



Παραγωγή Βασικού Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εισαγωγή
Θεμάτων Σχετικά με τα Φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΔΟΚΙΜΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΤΥ
ΤΟΜΕΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ



Η Πράξη συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΕΑΕΚ II 2000-2006)

ΜΕΤΡΟ 4.1.

ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1.

«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ»

Κατηγορία Πράξης 4.1.1.δ.

**«Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων
σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία»**

ΒΙΒΛΙΟ - ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΟΚΙΜΙΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΠΑΚΕΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ ΘΕΟΧΑΡΗΣ

Λέκτορας, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΣΙΑΝΟΥ ΕΛΕΝΗ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΚΑΝΤΖΑΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΜΥΣΙΡΛΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ & ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ ΑΝΤΙΓΟΝΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	Α.Π.Θ.	ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Μαραγκουδάκη Ε. <i>Επ. Καθηγήτρια</i>	Δεληγιάννη - Κουϊμτζή Β. <i>Καθηγήτρια</i>	Καντζάρα Β. <i>Λέκτορας</i>	Γκασούκα Μ. <i>Διδάσκουσα με το Π.Δ. 407</i>
Μαυρογιώργος Γ. <i>Καθηγητής</i>	Ζιώγου - Καραστεργίου Σ. <i>Καθηγήτρια</i>	Παραδείση Μ. <i>Λέκτορας</i>	
Αθανασιάδης Θ. <i>Λέκτορας</i>	Κογκίδου Δ. <i>Καθηγήτρια</i>	Στρατηγάκη Μ. <i>Επ. Καθηγήτρια</i>	
Παλαιολόγου Α. <i>Επ. Καθηγήτρια</i>	Τρέσσου Ε. <i>Αν. Καθηγήτρια</i>		
Σιάνου Ε. <i>Αν. Καθηγήτρια</i>			

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

Εξωτερικοί Συνεργάτες/Συνεργάτιδες και Διορισμένοι/Διορισμένες Εκπαιδευτικοί* με έδρα τα Ιωάννινα, τη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα

ΤΟ ΥΛΙΚΟ

Το **έντυπο υλικό** περιλαμβάνει:

- ✓ Βιβλίο - εγχειρίδιο για τις/τους εκπαιδευτικούς (ασκήσεις ευαισθητοποίησης)
- ✓ Βιβλίο - εγχειρίδιο για τις/τους νηπιαγωγούς
- ✓ Βιβλίο - Φύλο και Νέα Επαγγέλματα
- ✓ Βιβλίο - Δοκίμια
- ✓ Φυλλάδια συμπληρωματικά των σχολικών εγχειριδίων

Το **ηλεκτρονικό υλικό** περιλαμβάνει:

- ✓ Οπτικοακουστικό/ πολυμεσικό υλικό
2 CD-ROM και 2 DVD - 1 για κάθε ηλικιακή ομάδα
(11-15 χρονών και 15-18 χρονών)
- 1 CD-ROM για τις/τους νηπιαγωγούς
- ✓ Δικτυακό τόπο

* Στην ιστοσελίδα του Έργου αναφέρονται τα ονόματα των μελών της ερευνητικής ομάδας του Έργου, όπως και των Στελεχών του ΥΠΕΠΘ και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του υλικού στα σχολεία.

Το υλικό που κρατάτε στα χέρια σας συνδέεται με την πράξη 4.1.1.δ. «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» και εντάσσεται στον Άξονα Προτεραιότητας 4 του ΕΠΕΑΕΚ II («Προγράμματα υποστήριξης της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για γυναίκες»).

Η Πράξη συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ).

ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ - CIP - ΕΚΤΥΠΩΣΗ

«ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. ΑΝΤΩΝΙΑΔΗΣ - Θ. ΨΑΡΡΑΣ

Νέα Ραιδεστός - Θεσσαλονίκη - Τηλ.: 2310.466.776 - Fax: 2310.466.699

Φιλολογική Επιμέλεια: Κοτσουφού Ελένη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	9
Μέρος Ι: Ιστορία του γυναικείου κινήματος	13
Χ. Αθανασιάδης, <i>Οι δύο στιγμές του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος</i>	13
Μέρος ΙΙ: Εκπαιδευτικοί και Φύλο	25
Σ. Ζιγού-Καραστεργίου, <i>«Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα: Η παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^ο αιώνα: από την Ευανθία Καΐρη στην Αγγελική Παναγιωτάτου»</i>	25
Χ. Νούτσος, <i>Το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή</i>	33
Β. Καντζάρα, <i>Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης</i>	43
Ε. Μαραγκουδάκη, <i>Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η “γυάλινη οροφή”</i>	63
Μέρος ΙΙΙ: Σχολείο, Σχολική Πράξη και Φύλο	
Α. Φραγκουδάκη, <i>Η χρήση της γλώσσας και οι κυρίαρχες ιδέες: σχολιασμός της πεποιθήσεως για τη γλωσσική αλλαγή που “εμποδίζει” η ίδια η γλώσσα</i>	87

Ε. Τρέσσου-Μυλωνά, Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής	97
Ε. Σιάνου Κύργιου, Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ανισότητα των φύλων	115
Αλ. Φρειδερίκου, Φ. Φολερού, Το σχολείο “χτίστης και χαλαστής” του στερεότυπου του φύλου	127

Εισαγωγή

Το βιβλίο «Δοκίμια» περιέχει ένα σύνολο δημοσιευμένων και δημοσιεύτων μελετών, θεωρητικών και εμπειρικών, για σημαντικά ζητήματα ιστορικού και σύγχρονου ενδιαφέροντος και προβληματισμού αναφορικά με τη θεματική «Εκπαίδευση και Φύλο». Εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικών με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (ΕΠΕΑΕΚ 4.1.1.δ.) του ΥΠΕΠΘ. και εντάσσεται στον Άξονα Προτεραιότητας 4 του ΕΠΕΑΕΚ II (“Προγράμματα υποστήριξης της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για γυναίκες”). Η Πράξη συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ).

Τόσο η εκπόνηση των Συμπληρωματικών Φυλλαδίων όσο και των υπόλοιπων πακέτων του έντυπου υλικού, που προβλέπονται στο πλαίσιο του Προγράμματος, ακολούθησε τις καθιερωμένες διαδικασίες παραγωγής. Αρχικά, δηλαδή, έγινε ο σχεδιασμός και η παραγωγή υλικού σε δοκιμαστική μορφή. Το υλικό αυτό εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες (Ιωάννινα-Θεσσαλονίκη). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη δοκιμαστική εφαρμογή και την εσωτερική αξιολόγηση (προτάσεις/παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών) αξιοποιήθηκαν για την οριστική και τελική διαμόρφωση του “Βιβλίου-Συλλογή δοκιμίων” που σας έχει δοθεί σε τελική πλέον μορφή.

Βασικός στόχος του βιβλίου «Δοκίμια» είναι να προσφέρει ενδεικτικά παραδείγματα επιστημονικών μελετών και ερευνών στους και στις εκπαιδευτικούς της τάξης και να συμβάλει στην πληρέστερη ενημέρωση και κατάρτισή τους σχετικά με τις πρακτικές και τις παραμέτρους μέσω των οποίων ο σχολικός μηχανισμός συντελεί στην αναπαραγωγή και συντήρηση των ασύμμετρων και εξουσιαστικών σχέσεων των φύλων στους διάφορους κοινωνικούς τομείς. Πέρα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, τα κείμενα των δοκιμίων προσφέρονται για αξιοποίηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και παρεμβάσεις που είναι δυνατόν να γίνουν με ομάδες μαθητών και μαθητριών, π.χ. ανάθεση εργασιών, υλικό για project κ.ά. Οι μελέτες, θεωρητικές και εμπειρικές, που εμπεριέχονται στο βιβλίο «Δοκίμια», ταξινομούνται σε τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες συγκροτούν αντίστοιχα τα τρία μέρη του βιβλίου.

Στο πρώτο μέρος, που τιτλοφορείται «Ιστορία του γυναικείου κινήματος»,

επιχειρείται μία συνοπτική ιστορική ανασύνθεση του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος με ιδιαίτερη έμφαση στις δύο πλέον κρίσιμες στιγμές του: τον *φιλελεύθερο* φεμινισμό του μεσοπολέμου και τον *ριζοσπαστικό* φεμινισμό της μεταπολίτευσης. Η εμφάνιση του φιλελεύθερου φεμινισμού, σχετίζεται πολλαπλά με τον ομόλογο εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας, τον οποίο επιχείρησε η βενιζελική παράταξη στην εικοσαετία 1910-30, ενώ ο ριζοσπαστικός φεμινισμός απηχεί στα καθ' ημάς, το πολιτικό, ιδεολογικό και αισθητικό πνεύμα του γαλλικού Μάη του '68. Υπ' αυτή την έννοια το ελληνικό φεμινιστικό κίνημα δεν μπορεί να ιδωθεί παρά ως πτυχή του ευρύτερου ευρωπαϊκού φεμινιστικού κινήματος και αποτελεί έναν ακόμα δείκτη του πλήρους εκδυτικισμού της ελληνικής κοινωνίας. (Αθανασιάδης Χ.).

Στο δεύτερο μέρος, με τίτλο: «Εκπαιδευτικοί και φύλο» εμπεριέχονται μελέτες για τις προσδιοριστικές προεκτάσεις που παρουσιάζει το φύλο σε ζητήματα που σχετίζονται με τους και τις εκπαιδευτικούς, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν. Η πρώτη από τις ιστορικές μελέτες αναφέρεται στην πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στη βασική κατάρτιση των γυναικών εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία από τα τέλη περίπου του 19^{ου} μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (Ζιώγου-Καραστεργίου Σ.).

Στην αμέσως επόμενη μελέτη αναλύονται τα βαθύτερα ιστορικοπολιτικά αίτια του αποκλεισμού των γυναικών εκπαιδευτικών από θέσεις εποπτείας στον εργασιακό τους χώρο με την επίκληση διαφόρων ιδεολογημάτων, όπως τη “γυναικεία φύση”, τον “κλονισμό της οικογένειας” κ.ά., στα μέσα της δεκαετίας του '40, που, όπως είναι γνωστό, ήταν μια ιστορική περίοδος ιδιαίτερα έντονη ιδεολογικοπολιτικών συγκρούσεων στην Ελλάδα (Νούτσος Χ.).

Η σχέση που ενδεχομένως έχει το φύλο με το κύρος, το γόητρο και την εξουσία των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, όπως και με το πώς οι ίδιοι/ίδιες αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα που έχουν διερευνηθεί στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (Καντζάρα Β.).

Η αποτύπωση της κατάστασης σε ό,τι αφορά τη στελέχωση των θέσεων διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση κατά το τρέχον σχολικό έτος (2005-06) δείχνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αποτελούν την «αποκλεισμένη πλειονότητα». Με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, θεωρητικής και εμπειρικής, καταγράφονται και αναλύονται οι βασικότεροι από τους λόγους που συμβάλλουν σ' αυτό (Μαραγκουδάκη Ε.).

Στο τρίτο μέρος, με τίτλο: «Σχολείο, Σχολική Πράξη και Φύλο» εμπεριέχονται μελέτες που σχετίζονται και αφορούν τη διδακτική πράξη.

Αναλυτικότερα, η Άννα Φραγκουδάκη εκθέτει και τεκμηριώνει τις απόψεις της για την έμφυλη διάσταση χρήσης της γλώσσας, ένα ζήτημα γενικότερου και ευρύτερου ενδιαφέροντος, που σχετίζεται με τη διδακτική πράξη δεδομένου ότι χαρακτηρίζει όλα τα σχολικά εγχειρίδια. Στη συγκεκριμένη μελέτη επισημαίνει τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους η χρήση της γλώσσας αντικατοπτρίζει και ταυτόχρονα συμβάλλει στη συντήρηση της άνισης κοινωνικής αξιολόγησης και ιεράρχησης των

φύλων. Αναδεικνύει, επίσης, με πολλά και εύστοχα παραδείγματα ότι η δυσκολία δημιουργίας και χρήσης ουσιαστικών, που συνδέουν και αποδίδουν στις γυναίκες επαγγελματικές ιδιότητες κύρους ή τίτλους εξουσίας, δεν οφείλεται ούτε απορρέει από τους ισχύοντες γραμματικούς κανόνες. Οφείλεται στην κυρίαρχη για τα φύλα ιδεολογία και δηλώνει την κοινωνική αδράνεια, αντίσταση και άρνηση σχετικά με την αποδοχή και νομιμοποίηση της πρόσβασης των γυναικών σε επαγγελματικές ή πολιτικές θέσεις με υψηλά υλικά αλλά και συμβολικά οφέλη.

Η προβαλλόμενη ως αρνητική στάση των κοριτσιών για τα μαθηματικά, οι λόγοι που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της και οι προεκτάσεις της στις επαγγελματικές προοπτικές και σταδιοδρομίες των κοριτσιών στη σύγχρονη ιστορικο-οικονομική συγκυρία είναι το θέμα της επόμενης μελέτης. Με βάση το εμπειρικά τεκμηριωμένο δεδομένο ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά δεν υστερούν των αντίστοιχων των αγοριών, επιχειρείται μια καταγραφή και ανάλυση των αιτιών, που αθροιστικά δημιουργούν τάσεις αποστασιοποίησης των κοριτσιών από το συγκεκριμένο μάθημα. Το άρθρο καταλήγει με μια πρόταση αντικατάστασης του παραδοσιακού μετωπικού και δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας με το μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής, το οποίο στηρίζεται σε βασικές αρχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής. (Τρέσσου Ε.).

Ακολουθεί η παρουσίαση των εμπειρικών ευρημάτων μιας έρευνας, που έγινε σε υποψήφιους και υποψήφιες για την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στις επιλογές σπουδών, οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές, αν απομονωθούν από το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπως και τα ισχύον αίσθημα αξιών. Η διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνεισφέρει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών με ποσοστικούς όρους, δεν είναι όμως επαρκής παράγοντας για να μειώσει τις ανισότητες με ποιοτικούς όρους. (Σιάνου-Κύργιου Ε.).

Το τρίτο μέρος ολοκληρώνεται με το άρθρο «Το σχολείο “χτίστης και χαλαστής” του στερεότυπου του φύλου των Φρειδερίκου Αλ. και Φολερού Φ. Παρουσιάζονται ευρήματα έρευνας αναφορικά με το πώς οι εσωτερικευμένες ταυτότητες του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκφράζονται και διαφοροποιούν το παιχνίδι των αγοριών και των κοριτσιών ως προς το είδος, το χώρο, τη δυναμική των σχέσεων και τέλος τη λεκτική έκφραση και επικοινωνία στον αύλειο χώρο του σχολείου την ώρα του διαλείμματος. Παρουσιάζονται, ακόμη, η στάση και οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι των αγοριών συγκριτικά με των κοριτσιών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με μια πρόταση-παράδειγμα παρέμβασης στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Φρειδερίκου Αλ. και Φολερού Φ.).

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Στην πιλοτική έκδοση του βιβλίου «Δοκίμια» εμπεριέχονταν και κείμενα τα οποία κατά την προσωπική μας εκτίμηση όσο και σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση του Έργου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ωστόσο, για λόγους που συνδέονται με τον περιορισμένο

αριθμό σελίδων του βιβλίου, κείμενα δεν ήταν δυνατόν να συμπεριληφθούν στην έντυπη έκδοση. Τα συγκεκριμένα κείμενα προσφέρονται στην ηλεκτρονική μορφή του βιβλίου «Δοκίμια» στο CD-ROM και στην ιστοσελίδα του Προγράμματος:
<http://www.isotita-epaeak.gr>

Τα κείμενα αυτά είναι:

1. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Τι σημαίνει να είσαι πολίτης; “Λόγοι” μελλοντικών εκπαιδευτικών για την ιδιότητα του πολίτη. Στο άρθρο παρουσιάζεται έρευνα σχετικά με τους διάφορους «λόγους» μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια «ιδιότητα του πολίτη» και αναδεικνύονται οι σαφέστατα έμφυλες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συζητούνται οι προεκτάσεις των ευρημάτων της έρευνας για τις προοπτικές βελτίωσης της κοινωνικής θέσης της γυναίκας στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες.

2. Μ. Αναγνωστοπούλου, Ι. Αρβανίτη, Ε. Κανταρτζή, Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση. Παρουσιάζονται τα ευρήματα έρευνας αναφορικά με τους λόγους που, όπως οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν, οριοθετούν και υπαγορεύουν την ανάληψη της διδασκαλίας των πρώτων τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

3. Δ. Κογκίδου, Φύλο και Αναλυτικά Προγράμματα: Η “υπόσχεση” των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στον 21^ο αιώνα. Το άρθρο αναφέρεται στις συνθήκες εγκαθίδρυσης των Γυναικείων Σπουδών στα ΑΕΙ. Επιχειρείται μια αποτίμηση της έως τώρα παρέμβασής τους ως προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού των ΑΕΙ, σε επίπεδο θεωρίας, μεθόδου, οργάνωσης, εκπαιδευτικών πρακτικών, διαδικασιών εξέλιξης των μελών ΔΕΠ και τέλος των σχέσεων διδακτικού προσωπικού και φοιτητών και φηγητριών. Με βάση την ανάλυση των ζητημάτων αυτών, καταλήγει σε προτάσεις σχετικά με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι Γυναικείες Σπουδές θα ενδυναμωθούν, θα αποκτήσουν κύρος και κατ’ επέκταση μεγαλύτερες και αποτελεσματικότερες προοπτικές παρέμβασης.

4. Μ. Στρατηγάκη, Σπουδές φύλου και ισότητας στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Άρθρο σχετικά με το ρόλο της χρηματοδότησης των Σπουδών Φύλου -προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου- από την Ε.Ε. και εθνικούς πόρους, στην αλματώδη ανάπτυξή τους ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια αλλά και στην αποδοχή και νομιμοποίησή τους στους κόλπους της πανεπιστημιακής κοινότητας. Εμπεριέχεται, ακόμη, μια κατατοπιστική καταγραφή των Πανεπιστημίων στα οποία πραγματοποιούνται Σπουδές Φύλου, το επίπεδο υλοποίησής τους, όπως και ηλεκτρονικές διευθύνσεις για την περαιτέρω ενημέρωση των ενδιαφερομένων.

