρεβλωμένης εικόνας της "φύσης" και της ταυτότητάς της, όπως και της θέσης της στην κοινωνία. Σχετικές έρευνες (Scott 1980, Turnbull et al 1983, Kelly 1987) έχουν δείξει ότι ο σεξισμός είναι ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τα σχολικά βιβλία τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρόλη δε την έμφαση που, σε θεωρητικό επίπεδο, δίνεται στη λεγόμενη "παιδο-κεντρική" (child-centred) αγωγή στα πρώτα κρίσιμα σχολικά χρόνια, σχετικές μελέτες (Bailey 1988, Cairns and Inglis 1989) έχουν καταδείξει ότι αυτή χρησιμοποιεί τελικά "αγορο-κεντρικά" (boy-centred) μέσα, ενώ οι εικόνες και τα πρότυπα των γυναικών που περνούν δείχνουν μια τάση διαχωρισμού ορισμένων επαγγελματιών, δραστηριοτήτων, καθώς και ιδιοτήτων του χαρακτήρα, ως γυναικείων ή αντρικών⁵.

5. Στην Αγγλία, σε μια μελέτη 8 προγραμμάτων σχετικών με την ανίχνευση, πολλά από τα οποία χρησιμοποιούνται και σήμερα, διαπιστώθηκε (Lobban 1975) ότι, ενώ στα σχολικά βιβλία υπήρχαν 73 διαφορετικά επαγγέλματα, τα γυναικεία ήταν μόνον 8 και ήταν αυτά της: μαμάς, γιαγιάς, πριγκίπισσας,

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σχετικά ερευνητικά ευρήματα (βλ. Skelton 1993) δείχνουν ότι οι γυναίκες “λαμβάνουν” και “αντιλαμβάνονται” διαφορετικά μηνύματα για τις κλίσεις και τις ικανότητές τους από εκείνα των ανδρών, πράγμα το οποίο έχει επιπτώσεις για τη γενικότερη ανάπτυξή τους, για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και για τη θέση και το ρόλο τους στην οικογένεια και στην αγορά εργασίας.

Παρόλη τη σημαντικότητα της ανάλυσης του έντυπου παιδαγωγικού υλικού και του γραπτού κειμένου, στην εισήγηση αυτή θα επικεντρωθούμε σε ένα άλλο κείμενο⁶ που ασκεί αγωγή, στο ηλεκτρονικό οπτικό κείμενο δηλαδή, αν και στη χώρα μας δεν φαίνεται να έχει γίνει αντιληπτή η σπουδαιότητά του, αφού είναι ίσως από τις λίγες Ευρωπαϊκές χώρες (βλ. French and Richards 1994), στην οποία το μάθημα της αγωγής στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης (Media Education) λείπει από το σχολικό πρόγραμμα, όπως λείπει και από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το οπτικό κείμενο λοιπόν, με μεγάλη αμεσότητα παράγει και μεταδίδει εικόνες που επηρεάζουν τις ανάγκες και τις αξίες μας, τον τρόπο που θα ζήσουμε και θα εργαστούμε και τον τρόπο που θα είμαστε, ενώ ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστά τη γυναίκα φαίνεται ότι έχει επιπτώσεις στην ταυτότητά της και στις επαγγελματικές της επιλογές⁷.

Αυτό μπορεί να το διαπιστώσει κανείς αν αναλύσει κριτικά κάποιο κείμενο των ΜΜΕ, στο οποίο οι άνδρες έχουν ένα ρόλο κυρίαρχο, ενώ οι γυναίκες βρίσκονται εκεί για να εξυπηρετήσουν κυρίως τις ανάγκες των ανδρών και να γίνουν αντικείμενα που προσφέρουν ικανοποίηση στην ενεργό ανδρική ματιά⁸. Σύμφωνα με τον Berger (1977/1987: 47) στα ΜΜΕ, όπως και στα έργα τέχνης:

Οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες εμφανίζονται. Οι άνδρες κοιτάζουν τις γυναίκες. Οι γυναίκες παρατηρούν τον εαυτό τους να θεάται. Αυτό δεν καθορίζει μόνο τις περισσότερες σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά και τη σχέση των γυναικών προς τον εαυτό τους. Ο ελόπτης στο εσωτερικό της γυναίκας είναι άνδρας: το εποπτευόμενο θηλυκό. Έτσι, μετατρέπει τον εαυτό της σε αντικείμενο - και ιδιαίτερα σε αντικείμενο θέασης: (σε)

βασιλίσσας, μάγισσας, νοικοκυράς, δασκάλας και πωλήτριας (Stones 1983).

6. Χρησιμοποιείται ο όρος κείμενο, αφού δεν υπάρχει κανένα εικονικό κείμενο που να λειτουργεί με τρόπο ανεξάρτητο από τη γλώσσα και τα κοινωνικά ινστιτούτα. Άλλωστε, η ανάλυση του εικονικού κειμένου στηρίζεται σε δικούς της κώδικες, κανόνες, “γραμματική” και “συντακτικό”, στοιχεία που απαρτίζουν κάθε κείμενο.
7. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το τελευταίο θέμα, ο περιορισμός των γυναικών στην οικιακή σφαίρα και η γενικότερη προώθηση των ανδρικών και γυναικείων στερεοτύπων μέσα από τα ΜΜΕ, ενθαρρύνει έναν καταμερισμό εργασίας που απομακρύνει τις γυναίκες από επιθυμητές για τους άνδρες θέσεις εργασίας - άρα μειώνει τον ανταγωνισμό για τους άνδρες και διευκολύνει το δρόμο τους σε μια κοινωνική κινητικότητα προς τα πάνω, την ίδια στιγμή που, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες (βλ. Martin and Roberts 1984), η κινητικότητα των γυναικών έχει κατιούσα κατεύθυνση. Αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι φεμινίστριες αναζητούν περισσότερη ισότητα στα επαγγέλματα που σχετίζονται με την αναπαραγωγή του κόσμου.
8. Κατά τη Φροϋδική αναλυτική θεωρία, αυτό το φαινόμενο ονομάζεται “σκοποφιλία” (scorophilia).

θέαμα⁹.

Το κείμενο στο οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη σημερινή εισήγηση είναι το ηλεκτρονικό κείμενο της διαφήμισης. Ο λόγος για την ιδιαίτερη αυτή αναφορά είναι ότι η διαφήμιση αποτελεί ένα σύντομο οπτικό κείμενο και έτσι προσφέρεται για αμεσότερη ανάλυση και σύγκριση. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι οι διαφημίσεις παίζουν κεντρικό ρόλο στις καταναλωτικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε, γιατί αποτελούν μέρος οικονομικών και ιδεολογικών λειτουργιών διαφημιζοντας στην ουσία τρόπους ζωής και εργασίας, ταυτότητες, σχέσεις του υποκειμένου προς τον εαυτό του και προς τους άλλους, καθώς και γενικότερα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα. Παράγουν εικόνες της πραγματικότητας και, ως ένα βαθμό, καθορίζουν το είδος του ανθρώπου που θα μπορούσαμε να είμαστε, αφού συνήθως ζούμε μέσα στη σύγκρουση αυτού που είμαστε σήμερα κι αυτού που θα θέλαμε να είμαστε ή να γίνουμε. Ο Berger (ό.π.) θεωρεί τη διαφήμιση ως μία δύναμη που αρνείται το μέλλον, υποσχόμενη ότι τα εμπορεύματα δεν μπορούν να προσφέρουν: ένα ιδανικό μέλλον δηλαδή, υπό τον όρο ότι θα αγοράσει κανείς κάποιο προϊόν. Παρόλη την υπερβολή που χρησιμοποιεί η διαφήμιση, γίνεται πιστευτή γιατί η αλήθεια της κρίνεται με βάση όχι την πραγματική εκπλήρωση των υποσχέσεών της, αλλά τη σχέση των φαντασιώσεων που χρησιμοποιεί με εκείνες του θεατή - αγοραστή. Είναι ένα δυναμικό μέσο που προωθεί τις υπάρχουσες κοινωνικο-οικονομικές σχέσεις και, με τη μετάδοση και υποβολή των αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας, διευκολύνει τη διαίωνιση των υπαρχόντων όρων ζωής.

Υποστηρίζεται ότι οι διαφημιστές δεν διαφημιζούν για να πουλήσουν προϊόντα. Αντίθετα, επειδή τα ΜΜΕ είναι "βιομηχανίες συνείδησης" (Masterman 1985), οι διαφημίσεις, μέσα από τον επηρεασμό των ατόμων τον οποίο επιδιώκουν, πουλούν ακροατήρια στους διαφημιστές. Οι διαφημίσεις είναι κείμενα που κατασκευάζονται σκόπιμα, παρόλο που στη διαδικασία κατασκευής τους είναι δυνατόν να υπεισέρχονται και ασυνείδητα στοιχεία του εαυτού εκείνων που έχουν εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό είναι πολλές και στα πλαίσια της εισήγησης αυτής θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες τέτοιες βασικές τεχνικές. Η γνώση των τεχνικών είναι σημαντική για την ενεργό ανάγνωση του κειμένου τους.

Γ. Τεχνικές Ανάγνωσης της Διαφήμισης

Το χιούμορ και η τεχνική του συνειρμού χρησιμοποιούνται κατά κόρον στις διαφημίσεις, οι οποίες, για να είναι ευχάριστές, συνδέουν τα προϊόντα συνειρμικά με την ευμάρεια και το κοινωνικό status, ενώ ένας τρόπος προσέλκυσης του ενδιαφέροντος

9. Επίσης, η (Mulvey, 1975/1989:20) υποστηρίζει ότι: "Οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες είναι, οι άνδρες κοιτάζουν και οι γυναίκες θεώνται, οι απολαύσεις των ανδρών προσφέρονται και των γυναικών παραγωρίζονται".

του καταναλωτή για τα διαφημιζόμενα προϊόντα είναι να του προξηνηθεί η αίσθηση της έλλειψης ικανοποίησης με τον εαυτό του και το παιχνίδι με τις ανασφάλειές του.

Γενικότερα, μερικά στοιχεία που πρέπει να προσέξει κανείς στην ανάλυση μιας διαφήμισης σχετίζονται τόσο με τη μορφή όσο και με το περιεχόμενό της. Κατά τον Panofsky (1970) υπάρχουν τρία επίπεδα εννοιών σε μια εικόνα.

- 1) Το δηλωτικό (denotative), δηλαδή εκείνο το οποίο αναφέρεται στη μορφή του μηνύματος: στο σχήμα, το χρώμα, την κίνηση, το φωτισμό κτλ.
- 2) Το σημασιολογικό (connotative), δηλαδή εκείνο το οποίο αναφέρεται στη συμβατική έννοια του μηνύματος, η οποία σχετίζεται με την ευρύτερη κουλτούρα¹⁰, και
- 3) Το ιδεολογικό επίπεδο, στο οποίο ανακαλύπτουμε τις βασικές στάσεις, αξίες και αντιλήψεις μιας κουλτούρας, ενός έθνους, μιας τάξης, μιας περιόδου κτλ.

Ορισμένα ειδικότερα στοιχεία τα οποία πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας στην ανάλυση του κειμένου μιας διαφήμισης είναι:

- Οι οπτικές αντιλήψεις. Όταν παρατηρούμε μια εικόνα, δεν τη δεχόμαστε παθητικά, αλλά τη διαβάζουμε και για το λόγο αυτό είναι ακριβέστερο να μιλάμε για οπτικό αλφαριθμητισμό.
- Η μη λεκτική επικοινωνία
- Η εμφάνιση (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, μαλλιά, σώμα, μέγεθος)
- Το εκφραστικό μέρος (η έκφραση, η επαφή των ματιών, η πόζα ή η στάση του σώματος, τα ρούχα)
- Η δραστηριότητα (το άγγιγμα, η κίνηση του σώματος)
- Το γενικότερο πλαίσιο που υποδηλώνεται από τη διαφήμιση
- Οι φωτογραφικές τεχνικές (η επικέντρωση σε ένα θέμα -ζοομ-, η δραματοποίηση μέσα από τη χρήση του φωτός και των χρωμάτων, το κόψιμο μιας εικόνας - π.χ. τμήματα του γυναικείου σώματος παρουσιάζονται αποκομμένα από το σώμα σαν εξαρτήματα - τα ειδικά εφέ που χρησιμοποιούνται κατά το μοντάζ).

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να προσέξει κανείς στην ανάλυση μιας διαφήμισης είναι η γλώσσα, οι λέξεις που χρησιμοποιούνται, και ο τόνος της φωνής. Μέσα από τη χρησιμοποίηση μιας λέξης μεταφέρονται συναισθήματα και στάσεις σχετικά με τα αντικείμενα που περιγράφονται και, με τον τρόπο αυτό, επηρεάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις άλλων ανθρώπων. Έτσι, οι λέξεις που επιλέγονται για προϊόντα ομορφιάς, για παράδειγμα, φέρνουν συνειρμικά στο νου έννοιες όπως της ομορφιάς, της καθαριότητας, της φυσικότητας. Ακόμη, συχνά χρησιμοποιούνται όροι επιστημονικοί και προϊόντα που έχουν επιστημονικά ονόματα (π.χ. Clinique, Eterna 27) για να εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη του θεατή στο προϊόν, αφού αυτό στηρίζεται στα δεδομένα και στην εξουσία της επιστήμης.