ΜΕΡΟΣ I

Ιστορία του Γυναικείου Κινήματος

Οι δύο στιγμές του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος*

Χάρης Αθανασιάδης

*Να το κορμί μου–
Η ζωντανή πηγή της Ιστορίας***

Η έννοια του κοινωνικού κινήματος είναι συνυφασμένη με τις έννοιες της κυριαρχίας και της σύγκρουσης. Ένα κοινωνικό κίνημα συγκροτείται αμφισβητώντας θεωρητικά και πρακτικά συγκεκριμένες κυρίαρχες σχέσεις (άρα λογικές, αξίες και πρακτικές) και, αναπόφευκτα, τις επωφελούμενες από αυτές κοινωνικές ομάδες. Συγκροτείται, συνεπώς, ενόσω εμπλέκεται σε έντονες και παρατεταμένες ιδεολογικές και κοινωνικές συγκρούσεις για τον επαναπροσδιορισμό κατεστημένων σχέσεων και συνακόλουθα για την ανακατανομή της ισχύος ανάμεσα σε κυρίαρχες και υποτελείς κοινωνικές κατηγορίες (τάξεις, φύλα, φυλές, εθνότητες).¹ Στην περίπτωση του φεμινιστικού κινήματος η βασική λογική που τίθεται σε αμφισβήτηση είναι η διαίρεση του κοινωνικού χώρου σε δημόσιο και ιδιωτικό και, κυρίως, η αντιστοιχισή του με τα δύο φύλα. Ο δημόσιος χώρος της πολιτικής και της οικονομίας αποδίδεται προνομιακά στους άνδρες, ο ιδιωτικός της οικογένειας ανατίθεται στις γυναίκες. Ένας κατά φύλα καταμερισμός παρουσίας και δράσης εξόχως «λειτουργικός»,

* Το κείμενο γράφτηκε ειδικά για την παρούσα συλλογή δοκιμίων και ως εκ τούτου, εκτός από τους περιορισμούς χώρου και χρόνου, έλαβε υπόψη το ειδικό αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται: Τους εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

** Από την ποιητική συλλογή του Γιάννη Πατίλη *Γραφέως Κάτοπτρον* (Ψυλον, Αθήνα, 1989).

1. Η ανάγνωση του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος, που ακολουθεί, αντλεί από την προβληματική των κοινωνικών κινήματων. Επιμένει κυρίως στους στόχους του κινήματος (και συνακόλουθα στις ιδεολογικές του αφετηρίες) και στις διαδικασίες προώθησης των στόχων (αξιοποίηση πολιτικών και κοινωνικών ευκαιριών και κινητοποίηση πόρων). Για τα κοινωνικά κινήματα βλ. ενδεικτικά Mario Diani, "The concept of social movement", *The Sociological Review*, vol. 40, no 1, 1992, pp. 1-25 και Donatella Della Porta & Mario Diani, *Social Movements: An introduction*, Blackwell, Οξφόρδη, 1999.

εφόσον εδράζεται στην ίδια τη βιολογία. Στις πιο εκλεπτυσμένες εκδοχές αυτού του επιχειρήματος οι γυναίκες δεν είναι άμοιρες αρετής και αξίας. Μόνο που οι αρετές τους (το συναίσθημα, η αφοσίωση, η ευαισθησία, η αυτοθυσία, η αυταπάρνηση) συνδέονται άρρηκτα με την ιδιωτική σφαίρα και άρα η αξία τους οφείλει να αποτιμάται με κριτήριο την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις αυτού του χώρου (τη φροντίδα των παιδιών, τη διαχείριση της οικίας, την υποστήριξη του άνδρα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία).² Το φεμινιστικό κίνημα δεν ήταν τίποτε άλλο παρά οι συλλογικές προσπάθειες να αντικρουστεί θεωρητικά και πρακτικά το ανωτέρω επιχείρημα, ώστε να ξεπεράσει η γυναίκα τα όρια του ιδιωτικού και να εισέλθει, ισότιμα με τον άνδρα στο δημόσιο χώρο. Το επιχείρημα προϋποθέτει την αποδοχή της θέσης πως η γυναίκα υστέρηση δεν είναι φυσική και άρα αιώνια, αλλά κοινωνική και άρα δύναμι αναστρέψιμη. Με άλλα λόγια, η ανισότητα των δύο φύλων είναι διαμορφωμένη ιστορικά.³ Μια αυτονόητη σήμερα παραδοχή, η οποία, ωστόσο, όπως και οι σύστοιχες πρακτικές χρειάστηκε να περιμένουν τον 19^ο αιώνα για να βρουν απήχηση. Σε υψηλό επίπεδο αφαίρεσης η γέννηση και ανάπτυξη του φεμινιστικού κινήματος μπορεί, πράγματι, να συσχετιστεί πειστικά με ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό και πολιτισμικό χωροχρόνο: τα νεωτερικά, βιομηχανικά ανεπτυγμένα κράτη-έθνη της Δύσης.⁴ Το παρόν συνοπτικό σημείωμα δε θα αναλάβει, βεβαίως, τον άθλο να τεκμηριώσει το ανωτέρω επιχείρημα, ούτε πολύ περισσότερο να περιγράψει τις πολλαπλές εθνικές του εκδοχές.⁵ Στοχεύει απλώς να σκιαγραφήσει –και μάλιστα σε απολύτως αδρές γραμμές– τη συγκρότηση του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος, θεωρώντας το ως

-
2. Εξυπακούεται ότι κάθε άλλο παρά έλειπαν οι ολοσχερώς απαξιοτικές αποτιμήσεις, ακόμη και σε επίπεδο υψηλής διανόησης. Βλ. για παράδειγμα την ακόλουθη αποστοrophe του Σοπενχάουερ: «Θα ήταν ευχής έργο, αν και στην Ευρώπη βάζαμε στη φυσική του θέση αυτό το νούμερο δύο του ανθρώπινου είδους, και δίναμε τέλος στη σύγχυση καταργώντας τον όρο κυρία, με τον οποίο δεν γελά μονάχα ολόκληρη η Ασία, αλλά θα γελούσαν και η Ελλάδα και η Ρώμη». Στο Schopenhauer, *Περί γυναικών*, μφρ. Νικήτας Σάμιος, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2006.
 3. Έφη Αβδελά και Αγγέλικα Ψαρρά (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997, σ. 36.
 4. Ο φεμινισμός του τρίτου κόσμου αναπτύχθηκε (όταν και όσο αναπτύχθηκε) εξαιτίας του δυτικού και σε σχέση με τον δυτικό, πράγμα που δεν αλλάζει από το γεγονός ότι κάποιες φορές αμφισβήτησε πειστικά ή/και εμπλούτισε τις παραδοχές και πρακτικές του δυτικού. Το ίδιο ισχύει και για τον μαύρο φεμινισμό, ο οποίος, άλλωστε, αποτελεί πτυχή του δυτικού, εφόσον αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ. Για τη συμβολή των ιδιαίτερων εκδοχών και γενικότερα την ποικιλομορφία της φεμινιστικής προβληματικής βλ. Valerie Bryson, *Φεμινιστική πολιτική θεωρία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.
 5. Για μία ιστορική τεκμηρίωση του ισχυρισμού βλ. τα ειδικά κεφάλαια στις διεισδυτικές επισκοπήσεις του Eric Hobsbawm: *Η εποχή των αυτοκρατοριών 1875-1914*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2000 [κεφ. Η': «Η νέα γυναίκα», σελ. 298-338] του ίδιου και *Η εποχή των άκρων: Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1995 [κεφ. Χ': «Η κοινωνική επανάσταση», σελ. 368-410].

πτυχή του δυτικού και εστιάζοντας στις δύο πλέον κρίσιμες για την εξέλιξη του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού στιγμές του: το φιλελεύθερο φεμινισμό του μεσοπολέμου και τον ριζοσπαστικό φεμινισμό της μεταπολίτευσης.

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός του μεσοπολέμου⁶

Η ίδρυση του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας στα 1920 σηματοδοτεί τη συγκρότηση του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος. Μέσα από τη δράση του Συνδέσμου από τις επεξεργασίες του εντύπου που εξέδιδε («Ο Αγώνας της Γυναίκας», 1923-36) διαμορφώνεται ένα συνολικό και σαφές πρόγραμμα για την έξοδο των γυναικών σε όλες τις πτυχές του δημόσιου χώρου. Στις προηγούμενες τρεις δεκαετίες είχε ήδη συγκροτηθεί ένας διακριτός δημόσιος χώρος γυναικών με επίκεντρο την Καλλιρρόη Παρρέν (1859-1940) και το έντυπό της «Η Εφημερίς των Κυριών» (1888-1918) και είχε προβληθεί συστηματικά το αίτημα για εκπαίδευση των γυναικών και (κάπως πιο διστακτικά) το αίτημα για εργασία των γυναικών. Η όλη επιχειρηματολογία, όμως, αντλούσε πρωτίστως από τις πηγές της παράδοσης, της φιλανθρωπίας

6. Για τη σύνθεση αυτού του κεφαλαίου αξιοποιήθηκαν, υπό το βλέμμα πάντοτε της προβληματικής των κοινωνικών κινήματων, οι συμβολές των Ρεπούση, Μπουτζουβή και Σαμίου στην πρόσφατη πολύτομη *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, στις οποίες και παραπέμπω για περισσότερες λεπτομέρειες. (Κατά χρονολογική σειρά: Μαρία Ρεπούση, «Το φύλο των γυναικών: Έμφυλες ομάδες και γυναικείες διεκδικήσεις», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμος 5, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003, σελ. 187-196. Αλέκα Μπουτζουβή, «Γυναικείο κίνημα: Όψεις και δράσεις 1909-1922», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμος 6, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003, σελ. 283-292. Δήμητρα Σαμίου, «Οι Ελληνίδες 1922-1940: Κοινωνικά ζητήματα και φεμινιστικές διεκδικήσεις», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμος 7, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003, σελ. 65-76. Της ίδιας, «Οι Ελληνίδες στην κατοχή: Πόλεμος και ανατροπές», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμος 8, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003, σελ. 179-188. Της ίδιας, «Οι γυναίκες στον εμφύλιο», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμος 8, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003, σελ. 261-270). Μια ευρύτερη και πιο επισταμένη ενασχόληση, ωστόσο, δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει από τις κλασικές πλέον μελέτες των Βαρίκα, Αβδελά και Ψαρρά: Ελένη Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*, Κατάρτι, Αθήνα 1996. Έφη Αβδελά και Αγγέλικα Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου*, Γνώση, Αθήνα, 1985. Επίσης, τα ακόλουθα πιο σύντομα κείμενα: Έφη Αβδελά, «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τόμος Β1, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2002, σελ. 337-359. Της ίδιας, «Η μισθωτή εργασία ως προνομακό πεδίο για τη συγκρότηση κοινωνικών κινήματων στο μεσοπόλεμο», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ. 8, 1996, σελ. 83-99. Αγγέλικα Ψαρρά, «Φεμινίστριες, σοσιαλίστριες, κομμουνίστριες: Γυναίκες και πολιτική στο μεσοπόλεμο», στο Γ. Μαυρογορδάτος & Χρ. Χατζήωσήφ (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1988, σελ. 67-82).

και του εθνικισμού: Η γυναίκα χρειάζεται να μορφωθεί, ώστε να γίνει άξια σύζυγος και μητέρα, να διαπαιδαγωγήσει τον ικανό στρατιώτη που θα αγωνιστεί για την υλοποίηση της Μεγάλης Ιδέας, να προστατευτεί ηθικά και βιολογικά από τους κινδύνους της εργασίας στις βιοτεχνίες. Θα μπορούσε, βεβαίως, βάσιμα να υποστηριχθεί πως ο γυναικείος λόγος αναζητούσε ισχύ και νομιμοποίηση στις κυρίαρχες παραδοσιακές λογικές της εποχής και στον ανερχόμενο εθνικισμό, που κορυφώθηκε μετά την ήττα του 1897 και κυρίως στη διάρκεια του μακεδονικού αγώνα (1904-08). Ακριβώς γι' αυτό, όμως, οι πρώτες γυναικείες διεργασίες δεν μπορούν να θεωρηθούν φεμινιστικό κίνημα παρά μόνο ένας χώρος από τον οποίο (αλλά και σε αντιπαράθεση με τον οποίο) γεννήθηκε ο φεμινισμός του μεσοπολέμου. Ο τελευταίος αυτός όχι μόνο θα ολοκληρώσει το πρόγραμμα της γυναικείας εξόδου στη δημόσια σφαίρα εισάγοντας την πολιτική και κοινωνική δράση, αλλά, το πιο σημαντικό, θα καταδείξει το νεωτερικό του χαρακτήρα αναζητώντας επιχειρήματα στη φαρέτρα του φιλελευθερισμού: Η πολιτεία και η κοινωνία οφείλουν να άρουν όλα τα θεσμικά και αξιακά εμπόδια που περιορίζουν την εκπαίδευση και την εργασία των γυναικών όχι στο όνομα του έθνους, της φιλανθρωπίας ή της αναβάθμισης των παραδοσιακών ρόλων αλλά στο όνομα των φιλελεύθερων αστικών αξιών: της αξιοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών. Διότι και η γυναίκα είναι δικαιωματικά πολίτις και μόνο από την υπάρξή της, ως άνθρωπος. Γι' αυτό ακριβώς και το δικαίωμα της ψήφου, σύμβολο της συμμετοχής στα κοινά, άρα σύμβολο της ιδιότητας του πολίτη, αναδεικνύεται στην δεκαετία του 1920 σε κυρίαρχο αίτημα.

Είναι προφανές πως η νεωτερική ανασυγκρότηση του φεμινιστικού προγράμματος στο μεσοπόλεμο σχετίζεται πολλαπλά με τον φιλελεύθερο εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας, που επιχειρήσε η βενιζελική παράταξη στην ίδια περίοδο. Ως ιδεότυπος, άλλωστε, η Ελληνίδα φεμινίστρια του μεσοπολέμου ήταν υψηλής μόρφωσης γυναίκα της αστικής ή μεσοαστικής τάξης, ιδεολογικά φιλελεύθερη, με σοσιαλιστικές συχνά επιρροές, άρα πολιτικά βενιζελική και, πιθανότατα, φιλικά διακείμενη στους «κοινωνιολόγους», τους πρώιμους σοσιαλδημοκράτες της αριστερής πτέρυγας του βενιζελισμού. Η δραστήρια πρόεδρος του Συνδέσμου Αύρα Θεοδωροπούλου (1880-1963), για παράδειγμα, ήταν κριτικός και ιστορικός της μουσικής, καθηγήτρια πιάνου και σύζυγος του Σπύρου Θεοδωρόπουλου, ο οποίος μετείχε ως υπουργός στις πρώτες κυβερνήσεις του Βενιζέλου. Στη λόγια μεσοαστική τάξη ανήκε και η ιστορικός Ρόζα Ιωάννου, καθηγήτρια Μέσης Εκπαίδευσης και πρώτη γυναίκα γυμνασιάρχης, σύζυγος του Γιάννη Ιμβριώτη καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εξυπακούεται ότι στο κίνημα δεν μετείχαν γυναίκες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων, ενώ από τη νέα μικροαστική τάξη αξιοσημείωτη παρουσία είχαν μόνο οι δασκάλες της Αθήνας και του Πειραιά. Σε κάθε περίπτωση, ο δυτικός προσανατολισμός των Ελληνίδων φεμινιστριών ήταν δεδομένος – ο βενιζελικός εκσυγχρονισμός, άλλωστε, νοούνταν πρώτιστα ως εκδυτικισμός. Από την εσπερία αντλούσαν ιδέες και πρακτικές. Η πρόταξη, για παράδειγμα, του αιτήματος της γυναικείας ψήφου στην Ελλάδα, συμπίπτει με τη συνταγματική κατοχύρωσή της στις ΗΠΑ (1920), ενώ οι σχετικές πρακτικές

προσομοιάζουν με αυτές του αγγλοσαξονικού Woman Suffrage Movement (τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα). Ο Σύνδεσμος, άλλωστε, υπήρξε ευθύς εξαρχής μέλος της International Woman Suffrage Alliance, της μαζικότερης διεθνούς (μα ουσιαστικά δυτικής) φεμινιστικής οργάνωσης. Στο χώρο της εργασίας οι Ελληνίδες φεμινίστριες θα αντλήσουν από τον ευρωπαϊκό σοσιαλισμό, προβάλλοντας την οικοδόμηση θεσμών κοινωνικής πρόνοιας στη θέση της παραδοσιακής φιλανθρωπίας και αλληλεγγύης. Από τα ηγετικά στελέχη του κινήματος η Μαρία Δεσούπρη, σύζυγος του συνταγματολόγου και σοσιαλιστή ηγέτη Αλέξανδρου Σβώλου, υπήρξε η πρώτη γυναίκα Επιθεωρήτρια Εργασίας, με σημαντική συμβολή στην ανάδειξη των άθλιων συνθηκών εργασίας των γυναικών της εργατικής τάξης στη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα. Παρόμοια, στο χώρο της εκπαίδευσης θα συνδεθούν με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, την ελληνική εκδοχή του κινήματος της ευρωπαϊκής Νέας Αγωγής. Η Άννα Παπαδημητρίου, συγγραφέας αργότερα του τρίτου κλασικού παιδαγωγικού βιβλίου «Η Νέα Αγωγή», ανήκε στο σκληρό πυρήνα του κινήματος, ενώ ο «Αγώνας της Γυναίκας» γράφεται στη δημοτική γλώσσα, πράγμα ασυνήθιστο για έντυπο της εποχής. Αρκετές φεμινίστριες, τέλος, θα αναπτύξουν αξιοσημείωτη δράση σε κάποιες από τις νεοσύστατες τότε συνδικαλιστικές οργανώσεις, στις νεώτερες δηλαδή δομές συλλογικής δράσης που αντικατέστησαν τα παραδοσιακά σωματεία αλληλοβοήθειας. Η Ζαχαρούλα Ναυπλιώτου και η Όλγα Οικονόμου, δραστήρια μέλη του Συνδέσμου, υπήρξαν από τις σημαντικές παρουσίες του διδασκαλικού συνδικαλισμού.

Παρά όμως την σύνθεση ενός προγράμματος συνολικού, συνεκτικού και ιδεολογικά συμβατού με την συγκυρία, παρά την πολύπλευρη δράση και τις ισχυρές προσπάθειες στον κρατικό μηχανισμό, τα κέρδη του μεσοπολεμικού φεμινιστικού κινήματος απέχουν πολύ από το να θεωρηθούν σημαντικά. Στο ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης υπήρξαν, βεβαίως, σημαντικές βελτιώσεις: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 νομοθέτησε την υποχρεωτική φοίτηση των κοριτσιών στα δημοτικά, επιχειρώντας να εντείνει μια ήδη διαφανόμενη τάση. Η διαρροή, ωστόσο, παρέμενε ο κανόνας και οι προβλεπόμενες ποινές δεν εφαρμόζονταν. Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, η φοίτηση κοριτσιών πύκνωνε διαρκώς και στη Μέση Εκπαίδευση, αλλά τα χωριστά γυμνάσια θηλέων με το διακριτό πρόγραμμα υπογράμμιζαν την αντοχή των παραδοσιακών στερεοτύπων.⁷ Επιτράπηκε επίσης η φοίτηση των γυναικών στα κρατικά διδασκαλεία, ενώ στα πανεπιστήμια η παρουσία φοιτητριών έπαψε να αποτελεί εξαίρεση και να εγείρει τις αντιδράσεις των φοιτητών. Παρ'όλα αυτά, στα 1928, το ποσοστό των γυναικών με γραμματικές γνώσεις έφτανε μόλις το 41% (το οποίο βεβαίως ήταν σημαντική πρόοδος σε σχέση με το 30% του 1920). Η πρώτη πραγματική διεύρυνση της γυναικείας εκπαίδευσης θα έρθει αργότερα, στη δεκαετία του 1960, και φαίνεται να συσχετίζεται με τις ανάγκες της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης μάλλον, παρά με τη δράση του φεμινιστικού κινήματος. Στο χώρο

7. Αναλυτικά για τη μέση εκπαίδευση των κοριτσιών βλ. Σιδηρούλα Ζιγώου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1933)*, Αθήνα, ΙΑΕΝ, 1986.

της εργασίας η ισομοσθία ανδρών-γυναικών παρέμενε εξαιρεση (επιτεύχθηκε στην εκπαίδευση και σε ορισμένους τομείς της δημόσιας διοίκησης), η νομοθεσία για τις συνθήκες εργασίας διαπνεόταν ακόμη από παραδοσιακές αντιλήψεις περί ηθικής και φιλανθρωπίας υπέρ των «αδυνάμων» (γυναικών και ανηλίκων), ενώ το ανδρικό οχυρό των πολιτικών δικαιωμάτων αποδείχθηκε ακλόνητο. Οι αλληπάλληλες προτάσεις που η επιμονή και οι διασυνδέσεις του Συνδέσμου έφεραν στη Βουλή απορρίπτονταν με συντριπτική πλειοψηφία. Η απάντηση της βενιζελικής κυβέρνησης στην κορύφωση των φεμινιστικών κινητοποιήσεων για ψήφο (1930), με την απόδοση του δικαιώματος του εκλέγειν αλλά όχι του εκλέγεσθαι μόνο στις εγγράμματες γυναίκες άνω των 30 ετών και μόνο στις δημοτικές εκλογές, ήταν τόσο αναντίστοιχη των προσπαθειών και προσδοκιών, ώστε οδήγησε σε αποστρατεύσεις, εσωστρέφεια και ενδοφεμινιστικές διαμάχες. Ως ειρωνεία της ιστορίας η γυναικεία ψήφος θα θεσμοθετηθεί στην Ελλάδα σε μια συγκυρία που η δημοκρατία ήταν μάλλον «καχεκτική», αν όχι προσχηματική, και το φεμινιστικό κίνημα ουσιαστικά ανύπαρκτο. Στα 1952 οι μετεμφυλιακές κεντροδεξιές κυβερνήσεις ευθυγραμμίστηκαν απρόθυμα στις πιέσεις του ΟΗΕ, η Επιτροπή για τη θέση της Γυναίκας του οποίου προωθούσε στις χώρες-μέλη ειδική σύμβαση για τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών. Υπ' αυτήν την έννοια η ελληνική γυναικεία ψήφος θα μπορούσε να ιδωθεί ως παράπλευρη ωφέλεια των αγώνων του ευρύτερου φεμινιστικού κινήματος της εσπερίας, το οποίο στο μεταξύ είχε εισδύσει στους διεθνείς οργανισμούς στήνοντας ποικίλα θεσμικά προγεφυρώματα.

Στην αναζήτηση ερμηνειών για τη σχετική αποτυχία του φιλελεύθερου μεσοπολεμικού φεμινισμού να προωθήσει αποτελεσματικά τους στόχους του, δύσκολα θα μπορούσε να παραβλεφθεί η εμφανής απουσία μαζικότητας. Το κίνημα ήταν, πράγματι, εξαιρετικά περιορισμένο τόσο ταξικά όσο και γεωγραφικά. Έξω από την Αθήνα μόνο η Θεσσαλονίκη είχε να επιδείξει κάτι περισσότερο από μία ολιγομελή ανενεργή ομάδα, ενώ η ταξική μονομέρεια ενίσχυε βεβαίως την εσωτερική οργανωτική και ιδεολογική συνοχή, αλλά κατέγραφε το όλο εγχείρημα ως υπόθεση των γυναικών της αστικής και μεσοαστικής τάξης. Οι κομμουνίστριες εργάτριες, οι μόνες που θα μπορούσαν ίσως να αναλάβουν ρόλο πολιορκητικού κριού στα λαϊκά στρώματα των πόλεων, θεωρούσαν την αντίθεση των φύλων δευτερεύουσα, η οποία θα επιλυόταν αυτομάτως στον επικείμενο σοσιαλισμό. Αν και ο ισχυρισμός αυτός δεν μπορεί να στηριχθεί επαρκώς θεωρητικά, απηχούσε βεβαιωμένα τις προθέσεις των κομμουνιστών ηγετών. Όταν αργότερα, στα 1944, είχαν την εξουσία στην ελεύθερη Ελλάδα, επέτρεψαν τη συμμετοχή των γυναικών στις εκλογές για την «κυβέρνηση του Βουνού» (ΠΕΕΑ). Όμως παρά τη μαζική συμμετοχή τους, εξελέγησαν μόλις 5 γυναίκες εθνοσύμβουλοι σε σύνολο 207 εθνοσυνβούλων (ποσοστό: 2,5%), εκ των οποίων η μία (η καθηγήτρια Καίτη Ζεύγου) παρεμποδίστηκε από το γραμματέα της οργάνωσής της να συμμετάσχει. Επιβεβαιώθηκε έτσι εμπράκτως πως οι νοοτροπίες είναι βαθιές δομές και παράγονουν πολλαπλές αντιστάσεις, εν πολλοίς άρρητες ή ασύνειδες. Για τις παγιωμένες, παραδείγματος χάριν, παραδοχές των λαϊκών στρωμάτων του μεσοπολέμου σχετικά με τη γυναίκα και τις σχέσεις των δύο φύλων, αψευδείς μάρτυρες παραμένουν οι

δημοφιλείς ακόμη σίχιοι του ρεμπέτικου τραγουδιού, που άνθιζε τότε στον Πειραιά.⁸ Λιγότερο άμεσες και αυθεντικές οι αντιδράσεις του αστικού κόσμου (όπως καταγράφονταν στον αθηναϊκό τύπο) έπαιρναν τη μορφή σκωπτικών και εν τέλει απαξιωτικών σχολίων και χαρακτηρισμών για τις διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος.

Οι πολιτικές ευκαιρίες που παρουσιάστηκαν στο κίνημα είναι ένα δεύτερο στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί. Ενώ πράγματι η δεκαετία του 1920 με τη ριζοσπαστικοποίηση ορισμένων τμημάτων του βενιζελισμού και την ανακήρυξη της Α΄ Ελληνικής Δημοκρατίας (1924) θα μπορούσε να θεωρηθεί κατάλληλη συγκυρία, ό,τι ακολούθησε στη δεκαετία του 1930 –η οικονομική κρίση, η συντηρητική στροφή του Βενιζέλου, η κυριαρχία των αντιβενιζελικών, η παλινόρθωση της Μοναρχίας– κατέστησαν το πλαίσιο κάθε άλλο παρά ευνοϊκό. Την ταφόπλακα έθεσε το φασίζον καθεστώς του Μεταξά, όταν, συνεπές προς την κοσμοθεωρία του, απαγόρευσε τη δράση φεμινιστικών ομάδων και την έκδοση φεμινιστικών εντύπων. Σε τελευταία ανάλυση, ο ελληνικός φεμινισμός του μεσοπολέμου δεν ήταν παρά μία επιμέρους πτυχή του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού της χώρας που επιχείρησε ο Βενιζέλος ως εκφραστής της επιχειρηματικής μερίδας της αστικής τάξης. Εφόσον αυτός ο εκσυγχρονισμός έμεινε ημιτελής, καθώς μετά την οικονομική κρίση αναδιπλώθηκε οριστικά, μία προωθημένη επιμέρους εκδοχή του, όπως ο φεμινισμός, δεν είχε σοβαρές πιθανότητες επικράτησης. Αν, ωστόσο, οι επιτυχίες του φιλελεύθερου φεμινισμού ήταν πράγματι μικρές σε σχέση με τους στόχους του, παραμένει σημαντική η συνεισφορά του στο ιδεολογικό επίπεδο: Με τις επεξεργασίες του εισήγαγε και στην Ελλάδα το ζήτημα της νομικής ισότητας των δύο φύλων και με τη δράση του συγκρότησε ένα πρότυπο χειραφετημένης γυναίκας και γυναικείας δράσης, στο οποίο θα ανατρέξουν αναζητώντας ταυτότητα και ιστορία οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες της μεταπολίτευσης.

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός της μεταπολίτευσης⁹

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός αναπτύχθηκε στη Δύση στα τέλη της δεκαετίας του '60 και απηχεί το πολιτικό, ιδεολογικό και αισθητικό πνεύμα του γαλλικού Μάη

-
8. Χαρακτηριστικοί οι λίγο μεταγενέστεροι σίχιοι του Βασίλη Τσιτσάνη: 'Όταν τα βράδια μες στα κέντρα σε πηγαίνω / κι όλοι τριγύρω σε κοιτάζουνε στα μάτια / να μην τολμήσεις, να προσέξεις, μην τυχόν παρεκτραπείς / γιατί να ξέρεις πως θα παραξηγηθείς. ... Δε θα την πάθω όπως την έχουν πάθει όλοι / γιατί οι γυναίκες όλες είσαστε διαβόλοι / που μας τα κάνετε όλα ρόιδο στην πεζή μας τη ζωή / δε θα με γράψεις για κοροϊδο δηλαδή.
 9. Για τη σύγχρονη μεταπολιτευτική ιστορία του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος οι ιστορικές μελέτες κάθε άλλο παρά περισσεύουν. Για τις ανάγκες του κεφαλαίου αυτού αντλήσαμε κυρίως από δύο κείμενα της Μαρίας Ρεπούση («Ο χώρος των γυναικών: Πολιτικά κόμματα, γυναικείες οργανώσεις και ομάδες», στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, τόμος 10, Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 2003, σελ. 121-144 και «Το δεύτερο φύλο στην αριστερά», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ. 8, 1996, σελ. 121-153).

του '68. Υπ' αυτήν την έννοια, διαφέρει σημαντικά από τον φιλελεύθερο φεμινισμό των αρχών του 20ού αιώνα, αλλά δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς την προγενέστερη ύπαρξη και δράση εκείνου. Διότι προϋποθέτει την αποδοχή και εφαρμογή των βασικών σημείων του προγράμματος τυπικής ισότητας. Πράγματι, στις περισσότερες χώρες της Δύσης η γυναικεία ψήφος ήταν πλέον δεδομένη, η πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση έτεινε να γενικευτεί, η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας είχε οριστικά επιβληθεί και η ισομισθία, τυπικά τουλάχιστον, είχε κατακτηθεί. Προϋποθέτει, επίσης, (ο ριζοσπαστικός φεμινισμός) τα τριάντα «ένδοξα χρόνια» της σοσιαλδημοκρατίας (1945-74), τη ραγδαία δηλαδή ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους, αποτέλεσμα του οποίου ήταν, ανάμεσα στα άλλα, η εντυπωσιακή διεύρυνση της νέας μικροαστικής τάξης των πόλεων. Οι γόνοι αυτών των μεσοστρωμάτων διαθέτοντας σχετική οικονομική άνεση και υψηλή μόρφωση θα στραφούν σε αιτήματα που ξεπερνούν την ανακατανομή του πλούτου και θα αποτελέσουν την κοινωνική δεξαμενή των νέων κοινωνικών κινήματων της δεκαετίας του '60. Προϋποθέτει, τέλος, τη γενικευμένη πολιτική αναταραχή στα τέλη του '60 (πόλεμος στο Βιετνάμ, επανάσταση στην Κούβα, Άνοιξη της Πράγας, Μάης του '68 κ.τ.ό.), η οποία επέφερε την ιδεολογική ηγεμονία της αριστεράς στους κύκλους της ευρωπαϊκής και αμερικανικής σπουδάζουσας νεολαίας. Μετέχοντας στις ποικιλώνυμες αριστερές οργανώσεις, που διακήρυτταν την ισότητα και εναντιώνονταν στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, οι νεαρές φοιτήτριες θα διαπιστώσουν ότι η ανισότητα των δύο φύλων επιβιώνει και αναπαράγεται πολλαπλά και εντός του αριστερού χώρου. Η θεωρητικοποίηση αυτής της εμπειρίας θα απολήξει στην έννοια της πατριαρχίας. Σε απολύτως αδρές γραμμές το σχήμα αυτό διατείνεται πως εκτός από τον καπιταλισμό, στον οποίο οφείλονται οι ταξικές ανισότητες, υπάρχει και η πατριαρχία, δομή προγενέστερη του καπιταλισμού και άρα ανεξάρτητη από αυτόν, στην οποία οφείλονται οι ανισότητες των δύο φύλων. Αν στην περίπτωση του καπιταλισμού ο αντίπαλος είναι μία κοινωνική τάξη, η αστική, η οποία ιδιοποιείται την υπεραξία των εργαζομένων, στην περίπτωση της πατριαρχίας αντίπαλος είναι ένα φύλο ιστορικά υπεραξιωμένο (άρα: κοινωνικό φύλο), οι άνδρες, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, οι οποίοι ευθύνονται για (και επωφελούνται από) την απαξίωση του γυναικείου φύλου. Ο αγώνας συνεπώς για την κατάλυση της πατριαρχίας και τη χειραφέτηση της γυναίκας μπορεί και πρέπει να γίνει πριν ή παράλληλα και πάντως ανεξάρτητα από τον αγώνα για την ανατροπή του καπιταλισμού.

Η εισαγωγή του ριζοσπαστικού φεμινισμού στην Ελλάδα γίνεται στα τέλη της δεκαετίας του '70 από μικρές αυτόνομες ομάδες νεαρών γυναικών μεσοαστικής καταγωγής, υψηλής μορφωτικής σκευής και αριστερής πολιτικής ιδεολογίας. Οι επιφανέστερες από αυτές είχαν προσφάτως επιστρέψει από σπουδές στην Εσπερία (κυρίως τη Γαλλία) και ήταν έντονα επηρεασμένες από τις εκεί συναφείς διεργασίες. Ως βασικό μέσο έκφρασης προκρίθηκαν τα ειδικά περιοδικά – βραχύβια συνήθως, όσο και η πυκνή λειτουργία της αντίστοιχης ομάδας. Τα έντυπα «Σκούπα» (1979-81) και «Κατίνα» (1987) οριοθετούν αντίστοιχα την αρχή και το τέλος των έντονων

διεργασιών. Ο παλιός στόχος του φιλελεύθερου φεμινισμού, η έξοδος της γυναίκας στο δημόσιο χώρο, παραμένει και αναβαθμίζεται: να ολοκληρωθεί η τυπική και να επιτευχθεί η ουσιαστική ισοτιμία των δύο φύλων (από εδώ πηγάζει και το αίτημα των ποσοτώσεων στις εκλογές, το οποίο προκάλεσε αρκετές ενδοφεμινιστικές αντιπαραθέσεις). Στο στόχαστρο, όμως, τίθεται κυρίως αυτή καθεαυτή η διάκριση ιδιωτικού και δημόσιου χώρου. Πριν καταγραφούν στο δημόσιο χώρο οι εξουσιαστικές σχέσεις έχουν ήδη δομηθεί εντός της οικίας, εκφράζονται με καταμερισμό εργασίας αλλά και με συμβολική και σωματική βία και δεν πρόκειται να επιλυθούν όσο νοηματοδοτούνται ως προσωπικά ζητήματα. Το προσωπικό συνεπώς είναι εξόχως πολιτικό. Ακόμα και το απολύτως προσωπικό: το ίδιο το γυναικείο σώμα αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο έκφρασης της πατριαρχίας. Η γυναίκα-σύζυγος δεν ελέγχει τη ζωή της, δεν ελέγχει το όνομά της, επειδή δεν ελέγχει το σώμα της. Δεν αποφασίζει αυτή τότε και αν θα γίνει μητέρα (κάποιες φορές ούτε με ποιον). Ακόμη και στην ίδια τη σεξουαλικότητά της υιοθετεί το ανδρικό βλέμμα. Ως συνέπεια αυτής της ανάγνωσης έρχονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και ανάγονται σε βασικές στοχεύσεις πτυχές που έως τότε καλύπτονταν απ' το πέπλο της ντροπής και παρέμεναν στο ημίφως της ιδιωτικότητας: ο εντοπισμός, η ανάδειξη και η εξάλειψη της ενδοοικογενειακής βίας και κακοποίησης, η διάδοση της αντισύλληψης και η νομιμοποίηση των αμβλώσεων, η παραδειγματική τιμωρία των βιαστών, η γνώση των λειτουργιών του σώματος και η ανακάλυψη της γυναικείας σεξουαλικότητας. Θέματα, δηλαδή, ταμπού σε μια χώρα με ισχυρή την επίδραση της εκκλησίας και των παραδοσιακών ηθών, η οποία είχε επιπλέον ξεκοπεί παντελώς στις τρεις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες από τις ευρωπαϊκές κοινωνικές διεργασίες. Μόνο η έκρηξη των ιδεολογικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων που ονομάστηκε Μεταπολίτευση θα μπορούσε να αντέξει τη μεταφύτευση ενός τόσο ρηξικέλευθου λόγου.