10. Σύμφωνα με τον Panofsky, τα στοιχεία του επιπέδου αυτού είναι δυνατόν να τα ονομάσουμε εικόνες, ενώ οι συνδυασμοί των εικόνων ονομάζονται ιστορίες ή αλληγορίες.

Δ. Τα Σεξιστικά Στερεότυπα και οι Επιπτώσεις τους

Παρακάτω θα αναφερθούμε ενδεικτικά στα σεξιστικά στερεότυπα που περνούν μέσα από τη διαφήμιση και στις πιθανές επιπτώσεις τους στη γυναικεία ταυτότητα και στις επαγγελματικές επιλογές της γυναίκας. Με το θέμα αυτό έχουμε ασχοληθεί ενεργά τα τελευταία 10 χρόνια, μέσα από τη διδασκαλία θεμάτων επικοινωνίας και κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριακών μηνυμάτων ειδικότερα, στα πλαίσια του στόχου της Πληροφόρησης στο ΣΕΠ. Στο σημείο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι καθηγητές ΣΕΠ, στα πλαίσια της πεντάμηνης επιμόρφωσής τους, μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - στα πλαίσια προγράμματος ενεργού έρευνας που διενεργήσαμε και με τη δική τους συνεργασία - προπτυχιακοί φοιτητές και μεταπτυχιακοί φοιτητές στη Σχολική Ψυχολογία, ύστερα από την ευαισθητοποίησή τους στην κριτική ανάγνωση, έδειξαν έκπληξη με την ανακάλυψη των μηνυμάτων που περνούν απαρατήρητα ως "φυσικά", ενώ εκτόνησαν αρκετές εργασίες ερευνητικού περιεχομένου σε θέματα σχετικά με τις τεχνικές της διαφήμισης, καθώς και τα σεξιστικά επαγγελματικά στερεότυπα.

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν στηρίζονται γενικότερα στη μέχρι σήμερα εμπειρία μας και ειδικότερα στη συστηματική καταγραφή και ανάλυση 182 διαφημίσεων σε διάστημα δύο εβδομάδων, με κριτήριο την ακροαματικότητα των καναλιών και των συγκεκριμένων εκπομπών (από 13-3-94 έως και 29-3-94)¹¹. Ακολούθησε ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με τη συχνότητα παρουσίας κάποιων θεμάτων, καθώς και ποιοτική ανάλυση σε βάθος ορισμένων άλλων στοιχείων. Παρακάτω θα αναφερθούμε συνοπτικά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα σε σχέση με τον άνδρα στη διαφήμιση, με συγκεκριμένα παραδείγματα.

Στις περισσότερες διαφημίσεις, λοιπόν, η γυναίκα ορίζεται ως εμπόρευμα. Τα εμπορεύματα, όπως για παράδειγμα, τα απορρυπαντικά, το χαρτί κουζίνας ή τουαλέτας, οι ηλεκτρικές συσκευές, τα είδη διατροφής, τα καλλυντικά δεν διαφημίζονται ως προϊόντα που θα διευκολύνουν τη ζωή της, αλλά ως αντικείμενα που θα διευκολύνουν τις σχέσεις της με τους άνδρες, με την οικογένεια, τους φίλους και τους γείτονες. Με τον τρόπο αυτό, η γυναίκα ταυτίζεται με το εμπόρευμα της διαφήμισης, το οποίο άλλωστε φαίνεται να υποδηλώνει μια δική της ανεπάρκεια στην επιτυχή επίτευξη των καθηκόντων που προωθούν τις καλές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις.

Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιας ταύτισης είναι η διαφήμιση του "Εύρηκα" για τα πιάτα. Η γυναίκα είναι μπροστά στο νεροχύτη με σίβες άπλυτα πιάτα, ενώ η αντρική φωνή ακούγεται να της λέει: "τόρα πια δεν είστε μόνη". Όχι βέβαια γιατί έχει παρέα τα άπλυτα πιάτα, αλλά γιατί έχει το "Εύρηκα"! Η γυναικεία μορφή χωρίζεται σε δύο

11. Τα κανάλια που επελέγησαν ήταν αυτό του Antenna και του Mega κυρίως. Μερικές από τις εκπομπές ήταν: "Η Λάμψη", "Ραντεβού στα τυφλά", "Ciao Antenna", "Πρωινός καφές", "Ειδήσεις", "Τόλη και Γοητεία", "Αθλητική Κυριακή" (EPT 1).

αντίγραφα - μορφές της, που κοιτάζονται και χαίρονται που δεν είναι μόνες. Οι δύο μορφές κατόπιν συγχωνεύονται σε μία, καθώς η αντρική φωνή που διαφημίζει το προϊόν λέει ξανά το σλόγκαν: "Τώρα πια, δεν είστε μόνη!". Και η γυναίκα μορφή βρίσκεται χαμογελαστή, ευτυχισμένη, παρέα με το προϊόν - το άλλο μισό του εαυτού της - με το οποίο έχει ταυτιστεί.

Στην πλειοψηφία των διαφημίσεων λοιπόν, οι γυναίκες παρουσιάζονται να σερβίρουν, να καθαρίζουν το τραπέζι, να πλένουν πιάτα (με το "φίλο" τους που εμπιστεύονται), να σιδερώνουν με το καινούριο σίδερο, να φροντίζουν το σπίτι, τα παιδιά και τους δυναμικούς άνδρες τους, νοικοκυρές και σύζυγοι, σε ρόλους μάλιστα αναλλοίωτους, αφού όπως λέει και η διαφήμιση των μπισκότων Μιράντα Παπαδοπούλου: "Μερικά πράγματα δεν θ' αλλάξουν ποτέ! Ευτυχώς!".

Σε άλλες διαφημίσεις πάλι, οι γυναίκες παρουσιάζονται ως το φετίχ του άνδρα: παθητικές, καλοντυμένες υπηρέτριες του οικιακού "βασιλείου" του, ναρκισσοειδείς, λάγνες, "θηλυκές". Ενδεικτική είναι η διαφήμιση του γιαουρτιού "Tutti-Frutti". Μια πληθώρα γυναικών εμφανίζεται ημίγυμη να χορεύει και να τραγουδάει, ενώ σε γρήγορους ρυθμούς η εικόνα της οθόνης εναλλάσσεται με φανταχτερά, φρέσκα φρούτα και αντίστοιχες γυναίκες. Η γυναίκα "φρούτο", η γυναίκα να τη φας, η γυναίκα γιαούρτι, η γυναίκα καταναλώτρια και ταυτόχρονα καταναλωτικό προϊόν και, τέλος, η γυναίκα που ιππεύει ευτυχισμένα μια τεράστια μπανάνα εμφανίζεται σε πρώτο πλάνο και επιβάλλεται στο οπτικό κείμενο, ενώ το ακουστικό κείμενο, στην προσπάθεια του διαφημιστή να κάνουμε την "προτιμητέα ανάγνωση" του κειμένου, μας θυμίζει: "σ' έξι (σέξι) γεύσεις! Για να μην ξεχνιόμαστε! Το "φρούτο" έχει και το ρόλο της θερμής ερωμένης.

Ως "Hot Stuff" λοιπόν τη διαφημίζει και το Seat Ibiza. Στο "πάτωμα" μιας σκηνης φαίνεται καθαρά η κατασκευή του οπτικού κειμένου, που διαφορετικά περνάει απαρατήρητο λόγω της ταχύτητας της διαφήμισης και των αργών ρυθμών που χρειάζεται η κριτική σκέψη για να αναλύσει τα στοιχεία του. Στο πίσω μέρος το κόκκινο αυτοκίνητο, μπροστά του, στο μεσαίο επίπεδο της εικόνας και σε καλή προοπτική, η ημίγυμη γυναίκα που λικνίζεται και μπροστά η επιγραφή: "hot". Κάτι να καίει δηλαδή!

Το σώμα της γυναίκας επίσης χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο που δείχνει συχνά την κατώτερη θέση της, αφού βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από εκείνο των άλλων. Στη διαφήμιση ενός μοντέλου της σκούπας Philips, η γυναίκα είναι ξαπλωμένη νοχελικά στο πάτωμα και, καθώς στην οθόνη βλέπεις ξαφνικά μόνο το λεκτικό κείμενο "Σκούπισμα, σφουγγάρισμα, πλύσιμο σε κάθε τύπου δάπεδο" και, στη συνέχεια, το γυναικείο χέρι να χαϊδεύει τρυφερά το δάπεδο, δεν είσαι και τόσο σίγουρη αν η σκούπα είναι για το δάπεδο και ποιο ακριβώς είναι το δάπεδο: "Χαλί να γίνω να με πατάς!", είναι ίσως η έκφραση που έρχεται συνειρμικά στο νου σου.

Συχνά, το σώμα της γυναίκας παρουσιάζεται διαμελισμένο: Γάμπες, μάτια, νύχτα, δάχτυλα και χέρια - που χαϊδεύουν προϊόντα, αλλά κυρίως πόμολα, διακόπτες, βρύσες και λεβιέδες αυτοκινήτου συγκεκριμένου σχήματος - δείχνονται αποκομμένα από το

σώμα - κάτι που γίνεται πολύ πιο σπάνια και με διαφορετικό τρόπο με το ανδρικό **σώμα** - και δένονται συνειρμικά με ανάλογα αντικείμενα, αλλά και καταστάσεις της ζωής. Χείλη που στέλνουν προκλητικά φιλά με το καινούριο κραγιόν, στόμα που τρώει, από σολομό "Ρίο Μάρε" μέχρι γιαούρτια Venus και Tutti Frutti, παγωτά και σοκολάτες: Mabéi και... "ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΜΑ", Magic και Boss. Είναι άραγε τυχαία κάποια ονόματα προϊόντων; Είναι τόσο αθώες οι λέξεις; Γιατί βέβαια, στη διαφήμιση της σοκολάτας "BREAK" η μορφή που τη διαφημίζει είναι αντρική! Ε, και τότε, το άγγιγμα είναι διαφορετικό. Είναι σταθερό, διεκδικητικό και αποτελεσματικό. Ο άντρας λοιπόν "σπάει" τη BREAK και την αφοίγει σταθερά, αλλά εκείνη που βλέπουμε και πάλι σε κοντινό πλάνο να την τρώει, είναι βέβαια γυναίκα!

Υστερα το αυτοάγγιγμα της γυναίκας - με αφορμή το καλσόν, τη μαλακή πετσέτα, τη μεταξένια υφή του σεντονιού ή τη θερμή επαφή με τη γούνα - που υποδηλώνει τον υποτιθέμενο ναρκισσισμό που τη διακρίνει, το θαυμασμό της για το σώμα της που το περιποιείται για ν' αρέσει και νιώθει περήφανη να το επιδεικνύει.

Σε ορισμένες διαφημίσεις, όπως για παράδειγμα αυτές των αυτοκινήτων, η γυναίκα παρουσιάζεται συνώνυμη με το αυτοκίνητο μέσα από το παιχνίδι των χρωμάτων του αυτοκινήτου και των ρούχων της, της σατινέ υφής του υφάσματος και της μεταλλικής του αυτοκινήτου, της αισθησιακής πόζας της γυναίκας με τα αποσπασματικά παρουσιαζόμενα μέρη του σώματός της που χαϊδεύουν εκείνα του αυτοκινήτου και παρομοιάζονται με τα εξαρτήματά του. Η γυναίκα ως σήμα μορφοποιείται ως αυτοκίνητο και προσφέρει τον εαυτό της στην αντρική ματιά, στον ηδονοβλεψία άνδρα. Παρουσιάζεται ως αντικείμενο διακοσμητικό και παθητικό που βρίσκεται υπό τον έλεγχο του άνδρα. Έχει το σχήμα και τη μορφή που επιθυμεί εκείνος και χαϊδεύει το αυτοκίνητο, ενώ ο άνδρας προσκαλείται να χαϊδέψει τη γυναίκα/αυτοκίνητο - ή το αυτοκίνητο/γυναίκα-, με το οποίο, σύμφωνα με τη διαφήμιση της Volkswagen, έχει ταυτιστεί τόσο πολύ εκείνη ώστε, όταν αποφασίσει να εγκαταλείψει τον άνδρα που της το δώρισε, πετάει όλα τα δώρα που της χάρισε εκείνος, εκτός από το κλειδί του αυτοκινήτου.

Η γυναίκα βρίσκεται κυρίως μέσα στο σπίτι παρέα με τους "φίλους" της: Μεταξύ άλλων το Svelto, το "Εύρημα", και... να μην ξεχνάμε και τις "σκεπτόμενες ηλεκτρικές συσκευές" Bosch. Οι συσκευές "σκέπτονται" και ενεργούν για κείνη, ενώ εκείνη - η μη σκεπτόμενη (;) - είναι ντυμένη σικ και παρακολουθεί τις συσκευές που είναι φτιαγμένες από τη σκέψη, την ενέργεια και την ανακάλυψη εκείνου. Εκείνου που ενεργεί, ανακαλύπτει, αποφασίζει και παράγει. Τι ανακαλύπτει εκείνη; Σύμφωνα με τη σχετική διαφήμιση, η αντρική φωνή μας λέει: "Οι γυναίκες ανακάλυψαν". Τι; Μα, το Ανα φυσικά! Κι ύστερα: "Οι γυναίκες αποφάσισαν!" λέει η φωνή. Τι; Μα, τη χρήση του Ανα βέβαια! Δύσκολες αποφάσεις! Μόνο για γυναίκες!