Οι αντοχές δοκιμάστηκαν αρχικά στο πιο συγγενικό πεδίο: τις τρεις μεγάλες και πανελλαδικά δικτυωμένες γυναικείες οργανώσεις των τριών αριστερών πολιτικών κομμάτων της περιόδου. Από το 1979 ήδη, αν και όχι χωρίς αντιστάσεις και συγκρούσεις, δεξιώθηκε τις νέες επεξεργασίες η Κίνηση Δημοκρατικών Γυναικών, που διατηρούσε πολλαπλές σχέσεις με το ΚΚΕ εσωτερικού. Ακολούθησε σύντομα (1982) η Ένωση Γυναικών Ελλάδος του ΠΑΣΟΚ, ενώ στα τέλη της περιόδου (1987) άρχισε να συνομιλεί με τις νέες ιδέες και η, αρχικά ιδιαίτερος αρνητική, Ομοσπονδία Γυναικών Ελλάδος του ΚΚΕ. Αν ο χώρος της ανανεωτικής αριστεράς λειτουργήσε πράγματι ως φυτώριο προωθημένων ιδεών, η ΕΓΕ ήταν αυτή που με τις προσπάθειες της αφενός στα λαϊκά στρώματα και αφετέρου στην πολιτική εξουσία (πρόεδρος ήταν η Μαργαρίτα Παπανδρέου σύζυγος του τότε πρωθυπουργού), μετέτρεψε κρίσιμες πτυχές του νέου λόγου σε νομική και κοινωνική πραγματικότητα. Η σημαντικότερη επιτυχία ήταν ασφαλώς η ριζική αναθεώρηση του οικογενειακού δικαίου (1983), το οποίο, παρά τη συνταγματική επιταγή της ισότητας (Σύνταγμα του 1975), διατηρούσε ακέρατες τις παραδοσιακές του ρυθμίσεις. Σύμφωνα με αυτές ο άνδρας είναι η κεφαλή της οικογένειας και ως εκ τούτου διαθέτει το δικαίωμα απόφασης για

κάθε πτυχή του οικογενειακού βίου, αλλά φέρει επίσης την ευθύνη για την επιβίωση της οικογένειας (διατηρώντας το δικαίωμα να ζητήσει προίκα ως ελάφρυνση). Στη γυναίκα δεν αναγνωρίζεται αυτόνομη γνώμη και υπόσταση, πράγμα που εκφράζεται τόσο συμβολικά (π.χ. στην αλλαγή του επωνύμου της μετά το γάμο), όσο και υλικά: στην απαγόρευση να ασκήσει οποιαδήποτε οικονομική δραστηριότητα χωρίς τη συναίνεση του συζύγου της. Η επιτυχής εστίαση στο οικογενειακό δικαίο επέτρεψε στη συνέχεια να αναδειχθούν και οι πιο «προσωπικές» θεματικές, με πλέον κεντρική τη νομιμοποίηση των αμβλώσεων. Μετά από προωθημένες για τα δεδομένα του φεμινισμού κινητοποιήσεις¹⁰ και έντονες ιδεολογικές συγκρούσεις, κυρίως με το χώρο της εκκλησίας, υπερψηφίστηκε εν τέλει, στα 1986, το σχετικό νομοσχέδιο.

Όπως συμβαίνει με όλα τα πετυχημένα κινήματα, το ελληνικό φεμινιστικό κίνημα, με τη συγκρότηση και δράση του στις δύο κρίσιμες περιόδους της νεώτερης ιστορίας μας, αναμόρφωσε σημαντικά την ελληνική πολιτεία και κοινωνία. Αξιοποιώντας τις κοινωνικές ανακατατάξεις και τις πολιτικές ευκαιρίες (ιδιαιτέρως τη ρευστότητα και τον αδιαμόρφωτο ριζοσπαστισμό της μεταπολίτευσης¹¹) μετακίνησε στην Ελλάδα, κατάλληλα επεξεργασμένες, τις ευρύτερες ευρωπαϊκές τάσεις στο γυναικείο ζήτημα. Σήμερα έχουν αρθεί στο σύνολό τους τα θεσμικά και αρκετά από τα κοινωνικά εμπόδια που περιόριζαν τη συμμετοχή των γυναικών στην πολιτισμική, οικονομική, πολιτική και κοινωνική παρουσία και δράση. Η πιο σημαντική, ωστόσο, επιτυχία του ελληνικού φεμινισμού, πιο σημαντική και από τις ευνοϊκές νομικές ρυθμίσεις που προώθησε, πιο σημαντική και από τις θεσμικές του κατακτήσεις, είναι χωρίς αμφιβολία οι καλύτερες βολές του στις παραδοσιακές νοοτροπίες, όσες αφορούν την ταυτότητα της γυναίκας και τις σχέσεις των δύο φύλων. Το τίμημα της σχετικής επιτυχίας ήταν η εξασθένιση του φεμινιστικού κινήματος – ανυπαρξία σχεδόν μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90.¹² Οι παραδοσιακές λογικές, ωστόσο, επιβιώνουν

10. Η εκστρατεία για τη νομιμοποίηση των αμβλώσεων ξεκίνησε δυναμικά στα 1983, με πρωτοβουλία της Αυτόνομης Κίνησης Γυναικών. Κλήθηκαν όλοι οι κοινωνικοί και επαγγελματικοί φορείς να πάρουν θέση στο ζήτημα, ενώ 500 γυναίκες υπέγραψαν πως, εν γνώσει του νόμου και των συνεπειών του, έχουν κάνει μία ή περισσότερες εκτρώσεις. Επτά από αυτές (οι «επώνυμες») κλήθηκαν σε ανάκριση, πράγμα που έγινε αφορμή για τη μεγαλύτερη συγκέντρωση διαμαρτυρίας στα προπύλαια, όπου κυριάρχησαν τα χαρακτηριστικά συνθήματα: «Έξω οι νόμοι από το κορμί μας» και «Όλες είμαστε παράνομες». Βλ. Ρεπούση, «Ο χώρος των γυναικών...», ό.π.

11. Παρότι τριτοκοσμικά προσανατολισμένος, ο ριζοσπαστισμός της μεταπολίτευσης δεξιώθηκε καλύτερες κοινωνικές λογικές του ευρύτερου κύματος ριζοσπαστισμού που εκδηλώθηκε στη Δύση με το κίνημα του '68, βλ. Γιάννης Βούλγαρης, *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης, 1974-1990*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2001.

12. Ανυπαρξία, που ελάχιστα διασκεδάζεται από σποραδικές εκδηλώσεις, όπως η δημόσια διαμαρτυρία γυναικών της Αθήνας στην Αμάρυνθο της Εύβοιας για τον βιασμό της δεκαεξάχρονης μαθήτριας από τέσσερις συμμαθητές της και τις εμφανείς διαθέσεις συγκάλυψης του ζητήματος από την τοπική κοινωνία.

(και κάποιες φορές αναβιώνουν) ποικιλότητα, άλλοτε σε άνδρες που αναζητούν τα απολεσθέντα προνόμια και την ανάκτηση της αυτοεκτίμησής τους στην άσκηση ελέγχου (φυσικής και συμβολικής βίας) στη γυναίκα, και άλλοτε σε γυναίκες, οι οποίες από κοινωνικό κομφορμισμό, φόβο της ελευθερίας ή οικονομικές επιδιώξεις, οχυρώνονται πίσω από παραδοσιακές νόρμες. Στο πεδίο αυτό την απουσία φεμινιστικού κινήματος υποκαθιστά εν μέρει η θεσμική γυναικεία ισχύς που στο μεταξύ αποκτήθηκε. Οι σπουδές φύλου (Gender Studies), για παράδειγμα, ή ευρωπαϊκά προγράμματα ευαισθητοποίησης, όπως το παρόν, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σημαντικά. Σε τελευταία, βεβαίως, ανάλυση η επιδίωξη και προάσπιση της ουσιαστικής ισοτιμίας των δύο φύλων (ισοτιμία στη διαφορά) επαφίεται στις καθημερινές επιλογές και πρακτικές όλων μας, γυναικών και ανδρών.

ΜΕΡΟΣ II

Εκπαιδευτικοί και φύλο

«Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα»¹: Η παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση κατά το 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα: από την Ευανθία Καΐρη στην Αγγελική Παναγιωτάτου*

Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου**

Στη δεύτερη δεκαετία του 19^{ου} αιώνα μία 16χρονη κόρη στη Ζάκυνθο συλλογίζε-ται: «... 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 ανθρωπινην εταιρίαν». ² Η φωνή διαμαρτυρίας της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινένγκου, 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 20^{ου} αιώνα, 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: «Πρέπει να ομολογήσω πως στην αρχή το περιβάλλον όχι μόνο δεν με βοήθησε να συνεχίσω το έργο μου, αλλά και με κούρασε. Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα...».³

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

* Η μελέτη αυτή αποτελεί μια εμπλουτισμένη μορφή εισήγησης που έγινε σε Διεθνές Συνέδριο στην Αθήνα (Απρίλιος 1994) με θέμα *“Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών”*

** Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ

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

3. Αγγ. Παναγιωτάτου, ό.π.

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 Καϊρή, την πρώτη επώνυμη δασκάλα με συνεχή πνευματική δράση- κάτω βέβαια από τη σκιά του αδερφού της⁴ ως την Αγγελική Παναγιωτάτου, την πρώτη Υφηγήτρια (και κατόπιν Καθηγήτρια) στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας⁵.

Η ιδεολογία για τις χωριστές και απόλυτα προσδιορισμένες σφαίρες δραστηριότητας των δύο φύλων βοήθησε, κατά το 19^ο αιώνα, στην αποδοχή και προώθηση της διδασκαλίας ως κατάλληλης εργασίας για τις γυναίκες.⁶ Η διδασκαλία όμως, ως χώρος γυναικείας εργασίας, παρουσίασε στο 19^ο αιώνα το εξής παράδοξο: αποτέλεσε την πρώτη κοινωνικά αποδεκτή πληρωμένη εργασία για γυναίκες χαμηλών και μεσαίων στρωμάτων, μέσα σε μία κοινωνία οργανωμένη ιδεολογικά σε άκαμπτες κατηγορίες φύλου. Το επάγγελμα της δασκάλας, δηλαδή, αποτέλεσε την πρώτη πρόκληση στη δομή που είχε παγιώσει εντελώς ξεχωριστές σφαίρες δραστηριότητας για άνδρες και γυναίκες.⁷

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 19^{ου} αιώνα, στην οποία η βασική εκπαίδευση γίνεται πλατιά αποδεκτή και η διδασκαλία στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσδιορίζεται ως η κατάλληλη εργασία για τις γυναίκες (1830 - 1880).⁸

β) Η περίοδος από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και εξής (1880-1930) στην οποία αρχίζει να γίνεται εμφανής κάποιος “κίνδυνος” στην εκπαίδευση με την επαγγελματική εξέλιξη και την αύξηση του αριθμού των διδασκαλισσών από τη μία, και τη διεκδίκηση συμμετοχής των γυναικών στη δημόσια δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση από την άλλη.⁹

Η καθιέρωση της υποχρεωτικής δημοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με τη νομοθεσία του 1834 δημιούργησε πολλές ανάγκες για εκπαιδευτικούς και των δύο

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

5. Αγγ. Παναγιωτάτου, ό.π.

6. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, «“Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας”: στόχοι Παρθεναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στον 19ο αιώνα», Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, 1986, σσ.479-496.

7. Ε. Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών: η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Αθήνα, 1987.

8. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Αθήνα, Ι.Α.Ε.Ν., 1986.

9. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη, 1988.

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 γυναικών ήταν χαμηλότερος και οι συνθήκες εργασίας ιδιαίτερα δύσκολες για τις γυναίκες.¹⁰ Ένας από τους λόγους που η διδασκαλία έγινε αποδεκτή ως καθαρά “γυναικείο επάγγελμα” σ’ αυτή την πρόωρη 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 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 19^{ου} αιώνα και εξής μία 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 Παρθεναγωγείων, έδωσαν την ευκαιρία σε πολλές ικανές δασκάλες να αναλάβουν θέσεις Διευθυντριών στα σχολεία και να διαδραματίσουν πιο ουσιαστικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο.

Η εικόνα των διδασκαλισιών στο 19^ο αιώνα περιέχει, λοιπόν, αρκετές αντιφάσεις. Από τη μία η διδασκαλία θεωρήθηκε ως αναμφισβήτητη γυναικεία απασχόληση, συνδεδεμένη στενά με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ο γνωστός καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα έδωσε έμφαση σε αυτή τη γνωστή δομή. Από την άλλη πλευρά όμως, η διδασκαλία προσέφερε στις γυναίκες οικονομική ανεξαρτησία με σχετικά καλούς (αν και άνισους) 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, στο 19^ο αιώνα, σε μεγάλη έκταση με τη διπλή θέση των διδασκαλισιών. 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 19^ο αιώνα έπρεπε να επιλέξουν τη μητρότητα ή την εργασία¹¹ Οι αντιφάσεις όμως συνεχίζονται. Ενώ, δηλαδή, θεωρήθηκε η διδασκαλία ως ένας κατάλληλος ρόλος για τις

10. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση...*, ό.π., σσ.165-175.

11. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση...*, ό.π., σ.173 και “Αι έγγαμοι διδασκάλισσαι”, *Εφημερίς των κυριών*, αρ. 1018 (15-29 Μαρτίου 1912) και “Η εργασία των υπάνδρων”, *Εφημ. Εστία*, 30 Μαρτίου 1911.

ανύπαντρες γυναίκες, υπήρχε συχνά μία 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 “Εικών Διδασκαλίσσης” διαβάζουμε: «...και εισέρχομαι μετ’ ολίγων εις το πρώτον ΔημοτικόνΣχολείον 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».¹²

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, η κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η καθιέρωση των συνδιδασκτικών σχολείων (με πολλές τάξεις, και δασκάλους και δασκάλες) σε συνδυασμό με τις νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις και την αστικοποίηση, επηρέασαν την οργάνωση των σχολείων σε μία πιο συστηματική-γραφειοκρατική κατεύθυνση. Έτσι, καθώς η οργάνωση των σχολείων βασιζόταν όλο και περισσότερο στο ιδεώδες του επαγγελματισμού και της ορθολογιστικής επιχείρησης, ξέφευγε σταδιακά από το παλιότερο ιδανικό της θεώρησης του σχολείου ως προέκταση 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 Παρθεναγωγείων 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 συνέχεια.¹³ 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 δασκά-

12. “Εικών διδασκαλίσσης”, Εφημ. *Εμπρός*, 8 Μαΐου 1903.

13. 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.

λας. Στη δεύτερη αυτή φάση, οι δασκάλες χαρακτηρίζονται ως μη αποτελεσματικές, διαχασμένες ανάμεσα στο σπίτι και την εργασία.

Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας και της 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, λοιπόν, της ισότητας των ευκαιριών στο θέμα αυτό χωλαίνει και αποκαλύπτεται ότι από το 19^ο αιώνα εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικές ασυνέπειες. Είναι εμφανές ότι η ιδιαιτερότητα της γυναικείας εκπαίδευσης που προσπαθεί να συνδυάσει το χώρο της εργασίας με το χώρο του σπιτιού έδωσε έμφαση στις ασυνέπειες του 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-αστής οικοδόσποινας. Το σύστημα οργάνωσης των Παρθεναγωγείων στο 19^ο αιώνα 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 19^ο 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 19^{ου} αιώνα όμως, παρουσιάζεται έντονο το ενδιαφέρον των Ελληνίδων για συμμετοχή στη Δευτεροβάθμια και Ανώτατη εκπαίδευση. Απόφοιτες των Ανώτερων Παρθεναγωγείων, ξεπερνώντας τα τυπικά εμπόδια, κατορθώνουν να εξασφαλίσουν, μετά από εξετάσεις, Απολυτήριο Γυμνασίου και μετά από το 1890 και εξής έχουμε τις εγγραφές των πρώτων φοιτητριών στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Η Ιωάννα Στεφανόπολι εγγράφεται το 1890 στη Φιλοσοφική Σχολή και οι αδελφές Αγγελική και Αλεξάνδρα Παναγιωτάτου στην Ιατρική το 1892.¹⁴ Την ίδια εποχή, πολλά Παρθεναγωγεία άρχισαν να επιδιώκουν υψηλή ακαδημαϊκή κατάρτιση κοντά στο κοινωνικό γόητρο. Διαμορφώνεται με τον τρόπο αυτό σταδιακά, κυρίως στις αρχές του αιώνα μας, μία διαφοροποίηση στην οργάνωση των Παρθεναγωγείων, διαφοροποίηση που βασιζόταν σε εκπαιδευτικούς κανόνες που προσπαθούν να

14. Για τους αριθμούς των πρώτων φοιτητριών (1890-1920) και τις επιλογές τους βλ. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες και Ανώτατη Εκπαίδευση...*, ό.π.

συνδυάσουν τις επαγγελματικές-ακαδημαϊκές και τις κοινωνικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης των κοριτσιών. 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 ιδιοτυπία 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 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 Παρθεναγωγείων, 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 διεκδικώντας την ανοχή της κοινωνίας στο θέμα της συνεκπαίδευσης. Η λύση δηλαδή στο αδιέξοδο, που έχει δημιουργηθεί με την υπερπληθώρα διδασκαλιστών, δίνεται από τις ίδιες τις μαθήτριες με κάποιο «ριζοσπαστικό» τρόπο, χωρίς το Υπουργείο να δώσει επίσημα σχετική άδεια, φανερώνοντας τι άλλο παρά τη διαφορετική επιλογή τους;¹⁵

Τα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όμως, καθώς και η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο πρόσφεραν στις μαθήτριες ένα θεσμικό περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο των Παρθεναγωγείων, 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”.¹⁶ Έπρεπε δηλαδή να αποδεικνύουν συνέχεια στους άλλους και στον εαυτό τους τη θηλυκότητά τους μέσα στη μη θηλυκή φύση των προσπαθειών τους, σε μία εποχή μάλιστα που συνεχώς επισείεται ο κίνδυνος της δημιουργίας “κοινωνικού κυκεώνα” και υπάρχει

15. 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. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου, *Εκπαίδευση και φύλο: ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, 1993, σσ. 193-208.

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

έντονη δυσπιστία απέναντι στη λόγια γυναίκα. Για το Σουρή π.χ., η σοφή γυναίκα αποτελεί «περιεργόν τι τέρας που ἔναι μισή γυναίκα και το μισό γοργόνα»¹⁷, 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.¹⁸ Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ούτε μπορούμε να αφήσουμε ασχολίαστο το γεγονός ότι την ίδια εποχή αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς η φιλολογία που θεωρούσε τις γυναίκες ανίκανες για φιλοσοφικο-οικονομική και πολιτική σκέψη, φιλολογία που στηρίχθηκε σε λογικοφανή και επιστημονικά τεκμηριωμένα επιχειρήματα και για την ενίσχυση της οποίας επιστρατεύθηκε ακόμα και η ευγονική προβάλλοντας το δίλημμα ανάμεσα σε «γερές μητέρες» και «ασθενικές διανοούμενες».¹⁹ 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 Α. Παπαναστασίου και του βουλευτή Α. Παπά προς τον Βενιζέλο για τη σκοπιμότητα 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: «Δι' εμέ, κ. συνάδελφε, το σχολείον αυτό των θηλέων είναι σχολείον επαγγελματικών, και τούτο, διότι ένα από τα επαγγέλματα, το σπουδαιότερον διά μίαν γυναίκα, είναι να είναι μητέρα και νοικοκυρά του σπιτιού της... Τί θέλετε να το κάμω διά τον άνδρα; διά να τον μάθω να είναι άνδρας;»²⁰

Μέσα στο χρονικό πλαίσιο λοιπόν που γίνεται γνωστή και στη χώρα μας η θεωρία του κοινωνικού Δαρβινισμού και αρχίζουν να διαχέονται και να συζητιούνται οι απόψεις του G. Stanley-Hall από την Αμερική και του S. Freud από την Ευρώπη, οι πρώτες μορφωμένες Ελληνίδες αγωνίστηκαν και νίκησαν. Μετά την είσοδο της πρώτης φοιτήτριας στη Φιλοσοφική Σχολή το 1890, η Σχολή που συγκεντρώνει στη συνέχεια το μεγαλύτερο αριθμό φοιτητριών είναι η Ιατρική. Η Ιατρική Σχολή κατέχει

17. Γ. Σουρήs, «Αι σοφαί γυναίκες», *Ποικίλον Ημερολόγιον* του 1892, Αθήνα, 1891.

18. Ο διωγμός των φοιτητριών.

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

- Και τι μ' αυτό;

- Δε θέλω να είμαι μαζί με φοιτητριάs!

Εφημ. «*Το Άστυ*», 1896.

19. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, «*Φρονίμους...*», ό.π.

20. Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής, 10/1 έως 3/7/1929, και Σ.Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τόμ.Α Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929*, Αθήνα, Gutenberg, Γ' έκδ. 2002, σ. 783.

την πρώτη θέση στην ιστορία της Ανώτατης Εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα και για το λόγο ότι έχει να παρουσιάσει τις πρώτες γυναίκες Υφηγήτριες. Η Αγγελική Παναγιωτάτου και η Άννα Κατσιόρα είναι οι πρώτες Ελληνίδες που κατέκτησαν τον τίτλο της Υφηγήτριας, η πρώτη το 1908 και η δεύτερη το 1911.²¹ Η διεκδίκηση του τίτλου της υφηγήτριας από την Αγγελική Παναγιωτάτου το 1908 αποτέλεσε, για την ακαδημαϊκή κοινότητα, πεδίο νέων αμφισβητήσεων. Συναντά, πρώτα, την αντίδραση μιας ομάδας φοιτητών: «...αποδοκιμάζεται η Παναγιωτάτου, η επιστημονικά μορφωμένη γυναίκα από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου μας» σχολιάζεται στο «Νουμάς».²² Η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου, μετά από κάποιους προβληματισμούς που θεωρούσαν «υπερβολική την απαίτησιν», ανεγνώρισε «διά μεγάλης πλειοψηφίας το δικαίωμα της υφηγεσίας των γυναικών», θέτοντας όμως, σύμφωνα με τον τύπο της εποχής, συγκεκριμένους περιορισμούς: «Κατά πληροφωρίας τας οποίας ελάβωμεν παρά των κ.κ.Καθηγητών δεν δύνανται αι υφηγήτριαι να διορισθώσι καθηγήτριαι, διότι αντίκειται εις την γενικήν διάταξιν του Νόμου απαγορευούσαν να καταλάβωσιν αι γυναίκες δημοσίας θέσεις».²³ Τα σχόλια αυτά είναι ενδεικτικά του κλίματος μέσα στο οποίο διεκδίκησαν επιστημονική εξέλιξη και επαγγελματική σταδιοδρομία οι γυναίκες. Στον αγώνα αυτό, βέβαια, των Ελληνίδων υπάρχουν και οι «σύμμαχοι» που χαρακτηρίζουν τη σχετική κίνηση «πρόοδο» και «εξέλιξη». «Αι Ελληνίδες δεν αστειεύονται», σχολιάζει αρθρογράφος της «Πινακοθήκης». «Εισήλθον ως φοιτήτριαι εις το Πανεπιστήμιον, εξήλθον δοκτορέσσαι και τώρα ζητούν να εισέλθουν πάλιν ως υφηγήτριαι όμως».²⁴ Σε κείμενα της εποχής, τέλος, με εμφανή δόση ειρωνίας **προφητεύονται** «τα μελλούμενα»: «...Λοιπόν οι κ.κ.καθηγηταί ας παρασκευασθούν να δεχθούν το αναπόδραστον. Αργά ή γρήγορα θ' αποκτήσουν και συναδέλφους με φουστάνια. Κατ' αρχάς αι ανδρικήαι των προλήψεις θα θεωρήσουν την συνεργασίαν ταύτην ως υποβιβάζουσαν την επιστήμην και την σοβαρότητα του Πανεπιστημίου, αλλ' έπειτα θα συνηθίσουν και δεν θα έχουν καν όρεξιν να γελάσουν, όταν αι καθηγήτριαι θα προσέρχονται να διδάξουν ευρισκόμεναι εις ενδιαφέρουσαν κατάστασιν. Εις όλα συνηθίζουν οι άνθρωποι. Και άμα γίνη η αρχή, δεν θα είναι δύσκολο να προΐδη τις την ημέραν **καθ' ήν το Πανεπιστήμιόν μας θα γίνη γυναικείον κατάστημα**».²⁵

21. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Γυναίκες...*, ό.π., σσ. 82-84.

22. Λιγεία «Κάτι για τη χειραφέτηση», *Ο Νουμάς*, 8 του Φλεβάρη 1909.

23. «Η χθεσινή συνεδρίασις της Πανεπιστημιακής Συγκλήτου. Αι γυναίκες Υφηγήτριαι», *Εμπρός*, 25 Μαΐου 1908.

24. Πινακοθήκη, έτ. Η' (Ιούνιος-Ιούλιος 1908), σ. 94.

25. Διαβάτης «Αι Καθηγήτριαι», *Εμπρός*, 28 Μαΐου 1908.

Το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή*

Νούτσος Χαράλαμπος**

Σύμφωνα με την πρόσφατη απόφαση του ΥΠΕΠΘ για τον “ορισμό και τοποθέτηση Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης” (2-4-2003), τις 50 θέσεις συμβούλων “Προσχολικής Αγωγής” κατέλαβαν 50 γυναίκες-νηπιαγωγοί, ενώ για τις 300 θέσεις συμβούλων “Δημοτικής Εκπαίδευσης” επιλέχθηκαν μόνο 64 δασκάλες, δηλ. περίπου 21% του συνολικού αριθμού των θέσεων.

Μόνο μια συνολική και συστηματική διερεύνηση των δεδομένων αυτής της επιλογής θα επέτρεπε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε επαρκώς αυτή την πολύ γενική εικόνα της κατανομής των θέσεων σχολικών συμβούλων ως προς το φύλο. Δεν είναι, ωστόσο, εδώ αυτό το αντικείμενο της μελέτης μας. Εδώ θα επιχειρήσουμε να δείξουμε μόνο πως οι σχέσεις των γυναικών εκπαιδευτικών με διοικητικά-εποπτικά αξιώματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα σύνθετων ιστορικο-κοινωνικών παραγόντων, που προσδιορίζουν συχνά με τρόπο αντιφατικό την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα διοίκησης-εποπτείας. Η αμέσως επόμενη περίπτωση από την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης εκφράζει ανάγλυφα μια κρίσιμη στιγμή αυτών των σχέσεων.

I. Η συγκυρία της Απελευθέρωσης (1944-1946)

Μετά το τέλος του λεγόμενου Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η Ελλάδα, παρόλο που βρέθηκε στο πλευρό των νικητών, διέγραψε μια πολύ διαφορετική κοινωνικο-πολιτική τροχιά από εκείνη που θα γνωρίσουν πολλές από τις νικήτριες ευρωπαϊκές χώρες. Τα γεγονότα που ονομάστηκαν “Δεκεμβριανά” (1944), η στρατιωτική και πολιτική ήττα της Εαμικής Αριστεράς (συμφωνία της Βάρκιζας) και η προϊούσα

* Δημοσιεύεται για πρώτη φορά.

** Καθηγητής στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

εξάπλωση της “λευκής τρομοκρατίας” (1945) καθόρισαν αποφασιστικά την έκβαση των κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων έως την έναρξη του εμφυλίου πολέμου (1946). Σ’ αυτό το ίδιο χρονικό διάστημα η βρετανική πολιτική για την (και στην) Ελλάδα στόχευε πρώτιστα στην κοινωνική και πολιτική συντριβή του ΕΑΜ, με την πολιτική ανάδειξη και συσπειρώση όλων εκείνων των φιλελεύθερων αστικών δυνάμεων από τους δύο προπολεμικούς πολιτικούς σχηματισμούς (“Φιλελεύθεροι” και “Λαϊκοί”). Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο οι λεγόμενες “κεντρώες” πολιτικές δυνάμεις άσκησαν περίπου για οχτώ μήνες (από το Γενάρη του 1945 έως και το Μάρτη του 1946) τη δοτή κυβερνητική εξουσία τους. Ειδικότερα για το θέμα μας, η λεγόμενη “κορυφή” του σχολικού μηχανισμού εξέφρασε με συνέπεια και σε μεγάλη έκταση αυτές τις “κεντρώες” πολιτικές δυνάμεις και επιχείρησε, συχνά με τρόπο αντιφατικό, να εφαρμόσει μια σύστοιχη εκπαιδευτική πολιτική.¹

Ένας από τους πρώτους στόχους αυτών των δυνάμεων ήταν, από το ένα μέρος, η “εκκαθάριση” των διοικητικών-εποπτικών λειτουργιών της εκπαίδευσης από στελέχη και θιασώτες της μεταξικής δικτατορίας και των κατοχικών κυβερνήσεων και, από το άλλο, μια νέα αναδιοργάνωση του σχολικού μηχανισμού για την εξασφάλιση του ελέγχου αυτών των λειτουργιών. Έτσι ιδρύεται η “Γενική Διεύθυνσις Παιδείας” με διευθυντή τον Ε. Π. Παπανούτσο (Νοέμβριος 1944), καταργείται το κατοχικό “Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον”, απολύονται τα μέλη του και στη θέση του συνιστάται το “Κεντρικόν Διοικητικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Εκπαιδεύσεως” (ΚΔΓΣΕ) με δέκα τακτικά και δύο αρετά μέλη (1-12-1944). Μ’ αυτούς τους δυο νέους θεσμούς επιχειρήθηκε από τις “κεντρώες” δυνάμεις ένας σύστοιχος αναπροσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το καλοκαίρι του 1945 ο υπουργός Παιδείας Δ. Μπαλάνος θα ζητήσει με έγγραφό του να μελετήσει το ΚΔΓΣΕ ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος διορισμού επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης. Το ΚΔΓΣΕ θα συνεδριάσει γι’ αυτό το θέμα μόλις στις αρχές του 1946. Μια σειρά από ειδικά θέματα θα απασχολήσουν τα μέλη του: Από τον τρόπο επιλογής των επιθεωρητών, το περιεχόμενο και το είδος του διαγωνισμού έως τις προϋποθέσεις συμμετοχής σ’ αυτόν. Ένα από αυτά τα ειδικά θέματα, που προέκυψαν κατά τη συζήτηση ήταν το επόμενο: “Εάν θα επιτραπή και εις διδασκαλίσας να καταλαμβάνωσι το αξίωμα του επιθεωρητή”. Στο θέμα αυτό, όπως μπορούμε να υποθέσουμε από τα σωζόμενα επίσημα πρακτικά,² έγινε διεξοδική συζήτηση και διατυπώθηκαν δύο αντιτιθέμενες απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη, οι δασκάλες θα πρέπει να αποκλειστούν από το διαγωνισμό για την επιλογή επιθεωρητών. Για τη δεύτερη, αντίθετα, θα πρέπει να συμμετάσχουν ισότιμα με τους άνδρες συναδέλφους τους. Και οι δυο αποτυπώθηκαν σε γραπτά σημειώματα. Η

1. Βλ. διεξοδικά Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*. Βιβλιόραμα. Αθήνα 2003.

2. Αντλώ από το κείμενο της *Πράξης αρ. 7 (8 Ιανουαρίου 1946)* των επίσημων πρακτικών (ανέκδοτα) των τακτικών συνεδριών του ΚΔΓΣΕ.

πρώτη υποστηρίχθηκε από άνδρα εκπαιδευτικό σύμβουλο (τον Ι. Σκουτερόπουλο)³ και η δεύτερη από γυναίκα εκπαιδευτικό σύμβουλο (την Ειρήνη Παϊδούση).⁴

Θα αναλύσουμε εδώ σύντομα το περιεχόμενο αυτών των δύο δισταμένων απόψεων καθώς και την τελική απόφαση του ΚΔΓΣΕ, για να μπορέσουμε στη συνέχεια να επιστημονομούμε και να διερευνήσουμε καταρχήν τους συγκεκριμένους λόγους για τους οποίους δεν αναγνωρίστηκε θεσμικά το δικαίωμα των γυναικών να γίνονται επιθεωρήτριες του δημοτικού σχολείου και να υπογραμμίσουμε συνακόλουθα τις μακροχρόνιες επιπτώσεις αυτής της απόφασης στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων στην εποπτική-διοικητική λειτουργία του δημοτικού σχολείου.

II. Η ρητορική και η ιδεολογία των απόψεων

Τέσσερα είναι τα βασικά σημεία, που συγκροτούν τη συλλογιστική των απόψεων του Ι. Σκουτερόπουλου:

1. Σπεύδει να δηλώσει προεξαγγελτικά πως και ο ίδιος “αγαπά την ισότητα” όσο κι εκείνοι που την “αγαπούν τα μέγιστα”. Μ’ αυτή τη ρητή δήλωση πίστης τοποθετεί τον εαυτό του στους θιασώτες των ισονομιστικών αιτημάτων και έτσι προκαταβολικά καθιστά αναποτελεσματική κάθε ενδεχόμενη αμφισβήτηση της ιδεολογικής του αφετηρίας.

2. Υιοθετεί και τονίζει στη συνέχεια την κυρίαρχη γραφειοκρατική αντίληψη για τη ρητή διάκριση ανάμεσα στο χαρακτήρα των δημόσιων (κρατικών) θέσεων και στην υπηρεσία που προσφέρουν σ’ αυτές τα φυσικά πρόσωπα. Εμφανίζεται έτσι και πάλι θιασώτης της αστικής αντίληψης για την ουδέτερη, υπερ-ατομική λειτουργία της δημόσιας διοίκησης – άρα και του σχολείου.

3. Με αφετηρία αυτά τα δύο σημεία μεταβαίνει σε μια περιγραφή της “γυναικείας φύσης”. Θα υποστηρίξει, λοιπόν, πως σωματικά χαρακτηριστικά της γυναίκας, που σχετίζονται με την αναπαραγωγική διαδικασία του ανθρώπινου είδους (η “γνωστή κατά μήνα αιμόρροια”, η εγκυμοσύνη, ο τοκετός, η λοχεία και ο θηλασμός των τέκνων της) την καθιστούν αδύναμη και την εμποδίζουν να πράξει, όσα κάθε φορά και

3. Είχε διοριστεί το 1930 (υπουργία Γ. Παπανδρέου) μέλος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Στην κατοχή έγινε πρόεδρος του και απολύθηκε το Φλεβάρη του 1945 (υπουργία Κ. Άμαντου). Ξαναπήρε τη θέση του στο ΚΔΓΣΕ, με προσφυγή στο Συμβούλιο Επικρατείας, το Δεκέμβρη του 1945. Καθαρευουσιάνος, συντάχθηκε από νωρίς με τις θέσεις του Ν. Εξαρχόπουλου, καθηγητή της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

4. Τακτικό μέλος του πρώτου δεκαμελούς ΚΔΓΣΕ (Μάρτης 1945). Είχε εργαστεί για πολλά χρόνια σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο και ήταν πτυχιούχος των Παιδαγωγικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Λοζάνης. Δημοτικίστρια, συντάχθηκε με τις απόψεις του Α. Δελμούζου και του Ε. Παπανούτσου.