Ο αριθμός των διαφημίσεων που δείχνουν τη γυναίκα εκτός οικίας είναι μικρός. Αλλά κι εκεί τα πράγματα δεν είναι και τόσο διαφορετικά. Παραδείγματος χάριν, εκεί που πας ν' αναθαρρέψεις λιγάκι ως γυναίκα γιατί βλέπεις στη διαφήμιση Vive της Δέλτα ένα αντρικό σώμα δίπλα στο γυναικείο και τα δύο σώματα να κινούνται αρμονικά

σε σχέση με την ισορροπία της φύσης, προσγειώνεται απότομα από το ξαφνικό zoom που δείχνει το πρόσωπο της γυναίκας και πάλι, καθώς εκείνη τρώει το γιαούρτι.

Όσο για τις παρέες των δύο φύλων; Αναρωτιέται κανείς γιατί σε ένα διαφημιστικό spot της Pepsi παρουσιάζεται ο στιβαρός, γενναίος άνδρας, πρωταγωνιστής δυναμικών σπορ, ο άνδρας που ρισκάρει και τολμάει, ενώ σε κάποιο άλλο spot δείχνει ρατσιστικά ένα χιμπαντζή να πίνει το προϊόν και, στη συνέχεια, να οδηγεί τζιπ παρέα μ' ένα τσούρμιο γυναίκες που χαριεντίζονται μαζί του. Απογοήτευση! Η γυναίκα δεν οδηγούσε το Fiesta Fan “με τεχνολογία ενεργητικής ασφάλειας” ή το Fiesta Fler με “δυνατό κινητήρα” της προηγούμενης διαφήμισης. Απλώς συνόδευε το δυναμικό οδηγό, δεμένη με τη ζώνη “ασφαλείας”. Φαίνεται όμως ότι - παρόλη τη ρατσιστική αντιμετώπιση του χιμπαντζή από την Pepsi - ακόμη κι εκείνος είναι σε ανώτερη θέση από αυτή της γυναίκας! Ο χιμπαντζής “οδηγεί” το μικρό χαρέμι γυναικών που έχει μαζί του στο αυτοκίνητο. Ο χιμπαντζής στο τιμόνι. Το ζώο έχει τον έλεγχο. Το αρσενικό ζώο βέβαια.

Μερικές φορές συμβαίνει να φανεί και κάποια γυναίκα σε χώρους άλλους, όπως, για παράδειγμα, στα επιστημονικά εργαστήρια της SKIP. Όμως, μην έχετε υψηλές προσδοκίες! Είναι μόνο μία η γυναίκα ανάμεσα σε τόσους άλλους άνδρες επιστήμονες και βρίσκεται ακαθόριστα, κάπου εκεί στο βάθος του οπτικού κειμένου, κοιτάζοντας κάτι σε κάποιο πίνακα, όπως και σε ένα απλό μικροσκόπιο. Αμέσως όμως μετά, βλέπουμε καθαρά σε πρώτο πλάνο τον άνδρα επιστήμονα να χειρίζεται μια πολύπλοκη ηλεκτρονική συσκευή, ενώ οι 29 κατασκευαστές πλυντηρίων που... “ξέρουν”, φαίνεται ότι είναι επίσης άνδρες.

Όσο για τους χώρους οικονομικής δραστηριότητας - τράπεζες, χρηματιστήριο, ασφαλιστικές εταιρείες κτλ. -, η παρουσία της γυναίκας είναι σπάνια και σε συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις εργασίας. Κι εκεί βρίσκεται ο άνδρας ο δραστήριος και αεικίνητος! Αναρωτιέσαι κάποιες φορές στ' αλήθεια: “Μα, δεν κουράστηκε ο χριστιανός να τρέχει, να προλαβαίνει, να ρισκάρει, να δραστηριοποιείται;”. Όχι! είναι η απάντηση των Media! Ο άνδρας συνεχίζει να ενεργεί και να θέλει: “Θέλω καρνέ επιταγών με τ' όνομά μου! Θέλω ενημέρωση για την κίνηση λογαριασμού! Θέλω ηλεκτρονική εξυπηρέτηση! Θέλω, θέλω, θέλω...” μας λέει ο άνδρας στη διαφήμιση των λογαριασμών ΑΛΦΑ της τράπεζας Πίστωσης. Και ρωτάει: “Γίνεται;”. Το μοναδικό γυναικείο πρόσωπο της σκηνής τότε, το πρόσωπο που με ανησυχία και ενδιαφέρον παρακολουθούσε εντωμεταξύ τον πρωταγωνιστή, απαντάει: “Βεβαίως και γίνεται!”. Ίδια γεύση! Η υπομονετική, υποτακτική γυναίκα και πάλι στον κλασικό ρόλο εξυπηρέτησης των αναγκών και των “θέλω” του άνδρα.

Ποιες είναι άραγε οι επιπτώσεις μιας τέτοιας ανα-παράστασης της γυναίκας μέσα από τη διαφήμιση ως προς τις επαγγελματικές επιλογές; Στο σύνολο των 182 διαφημίσεων που αναλύσαμε, ο αριθμός των επαγγελματιών¹² δεν είναι μεγάλος γιατί τα

12. Οι επαγγελματικές προεκτάσεις του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα μεταφράζονται σε περίπου 15 επαγγέλματα, ενώ του άνδρα σε 33.

επαγγέλματα δεν υποδηλώνονται με σαφήνεια. Είναι, όμως, σημαντικό το ότι η φύση των επαγγελμάτων που σχετίζονται με τον άνδρα έχει να κάνει κυρίως με την οικονομική δραστηριότητα (τράπεζες, χρηματιστήριο, ασφαλιστικές εταιρίες κτλ.), με επαγγέλματα επιστημονικά (όπως π.χ. ερευνητή, του αστροναύτη, του γιατρού), με επαγγέλματα που έχουν status, ανεξαρτησία και εξουσία (π.χ. πιλότος, στρατηγός) και με επαγγέλματα που απαιτούν ειδικευση σε κάποιο θέμα, γνώση, πείρα και αντικειμενικότητα¹³.

Αντίθετα, τα γυναικεία επαγγέλματα που παρουσιάζονται σχετίζονται κυρίως με την καθαριότητα (καθαρίστρια, υπηρετικό προσωπικό) και με τη φροντίδα των άλλων (baby-sitter, νοσοκόμα, μαία, αισθητικός κλπ.). Σε άλλες δραστηριότητες εργασιακές, στις οποίες όμως εμφανίζεται σπάνια, έχει το ρόλο της υπαλλήλου που δε βρέσκεται βέβαια σε θέσεις λήψης αποφάσεων και διοίκησης (γραμματέας, βοηθός σε επιστημονικό εργαστήριο)¹⁴.

Μερικά ακόμη επαγγέλματα είναι αυτό της τραγουδίστριας, της χορεύτριας και του φωτομοντέλου. Έτσι λοιπόν, η γυναίκα πλένει, καθαρίζει, σιδερώνει, σερβίρει, σκουπίζει, ερεθίζει, λικνίζεται, γδύνεται, χαϊδεύεται, χαϊδεύει, τρώει και γλύφει (ακόμη και όταν είναι καλόγρια): γλύφει κουταλάκια, πιρουνάκια, δάχτυλα, σοκολάτες και παγωτά πυραύλους, φαλλικά σύμβολα, με προεκτάσεις άραγε στο επάγγελμα της ερωμένης; Μην ξεχνάμε βέβαια ότι υπάρχει και η βιομηχανία του πορνό!

Οι επιπτώσεις που έχει ο τρόπος αναπαράστασης της γυναίκας και του άνδρα σχετίζονται και με τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την αυτοπεποίθησή τους. Έτσι, ο άνδρας παρουσιάζεται ως άτομο με αυτοπεποίθηση, ανεξάρτητο, δραστήριο, ενεργό μέλος της οικονομικής δραστηριότητας, που έχει ανεπτυγμένες ικανότητες και παίρνει σημαντικές αποφάσεις. Ότι χρειάζεται δηλαδή να έχει κανείς σήμερα για θέσεις με υψηλό status και αμοιβές, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (βλ. Laurent, 1986) που σχετίζονται με τα κριτήρια διευθυντών επιχειρήσεων για την πρόσληψη και την προαγωγή του εργαζόμενου. Όσο για τη γυναίκα, σίγουρα δεν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων για κείνη και η αυτοπεποίθησή της θα περιορίζεται πιθανόν στις σχέσεις της με τα αντικείμενα και το χώρο του σπιτιού κυρίως. Μάλιστα, η Walkerdine

13. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και οι Manstead και McCulloch (1981) μετά από την ανάλυση του περιεχομένου 170 διαφορετικών διαφημίσεων στο κανάλι Γρανάδα.

14. Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από ανάλογη Αμερικανική έρευνα (Dyer, 1982) όπου βρέθηκε ότι:

- Σε προϊόντα προσωπικής υγιεινής οι γυναίκες τείνουν να εμφανίζονται συχνότερα.
- Προϊόντα που προορίζονται για την κουζίνα και το μπάνιο τα παρουσίαζαν γυναίκες σε ποσοστό 75%.
- Για προϊόντα που παρουσιάζονται σε χώρους εκτός οικίας χρησιμοποιήθηκαν κατά πλειοψηφία άνδρες.
- Ο διπλός αριθμός γυναικών παρουσιάζονταν με παιδιά.
- 56% των γυναικών παρουσιάζονταν στις διαφημίσεις μόνον ως νοικοκυρές.
- 18 γυναικεία επαγγέλματα παρουσιάζονταν στις διαφημίσεις, ενώ τα ανδρικά ήταν 43.

(1994) υποστηρίζει ότι, ακόμη και όταν έχει καταφέρει η γυναίκα να βρεθεί σε μια σημαντική θέση εργασίας - από άποψη κοινωνικού status και αμοιβής - δεν τη διακρίνει η ασφάλεια και η αυτοπεποίθηση ότι πραγματικά αξίζει αυτή τη θέση.

Η εικόνα φαίνεται απογοητευτική. Και τότε, τι κάνουμε λοιπόν; Μήπως η λύση είναι να κλείσουμε την τηλεόραση και να πάψουμε να κάνουμε zapping; Μήπως το πρόβλημα λύνεται μόνο αν αυξηθεί ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται στα ΜΜΕ. Δηλαδή τότε εκείνες - αποστασιοποιημένες από τις αξίες της πατριαρχικής κοινωνίας με τις οποίες έχουμε γαλουχηθεί - θα λύσουν το πρόβλημα για όλους μας αποτελεσματικά; Μάλλον τα πράγματα είναι πολύπλοκότερα και η απάντηση δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη και, επομένως, μονολεκτική.

Ε. Διαπιστώσεις / Συμπεράσματα / Προτάσεις

Δύο βασικές προϋποθέσεις για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είναι η γνώση του εαυτού, των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του και η γνώση του εργασιακού και ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου. Στη σημερινή εποχή αυτό το πλαίσιο είναι πολύ πιο διευρυμένο και πολύπλοκο εξαιτίας των τεχνολογικών και των γενικότερων εξελίξεων, της ρευστότητας και των ραγδαίων αλλαγών. Τα χαρακτηριστικά αυτά του σημερινού κόσμου καθιστούν τις προβλέψεις δύσκολες και περιορίζουν το βαθμό ασφάλειας των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών από την άποψη της εξασφάλισης ενός ικανοποιητικού επαγγέλματος στην αγορά εργασίας.

Η επαγγελματική αυτή εξασφάλιση φαίνεται ότι είναι υπόθεση δυσκολότερη για τις γυναίκες, αφού, μέσα από τις ποικίλες διαδικασίες κοινωνικοποίησης, περιορίζεται ο αριθμός των - ήδη περιορισμένων για όλους - επαγγελματικών τους επιλογών. Υπό τις παρούσες συγκεκριμένες συνθήκες, και εφόσον δεν αμφισβητήσουμε ριζικότερα την παρούσα τάξη πραγμάτων, όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Kosmidou 1991, Κοσμίδου - Hardy 1991, 1992, 1993α, 1993β), αυτό που χρειάζεται είναι μια διαρκής, αλλά κριτική κοινωνική ενημέρωση του ατόμου πάνω στα κοινωνικά δρώμενα, έτσι ώστε αυτό να μπορεί να προβαίνει σε αποφάσεις που θα έχουν τις κατά το δυνατό επιθυμητές συνέπειες.

Στην εισήγηση αυτή αναφερθήκαμε στα σεξιστικά επαγγελματικά μηνύματα και στις συνέπειές τους, από τις οποίες η πλέον σοβαρή είναι ο περιορισμός των επαγγελματικών επιλογών για τις γυναίκες, και για το λόγο ότι ο περιορισμός αυτός δεν έχει μόνο συνέπειες για τις ίδιες. Αντίθετα, έχει και κοινωνικές συνέπειες, επειδή το επάγγελμα επηρεάζει τον τρόπο που θα ζήσει τόσο ο ίδιος ο εργαζόμενος, όσο και οι άνθρωποι του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντός του.