μάλιστα “ ανά πάσαν στιγμήν” απαιτεί το αξίωμα του επιθεωρητή και το “συμφέρον της υπηρεσίας”. Τα χαρακτηριστικά αυτά, που καθορίζουν εξάλλου τον “φυσικό της προορισμό” στην κοινωνία (“περιποίησις νηπίων τέκνων”, αποφυγή επικίνδυνων καταστάσεων και παντοειδών πειρασμών), δεν επιτρέπουν στις δασκάλες να γίνουν επιθεωρήτριες. Με δυο λόγια η εποπτεία-διοίκηση της εκπαίδευσης είναι έργο έξω από τη γυναικεία φύση, “λόγω ακριβώς ταύτης της σωματικής φύσεως της γυναικός, αλλ’ όχι ολίγον και της παρομαρτούσης ψυχικής”. Απόδειξη, συνεχίζει ο ίδιος, οι πολλές άδειες που ζητούν και παίρνουν οι δασκάλες. Υπάρχουν, εξάλλου, υψηλότερα, ευγενέστερα και ωφελιμότερα ιδανικά στη ζωή “προς τα οποία η γυνή είναι προωρισμένη και πρέπει να αποβλέπη”. Με δυο λόγια, γυναίκα επιθεωρήτρια του δημοτικού σχολείου συνεπάγεται τελικά καταστροφή του συμφέροντος της υπηρεσίας και παραβίαση ή καταστράτηγηση της απαίτησης για ισότητα.

4. Όταν λοιπόν ο Σκουτερόπουλος προβάλλει εδώ εμφαντικά τον καταμερισμό εργασίας και εξουσίας κατά φύλα στην εκπαίδευση, ως άμεση συνέπεια ή απόρροια των φυσιολογικών και ανατομικών διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών, δεν αναπαράγει απλώς μια πασίγνωστη παραδοσιακή ιδεολογία, με την οποία δικαιολογείται και νομιμοποιείται η εξαρτημένη οικογενειακή θέση των γυναικών (μητρότητα εντός της οικογένειας)· στοχεύει πρώτιστα, με βάση αυτήν την ιδεολογία του βιολογικού ντετερμινισμού, να ανασχέσει θεσμικά την επικείμενη αμφισβήτηση ενός αποφασιστικού ανδροκρατούμενου κρίκου στο σχολικό μηχανισμό: Τη διοίκηση-εποπτεία. Πρόκειται άραγε μόνο για προσπάθεια να μην απειληθούν γενικώς τα παγιωμένα συμφέροντα της ανδρικής κυριαρχίας στο διοικητικό-εποπτικό επίπεδο του σχολείου ή αυτή η απειλή προσλαμβάνει αναγκαστικά πολύ συγκεκριμένο και ιδιαίτερο περιεχόμενο και μόνο έτσι μπορεί να ερμηνευτεί ιστορικά; Γιατί, μ’ άλλα λόγια, ξανατέθηκε τότε, στις αρχές του 1946, αυτό το ζήτημα και ποιες αλλαγές συσχετισμού δυνάμεων εντός του σχολικού μηχανισμού θα συνεπέφερε μια θετική για τις δασκάλες λύση του;

5. Ο ίδιος ο Σκουτερόπουλος θα δώσει το μίτο της απάντησης με την ακροτελεύτια αποστροφή της παρέμβασής του: Σήμερα είναι “έτι μάλλον επιβεβλημένος ο διορισμός [ως επιθεωρητών] αρρένων δημοδιδασκάλων”, γιατί “μεγάλη ηθική κρίσις διέπει τον όλον ημών εθνικών και κοινωνικών βίον”. Θα δούμε πιο κάτω το κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο αυτού του ευφημισμού της “ηθικής κρίσεως” και το σύστοιχο διακύβευμα της ρητορικής του.

Στη γραπτή παρέμβασή της η Ειρήνη Παϊδούση θα επιχειρήσει να καταρρίψει ένα προς ένα τα επιχειρήματα του συναδέλφου της, μένοντας τόσο στο πεδίο της συλλογιστικής του όσο κυρίως έξω από αυτό. Έξι βασικά σημεία συνθέτουν την αντιρρητική συλλογιστική της:

1. Δεν υιοθετεί τον όρο “γυναικεία φύση”, χρησιμοποιώντας μόνο τους όρους “σωματική διάπλασις” και “φυσικός προορισμός” της γυναίκας. Αυτές οι δυο διατυπώσεις, μόλο που δεν οδηγούν σε μια ριζική απόρριψη της ιδεολογίας του βιολογικού ντετερμινισμού, της επιτρέπουν, ωστόσο, να υποβαθμίσει κατά πολύ τις

διαφορές κατά φύλο και να τις θεωρήσει μόνο ως “σημεία τινά μειονεξίας εν σχέσει προς τους άρρενας συναδέλφους”. Της επιτρέπουν κυρίως να ιστορικοποιήσει την έννοια της μητρότητας, τονίζοντας ρητά πως όλες οι δυσχέρειες μετάβασης της επιθεωρήτριας σε απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα μέρη θα εξαλειφθούν σύντομα με την εποχή της “ανακαινίσεως και ανασυγκροτήσεως”, που έχει κιόλας ανοιχτεί με το τέλος του παγκοσμίου πολέμου.

2. Στο επιχείρημα του συνομιλήτή της, πως η γυναίκα επιθεωρήτρια συνεπάγεται υπηρεσιακές δυσλειτουργίες και καταστρατήγηση του ισονομιστικού αιτήματος, αντιπαραθέτει τη βάσιμη υπόθεση πως δεν αναμένει μεγάλη προσέλευση γυναικών στο διαγωνισμό και συνακόλουθα ανάλογη επιλογή επιθεωρητριών. Γι αυτό και στον έμμεσα ειρωνικό αντίλογό της κρίνει πως μπορεί να υπάρξει δυνατότητα από το υπουργείο να δοθεί στις δυο-τρεις επιθεωρήτριες μια εκπαιδευτική περιφέρεια με λίγες γεωφυσικές και συγκοινωνιακές δυσχέρειες.

3. Τα αμέσως προηγούμενα επιχειρήματα επιτρέπουν τώρα στην Παϊδούση να βγει από το πεδίο του αντιπάλου της. Αναπτύσσει έτσι τη θέση πως η συμμετοχή των γυναικών σε επαγγέλματα, τα οποία παλιότερα θεωρούνταν αποκλειστικά ανδρικά, δεν επέφερε ούτε διάλυση της οικογένειας ούτε κοινωνικές καταστροφές. Αντίθετα, μάλιστα, είναι “φυσικό και σωτήριο” να συμμετέχει σ’ όλα αυτά η γυναίκα, γιατί ακριβώς δεν είναι δυνατό “μόνος ο άνηρ να κρατήσει τα οικονομικά βάρη”. Στη μεταφυσική ιδεολογία της “γυναικείας φύσης” του Σκουτερόπουλου αντιπαραθέτει τώρα η Παϊδούση τον σωτήριο ρεαλισμό της έμφυλης ισοτιμίας στην αντιμετώπιση των αναπόδραστων οικονομικών αναγκαιοτήτων.

4. Δεν πρόκειται μόνο για υποθετικό επιχείρημα. Για την Παϊδούση, η γυναίκα στάθηκε στην πράξη ισάξια και ισότιμη με τον άνδρα στον “πολυσχιδή αγώνα, τον οποίον απήτησεν ο παγκόσμιος πόλεμος” και αντιμετώπισε με το ίδιο σθένος τη ζωή και το θάνατο στο γενικό συναγερμό που προκάλεσε ο “εμφύλιος πόλεμος”.⁵ Αφού, λοιπόν, δοκιμάστηκε έμπρακτα η προσφορά της σ’ όλα τα πεδία της “ζωής και της επιστήμης”, με ποια λογική θα αποκλειστεί η συμμετοχή της τώρα “κατά την ανόρθωσιν των ερειπίων” και μάλιστα σε πεδίο – εννοεί το σχολείο – “εγγίζον τον ιδιαίτερον αυτής προορισμόν”.

5. Όλα αυτά δεν συνεπάγονται βέβαια χαριστική πράξη επιλογής, μια και όσες δασκάλες θα επιλεγούν επιθεωρήτριες έχουν “κανονίσει”, πέρα από τα θέματα των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, και τα “οικογενειακά τους καθήκοντα”. Γι αυτό και μια τέτοια δασκάλα μπορεί να προσέλθει στο διαγωνισμό σε ηλικία που έχει πια “στερεώς συγκεντρωμένην πείραν ζωής, εργασίας, ανθρώπων και πλήρη ικανότητα αναμετρήσεως των υποχρεώσεων αυτής και δυνατοτήτων”.

6. Μένει, τέλος, αυτό καθαυτό το θέμα των “ιεραρχικών σχέσεων υφισταμένων και προϊστάμενης Αρχής”. Κι εδώ η Παϊδούση επιστρατεύει αφενός το συγκριτικό

5. Εάν αυτή η διατύπωση στο κείμενο των Πρακτικών είναι ακριβής, πρέπει να υποθέσουμε ότι εννοεί τα λεγόμενα «Δεκεμβριανά».

επιχείρημα της παράλληλης κοινωνικής εξέλιξης στο ίδιο σημείο πολιτισμού με την “άλλη Ευρώπη” – άρα θα πειθαρχήσουν οι δάσκαλοι στις επιθεωρήτριες, όπως ήδη οι καθηγητές στη γυναίκα γυμνασιάρχη – και αφετέρου αντιστρέφει υπέρ αυτής το επιχείρημα της “ υπό πάντων ομολογουμένης γυναικείας διαισθήσεως και διακριτικότητας” στην ορθή τοποθέτηση και εξομάλυνση των πιο λεπτών ηθικών ζητημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε δασκάλους.

III. Η απόφαση και η ερμηνεία της

Στα επίσημα πρακτικά δεν καταγράφονται οι παρεμβάσεις των υπόλοιπων μελών του ΚΔΓΣΕ. Διαβάζουμε μόνο πως «επί του θέματος τούτου μετά συζήτησιν και ανταλλαγὴν γνώμων» πέντε σύμβουλοι τάχθηκαν με την άποψη του Ι. Σκουτερόπουλου κι άλλοι τόσοι με την αντίθετη άποψη της Ειρήνης Παϊδούση. Αποτέλεσμα: Ισοψηφία.

Δεν είναι γνωστό αν προτάθηκε η αναπομπή του θέματος σ’ άλλη συνεδρία του ΚΔΓΣΕ. Ξέρουμε, όμως, πως οι δασκάλες θα εξακολουθήσουν να υφίστανται τις προπολεμικές διακρίσεις σ’ αυτό το πεδίο, εξαιτίας μιας παγιωμένης διαδικαστικής και μόνο γραφειοκρατικής πρακτικής. Επειδή υπέρ της πρώτης άποψης ψήφισε και ο προεδρεύων σ’ αυτήν την τακτική συνεδρίαση του ΚΔΓΣΕ, κρίθηκε από τους συμβούλους ότι «εσχηματίσθη πλειοψηφία υπέρ της αρνητικής απόψεως του θέματος και εις το καταρτισθέν σχέδιον [της προκήρυξης] αναγράφεται ότι εις τον διαγωνισμόν δικαιούνται να μετάσχωσι μόνον άρρενες δημοδιδάσκαλοι». Με την καθιερωμένη πρακτική της διπλής ψήφου του προεδρεύοντος!

Το ΚΔΓΣΕ διχάστηκε. Μια πρώτη ερμηνεία αυτού του διχασμού θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: Τα πέντε ανώτατα στελέχη (όλοι άνδρες) της εκπαίδευσης, που στέρξαν με την ψήφο τους το δικαίωμα στις δασκάλες να λάβουν μέρος στο διαγωνισμό, ενεργοποιούν με την προσφυγή στην αντίληψη για την ιδιαίτερη “γυναικεία φύση”, όλες τις συναφείς ρυθμίσεις του Μεσοπολέμου, που ίσχυαν (τυπικά) ακόμη.⁶ Ακριβώς το ίδιο είχε συμβεί κάμποσους μήνες νωρίτερα με τις γυναίκες σχολιάτρους, οι οποίες, σύμφωνα με την τροποποίηση του προηγούμενου μεταξικού νόμου, «δεν καταλαμβάνουσι θέσιν υγειονομικού επιθεωρητού, ούτε ανατίθεται αυταίς τοιαύτα καθήκοντα»⁷. Με δυο λόγια, κι αυτή η απόφαση δεν ήταν τίποτε περισσότερο από μια επιμέρους έκφραση της συντηρητικής ιδεολογίας του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας κατά φύλα. Γιατί, πράγματι, οι ιδεολογίες δεν πεθαίνουν εύκολα, ιδιαίτερα όταν η νομιμοποίηση των συμφερόντων παραμένει σε πολλούς επιτακτική.

6. Έφη Αβδελά, *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα, 1908-1955*. Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1990, σ. 148-149.

7. Βλ. *A.N. 196, ΦΕΚ, τχ Α΄, αρ. 60, 16-3-1945*.

Μια τέτοια ερμηνεία είναι ίσως ορθή στη γενικότητά της, επειδή ακριβώς παρακάμπτει την ανάλυση του συγκεκριμένου. Γιατί καταρχήν το διακύβευμα δεν αφορά στην ενεργοποίηση ή μη των σχετικών ρυθμίσεων. Ούτε ο Σκουτερόπουλος επικαλείται τις πολεμικές απαγορεύσεις⁸ ούτε η Παίδουση θυμίζει την πρόσφατη κύρωση από την Ελλάδα του γνωστού χάρτη του Ο.Η.Ε.⁹ Το διακύβευμα της απόφασης του ΚΔΓΣΕ είναι συνεπώς διαφορετικό.

Η εγγραφή αυτού του θέματος για συζήτηση στις 8 Γενάρη του 1946, πεντέμισι δηλ. μήνες από τη σχετική έγγραφη παραγγελία του υπουργείου Παιδείας, δεν μπορεί να αποδοθεί ούτε σε προηγούμενο φόρτο εργασίας του ΚΔΓΣΕ ούτε στην τύχη. Αντίθετα, μια σειρά από ενδείξεις συνηγορούν για τη σκόπιμη επιλογή αυτής της ημερομηνίας: Καταρχήν απουσίαζε, λόγω ασθένειας, ο πρόεδρος του Συμβουλίου (Ν. Καραχρίστος), η δεύτερη γυναίκα εκπαιδευτική σύμβουλος, Σοφία Γιδεών (μόλο που στην αρχή της συνεδρίας αναγράφεται παρούσα) και άλλα τέσσερα μέλη του οργάνου. Κατά δεύτερο λόγο, η συζήτηση του θέματος ορίστηκε μία μέρα πριν από τη λήξη των εργασιών της ιδρυτικής συνέλευσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, όταν δηλ. θα μπορούσε να διαφανεί και να γνωστοποιηθεί ο ιδεολογικός και πολιτικός προσανατολισμός της πλειοψηφίας των αντιπροσώπων και όταν, ειδικότερα, δεν θα ήταν χρονικά δυνατό η απόφαση του ΚΔΓΣΕ ν' αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και κριτικής στη συνέλευση της Ομοσπονδίας.

Από την πρώτη κιόλας μέρα της ιδρυτικής συνέλευσης (5-1-1946) ήταν ήδη γνωστό, με βάση τις ψηφοφορίες για την εκλογή προεδρείου, πως η πλειοψηφία των συνέδρων κάλυπτε ένα ευρύ φάσμα φιλελεύθερων δημοκρατών, σοσιαλιστών και κυρίως κομμουνιστών δασκάλων. Όλοι αυτοί, που εξέλεξαν στις 9-1-1946 την προσωρινή Διοίκηση της Ομοσπονδίας, αγνοούν την απόφαση του ΚΔΓΣΕ για τον αποκλεισμό των γυναικών από το αξίωμα του επιθεωρητή κι έτσι δε θα μπορούσαν να την εντάξουν στα “επαγγελματικά” τους αιτήματα, τα οποία ήταν επόμενο να βρίσκονται στον αντίποδα της κυβερνητικής λογικής (υπουργία Γ. Αθανασιάδη-Νόβα).¹⁰

Αντίθετα, τα μέλη του ΚΔΓΣΕ γνωρίζουν από τις αρχές του Δεκεμβρη (1945) πότε θα συγκληθεί η ιδρυτική συνέλευση της Ομοσπονδίας και ποιοι συντονίζουν αυτήν την πρωτοβουλία. Γνωρίζουν έτσι πως σ' αυτή την πρωτοβουλία συμμετέχουν και πέντε δασκάλες, μέλη του διοικητικού συμβουλίου της προπολεμικής Διδασκαλικής Ομοσπονδίας.¹¹ Υποθέτουν, ωστόσο, και κάτι πιο σημαντικό για τη λειτουργία του σχολείου: Πως όχι μόνο οι δάσκαλοι αλλά και οι δασκάλες στην πλειοψηφία τους

8. Της αναγκαστικής νομοθεσίας του 1935 (υπουργία Θ. Τουρκοβασίλη). Βλ. *ΦΕΚ, τχ Α', αρ. 519, 2-11-1935 και αρ. 570, 20-11-1935*.

9. Διακήρυξε, ως γνωστόν, ανάμεσα σ' άλλα, «την ισότητα των δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών» Βλ. *ΦΕΚ, τχ Α', αρ. 242, 29-9-1945*.

10. Βλ. προς το παρόν, Χαράλαμπος Νούτσος, ό.π., σ. 145-147.

11. Στο ίδιο, σ.144, σημ. 201.