Ωστόσο, η απάντηση στη δημιουργία σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων πρέπει να είναι πολυδιάστατη και δεν υποστηρίζουμε ότι πρέπει να στοχεύουμε σε ένα είδος δράσης και μια σειρά ενεργειών που θα αποβλέπουν στην απλή διεκδίκηση - για την επίτευξη ισότητας ευκαιριών - επαγγελμάτων από τους άνδρες, ή το χωρισμό ανδρών και γυναικών σε αντιμαχόμενα στρατόπεδα, σε ένα σκληρό αγώνα για την εξασφάλιση

μιας επαναληπτικής εργασίας που αποξενώνει τον άνθρωπο από τον εαυτό του και από τους άλλους και που στραγγαλίζει τη ζωή. Άλλωστε, η αντιπαλότητα και η αντιπαράθεση - μέσα από την ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας - δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων, των κοινωνικών φαινομένων, του ίδιου του εαυτού και των κοινωνικών όρων που επηρεάζουν τον άνθρωπο / άνδρα / γυναίκα. Για την επιτυχέστερη λειτουργία του ατόμου στο σημερινό κόσμο απαιτείται ευελιξία, άνοιγμα στο καινούριο και το διαφορετικό και υγιής προσαρμοστικότητα.

Μια πρώτη βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι η ανάπτυξη του εαυτού (αυτογνωσία), των ικανοτήτων, του δυναμικού του ατόμου και, κυρίως, της αυτοπεποίθησής του, η οποία το βοηθάει να αντιμετωπίζει με θάρρος και αίσθηση ασφάλειας πολύπλοκες καταστάσεις στο σημερινό κόσμο, ο οποίος, διαφορετικά, δημιουργεί ανασφάλεια στο άτομο καθώς και την αίσθηση ότι εκμηδενίζεται και είναι αδύναμο για πράξη. Κεντρικό ρόλο στην υποβοήθηση των νέων να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους πρέπει να παίξει ένας από τους κύριους "σημαντικούς άλλους", που είναι ο εκπαιδευτικός.

Σχετικές έρευνες, όμως, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα κορίτσια και τα αγόρια κατά διαφορετικό τρόπο, δηλαδή σεξιστικά¹⁵. Πολλές μελέτες επίσης (βλ. Skelton, 1993) δείχνουν ότι οι σεξιστικές στάσεις των εκπαιδευτικών - τη στιγμή κατά την οποία η ανάπτυξη ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης είναι τα βασικά στοιχεία που απαιτούνται όχι μόνον από τους εργοδότες σήμερα, αλλά και από τη ρευστή και πολύπλοκη πραγματικότητα - βοηθούν τα αγόρια να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ υπονομεύουν εκείνη των κοριτσιών. Ακόμη, ενθαρρύνουν τα αγόρια να πιστέψουν στις ικανότητές τους, ενώ δεν κάνουν το ίδιο για τα κορίτσια, τα οποία αντιμετωπίζονται ως απλοί "εκτελεστές" (βλ. Walkerdine 1994) ενός έργου. Τα αγόρια λοιπόν αντιμετωπίζονται ως άτομα με δυναμισμό, ενώ τα κορίτσια ως άτομα που μπορεί να επιτυγχάνουν σε κάτι, όχι γιατί έχουν ικανότητες, αλλά γιατί προσπάθησαν πολύ και δούλεψαν σκληρά (Kelly 1988, Jones and Jones 1989)¹⁶.

Μια δεύτερη προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία του ατόμου στο σημερινό πολύπλοκο κόσμο είναι η ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής του ενημέρωσης, που διευκολύνεται από την ικανότητά του να διαβάζει κριτικά τα κείμενα και τα ποικίλα πληροφοριακά μηνύματα στα οποία εκτίθεται. Επειδή όμως τα μηνύματα αυτά στηρί-

15. Όταν, για παράδειγμα, τα κορίτσια έχουν επιτυχίες σε μαθήματα όπως είναι τα μαθηματικά, αποδίδουν αυτήν την επιτυχία τους στη σκληρή δουλειά και στην προσπάθεια των κοριτσιών, ενώ την αντίστοιχη επιτυχία ή την αποτυχία των αγοριών την αποδίδουν στη χρησιμοποίηση ή όχι του δυναμικού τους (Walkerdine, 1994).

16. Άλλωστε, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες (βλ. Laurent 1986, Arthur et al 1989), οι ικανότητες που θεωρούνται κριτήρια για την επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου φαίνεται να αντιπροσωπεύουν "αντρικά χαρακτηριστικά", αφού σχετίζονται κυρίως με το νου και τη λογική που κατά τους Kant, Freud, Piaget, Erikson και Kohlberg (βλ. Gilligan 1982, Grimshaw 1986, Κοσμίδου - Hardy 1993β) χαρακτηρίζουν τον άνδρα.

ζονται σε σχέσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδεολογίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην καθημερινότητα, εκείνο που απαιτείται επίσης είναι η κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων των σχολικών βιβλίων και των "βιβλίων του σήμερα", καθώς και όλων των μηνυμάτων, να γίνεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο υποτίθεται ότι αυτά ανα-παριστούν και αναπαράγουν¹⁷.

Για μια τέτοια ανάγνωση απαιτείται η γνώση της γλώσσας και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή ενός μηνύματος, στην προσπάθεια του πομπού να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιθυμητό μήνυμα και να αναγκάσει το δέκτη / θεατή να κάνει την "προτιμητέα" (Hall 1973, Hall et al 1980) για τον πομπό ανάγνωση. Η γνώση αυτή θα τον διευκολύνει να κάνει τη δική του ενεργό ανάγνωση και να βγάλει τα δικά του νοήματα μέσα από το μήνυμα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι σχετικές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι ο θεατής αυτός δεν είναι *tabula rasa* που εκτίθεται, απλώς, σε κάποια μηνύματα του ηλεκτρονικού ή/και των άλλων παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων και κειμένων. Είναι μάλλον μέλος ενός ιστού σχέσεων σε συγκεκριμένο κοινωνικό - ιστορικό και χωροχρονικό περιβάλλον που - με αναφορά βέβαια και στο μορφωτικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό - οικονομικό του υπόβαθρο - συνήθως κατηγοριοποιεί ενεργά τον κόσμο και αποδίδει χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε πράγματα, ανθρώπους και καταστάσεις.

Το γεγονός λοιπόν ότι οι δικές μου εννοιολογήσεις είναι δυνατόν να διαφέρουν από τις δικές σου δεν είναι ένδειξη αποτυχίας στον τρόπο ανάγνωσης του μηνύματος, αφού προερχόμαστε από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι όμως ένδειξη ότι δεν είμαστε οι παθητικοί δέκτες που επηρεάζονται από το μήνυμα άμεσα και άνευ όρων¹⁸. Πιστεύουμε ότι ο άνθρωπος δομεί ενεργά την πραγματικότητα και δεν είναι το θύμα ή το άβουλο ον, στο οποίο επιβάλλεται μια και μόνη εκδοχή της πραγματικότητας ή της αναπαράστασής της. Άλλωστε, ένα βασικό στοιχείο που παρεμβαίνει κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι η επιλεκτικότητα (βλ. π.χ.

17. Τα τελευταία ερευνητικά πορίσματα (βλ. Oakes et al, 1994) δείχνουν ότι η κοινωνική αντίληψη είναι ευέλικτη, προσαρμοστική, πολύπλοκη και εμπρόθετη. "Οι διαδικασίες κατηγοριοποίησης δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό, στο μυαλό απομονωμένων, μη κοινωνικών παρατηρητών. Η ανθρώπινη γνωστική διαδικασία δεν είναι απομονωμένη, ιδιωτική, μη κοινωνική που δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή των ατόμων σε ομάδες και από τις κοινωνικές νόρμες και αξίες. Το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί η ατομική γνωστική δραστηριότητα, διαμεσολαβεί στη λειτουργία της και την επηρεάζει" (όπ.π:213).

18. Το επιχείρημα αυτό υποστηρίχθηκε έντονα - ιδίως κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 - από τους εκφραστές της "ιδεολογικής σωτηρίας" στο χώρο της Αγωγής στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης (Media Education), των οποίων η θέση είναι ότι η απομυθοποίηση των ΜΜΕ θα βοηθούσε τους αναγνώστες να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν εναλλακτικές πραγματικότητες που αποσιωπούνται από τα μέσα και την ιδεολογία που αυτά προωθούν. Με τον τρόπο όμως αυτό, όπως φάνηκε στην Αγγλία τουλάχιστον, καταλήγουμε να θεωρούμε "πολιτικά σωστές" μόνο τις αναλύσεις των Μέσων που επιβάλλονται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς μέσα από μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση.

Watzlawick 1963, Krippendorff 1989, Rock 1990) με την οποία επικεντρώνει κανείς την προσοχή του σε κάτι και με την οποία αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάτω από τους περιφερικούς της λειτουργίας της αντίληψης¹⁹ και υπό το πρίσμα των αξιών, των επιθυσιών και των στερεοτύπων²⁰ του, όπως, για παράδειγμα, ότι το διαφορετικό είναι καλύτερο ή απειλητικό.

Επομένως, μόνη πηγή επηρεασμού των ατόμων δεν είναι τα μηνύματα του τηλεοπτικού κειμένου, αφού η επικοινωνία δεν είναι μια απλή ή συμμετρική διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών. Είναι μάλλον μια ασύμμετρη διαδικασία, κατά την οποία στο ένα άκρο της επικοινωνίας βρίσκεται ο πομπός και στο άλλο δεν βρίσκεται ο παθητικός δέκτης, αλλά ο ενεργός αναγνώστης κειμένων που κάνει τις επιλογές του όσον αφορά τα πληροφοριακά μηνύματα και προσδίδει τα δικά του νοήματα σ' αυτά²¹. Σχετικά με πληροφοριακά δεδομένα (βλ. π.χ. Maturana and Varela, 1979) δείχνουν ότι δομούμε την πραγματικότητά μας με έναν τελείως προσωπικό τρόπο, μέσα από την επιλογή μηνυμάτων - πληροφοριών και τη σύνθεσή τους τόσο σε σχέση με στοιχεία του εξωτερικού κόσμου και των συγκεκριμένων πλαισίων στα οποία ζούμε, όσο και σε σχέση με τα εσωτερικά μας στοιχεία, που βασίζονται στην εμπειρία μας και στον προσωπικό τρόπο με τον οποίο την επεξεργαζόμαστε και τη δομούμε (βλ. και Kosmidou and Usher, 1992).

Το αποτέλεσμα λοιπόν ενός μηνύματος εξαρτάται, ως ένα βαθμό, από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό και το εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα ενός μέσου μετάδοσης μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους.

Συνεπώς, δεν αρκεί να αναλύουμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γυναίκα στο έντυπο σχολικό βιβλίο ή στο "βιβλίο του σήμερα" (Eco, 1979), ακόμη και στο

19. Η λειτουργία της αντίληψης επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι αισθήσεις, το νευρικό σύστημα που μεταφέρει ελλιπείς πληροφορίες προς τον εγκέφαλο, ο οποίος στη συνέχεια λειτουργεί με μια διαδικασία πρόβλεψης, στην προσπάθεια να συμπληρώσει τις ελλιπείς πληροφορίες από το περιβάλλον.

20. Όπως δείχνουν πρόσφατες σχετικές έρευνες (βλ. Oakes et al, 1994) τα στερεότυπα - ως μια διαδικασία απλοποίησης της πραγματικότητας σε μια προσπάθεια του ατόμου να την κατανοήσει - είναι κατηγοριοποιήσεις που εκφράζουν κοινωνικές κρίσεις και αντιλήψεις οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τη συμμετοχή των ατόμων σε ανάλογες κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις δεν είναι μόνιμες νοητικές αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη. Είναι μάλλον ρευστές κρίσεις, που γίνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ποικίλλουν ανάλογα με τις προσδοκίες, τις ανάγκες, τις αξίες και τους στόχους του ατόμου.

21. Κατά τον Parkin (1972), υπάρχουν τρία βασικά συστήματα εννοιών με τα οποία το άτομο ερμηνεύει ή ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη θέση του στην κοινωνία. Αυτά είναι το "κυρίαρχο" (dominant), το "δευτερεύον" (subordinate) και το ριζοσπαστικό (radical). Κατά τον Stuart Hall (1973), οι τρόποι αυτοί αντιστοιχούν μ' εκείνους σύμφωνα με τους οποίους αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα των ΜΜΕ.