μέσα στο καμίνι του αντιφασιστικού αγώνα είχαν απομακρυνθεί πολιτικά και ιδεολογικά από τις προπολεμικές και μεταπολεμικές εκδοχές της Δεξιάς. Όλα, λοιπόν, τα προηγούμενα συνέβαλαν ασφαλώς στην επιλογή της συγκεκριμένης ημερομηνίας για τη συζήτηση αυτού του θέματος.¹²

Αν για τους συμβούλους Δ. Μισυρλή, Χ. Γκιτάκο και Α. Παπαγεωργακόπουλο είναι ίσως ευεξήγητη η σύμπλευσή τους με τις απόψεις του Ι. Σκουτερόπουλου, αντίθετα η τοποθέτηση και η αποφασιστική ψήφος του προεδρεύοντα Η. Λάγιου, τον οποίο ο ίδιος ο Ευ. Παπανούτσος θεωρούσε “καλό του φίλο” και τον συναριθμούσε στα “προοδευτικά και ικανά μέλη” του ΚΔΓΣΕ¹³, παραμένει δυσερμήνευτη.

Μπορούμε, ωστόσο, να διατυπώσουμε την υπόθεση πως αυτή η ομάδα των εκπαιδευτικών συμβούλων, που αντιτάχθηκε στο δικαίωμα να γίνουν και οι δασκάλες επιθεωρήτριες, μετέφρασε, σ’ αυτή τη συγκυρία της βαθύτατης κοινωνικο-πολιτικής σύγκρουσης, την παραδοσιακή ιδεολογία του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας κατά φύλα σε αποτελεσματικό πολιτικό όπλο. Γιατί αυτοί οι σύμβουλοι γνώριζαν καλά πως η είσοδος ενός ορισμένου αριθμού επιθεωρητριών στο πεδίο της σχολικής διοίκησης-εποπτείας δε θα τροποποιούσε μόνο την παγιωμένη ιεραρχία ανάμεσα στα φύλα αλλά, σε συνδυασμό με νεοδιορισμένους επιθεωρητές θα μπορούσε να αναπροσανατολίσει ευδιάκριτα τη σύστοιχη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού προς όφελος αντιδεξιών πολιτικών δυνάμεων.

Γιατί συγκεκριμένα, οι δασκάλες που θα μπορούσαν τυπικά και ουσιαστικά να γίνουν επιθεωρήτριες δεν ανήκαν πολιτικά και ιδεολογικά στο συνασπισμό των πολιτικών κομμάτων της Δεξιάς. Οι επικείμενες βουλευτικές εκλογές, που είχαν προβλεφθεί από το Νοέμβριο κιόλας του 1945 χωρίς τη συναίνεση του ενοποιημένου Λαϊκού Κόμματος¹⁴, χρωμάτισαν έτσι πιο καθαρά το πολιτικό διακύβευμα της ιδεολογίας του έμφυλου διαχωρισμού και της ιεράρχησης στη διοικητική-εποπτική λειτουργία του σχολείου. Ίσως αύξησαν συνάμα και τους φόβους του προεδρεύοντα για το δικό του υπηρεσιακό μέλλον στην άγνωστη μετεκλογική συγκυρία.¹⁵

Στις αρχές του 1946 ήταν ακόμη φανερό πως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην λεγόμενη «κορυφή» του σχολικού μηχανισμού, ανεξάρτητα αν σ’ αυτήν βρέθηκαν εκπρόσωποι «κεντρών» δυνάμεων ή προσκείμενοι σε συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις των Λαϊκών, δεν υπήρξε μόνο

12. Η προηγούμενη τακτική συνεδρία του ΚΔΓΣΕ έγινε στις 4 Γενάρη 1946.

13. Ε.Π. Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, Φιλιππότης, Αθήνα 1982, σ. 40 και 51 αντίστοιχα.

14. Ηλίας Νικολακόπουλος, *Η καθεκτική δημοκρατία. Κόμματα και εκλογές, 1946-1967*, Πατάκης, Αθήνα 2001, σ. 58.

15. Ο Η. Λάγιος είχε «επιβιώσει» υπηρεσιακά από το 1930 (Γενικός Επιθεωρητής) έως το 1943 (Γενικός Γραμματέας του κατοχικού υπουργείου Παιδείας), και ως την απόλυση-αναδιορισμό του ως εκπ. σύμβουλο, το Μάρτη του 1945 (με παρέμβαση ασφαλώς του «καλού του φίλου» Ε. Παπανούτσου).

διαφορετικός βηματισμός. Υπήρξε κυρίως διάσταση ως προς το κεντρικό κοινωνικοπολιτικό διακύβευμα του «ποιός τις πρέπει να είναι ο δάσκαλος». Η έκβαση της συζήτησης στο ΚΔΓΣΕ για την ισοτιμία των γυναικών στο πεδίο της σχολικής διοίκησης-εποπτείας εκφράζει ασφαλώς μια εκδοχή της πολλαπλής ευρύτερης σύγκρουσης για το περιεχόμενο και το είδος αυτού του κρίσιμου ερωτήματος.

IV. Η κατάληξη

Λίγο καιρό αργότερα, δηλ. αμέσως ύστερα από την ήττα των «κεντρών» πολιτικών δυνάμεων στις βουλευτικές εκλογές της 31^{ης} Μαρτίου 1946, δεν υπάρχουν πια περιθώρια να επανέλθει το θέμα στο νέο συντηρητικό ΚΔΓΣΕ, όπου τώρα κυριαρχεί ο Ι. Σκουτερόπουλος, ούτε ασφαλώς στο «Λαϊκό» υπουργείο Παιδείας του Α. Παπαδήμου. Έτσι, είναι επόμενο στους 33 νέους επιθεωρητές, που διορίστηκαν χωρίς διαγωνισμό με βάση το άρθρο 10 του γνωστού Θ' ψηφίσματος, να μη συμπεριληφθεί γυναίκα.¹⁶ Η παρέμβαση-καταγγελία αριστερών γυναικείων οργανώσεων για τον αποκλεισμό των γυναικών από το αξίωμα του επιθεωρητή, την ίδια ακριβώς περίοδο (Μάης 1946)¹⁷, δεν έχει κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα. Ούτε καν στη Διδασκαλική Ομοσπονδία, που θα περιέλθει κι αυτή (τον Ιούλιο της ίδιας χρονιάς) στα χέρια των «εθνικοφρόνων» δασκάλων.¹⁸

Θα πρέπει να περάσουν τριάντα ολόκληρα χρόνια για να διαπιστώσουμε τη συμπερίληψη των μόνο επιθεωρητριών Β' ανάμεσα σ' άλλους 183 άντρες συναδέλφους τους, με βάση το μεταπολιτευτικό νόμο 309 του 1976.¹⁹ Η ελληνική κοινωνία και συνακόλουθα η εκπαίδευσή της δεν ήταν ασφαλώς όμοια μ' εκείνη των απαρχών του εμφύλιου πολέμου. Θα πρέπει, ωστόσο να περάσουν σχεδόν άλλα τριάντα χρόνια από τη λεγόμενη «Μεταπολίτευση» (1974), για ν' αμφισβητηθεί σε μεγάλη έκταση το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή με τη σημερινή εκδοχή του σχολικού συμβούλου. Στη διάρκεια αυτής της τελευταίας περιόδου οι δασκάλες των δημοτικών σχολείων της χώρας (δημόσιων και ιδιωτικών) θα προσεγγίζουν το 60% του συνόλου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παραμένει, βέβαια, ανοικτό το ερώτημα, αν αυτή η αμφισβήτηση και η συνακόλουθη γυναικεία πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας έχουν τροποποιήσει και σε ποιο βαθμό άλλες κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές για και στο σχολείο. Αυτό είναι, ωστόσο, μια άλλη ενδιαφέρουσα ιστορία...

16. Βλ. τον κατάλογο των διορισμένων επιθεωρητών στο: Στέφανος Μ. Φίλος, *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία. 1832-1982*, Αθήνα 1984, σ. 111.

17. Έφη Αβδελά, ό.π., σ. 149 και 191.

18. Χαράλαμπος Νούτσος, ό.π., σ. 147-151.

19. Βλ. τον κατάλογο αυτής της κατηγορίας (Β) επιθεωρητών στο: Στέφανος Μ. Φίλος, ό.π., σ. 169-171.

Κερδίζοντας σεβασμό και εκτίμηση: φύλο και κύρος στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Βασιλική Καντζάρα¹

Εισαγωγή

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο ενός ατόμου και στο κύρος που αποκτά στο επάγγελμά του ή επάγγελμά της; Πώς αποκτάται το κύρος; Και τι εκτιμάμε σε έναν ή μια συνάδελφο; Τις ερωτήσεις αυτές έθεσα, όταν ξεκίνησα να μελετώ το φαινόμενο του κύρους κοινωνιολογικά. Η έρευνα εστίασε στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης μελετώντας το διδακτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα. Ειδικότερα, επικεντρωθήκαμε στη μελέτη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, έτσι όπως τη βιώνουν και την κρίνουν οι ίδιοι και οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί. Στο άρθρο αυτό θα αναφερθώ σε ορισμένα από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Το κείμενο αποτελεί επεξεργασία της περιληψης που πρωτοδημοσιεύτηκε το 2001 (Kantzara, 2001).

Για ποιο λόγο όμως θεωρείται ότι όντως υπάρχει σχέση φύλου και κύρους αφενός και αφετέρου για ποιους λόγους μπορεί αυτή η σχέση να είναι προβληματική; Οι σχετικές προσεγγίσεις στις κοινωνικές επιστήμες θεωρούν ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο φύλο ενός ατόμου (αν είναι άνδρας δηλαδή ή γυναίκα) και το κύρος που αποκτά κάποιος-κάποια (Murgatroyd, 1982, Ortner & Whitehead, 1981). Υποστηρίζεται ιδιαίτερα ότι οι γυναίκες σε γενικές γραμμές κατέχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από ό,τι οι άνδρες και ίσως γι' αυτόν το λόγο και το επάγγελμα που ασκούν (εκτός οικίας) να εκτιμάται λιγότερο από τα αντίστοιχα των ανδρών, τόσο στις σημερινές κοινωνίες όσο και σε προηγούμενες (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1984, Faber, 1988, Jansen 1987). Για πολλούς επιστήμονες, η χαμηλότερη εκτίμηση που χαίρουν οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες αποτελεί τον βασικότερο λόγο που οι γυναίκες

1. Λέκτορας στο Τμήμα Κοινωνιολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.

εργαζόμενες με δυσκολία «αναρριχώνται» στις υψηλότερες θέσεις των επαγγελματιών εκείνων που κατέχουν μια υψηλή κοινωνική θέση (Acker, 1991, Beechey, 1988, Bose, 1985, England, 1979, 1994, Epstein, 1971, Martin, 1992, Reskin, 1991). Ενώ δεν υπάρχει δηλαδή κανένας νόμος που να απαγορεύει ρητά στις γυναίκες σήμερα να γίνουν πρόεδροι κυβερνήσεων και κρατών, εν τούτοις λίγες είναι αυτές που φτάνουν σε τέτοια υψηλή θέση, και μάλιστα πρόσφατα κυρίως. (Το επιχείρημα αυτό προέρχεται από κοινωνιολογικό κείμενο της δεκαετίας του 1970).

Στην Ευρώπη σήμερα, η μισή σχεδόν εργατική δύναμη αποτελείται από γυναίκες, οι οποίες όμως κερδίζουν κατά μέσον όρο το 75% του μισθού των ανδρών (Eurostat, 1999). Η «ψαλίδα» αυτή των μισθών, όπως αποκαλείται μικραίνει σταθερά από τη δεκαετία του 1970 (περίπου 65%) κι εφεξής, αλλά δεν έχει εξαλειφθεί ακόμα. Οι κοινωνικοί επιστήμονες ισχυρίζονται ότι γι' αυτήν την άνιση κατάσταση ευθύνονται πολλοί παράγοντες. Απ' αυτούς ξεχωρίζουμε "τα διπλά μέτρα και σταθμά με τα οποία κρίνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εργασίας ανάλογα με το φύλο των εργαζομένων, κατά τον ίδιο τρόπο που υπάρχουν διπλά μέτρα και σταθμά με τα οποία κρίνεται η ηθική συμπεριφορά με βάση το φύλο (Berger et al., 1980, Foschi, 1992, Ridgeway & Diekema, 1992). Ευθύνεται, επίσης, εν μέρει και ο καταμερισμός εργασίας στο εσωτερικό της οικογένειας, σύμφωνα με τον οποίο οι γυναίκες συνήθως επωμίζονται περισσότερες ασχολίες απ' ό,τι οι άνδρες (Oakley, 1972), και αυτό να τους αφήνει λιγότερο ελεύθερο χρόνο να ασχοληθούν με το επάγγελμα που ασκούν. Πολλά μέλη της επιστημονικής κοινότητας, τέλος, θεωρούν ότι η ταυτότητα ορισμένων επαγγελματιών ορίζεται κοινωνικά ως ταυτόσημη σχεδόν με την ανδρική και γι' αυτό αντιθετική, αν όχι συγκρουώμενη, προς τη γυναικεία (Marshall & Wetherell, 1989). Υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που μπορεί να ληφθούν υπόψη, το γεγονός όμως αυτό της διάκρισης, δηλαδή με βάση το φύλο, έχει χαρακτηριστεί από επιστήμονες και πολιτικούς με όρους όπως η «γυάλινη οροφή» ή «τα πατώματα που κολλάνε» (Still, 1997). Ο πρώτος όρος υποδηλώνει ότι οι μηχανισμοί που εμποδίζουν την αναρρίχηση των γυναικών σε υψηλές θέσεις εργασίας δεν είναι ορατοί, ενώ ο δεύτερος ότι αυτοί οι μηχανισμοί όχι μόνο εμποδίζουν τις γυναίκες να αναρριχηθούν, αλλά τις καθλώνουν κιόλας στις θέσεις τους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρούμε όμως ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες είναι διοικητικά σε γενικές γραμμές ίσοι, από άποψη δηλαδή θέσης, μισθού και τίτλων σπουδών, που απαιτούνται για την εξάσκηση του επαγγέλματος. Η διαβάθμιση και η υπαλληλική ιεραρχία στο χώρο της εκπαίδευσης (εκτός από τη διευθυντική θέση) έχει μια ιδιομορφία σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Η διοικητική ή άλλη ιεραρχία δεν συνεπάγεται και δεν συνοδεύεται από ιεραρχική τοποθέτηση του ενός μέλους του διδακτικού προσωπικού απέναντι στο άλλο. Με περισσότερα, δηλαδή, δικαιώματα ή άλλες δικαιοδοσίες, όπως συμβαίνει σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες. Από τα στατιστικά στοιχεία φαίνεται από μια πρώτη ματιά ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο στην πρόσληψη στο επάγγελμα και στην εργασιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην επόμενη ιεραρχική βαθμίδα. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί

αποτελούν στατιστικά πάνω από το 50% του συνόλου (Στατιστική της εκπαίδευσης, 1993). Εν έτει 2004 η τάση αυτή συνεχίζεται, όπως δείχνουν τα στατιστικά στοιχεία στο Ευρωπαϊκό δίκτυο για την εκπαίδευση, Ευρυδική (www.eurydice.org).² Όταν γίνονται προσλήψεις στην εκπαίδευση, συνήθως δεν γίνεται διάκριση εναντίον των γυναικών, λόγω του τρόπου προσλήψεων διδακτικού προσωπικού, είτε δηλαδή με βάση την επετηρίδα (μέχρι το 1997 περίπου) είτε με τις εξετάσεις μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) (από το 1998 κι εντεύθεν). Δεδομένου ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες είναι ίσοι από άποψη θέσης και προσόντων, η ερώτηση είναι, υπάρχει διαφορά στην εκτίμηση που χαιρούν οι άντρες και οι γυναίκες; Αν ναι, τότε σε ποια χαρακτηριστικά βασίζεται αυτή η διαφορά στην εκτίμηση;

Στην ενότητα που ακολουθεί θα αναφερθούμε εν συντομία στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και ακολούθως στα αποτελέσματα που είχαμε από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού.

Η έρευνα: θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου, δηλαδή το πώς αποκτάται και προσδίδεται το επαγγελματικό κύρος, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης κύρους και φύλου. Λόγω του σκοπού της, η εμπειρική έρευνα σχεδιάστηκε και έλαβε χώρα με βάση την ποιοτική μεθοδολογική παράδοση (στις κοινωνικές επιστήμες (Rose, 1982)).

Για την ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και την απόκτηση κύρους στο χώρο εργασίας ερευνηθήκε η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ο όρος επαγγελματική ταυτότητα θεωρήθηκε ότι περιλαμβάνει τις εξής πλευρές: ένα επίπεδο αυτονομίας στην εξάσκηση του επαγγέλματος, ένα αποκλειστικό πεδίο γνώσεων και μια ηθική διάσταση, όπως ανιδιοτέλεια και σχέσεις που διέπονται από κανόνες δεοντολογίας (Goode, 1969). Είναι γνωστό ότι η εργασία των εκπαιδευτικών διακρίνεται από την προσπάθεια να διατηρούνται «καλές σχέσεις» με τρεις κυρίως αποδέκτες: τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους/τις συναδέλφους και το σχολείο στο οποίο εργάζονται, και με τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών ή άλλων κοινωνικών ομάδων της ευρύτερης κοινωνίας (Morrison & McIntyre, 1976)³.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με την εργασία τους, με τους μαθητές τους και με τους συναδέλφους

2. Για μια ιστορική επισκόπηση βλ. Φραντζή 1998.

3. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με κάποιους θεωρητικούς, αναπαριστώνται με ένα τρίγωνο, στη μέση του οποίου τοποθετούν τον/την εκπαιδευτικό: η μια πλευρά του τριγώνου αποδίδει τις σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες, η δεύτερη τη σχέση τους με το σχολείο και τους συναδέλφους και η τρίτη πλευρά αποτελείται από τις σχέσεις με την ευρύτερη κοινωνία, μέσω π.χ. των γονέων των μαθητών-μαθητριών.

τους, καθώς μας ενδιέφερε η διερεύνηση των σχέσεων μέσα στο χώρο του σχολείου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και όχι τόσο η σχέση των εκπαιδευτικών με τον εξωτερικό κόσμο του σχολείου (βλ. Baker, 1949, Becker & Carper, 1956, Hargreaves A., 1994, Hargreaves & Woods 1984, Hargreaves D., 1980, Huberman, 1993).