βιβλίο του αέριο. Χρειάζεται, παράλληλα, να αναπτύξουμε δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης του πληροφοριακού κειμένου - είτε αυτό το κείμενο είναι ηλεκτρονικό, είτε είναι γραπτό, είτε είναι κείμενο διαπροσωπικών σχέσεων ή σχέσεων με τον εαυτό - καθώς και προσπάθεια για αλλαγή των σχέσεων και των προτύπων στην καθημερινή μας αλληλεπίδραση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

Πρόσφατα δεδομένα, που στηρίζονται σε έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν σε σχολεία και με την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων (π.χ. Kosmidou, 1991), δείχνουν τη σπουδαιότητα της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης που βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιούν - μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους και μέσα από βιωματική μάθηση - τη δική τους γνώση, τις δικές τους αξίες, τα δικά τους στερεότυπα, για να αρχίσουν να την αναδιαμορφώνουν, να την υπερβαίνουν και να την προεκτείνουν. Ως προς τα σεξιστικά επαγγελματικά στερεότυπα και τον περιορισμό της γυναίκας σε ορισμένα επαγγέλματα, μια κριτική ανάλυση των υπαρχόντων σεξιστικών στερεοτύπων μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη των άνισων κοινωνικών ανθρώπινων σχέσεων και όρων γενικότερα, στην ιδεολογική φόρτιση του όρου εργασία (βλ. Anthony, 1977) και στις γενικότερες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα μέλη των σημερινών ανταγωνιστικών κοινωνιών.

Ως προς την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού κειμένου λοιπόν, αυτό που χρειάζεται δεν είναι το κλείσιμο του διακόπτη της τηλεόρασης, αλλά το άνοιγμα της κριτικής μας σκέψης και της "κριτικής μας ελευθερίας" (Eco, 1979). Χρειαζόμαστε όμως - κάτι που λείπει από τα ελληνικά σχολεία και από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Αγωγή στα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης, Αγωγή στην επικοινωνία γενικότερα, καθώς και αυτογνωσία. Χρειαζόμαστε σχολεία και αγωγή με "κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό", που θα βοηθήσουν τους νέους, αλλά και τους ενήλικους, να συνειδητοποιήσουν την επίδραση παραγόντων που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους, μέσα στους οποίους το ηλεκτρονικό ή το έντυπο σχολικό κείμενο είναι ένας, αλλά όχι ο μοναδικός.

Βασική προϋπόθεση για μια τέτοια αγωγή είναι ο δάσκαλος που θα την πραγματώσει σε καθημερινή βάση. Χρειάζεται λοιπόν πριν απ' όλους να βοηθηθεί εκείνος να αναπτύξει τον εαυτό του (βλ. και Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993a), καθώς και τη γνώση και τις κριτικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για μια παιδεία με κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό (Κοσμίδου-Hardy και Ζώτος, 1992). Χρειάζεται να μάθει να χρησιμοποιεί ο ίδιος το ηλεκτρονικό κείμενο, όπως και το κείμενο της γενικότερης εμπειρίας του, κριτικά και να υιοθετεί μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής δεν είναι ο παθητικός δέκτης της γνώσης και των πληροφοριών που του μεταδίδουμε από θέση εξουσίας ως δάσκαλοι, αλλά ο συνεργάτης μας στην παιδαγωγική διαδικασία και στην προσπάθεια προβληματοποίησης των πληροφοριών και της παραγωγής γνώσης γενικότερα. Χρειάζεται να είναι σε θέση ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από μια κριτική παιδεία, να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν και, για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού,

απαιτείται συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους στην παιδαγωγική συνάντηση, όπως χρειάζεται και ανάληψη εκ μέρους τους, ή/και η συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες μέσα από στρατηγικά ερευνητικά προγράμματα συνεργατικής έρευνας δράσης (collaborative action research, βλ. Κοσμίδου 1989), τα οποία στοχεύουν στην κριτική ανάγνωση, στην ανάλυση σε βάθος και στην προβληματοποίηση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών διαδικασιών, καθώς και του ίδιου του εαυτού, και στην επιδίωξη αλλαγών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, προς μια κατεύθυνση που οδηγεί στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην επιδίωξη ισότητας και δικαιοσύνης.

Σε μια τέτοια προσπάθεια, οι γυναίκες, που είναι η πλειοψηφία στον εκπαιδευτικό κλάδο άλλωστε, πρέπει να παίζουν κεντρικό ρόλο. Μια φεμινιστική προοπτική και προσέγγιση στο χώρο της παιδείας δε σημαίνει μόνο ριζική αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων και των κειμένων. Σημαίνει μάλλον κριτική ανάλυση - και ριζική αλλαγή - του τρόπου που διδάσκουμε και μαθαίνουμε (βλ. και Robinson, 1993), του τρόπου με τον οποίο παράγεται η γνώση από λευκούς, μεσοαστούς άνδρες: μέσα από την επιφανειακή μελέτη των πραγμάτων, μέσα από την ποσοτικοποίηση και μαζικοποίηση των πάντων και την παραμέληση του διαφορετικού - που αντιμετωπίζεται ρατσιστικά και σεξιστικά - υπό την επίδραση των διαστρεβλωτικών φακών των δικών τους προκαταλήψεων και στερεοτύπων, που παρουσιάζονται όμως στο κοινό εντέλει ως "ευρήματα", τα οποία δεν αμφισβητούνται, γιατί βέβαια τα προστατεύει ο μύθος και η εξουσία της επιστημονικότητας και της αντικειμενικότητας, τον οποίο επικαλούνται. Μια φεμινιστική προοπτική χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση στην παραγωγή γνώσης και θεωρίας, στη σχέση θεωρίας και πρακτικής, στην έρευνα και στη δύναμη που θα μας ενδυνάμωνε, αν τη βλέπαμε ως ενέργεια μάλλον παρά ως εξουσία²².

Με τον τρόπο αυτό ίσως μπορέσουμε να ενδιαφεροθούμε ουσιαστικά και να ασχοληθούμε ενεργά, όχι μόνο για την ισότητα ευκαιριών στην αγορά εργασίας ανάμεσα σε άνδρες και σε γυναίκες²³, αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα της ανεργίας που χωρίζει τους ανθρώπους σε δύο άλλες στρατιές: των εργαζόμενων και των ανέργων. Ίσως έτσι διαπιστώσουμε τις κοινωνικές αντιφάσεις και αδικίες που

22. Όπως υποστηρίζει και η Shrewbury (1987:8): "Επικεντρώνοντας την προσοχή της στην ενδυνάμωση (του ατόμου), η φεμινιστική παιδαγωγική συλλαμβάνει την έννοια της ισχύος (power) ως ενέργειας, ικανότητας και δυναμικού μάλλον παρά ως εξουσίας".

23. Οι τελευταίες εξελίξεις στο φεμινιστικό κίνημα δείχνουν έναν προβληματισμό: ζητούμε ίση, αλλά διαφορετική μεταχείριση. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι, παρόλη την απασχόληση της γυναίκας στην αγορά εργασίας, εξακολουθεί να έχει και την ευθύνη της εργασίας στο σπίτι, ενώ οι σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις φαίνεται ότι αυξάνουν τις πιέσεις που ασκούνται στις γυναίκες, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται από κάποιες φεμινίστριες (βλ. για παράδειγμα, Witz 1993) ότι ίσως πρέπει να ξανασκεφτούμε αν για την ενδυνάμωση των γυναικών πρέπει να ζητούμε ίση ή μάλλον "ιδιαιτέρη μεταχείριση", (βλ. και Meeham and Sevenhuijzen, 1991), η οποία δεν θα γίνεται πάντως σύμφωνα με τους όρους των ανδρών που κατέχουν θέσεις εξουσίας και έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων, διαγωνίζοντας τις ανισότητες στην αγορά εργασίας.

δημιουργούνται από τον καπιταλισμό και τον καταναλωτισμό και ίσως δούμε διαנגέστερα ότι εκείνο που καταναλώνουμε πρώτα απ' όλα είναι ο ίδιος μας ο εαυτός μέσα σε επαναληπτικά επαγγέλματα ρουτίνας που μας μετατρέπουν σε εξαρτήματα και που μάλιστα αγωνιζόμαστε να εξασφαλίσουμε. Και τότε, ίσως βρούμε τη δύναμη να αρνηθούμε την πραγματικότητα αυτή που μας προσφέρεται ως η μόνη εναλλακτική δυνατότητα και ίσως θελήσουμε να αναλύσουμε τις αξίες που βρίσκονται πίσω από τον όρο εργασία στα πλαίσια μιας οικονομικής βιομηχανικής κοινωνίας (βλ. και Anthony, 1977) και να επαναπροσδιορίσουμε τον όρο "εργασία" και την ποιότητα της ζωής.

Ίσως έτσι επιδιώξουμε τη δημιουργία ανθρωπινότερων κοινωνιών και διεκδικήσουμε την ουσιαστική μας ελευθερία που σήμερα φαίνεται να εκφράζεται μόνο - ή κυρίως - μέσα από την επιλογή καταναλωτικών αγαθών. Στη σχετική διαφήμιση της Volkswagen που αναφέραμε, η γυναίκα δίνει πίσω όλα τα δώρα που της χάρισε ο αγαπημένος της, εκτός από το κλειδί του αυτοκινήτου. Εκείνο που φαίνεται καθαρά στη διαφήμιση είναι η εξάρτηση της γυναίκας από τον άνδρα. Αυτό όμως που δεν φαίνεται, ίσως, άμεσα είναι ότι, ενώ εκείνη αποφασίζει να ανεξαρτητοποιηθεί από τον άνδρα, η ανεξαρτησία της και η ελευθερία της περνούν μέσα από τη διαμεσολάβηση του καταναλωτικού αγαθού, του οποίου όμως το "κλειδί" κρατάει εκείνη²⁴.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amos, V. and Parmar P. (1984), "Challenging imperial feminism". *Feminist Review*, 17, 3-20.
- Anthony, P.D., (1977), *The Ideology of Work*. London: Tavistock.
- Arthur, M.B., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989, eds.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, A. (1988), "Sex-stereotyping in primary school mathematics schemes", *Research in Education*, 39, 39-46.
- Balbo, L. (1987), "Crazy guilts: rethinking the welfare state debate from a women's point of view", in A. Showstack Sasson (ed.), *Women and the State*. London: Hutchinson.
- Berger, J. (1972/1987), *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.
- Bruegel, I. (1989), "Sex and race in the labour market". *Feminist Review*, 32, 49-68.
- Cairns, J. and Inglis, B. (1989), "A content analysis of ten popular history textbooks for primary schools with particular emphasis on the role of women", *Educational Review*, 41 (3), 221-6.

24. Προβλ. και Marshment, 1993.

- Derr, C.B. and Lawrent, A. (1989), "The internal and external career: a theoretical and cross - cultural perspective", in Arthur, M.B., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (eds), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyer, G. (1982), *Advertising as Communication*. London: Routledge.
- Eco, U. (1979), "Can Television Teach?". *Screen Education*, 31, 15-24.
- French, D. and Richards, M. (eds) (1994), *Media Education Across Europe*. London: Routledge.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grimshaw, J. (1986), *Feminist Philosophers: Women's Perspectives on Philosophical Traditions*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Hagen, E. and Jenson, J. (1988), "Paradoxes and Promises: work and politics in the postwar years", in J. Jenson, E. Hagen and C. Reddy (eds), *Feminization of the Labour Force: Paradoxes and Promises*. Cambridge: Polity Press.
- Hakim, C. (1979), *Occupational Segregation: A comparative study of the degree and Patterns of the differentiation between men's and women's work in Britain, the United States and other countries*. Department of Employment Research Paper (London, Department of Employment).
- Hall, S. (1973), "Encoding and decoding in the television message", in Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. and Willis, P. (eds) (1980), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. and Willis, P. (eds) (1980), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
- Jones, I.G. and Jones, L.P. (1989), "Context, confidence and the able girl". *Educational Research*, 31 (3), 189-94.
- Kelly, A. (ed.) (1987), *Science for Girls*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kelly, A. (1988), "The customer is always right... girls' and boys' reactions to science lessons". *School Science Review*, 69 (249), 662-75.
- Κοσμίδου, Χ. (1989), "Ένεργός Έρευνα: Για μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48: 22-33.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton: Ph.D. Thesis.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), "Experiential learning and the autonomous subject: A critical approach", in D. Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: The Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1991), *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αν-*

- τογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- (1993α), *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος*. Εισήγηση στην ημερίδα που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με θέμα: "Η φυσιολογία της Παιδαγωγικής Επιστήμης".
- (1993β), Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα εξελικτικό μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική. Πρακτικά από το Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού που οργανώθηκε από την ΕΛΕΣΥΠ με θέμα: *Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό*.
- Κοσμίδου-Hardy, X. και Ζώτος Β. (1992). "Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα "κοινωνικά κριτικό σχολείο;", *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3:2, 3:91-101.
- Krippendorff, K. (1989), "On the ethics of constructing communication", in B. Dervin, L. Grossberg, B.J. O'Keefe and E. Wartberg (eds), *Rethinking Communication*, vol. 1. Newbury Park, CA. and London: Sage.
- Laurent, A. (1986), "The cross-cultural puzzle of international human resource management", *Human Resource Management*, XXV (1), 91-102.
- Lobban, G., (1975), "Sex roles in reading schemes", *Educational Review*, 27 (3), 202-10.
- Manstead, T. and McCulloch, C. (1981), "Sex role stereotyping in British television ads", *British Journal of Social Psychology*, 20, 171-80.
- Marshment, M. (1993), "The picture is political: Representation of Women in contemporary popular culture", in D. Richardson and V. Robinson (eds), *Women's Studies*. London: Macmillan.
- Martin, J. and Roberts, C. (1984), *Women and Employment: A Lifetime Perspective*. London: HMSO.
- Masterman, L. (1985), *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Maturana, H.R. and Varela, F.J. (1979). *Autopoiesis and Cognition: Boston Studies in the Philosophy of Science*. Boston, M.A.: Reidel.
- Meehan, E. and Sevenhuijsen, S. (1991), *Equality Politics-Gender*. London: Sage.
- Mulvey, L. (1975), "Visual pleasure and narrative cinema", *Screen*, 16 (3), reprinted in L. Murvey (1989), *Visual and Other Pleasures*. London: Macmillan.
- Oakes, P.J., Haslam, S.A. and Turner, J.C. (1994), *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Blackwell.
- Panofsky, E. (1970), *Meaning in the Visual Arts*. Harmondsworth: Penguin.
- Parkin, F. (1972), *Class Inequality and Political Order*. London: Paladin.
- Robinson, V. (1993), "Heterosexuality: Beginnings and Connections", in S. Wilkinson and C. Kizinger (eds), *Heterosexuality: A Feminism and Psychology Reader*. London:

- Sage.
- Rock, I. (1990), *The Perceptual World*. New York: W.H. Freeman and Co.
- Sanders, A.F. (1963), *The Selective Process in the Functional Visual Field*. Assen: Van Gorcum.
- Shrewsbury, C.M. (1987), "What is Feminist Pedagogy?", *Women's Studies Quarterly: Feminist Pedagogy*. XV(3 και 4) Fall/Winter, 6-14.
- Skelton, C. (1993), "Women and education", in D. Richardson and V. Robinson (eds), *Women's Studies*. London: Macmillan.
- Skot, M. (1980), "Teach her a Lesson: Sexist curriculum in patriarchal education", in D. Spender and E. Sarah (eds), *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Smith, D. (1988), *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stones, R., (1983), *Pour Out the Cocoa Janet*. York: Longman.
- Turnbull, A., Pollock, J. and Bruley, S. (1983), "History", in J. Whyld (ed.), *Sexism in the Secondary Curriculum*. London: Harper & Row.
- Walkerdine, V. (1994), "Femininity as performance", in L. Stone (ed.), *The Education Feminism Reader*. London: Routledge.
- Witz, A. (1993), "Women at work", in D. Richardson and V. Robinson (eds), *Women's Studies*. London: Macmillan.

ΓΡΑΠΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Φεμινισμός και Δημοκρατία

MADELEINE ARNOT

Θα ξεκινήσω με μια άποψη που δεν μπορεί, κατά τη γνώμη μου να αμφισβητηθεί. Πιστεύω ότι οι ίσες ευκαιρίες στα σχολεία είναι η ελάχιστη απαίτηση για μια δημοκρατική κοινωνία. Πραγματικά, καμιά κοινωνία δεν πρέπει να λέγεται δημοκρατική, αν δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά στο εκπαιδευτικό της σύστημα.

Η θέση που κατέχουν οι γυναίκες σε μια κοινωνία, θεωρείται, πλέον, μέχρι ένα σημείο ως δείκτης του βαθμού στον οποίο η κοινωνία δικαιούται να αποκαλείται "ώριμη" δημοκρατία.

Την ίδια στιγμή όμως, νέες συζητήσεις ανοίγονται με θέμα τη φύση της ίδιας της δημοκρατίας. Το γυναικείο κίνημα το οποίο πάντα είχε μια αμφιλεγόμενη σχέση με τα δημοκρατικά κινήματα, υποστηρίζει τώρα ότι οι υπάρχουσες μορφές πολιτικής ταυτότητας και πολιτικής συμμετοχής θα μπορούσαν να γίνουν εμπόδιο στην προσπάθεια να συμπεριλάβει η δημοκρατία και τις γυναίκες. Δεν είναι όλες οι μορφές αυτού που αποκαλούμε δημοκρατία απαραίτητα προνομιακές για τις γυναίκες. Στην πραγματικότητα, δεν πληρούν όλες οι μορφές της δημοκρατικής εκπαίδευσης τις εκπαιδευτικές ανάγκες των γυναικών.

Ο αγώνας των γυναικών για ίσα δικαιώματα υπήρξε μέρος της ανάπτυξης της δημοκρατίας στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι γυναίκες δεν πρέπει να είναι θύματα της δημοκρατίας, αλλά ενεργητικοί παράγοντες στην ανάπτυξη πιο δημοκρατικών δομών. Ο αγώνας τους αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτική αναγνώριση. Οι γυναίκες έκαναν εκστρατεία για το δικαίωμα να συμπεριλαμβάνονται σε όλες τις δημοκρατικές διαδικασίες και σε όλους τους δημοκρατικούς θεσμούς.

Η τελευταία έκδοση του περιοδικού "Γυναίκες στην Ευρώπη" (που εκδίδεται από την ΕΟΚ), του 1992, συνοψίζει τις επιτυχίες των γυναικών. Στην εκπαίδευση ο αγώνας του κατά τα τελευταία 100 χρόνια είχαν τεράστια επιτυχία. Οι γυναίκες πέτυχαν την πρόσβαση σε όλες τις μορφές και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σήμερα οι επιδόσεις του είναι πράγματι πολύ καλές - στο σχολείο, στις απολυτήριες εξετάσεις, στις εισαγωγικές εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο, στη βαθμολογία. Οι γυναίκες έχουν σταδιακά επιτύχει επίσης την πρόσβαση στα υψηλού κύρους επαγγέλματα.

Στο πολιτικό και οικονομικό μέτωπο, όμως, ο στόχος ήταν κάπως δυσκολότερο να επιτευχθεί. Είναι εκπληκτικό να βρίσκουμε ότι ακόμη και στα πιο προηγμένα από τα Ευρωπαϊκά κράτη, οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν μόνο το ένα τρίτο των εκλεγμένων μελών στα εθνικά κοινοβούλια. Στις αγορές εργασίας της Ευρώπης οι γυναίκες δεν έχουν επιτύχει την ισότητα. Εξακολουθούν να αποτελούν τον λιγότερο αξιοποιημένο πόρο τους. Έτσι, σε όρους οικονομικής και πολιτικής ισότητας, οι Ευρωπαϊκές Δημοκρατίες δεν είναι καθόλου κοντά στην επίτευξη πλήρους και ίσης συμμεταχής ανδρών και γυναικών. Οι γυναίκες σίγουρα δεν παίρνουν μέρος στη λήψη όλων των πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών αποφάσεων.

Επιπλέον, το χάσμα μεταξύ γυναικών από διάφορα κοινωνικά στρώματα και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες αυξάνει. Η μεγάλη επιτυχία μιας επιλεγμένης ομάδας γυναικών αποκαλύπτει την έλλειψη ευκαιριών και τα επίπεδα των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες από τις φτωχότερες κοινότητες. Αν και το γυναικείο κίνημα κατά τα τελευταία 30 χρόνια έχει κάνει εκστρατεία γύρω από την έννοια της καθολικής υποταγής των γυναικών, σίγουρα είναι καλά πληροφορημένο για την επίδραση που έχουν στις γυναίκες φαινόμενα όπως η "εκθήλυνση" της φτώχειας, η αύξηση των οικογενειών με ένα γονέα και η οικονομική ύφεση, καθώς και για τις διαφορετικές εμπειρίες που βιώνουν οι γυναίκες που ανήκουν, για παράδειγμα, σε εθνικές μειονοτικές ομάδες ή προέρχονται από αγροτικές περιοχές.

Σαφώς υπάρχουν πολλά ακόμη να γίνουν στην Ευρώπη, για να επιτευχθεί η δημοκρατία από τη σκοπιά των γυναικών. Οι κοινωνίες στις οποίες ζούμε μπορούν να θεωρηθούν μόνο *εν μέρει* δημοκρατικές.

Ότι παρακολουθήσαμε στον τομέα της εκπαίδευσης κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι μία μόνο μάχη για τα δικαιώματα των γυναικών. Εδώ η μάχη είχε επικεντρωθεί στο δικαίωμα των γυναικών να έχουν ίση πρόσβαση και ίση αντιμετώπιση σε όλα τα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό που μάθαμε από τούτο τον αγώνα είναι η δύσκολη σχέση ανάμεσα στις αποκαλούμενες δημοκρατικές ελευθερίες και στις προσπάθειες για την προώθηση μεγαλύτερης ισότητας των φύλων. Έτσι οι αρχές της ελευθερίας του λόγου, της ελευθερίας στην επιλογή σπουδών, της ελευθερίας στο παιχνίδι διαπιστώνεται ότι είναι τα σημεία στα οποία εντοπίζονται εύκολα ο σεξισμός και ο ρατσισμός. Ακριβώς αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι παρεμβάσεις με στόχο φιλελεύθερες δημοκρατικές μορφές εκπαίδευσης συνάντησαν δυσκολίες. Όσο μεγαλύτερη είναι η παρέμβαση στο όνομα της ισότητας των φύλων, τόσο περισσότερο φαίνεται ότι υπάρχει λιγότερη ελευθερία. Αυτή η ένταση ανάμεσα στην άμεση δράση και την ελευθερία είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό των κοινωνιών της Δυτικής Ευρώπης.

Πάντως η διαμάχη τώρα προχωρά, αμφισβητώντας σε ένα πιο θεμελιώδες επίπεδο την εξιδανικευμένη έννοια της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Μπορεί ποτέ να επιτευχθεί η ισότητα ανδρών και γυναικών μέσα στις φιλελεύθερες δημοκρατικές δομές; Η απάντηση φαίνεται ότι είναι όχι. Η αιτία βρίσκεται στη δόμηση της φιλελεύθερης δημοκρατίας από τη Δυτικο-Ευρωπαϊκή πολιτική θεωρία. Αυτό που γίνεται σαφές από

μα επανα-ανάλυση των μεγάλων φιλοσόφων αυτής της παράδοσης, είναι ο βαθμός στον οποίο η έννοια της δημοκρατίας τοποθετείται στη δημόσια σφαίρα. Πραγματικά φαίνεται ότι το ιδανικό της δημοκρατίας δεν εννοήθηκε ποτέ ότι θα εφαρμοστεί στην ιδιωτική σφαίρα.

Στη Δυτικοευρωπαϊκή πολιτική θεωρία, μπορούμε να βρούμε τη διάκριση ανάμεσα στην τάξη και την αταξία, στην κοινωνία και στο φυσικό κόσμο, και, τέλος, στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα. Ο καθένας κατατάσσεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις που επικρατούν για τις διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, σύμφωνα με τις οποίες οι άνδρες θεωρούνται ορθολογιστές, ηθικοί και αυτόνομοι και οι γυναίκες συναισθηματικές, υποκειμενικές, εξαρτημένες και χωρίς ηθική συνείδηση. Οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν την κοινωνική αταξία, τη φυσική κατάσταση - αυτή που χρειάζεται να ξεπεραστεί ώστε να υπάρξει η κοινωνία. Έτσι, μόνο οι άνδρες θεωρούνται ικανοί για την αντικειμενική συμπεριφορά που διέπεται από αρχές, συμπεριφορά η οποία είναι απαραίτητη για το στρατιώτη, τον εργαζόμενο, τον πολίτη.

Τα δημοκρατικά δικαιώματα εφαρμόζονται λοιπόν σε μια ανδρική δημόσια σφαίρα, μια μορφή αστικής κοινωνίας που κυβερνάται από αυτό που μια συγγραφέας αποκάλεσε "συμφωνία μεταξύ αδελφών" (βλ. Carol Pateman). Σ' αυτό το δημόσιο κόσμο οι γυναίκες έγιναν απρόθυμα αποδεκτές. Η δημόσια σφαίρα ανέχθηκε τον αγώνα των γυναικών για ισότητα, όσο αυτός παρέμεινε μέσα στους ανδρικούς ορισμούς για την τυπική ισότητα και τα δικαιώματα.

Οι γυναίκες, από ότι είναι φανερό, δεν μπορούν να πετύχουν πολλά περισσότερα στη δημόσια σφαίρα, χωρίς να αμφισβητήσουν τη βάση αυτών των κατηγοριοποιήσεων. Για να επιτύχουν πραγματική ισότητα στην αγορά εργασίας και στην πολιτική σφαίρα, θα είναι απαραίτητο να ελεκταθεί η δημοκρατία στον ιδιωτικό κόσμο. Η πίεση του γυναικείου κινήματος κατά την μεταπολεμική περίοδο στοχεύει ακριβώς στην επέκταση της έννοιας της δημοκρατίας στην οικογένεια, στην κοινότητα, στον τομέα της σεξουαλικότητας.

Η σημασία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για το γυναικείο κίνημα είναι τεράστια. Έχει προταθεί μια σειρά διαφορετικών φεμινιστικών στρατηγικών. Εδώ μπορώ να αναφέρω μόνο τρεις:

1. Καταρχήν υπάρχει η άποψη ότι η ισότητα μπορεί να επιτευχθεί, αν καταργηθεί η κατηγοριοποίηση σε αρσενικό και θηλυκό και η συσχέτιση αυτής της κατηγοριοποίησης με τη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα. Εδώ η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να ενθαρρύνει το συνδυασμό εργασίας και οικογένειας, έμμοθης και άμμοθης εργασίας και θα πρέπει να αμφισβητήσει την προσθήκη ανδρικών και γυναικείων δραστηριοτήτων σε ξεχωριστούς τομείς. Οι άνδρες και οι γυναίκες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να επιλέγουν οι ίδιοι πώς θα εντάξουν αυτούς τους τομείς στη ζωή τους και θα αναπτύξουν ποικίλες και πιο εύκαμπτες στρατηγικές.

2. Μια εναλλακτική στρατηγική εστιάζει την προσοχή στην έννοια της δημοκρατίας στο ίδιο το σπίτι. Στο πλαίσιο αυτό η συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες θα μπορούσε να δώσει έμφαση στην έννοια της ελευθερίας στην προσωπική ζωή. Κλειδί γι' αυτή τη στρατηγική θα μπορούσε να είναι η προώθηση της ιδέας των ανθρώπινων δικαιωμάτων - του δικαιώματος των γυναικών, για παράδειγμα, να ζουν ελεύθερες από την ανδρική βία και από τη φτώχεια και να ελέγχουν τη δική τους σεξουαλικότητα. Στα πλαίσια της προετοιμίας των μαθητών/τριών για την ενήλικη ζωή, μπορεί, όσον αφορά το σημείο αυτό, να δοθεί τόση έμφαση στη συζήτηση για το συμβόλαιο γάμου, όση δίνεται και στη σύμβαση εργασίας που υπογράφουν εργοδότης και εργαζόμενος.
3. Έχει προκύψει μια τρίτη και πιο ριζοσπαστική στρατηγική η οποία εξετάζει τη φύση των δημοκρατικών αξιών και την προώθησή τους μέσα από το σχολείο. Εδώ το έργο Αμερικανίδων ψυχολόγων, όπως η Nancy Chodorow και η Carol Gilligan, θέτει θεμελιώδη ερωτήματα γύρω από τις διαφορές ανάμεσα στις ηθικές αξίες και τους τρόπους μάθησης και γνώσης των ανδρών και των γυναικών. Ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός, ο εθνικισμός και ο μιλιταρισμός, σύμφωνα με αυτήν την άποψη παρουσιάζονται ως αρσενικές αξίες, σε έντονη αντίθεση με τη θηλυκή δεοντολογία της φροντίδας, της "συνένωσης" ως τρόπου αντίληψης του κόσμου, και της επιθυμίας για συνεργασία, αντι-ελιτισμό και αρμονία. Από αυτήν την άποψη τα σχολεία θα μπορούσαν να εξετάσουν την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και των μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι αρσενικές αξίες, αλλά και η έννοια του "ματερναλισμού" καθώς και το ενδιαφέρον των γυναικών για ισότητα. Η δημοκρατική εκπαίδευση θα πρέπει να προωθήσει έναν τύπο σχολείου, που θα συμπεριλαμβάνει μάλλον, παρά θα αποκλείει τέτοιους διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης.

Τέτοιες αντιπαραθέσεις είναι γοητευτικές, όχι μόνο γιατί μας καλούν να εξετάσουμε εκ νέου τι εννοούμε με τη δημοκρατική εκπαίδευση. Συμπληρώνουν και βοηθούν την πρόοδο των σύγχρονων συζητήσεων για τον ορισμό της πολιτικής ταυτότητας και της πολιτικής συμμετοχής, ιδιαίτερα σε σχέση με τις ομάδες εθνικών μειονοτήτων, με τις θρησκευτικές ομάδες και με τα δικαιώματα των μελών της εργατικής τάξης και των φτωχών. Αυτό που προκύπτει από τέτοιες συζητήσεις είναι η ανάγκη να λάβουν υπόψη τα σχολεία την "πλούσια ύπαρξη" όλων των μελών της κοινωνίας.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να επιβεβαιώσουμε, όπως η C. Bustelo στην Ισπανία ότι:

"Η ιστορία έχει δώσει άφθονες αποδείξεις ότι η παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας και ισότητας στις γυναίκες δεν έχει θέσει ποτέ σε κίνδυνο τις δημοκρατικές κοινωνίες, αλλά αντίθετα τις έχει ενδυναμώσει" (Γυναίκες της Ευρώπης, 1992)

Λήξη Συνεδρίου Παρουσίαση Συμπερασμάτων

MARIA APSENI

Υφυπουργός Προεδρίας της Κυβέρνησης

Κυρίες και κύριοι, φτάσαμε πια στο τέλος του Συνεδρίου μας, αλλά θα μου επιτρέψετε να σας πω ότι βρισκόμαστε ακόμα στην αρχή μιας μεγάλης και πολύ δύσκολης προσπάθειας.

Πριν εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εσάς που με την παρουσία σας συμβάλατε στην, κατά κοινή ομολογία, επιτυχή πραγματοποίηση του Συνεδρίου, θα μου επιτρέψετε να παρουσιάσω τα συμπεράσματα και τις προτάσεις που ακούστηκαν, που εκφράστηκαν στο Συνέδριο.

Για τη διαμόρφωση του τελικού κειμένου των συμπερασμάτων συνεργάστηκαν οι Ελληνίδες πανεπιστημιακοί Κική Δεληγιάννη, Αλεξάνδρα Ζερβού και Ελένη Μαραγκουδάκη και τα μέλη της ομάδας εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Από αυτήν τη θέση, θα ήθελα να τις ευχαριστήσω θερμά για τη δουλειά τους.

Θα μου επιτρέψετε τώρα να προχωρήσω στα συμπεράσματα-προτάσεις του Συνεδρίου μας.

Το Συνέδριο με θέμα "Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών: Παιδαγωγικό Υλικό και Ισότητα Ευκαιριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση" οργανώθηκε στην Αθήνα στις 7-8 και 9 Απριλίου του 1994.

Το Συνέδριο, στην πραγματικότητα, είχε επικεντρωμένο το ενδιαφέρον του στην ισότητα ευκαιριών για τα δύο φύλα και, ειδικότερα, στην εξέταση και αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιείται στα σχολεία και στην παρουσίαση ειδικού παιδαγωγικού υλικού το οποίο θα προωθεί την αντίληψη για την ισότητα ανδρών και γυναικών.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα των ανακοινώσεων που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια των εργασιών του συνεδρίου, μπορούμε να καταλήξουμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Παρά τις οποιεσδήποτε νομοθετικές ρυθμίσεις, η ανισότητα των φύλων και οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών εξακολουθούν να είναι εμφανείς σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Το φαινόμενο εντοπίζεται με μεγαλύτερη έμφαση στον

καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο, στην παραδοσιακή κατανομή των ρόλων μέσα στην οικογένεια και στην περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική ζωή και στα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

2. Όσον αφορά την εκπαίδευση, παρουσιάστηκε ιστορικά η πορεία πρόσβασης των κοριτσιών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες κατά τον 19ο και 20ό αιώνα. Στη σημερινή εποχή, και στα πλαίσια του ελάχιστα επιλεκτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η διάκριση των φύλων γίνεται ορατή όχι πια στις δυνατότητες πρόσβασης των κοριτσιών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όσο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.
3. Εξετάζοντας τις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έγινε εμφανές ότι στερεότυπες αντιλήψεις σε πρότυπα για τα δύο φύλα μπορεί να εντοπίσει κανείς ακόμη και ανάμεσα σε άλλα βιβλία της παιδαγωγικής λογοτεχνίας, στα παιδικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα σχολικά κείμενα και στα διδακτικά εγχειρίδια.

Παρά τις διάφορες αλλαγές και παρεμβάσεις, η εικόνα των γυναικών που παρουσιάζουν τα κείμενα αυτά εξακολουθεί να μην ανταποκρίνεται στις αρχές της ισότητας.

Εκτός όμως από τα κείμενα, η διάκριση των φύλων και η αδυναμία της εκπαίδευσης να παρέχει ίσες ευκαιρίες εντοπίζονται και στον τρόπο με τον οποίο δίνεται η δυνατότητα στα κορίτσια να έρθουν σε επαφή με τα θετικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, και με τις νέες τεχνολογίες.

Έγινε σαφές ότι η προσέγγιση που χρησιμοποιείται μέχρι τώρα στο σχολικό σύστημα δεν έχει επιτύχει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητριών. Πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα μια ακόμη πτυχή ανισότητας, με επιπτώσεις στις επαγγελματικές επιλογές και στην πρόσβαση σε συγκεκριμένους και ευνοούμενους, μέχρι στιγμής, τομείς της εργασίας για τα κορίτσια.

Έξω από το στενό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, και ιδιαίτερα η τηλεόραση, έχουν μια ιδιαίτερα μεγάλη δύναμη και άρα εξαιρετική αποτελεσματικότητα στο να διαχέουν μηνύματα διάκρισης ως προς τα δύο φύλα.

4. Εντοπίστηκε σαφώς η ανάγκη παρεμβάσεων και αλλαγών προς δύο συγκεκριμένες κατευθύνσεις:
 - α. Προς την κατεύθυνση παραγωγής ειδικού εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, απαλλαγμένου από στερεότυπα, που θα διοχετευθεί στα σχολεία με στόχο να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιδίωξη θα είναι η ιδέα της ισότητας των φύλων στην κοινωνία να διαπνέει ολόκληρο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όλες τις πλευρές της ζωής του σχολείου.

- β. Προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι σαφές ότι μόνον ευαισθητοποιημένοι, ειδικά καταρτισμένοι και ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να χειριστούν με επιτυχία τις ιδέες για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικότερα.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί του μέλλοντος πρέπει να μπορούν να σκέφτονται μέσα από την πολλαπλή τοποθέτηση των γυναικών και των ανδρών στα πλαίσια διαφόρων κατηγοριών, όπως το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη, η εθνότητα και άλλα.

Η παρέμβαση στο θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να καλύπτει τόσο τη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όσο και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Το σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό αν ήταν δυνατή η υιοθέτηση, στα πλαίσια της ελληνικής προεδρίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μιας σχετικής σύστασης και ενός οδηγού καλής εκτέλεσης, ώστε να υπάρξει το κατάλληλο έναυσμα για όλα τα κράτη-μέλη να προχωρήσουν σε σχετικές ενέργειες.

Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να συμφωνήσουν στην ανάγκη εισαγωγής μαθημάτων που εξετάζουν την επίδραση του παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Ως κριτήριο αποτελεσματικότητας και ικανότητας του νέου εκπαιδευτικού θα έπρεπε να θεσπιστεί, ανάμεσα και σε άλλα θέματα, και η ικανότητά του να οργανώνει και να χειρίζεται αποτελεσματικά τα θέματα του φύλου στη σχολική τάξη.

5. Σύμφωνα με τα παραπάνω, έντονη προέκυψε η ανάγκη παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, τόσο για την εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, με έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών, στοιχείο που είναι απαραίτητο για τη μεταφορά των σχετικών γνώσεων στους μαθητές, όσο και διδακτικού παρεμβατικού υλικού για χρήση στις σχολικές τάξεις.
6. Είναι ανάγκη η Ελλάδα να επωφεληθεί για το σκοπό αυτό από την πείρα που φάνηκε ότι διαθέτουν ορισμένα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης· κρίνεται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ της Ελλάδας και κρατών-μελών των χωρών της Ευρώπης, ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία αυτή σε συνδυασμό με την παράλληλη αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που έχουν προκύψει, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις άλλες χώρες.

Η συνεργασία αυτή θα μπορούσε να οργανωθεί ως εξής:

Καθώς η παραγωγή κοινού εκπαιδευτικού υλικού σε όλες τις χώρες που θα συμμετέχουν στην ομάδα εργασίας, για πολλούς λόγους δεν είναι σκόπιμη, προ-

τείνεται να επιδιωχθεί η διαμόρφωση κατευθυντηρίων γραμμών ώστε να γίνει δυνατή η διατύπωση κοινών συνισταμένων και βασικών αρχών και η διασφάλιση μίας κοινής γραμμής εκκίνησης στην οποία θα συμφωνήσουν όλα τα συμμετέχοντα κράτη-μέλη.

Για την υλοποίηση της ιδέας αυτής θα πρέπει να προηγηθεί η οργάνωση μιας ομάδας επιστημόνων και ειδικών από τα ενδιαφερόμενα κράτη-μέλη με πρωτοβουλία της Ελλάδας μέσα στο 1994. Ενέργειες που θα υλοποιηθούν στα πλαίσια των εργασιών της ομάδας αυτής, μπορεί να έχουν τη μορφή αμοιβαίων ανταλλαγών, συνεδρίων, μελετών, παραγωγής και δημοσίευσης σχετικού υλικού, ανάπτυξης προγραμμάτων και άλλων θεμάτων.

7. Παράλληλα, σε εθνικό επίπεδο θεωρείται σημαντική η οργάνωση της ενημέρωσης κάθε ενδιαφερομένου στα θέματα του φύλου στην εκπαίδευση. Ετσι, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η οργάνωση κέντρων τεκμηρίωσης, έρευνας και πληροφόρησης για τα σχετικά θέματα, σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο, με τη χρήση και την αξιοποίηση όλων των μορφών επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών.
8. Η διάχυση των ιδεών της ισότητας των φύλων στην ελληνική περιφέρεια είναι ένας στόχος που έρχεται σε πρώτη προτεραιότητα. Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να δοθεί η δυνατότητα τόσο από μέρος των εθνικών αρχών, Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Προεδρίας, όσο και κυρίως από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οργάνωση ανάλογων σεμιναρίων σε όλες τις περιφέρειες της χώρας και σε συνεργασία με τα περιφερειακά πανεπιστήμια της χώρας και τις τοπικές ενώσεις των εκπαιδευτικών.

Έτσι, θα δοθεί η δυνατότητα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, μελλοντικών και εν ενεργεία, που ζουν και εργάζονται μακριά από την πρωτεύουσα.

9. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων αυτών των σεμιναρίων, και όλων των δραστηριοτήτων που προτείνονται, θα γίνει μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος που παρουσιάστηκε, σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Τέλος, η μεγάλη ανταπόκριση του κοινού, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, επιβεβαίωσε την άποψη που εκφράστηκε τόσο από μέρος των ομιλητών, όσο και από την πλευρά του ακροατηρίου, ότι οι προσπάθειες, όπως αυτό το συνέδριο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμες και θα πρέπει να συνεχιστούν τόσο σε κεντρικό, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

Θα ήθελα, κυρίες και κύριοι, και πάλι να σας ευχαριστήσω και να σας διαβεβαιώσω από την πλευρά μας ότι θα κάνουμε ό,τι είναι το καλύτερο για μία κοινωνία ισότιμη και δημιουργική, για την άρση κάθε μορφής ανισότητας στην πορεία αυτή. Θα πρέπει όμως να βαδίσουμε όλοι μαζί, με πρώτο και βασικό στόχο να βοηθήσουμε για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου.

Θα ήθελα να δώσω τώρα το λόγο στην κ. G. Henningsen, εκπρόσωπο της TASK FORCE της Ευρωπαϊκής Ένωσης και βασικό συντελεστή της επιτυχίας της προσπάθειας που σήμερα ολοκληρώνεται.

G. HENNINGSEN

Ευχαριστώ πολύ κυρία υπουργέ. Ευχαριστώ πολύ την ελληνική κυβέρνηση εξ ονόματος της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ευχαριστώ επίσης όλους τους οργανωτές αυτού του σεμιναρίου, ευχαριστώ ιδιαίτερα εκείνους που εργάστηκαν σκληρά, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα. Η ελληνική ομάδα στο υπουργείο, στα πανεπιστήμια που συμμετείχαν σ' αυτή τη συνεδρίαση, καθώς και όλες οι ομάδες της Επιτροπής, οι συμμετέχοντες από τα διάφορα κράτη-μέλη, όλοι όσοι συμμετείχαν και άκουσαν προσεκτικά αυτά που συμβαίνουν στην Ελλάδα.

Δεν θέλω να επαναλάβω όλα όσα ελέχθησαν στα πλαίσια αυτού του Συνεδρίου, απλώς θα ήθελα να προσθέσω ορισμένα λόγια που αφορούν ένα όραμα του κόσμου που μας διαφεύγει. Το όραμα ενός τεχνικού κόσμου μας διαφεύγει. Η τεχνική γνώση διαφεύγει από το σχολείο. Πώς θα μπορέσουμε να κατακτήσουμε αυτές τις γνώσεις; Πώς θα μπορέσουμε να εμπλουτίσουμε το σχολείο μ' αυτή τη διάσταση;

Θα πρέπει να αναθεωρήσουμε τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, κάτι που όλοι μας διαπιστώσαμε εδώ στα πλαίσια αυτού του συνεδρίου. Η αναπαράσταση του κόσμου είναι αυτή που σηματοδοτεί το περιβάλλον. Χωρίς αυτήν την αντίληψη του κόσμου δεν μπορούμε να οικοδομήσουμε μία νέα κοινωνία. Δεν μπορούμε να επανασηματοδοτήσουμε τον κόσμο.

Προκειμένου λοιπόν να συμπλεύσουμε με τις εξελίξεις, θα πρέπει να αναπτύξουμε όλο μας το δυναμικό, θα πρέπει να αναπτύξουμε το δυναμικό όλων των συντελεστών της κοινωνίας. Θα πρέπει να αναπτύξουμε το δυναμικό των ανδρών και των γυναικών με έναν ισορροπημένο τρόπο, γιατί, όπως είπαν ορισμένοι συμμετέχοντες, όλοι έχουμε μια ανδρική και μια γυναικεία πλευρά και θα πρέπει πραγματικά να αναπτύξουμε αυτήν την ισορροπία μεταξύ της ανδρικής και της γυναικείας διάστασης, δεδομένου ότι όλες οι δυνάμεις του ανθρώπου είναι αναγκαίες, προκειμένου να μην εκφυλιστεί ο άνθρωπος σε ένα ρομπότ το οποίο συνθλίβεται από την τεχνική.

Θα πρέπει λοιπόν να αξιοποιήσουμε το υπάρχον δυναμικό στο σύνολό του, χωρίς να κάνουμε μια μονοσήμαντη χρήση μόνο από την ανδρική ή τη γυναικεία πλευρά, γιατί χωρίς τη γυναικεία συμβολή δεν αξιοποιείται πλήρως ούτε το ανδρικό δυναμικό. Πρόκειται για μια πάρα πολύ σημαντική διάσταση που προσφέρει η γυναίκα. Πρόκειται για τη διάσταση η οποία, εάν συρρικνωθεί, θα μας οδηγήσει στη βία και σε μια απάνθρωπη εξέλιξη. Άρα είναι πάρα πολύ επικίνδυνη η υποβάθμιση του γυναικείου δυναμικού.

Μήπως λοιπόν το ανθρώπινο ον αποτελείται από αυτήν την τριάδα, η οποία βρίσκεται σε μια αλληλεπίδραση; Δηλαδή, άνδρας, γυναίκα και παιδί. Αυτή η τριάδα αποτελεί

ένα ενιαίο όλο. Για το σκοπό αυτό, η κοινωνία και το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση ότι δεν υπάρχει διαχωρισμός, δεν υπάρχουν διακρίσεις.

Υπάρχει μία σύγκλιση των δραστηριοτήτων, μία συμπληρωματικότητα των δραστηριοτήτων, προκειμένου να οικοδομήσουμε έναν νέο κόσμο. Κι αυτό είναι ένα πρόβλημα αύξησης της συνειδητοποίησης, ένα πρόβλημα επίγνωσης. Εδώ όλοι είναι συνυπεύθυνοι, σε όλα τα επίπεδα, και επίσης το σχολείο ως θεσμός έχει το δικό του μερίδιο όσον αφορά τη μετάδοση των γνώσεων.

Επίσης, όσον αφορά αυτόν το μακρόκοσμο, τη συνολική άποψη της κοινωνίας, προσπαθήσαμε να δούμε και τι μπορούμε να κάνουμε στο επίπεδο του μικρόκοσμου, γιατί πρέπει να δουλέψουμε επιτόπου. Πρέπει να δουλέψουμε στο ίδιο το πεδίο, πρέπει να συντάξουμε συγκεκριμένες εκθέσεις, προκειμένου να προσπαθήσουμε να μεταβάλλουμε την αναπαράσταση του κόσμου και την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, γιατί δεν μπορούμε να αλλάξουμε την εικόνα που έχουμε για τον κόσμο, να αλλάξουμε την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας.

Επίσης, δρούμε μέσα σε ένα χώρο και μέσα σε ένα χρόνο. Οι μεταβολές υπάρχουν μέσα σε ένα χώρο και σε ένα χρόνο. Ξεκινώντας λοιπόν από τον μικρόκοσμο, μπορούμε να έχουμε κάποιες επεκτάσεις στο μακρόκοσμο και, με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να συνεισφέρουμε. Θα πρέπει να εργαστούμε κατ' αρχήν στο συγκεκριμένο πεδίο και η δουλειά αυτή θα έχει έναν αντίκτυπο σε μια συνολική αντίληψη του κόσμου γύρω μας και στην οικοδόμηση ενός κόσμου με μεγαλύτερη συνοχή.

Στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, πραγματικά είμαστε ευτυχείς που είχαμε την ευκαιρία να συμμετάσχουμε σ' αυτό το συμπόσιο, γιατί σκοπός μας είναι να συμβάλουμε σε μια αύξηση της ποιότητας, σε μια αύξηση της αλληλεπίδρασης και της ενίσχυσης των πολιτισμικών ιδιομορφιών.

Θέλουμε να επιλύσουμε τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα κράτη-μέλη, σε όλα τα επίπεδα. Θέλουμε επίσης να ενισχύσουμε τις καινοτομίες αυτές που δεν έχουν απλώς τεχνικό χαρακτήρα, αλλά είναι καινοτομίες στον τρόπο οργάνωσης της ζωής, του σχολείου και της εργασίας. Και εδώ είμαστε ανοιχτοί σ' αυτή τη δουλειά που γίνεται στη βάση. Φυσικά, δεν είναι μια έμφαση στην τεχνική διάσταση, αλλά στην τεχνική διάσταση ως εργαλείο το οποίο πρέπει να μπορούμε να χειριζόμαστε.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επίσης μία εσωτερική ευθύνη, αλλά και μία εξωτερική ευθύνη απέναντι στις λεγόμενες χώρες του τρίτου κόσμου και βλέπουμε πολύ καλά τώρα, στο πλαίσιο των συνομιλιών για την GATT, ότι προκειμένου να επιλύσουμε τα προβλήματα της οικονομικής ζωής, αναδύεται το ζήτημα της κοινωνικής ρήτηρας.

Τι σημαίνει κοινωνική ρήτηρα; Σημαίνει ότι έχουν δικαιώματα οι εργαζόμενοι στη βάση και έχουν δικαιώματα και οι γυναίκες και ότι γνωρίζουμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της γυναίκας στην ανάπτυξη του τρίτου κόσμου και βλέπουμε να αναδύεται αυτή η αναγκαιότητα.

Εάν θέλουμε να αναπτύξουμε την κοινωνία μας, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επίγνωση ότι θα πρέπει να βοηθήσει όλους τους εργαζόμενους, άνδρες και γυναίκες, προκειμένου

να μπορέσουν να αναπτυχθούν, και, επίσης, τις χώρες του τρίτου κόσμου, διότι μόνο τότε θα υπάρξει μια ισορροπία και θα μπορέσουμε να συμπεριλάβουμε όλες τις διαστάσεις του προβλήματος, θα μπορέσουμε να αναπτύξουμε καλύτερα την ισότητα των ευκαιριών.

Συνεπώς, αυτό το οποίο μου έκανε εντύπωση στο Συνέδριο, ήταν αυτή η βούληση που διατυπώθηκε να αγγίξουμε την ουσία του προβλήματος, να τη μεταφράσουμε σε λειτουργικούς όρους και να εργαστούμε στην κατεύθυνση μιας συνεργασίας. Διατυπώσαμε λοιπόν συγκεκριμένα σημεία για μια μελλοντική συνεργασία.

Εδώ θα ήθελα να κλείσω μ' αυτή την εικόνα του μέλλοντος. Αρχίσαμε μιλώντας για τον "Σωκράτη" και την ικανότητα ανάλυσης που είχε ο Σωκράτης, ο οποίος πραγματικά μας έδειξε ένα δρόμο. Μιλήσαμε και για την Αθηνά που μας δέχτηκε εδώ στην Ελλάδα. Αλλά θα πρέπει να πούμε ότι και στο ευρωπαϊκό επίπεδο φτιάχνουμε ένα πρόγραμμα το οποίο θα φέρει ένα γυναικείο όνομα, ίσως στο μέλλον θα μπορέσουμε να ονομάσουμε το πρόγραμμα αυτό "Αθηνά". Έτσι λοιπόν ο Σωκράτης θα τείνει το χέρι στην Αθηνά για να οικοδομήσουμε από κοινού τον νέο κόσμο. Σας ευχαριστώ πολύ.

M. ΑΡΣΕΝΗ

Να ευχαριστήσουμε για ακόμη μια φορά την κυρία Henningsen για την εμφύγωση, την ενθάρρυνση που μας έδωσε. Θα παρακαλέσω την κυρία Spelling να πάρει το λόγο.

P. SPELLING

Ευχαριστώ. Δεν πρόκειται να σας απασχολήσω για πολλή ώρα. Αλλά νομίζω ότι δεν θα μπορούσαμε να φύγουμε χωρίς να ευχαριστήσουμε την κυρία Αρσένη και εκ μέρους της Επιτροπής και εκ μέρους όλων μας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την ομάδα της που δούλεψε τόσο σκληρά για την καλή οργάνωση του Συνεδρίου. Και θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εσάς που έχετε έρθει εδώ σ' αυτό το Συνέδριο, να εκφράσω τη χαρά μου για την ανάπτυξη δεσμών ισχυρών, οι οποίοι προέκυψαν απ' αυτό το τριήμερο συνέδριο.

Σας ευχαριστούμε όλους. Ξέρουμε ότι τα δένδρα αργούν να μεγαλώσουν, αλλά ένα τέτοιο δένδρο σαν το δικό μας, της δικής μας σχέσης, σίγουρα θα μεγαλώσει σταθερά.

M. ΑΡΣΕΝΗ

Ακόμη μια φορά να σας ευχαριστήσουμε. Εδώ ξεκινάμε σήμερα· πάρα πολύ σύντομα θα συναντηθούμε στις δεκατρείς περιφέρειες της χώρας μας για να επαναλάβουμε την προσπάθεια που σήμερα ξεκινήσαμε. Ευχαριστώ.