Οι έννοιες φύλο και κύρος χρησιμοποιήθηκαν ως αναλυτικές κατηγορίες (για το φύλο βλ. Scott, 1986). Με την έννοια φύλο ως αναλυτική κατηγορία εννοούμε ότι εξετάζουμε πώς διάφορες εκφάνσεις, πρακτικές και ιδέες της κοινωνικής ζωής γενικά και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ειδικότερα συνδέονται με την έννοιες της θηλυκότητας και του ανδρισμού (Connell, 1987). Με την έννοια φύλο ως περιγραφική κατηγορία αναφερόμαστε στο συγκεκριμένο φύλο των ατόμων, άνδρας ή γυναίκα (Oakley, 1972).

Εκτός από τις παραπάνω έννοιες, ελήφθησαν υπόψη ως αναλυτικές κατηγορίες η ηλικία, η ειδικότητα (ή γνωστικό πεδίο) και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, δηλαδή αν είναι έγγαμοι ή άγαμοι. Θα θέλαμε εδώ να εξηγήσουμε εν συντομία τι εννοούμε με τις παραπάνω έννοιες. Η ηλικία των ατόμων είναι επίσης σημαντική, γιατί μ' αυτήν συνδέονται διαφορετικά δικαιώματα και υποχρεώσεις (Kaufman & Spilerman, 1982). Όσα περισσότερα χρόνια δουλεύει ένας καθηγητής και μια καθηγήτρια τόσα περισσότερα εργασιακά δικαιώματα αποκτά, παραδείγματός χάρη στο μισθό ή στη σύνταξη...

Το φύλο παίζει ρόλο μέσω της ειδικότητας που έχει ένας ή μια εκπαιδευτικός και συνακόλουθα μέσω των μαθημάτων που διδάσκει. Οι γυναίκες είναι γνωστό πως διδάσκουν κυρίως μαθήματα θεωρητικών επιστημών, ενώ οι άνδρες διδάσκουν μαθήματα θετικών επιστημών. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των γυναικών εργάζεται στα γυμνάσια, που αποτελούν την κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είναι μειοψηφία στα τεχνικά και επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια (Στατιστικά εκπαίδευσης, 1993) Στα πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, που είναι από τη σχολική χρονιά 2000-01, παρατηρούμε πάντως μια σημαντική αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών στην τεχνική-επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁴.

Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση: Η Ελλάδα περιγράφεται συχνά ως μια «παντρεμένη κοινωνία» λόγω του μεγάλου ποσοστού γάμων στο γενικό πληθυσμό (Vrouwen in Europa, 1992). Αυτό έχει ως συνέπεια η οικογενειακή κατάσταση του άγαμου να θεωρείται ως «ένα πέρασμα από τη μια θέση στην άλλη» ('status passage' (Glaser & Strauss, 1971)) κι όχι ως μια μόνιμη θέση, την οποία θα πρέπει να φιλοδοξούν να κατακτήσουν γενικά οι άνθρωποι. Το «να φτιάξει κανείς οικογένεια» γενικώς είναι μια πολύ διαδομένη ευχή σε κοινωνικές συναθροίσεις και σηματοδοτεί ότι η σύναψη γάμου θεωρείται γενικά ως η πρώτη προτεραιότητα των ενήλικων γυναικών, ενώ για τους άνδρες προηγείται σχετικά το επάγγελμα και έπειτα ο γάμος. Η ηλικία των 30 χρόνων είναι καταλυτική, αφού μετά από αυτήν την ηλικία θεωρητικά «μειώνονται» οι πιθανότητες να αποκτήσει κανείς δική του οικογένεια. Η αρχική μου υπόθεση ήταν ότι μια ανύπαντρη γυναίκα καθηγήτρια αξιολογείται

4. Σύμφωνα με τα σχετικά στατιστικά στοιχεία που τηρούνται στην ΕΣΥΕ.

και χαιρεί διαφορετικής εκτίμησης απ' ό,τι οι έγγαμες συνάδελφοί της. Η ερώτηση ήταν πώς και πού στηρίζεται αυτή η διαφορετική εκτίμηση (βλ. Καντζάρα, 2002). Στη συνέχεια της έρευνας, όμως, θεωρήσαμε ότι θα εμπλουτιστεί η έρευνα, αν επεκταθούμε ερευνητώντας περισσότερες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Με την έννοια επαγγελματικό κύρος εννοούμε κυρίως την (άτυπη) καθημερινή διαδικασία κρίσης (value judgement) και αξιολόγησης, στην οποία υπόκειται η εργασία ενός μέλους του διδακτικού προσωπικού από τα υπόλοιπα μέλη, από τους μαθητές και τις μαθήτριες – καθώς και το αποτέλεσμα αυτής της κρίσης και αξιολόγησης (Goode, 1978). Η έννοια κύρος δηλώνει το μέγεθος του σεβασμού και της εκτίμησης που έχει αποκτήσει ένας καθηγητής ή μία καθηγήτρια και το οποίο κύρος τού/τής έχει αποδοθεί κυρίως από τους/τις συναδέλφους του/της.

Το κύρος είναι ουσιαστικά μια συμβολική αξία, η οποία απορρέει από τη συναστροφή ανάμεσα σε δύο άτομα. Εάν ένας ή μια εκπαιδευτικός έχει κερδίσει την εκτίμηση ενός ή μιας συναδέλφου, αυτό σημαίνει ότι ο/η συνάδελφος τού/τής έχει προσδώσει αυτήν την ιδιότητα και του/της έχει κάνει σαφές ότι τον/την εκτιμά (πρβλ. Hatch, 1989, Peristiany, 1966, Pitt-Rivers, 1966).

Η ερευνητική οπτική γωνία που υιοθετεί αυτήν την έρευνα την τοποθετεί στην παράδοση που λέγεται συμβολική διαντίδραση (symbolic interaction), σύμφωνα με την οποία, για να μελετήσουμε «τι κάνουν» ή «τι πιστεύουν» τα άτομα χρειάζεται πρώτα να μελετήσουμε τη σημασία και το νόημα που αποδίδουν σ' αυτό που κάνουν όπως και στον κόσμο γύρω τους. Μια από τις θέσεις της συμβολικής διαντίδρασης είναι ότι οι άνθρωποι ενεργούν με βάση και ανάλογα με τη σημασία και το νόημα που αποδίδουν στον κόσμο γύρω τους (Blumer, 1969).

Επίσης, η έρευνα εντάσσεται στον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς επικεντρώνεται στον μικρόκοσμο του σχολείου προσπαθώντας να διερευνήσει και να μελετήσει σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτόν το χώρο καθώς και τη δυναμική τους, που είναι σημαντική και έχει επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου (βλ. και Woods & Hammersley, 1977). Αυτές οι σχέσεις, βέβαια, επηρεάζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από την ευρύτερη κοινωνία, όπως θα δούμε και παρακάτω στα αποτελέσματα της έρευνας.

Ένας δεύτερος πολύ σοβαρός λόγος γι' αυτήν την αλλαγή στην έρευνα από την αρχική σύλληψη, που αναφέραμε πιο πάνω, αφορά την ακολουθούμενη ερευνητική μεθοδολογία. Στην περίπτωση μας, για να είναι σε θέση κάποιο άτομο να έχει ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία να μην αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη περίπτωση, χρειάζεται να κάνει σύγκριση και με άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών (Glaser & Strauss, 1967, Strauss & Corbin, 1990), κατηγορίες που προκύπτουν από την άτυπη διαστρωμάτωση στο χώρο της εργασίας με βάση την ηλικία, το φύλο ή την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Η επιτόπια έρευνα διεξήχθη ανάμεσα στα 1990 και τα 1995 στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, που αποτελούν ως γνωστόν τις δύο μεγαλύτερες πόλεις της Ελλάδας. Με τη μέθοδο της «εις βάθος συνέντευξης» απάντησαν στα θέματα που τέθηκαν

υπό συζήτηση γύρω στους πενήντα καθηγητές, γυναίκες και άνδρες. Σ' αυτές να προσθέσουμε επίσης και αρκετές συζητήσεις που κάναμε, συζητήσεις άτυπες και φιλικές. Οι συνεντευξιαζόμενοι και οι συνεντευξιαζόμενες εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία, έχουν διαφορετικές ειδικότητες και η ηλικία τους κυμαίνεται από 30 μέχρι 65 χρόνων περίπου. Τα στοιχεία που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα αφορούν τη δομή του, έτσι όπως ίσχυε από το 1985 μέχρι τις εκπαιδευτικές αλλαγές του 1997 (βλ. Νόμο πλαίσιο 1566/85, Χασσάπης, 1985, Χατζηστεφανίδης, 1986).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με την ποιοτική μέθοδο έρευνας συνδυάστηκε και με την προσέγγιση που λέγεται «θεμελιωμένη θεωρία» ('grounded theory') (Glaser & Strauss, 1967). Ακολούθως, έγινε διάκριση ανάμεσα στην «εντός» ('emic') και «εκτός» ('etic') οπτική γωνία και άποψη (Pelto & Pelto, 1978). Η πρώτη αναφέρεται στις απόψεις των καθηγητών και των καθηγητριών και η δεύτερη στην άποψη της ερευνήτριας στην προκειμένη περίπτωση. Οι απόψεις των συνεντευξιαζομένων περιλαμβάνουν το νόημα που διάφορες πλευρές της εργασίας τους έχουν γι' αυτούς, καθώς και τον τρόπο ή τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται μ' αυτόν τον τρόπο. Κατόπιν, επισημαίνεται και αναλύεται η σχέση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών με την απόκτηση και την πρόσδοση κύρους.

Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού μ' αυτόν τον τρόπο έχει ως αποτέλεσμα την επισήμανση της αξιολογικής λογικής, στην οποία βασίζεται η πρόσδοση και η απόκτηση κύρους. Αυτό το ερευνητικό αποτέλεσμα αποτελεί μια από τις συμβολές αυτής της έρευνας στο πεδίο των «απατηλών διακρίσεων» ['deceptive distinctions' (Erstein, 1988)], όπως υποδηλώνουν κυρίως το φύλο και άλλες κατηγορίες με τις οποίες ταξινομούνται ομάδες και άτομα στην κοινωνική ιεραρχία.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται περιληπτικά τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας.

Αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε σε ορισμένες πλευρές της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Γύρω απ' αυτές τις πλευρές θα παρουσιάσουμε και τα αποτελέσματα της ανάλυσης του υλικού από τις συνεντεύξεις. Κατόπιν, θα αναφερθούμε στα συμπεράσματα, που αφορούν τη σχέση ταυτότητας, κύρους και φύλου.

Η επαγγελματική ταυτότητα

Οι ακόλουθες πλευρές της επαγγελματικής ταυτότητας συζητιούνται σε ομώνυμα κεφάλαια στη διατριβή: Η σχέση των εκπαιδευτικών (α) με τη δουλειά τους, (β) με την τάξη τους και (γ) με τους συναδέλφους τους, ως μέλη μιας ομάδας και

ενός οργανισμού. Εξετάζονται επίσης (δ) τα αξιολογικά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία κρίνεται και ορίζεται ο «καλός» καθηγητής και η «καλή» καθηγήτρια.

Στο πρώτο θέμα για τη σχέση των καθηγητών και των καθηγητριών με την εργασία τους, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ένα «μεγάλο» (ή ευρύ) ενδιαφέρον και προσήλωση στην εργασία τους, όταν εργάζονται «περισσότερο» ή «παραπάνω» απ' όσο αμείβονται. Το «παραπάνω» σημαίνει πολλές φορές ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με «περισσότερες» δραστηριότητες στο σχολείο από το να κάνουν «μόνο» μάθημα στην τάξη. Λίγοι και λίγες είναι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν εξω-διδακτικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα πολιτιστικές εκδηλώσεις, πολλοί-πολλές είναι αυτοί-αυτές που θέλουν να κάνουν κάτι τέτοιο, αλλά «δεν έχουν το χρόνο» και γι' αυτό προτιμούν να ακολουθούν τις πρωτοβουλίες συναδέλφων. Επίσης, λίγοι-λίγες είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός τους ρόλος «εξαντλείται μέσα» στην τάξη μόνο με το μάθημα. Οι τελευταίοι-τελευταίες θεωρούν το επάγγελμά τους «λειτουργήμα», οι περισσότεροι-περισσότερες το θεωρούν και επάγγελμα και λειτουργήμα, ενώ όσοι-όσες ασχολούνται πολλές ώρες με το σχολείο, το θεωρούν ως ένα λειτουργήμα που χρειάζεται όμως να αντιμετωπιστεί κυρίως ως επάγγελμα. Μ' αυτόν τον όρο εννοούν καλύτερες συνθήκες εργασίας, συνεχιζόμενη κατάρτιση και επιμόρφωση και περισσότερες υλικές αμοιβές.

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως «δημόσιους υπαλλήλους» τους συναδέλφους εκείνους που δείχνουν περιορισμένο ενδιαφέρον στην εργασία τους, όπως στερεοτυπικά χαρακτηρίζεται η δημοσιούπαλληλική νοοτροπία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ανεξάρτητοι μέσα στην τάξη, γιατί εκεί είναι «μόνοι» τους, ενώ δεν θεωρούν ότι είναι αυτόνομοι, γιατί εξαρτώνται με ποικίλους τρόπους από την εποπτεύουσα αρχή το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ύλη, τα βιβλία, η σχολική ζωή και άλλες δραστηριότητες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το Υπουργείο, αφήνοντας ελάχιστο χώρο κινήσεων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι σχετίζονται με την εργασία τους δηλώνει και το βαθμό αφοσίωσης και προσήλωσής τους στο επάγγελμα. Η αφοσίωση αυτή κρίνεται όχι μόνο από τον αριθμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο αλλά και από τον χρόνο που αφιερώνουν στη δουλειά τους στο χώρο εργασίας, αλλά και στον ιδιωτικό χώρο, «το σπίτι», όπου θεωρητικά προετοιμάζονται για την εργασία τους στο σχολείο, είτε για τα μαθήματα καθ' εαυτά είτε παρακολουθώντας εκπαιδευτικά σεμινάρια για την επιμόρφωσή τους.

Γενικά μιλώντας, θεωρείται ότι οι έγγαμοι και έγγαμες έχουν «λιγότερο» χρόνο από τους άγαμους και άγαμες εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία τους «στο σπίτι», ενώ οι έγγαμες γυναίκες «με παιδιά» ακόμα λιγότερο. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εκτιμούνται περισσότερο από τους έγγαμους και τις έγγαμες γι' αυτόν τον λόγο, γιατί θεωρείται ότι οι άγαμοι και οι άγαμες «δεν έχουν άλλες υποχρεώσεις» κι έτσι «δεν πιέζονται» για να αντεπεξέλθουν και στις υποχρεώσεις του σχολείου. Το σημαντικό σ' αυτήν την περίπτωση δεν είναι αν έχουν ή δεν έχουν χρόνο, αλλά αν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι η εργασία τους είναι «πρωταρχικής» ή

«δευτερεύουσας» σημασίας στη ζωή τους. Γι' αυτό έχει σημασία να δείχνουν, όταν τελειώνει το μάθημα ή η εργασία τους εκεί, ότι «δεν βιάζονται να φύγουν αμέσως, σαν να απεχθάνονται το σχολείο», αλλά ότι της αφιερώνουν «κάποιο χρόνο».

Η επόμενη πλευρά της επαγγελματικής ταυτότητας, που μελετήσαμε, είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ισορροπεί ανάμεσα στο μοντέλο του «αυταρχικού» και του «δημοκρατικού». Υποστηρίζουν ότι δεν θέλουν να είναι ούτε «πολύ κοντά» αλλά ούτε και «πολύ μακριά» από τους μαθητές τους και παρομοιάζουν αυτήν τη σχέση με τη φωτιά: «όταν είσαι πολύ μακριά απ' τα παιδιά κρυώνεις, ενώ όταν είσαι πολύ κοντά μπορεί να καείς».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν θα ήθελαν να χαρακτηριστούν «μαθητοπατέρες», γιατί ο όρος έχει για ορισμένους μια αρνητική διάσταση, καθώς υπονοεί την υπερβολική προστασία των μαθητών, μια στάση η οποία γενικώς δεν εκτιμάται ιδιαίτερα από την πλειονότητα των συναδέλφων. Επιπλέον, μερικοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν το φόβο ότι αν θεωρηθούν μαθητοπατέρες, μπορεί να «χάσουν» τον έλεγχο της τάξης ή ότι η σχέση εξουσίας με τους μαθητές μπορεί να «ανατραπεί» σε βάρος τους.

Από την άλλη πλευρά, αυταρχικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός που είναι «αυστηρός», δεν δείχνει τη δέουσα «κατανόηση» στα παιδιά ή τα τιμωρεί «σκληρά». Οι δημοκρατικοί καθηγητές θεωρούνται γενικά προσδευτικοί, ενώ οι αυταρχικοί κατηγοριοποιούνται ως συντηρητικοί. Οι έννοιες αυτές δεν συμπίπτουν απόλυτα με πολιτικές ιδεολογίες, αλλά αναφέρονται στο πώς σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες δηλαδή τι σχέσεις εξουσίας αναπτύσσουν: πόσο χώρο ελευθερίας αφήνουν στους μαθητές και τις μαθήτριες και σε τι αποσκοπούν με τη διδασκαλία τους.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φιλοδοξεί να διδάξει στους μαθητές και τις μαθήτριες κάτι «περισσότερο» από την ειδικότητά της. Το νόημα που αποδίδεται στην έννοια «περισσότερο» διαφέρει ως εξής: για ορισμένους και ορισμένες σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν κριτική σκέψη και μαθαίνουν να σκέφτονται ως «ανεξάρτητοι» πολίτες, για άλλους και για άλλες ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες κοινωνικοποιούνται σύμφωνα με τις ισχύουσες κοινωνικές αξίες και τους ισχύοντες κανόνες και ότι ενσωματώνουν αυτές τις αξίες και αυτούς τους κανόνες για να γίνουν αργότερα «χρήσιμοι» πολίτες. Αυτός ο στόχος δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα στην τάξη αλλά και με τις πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο. Οι δραστηριότητες αυτές ποικίλλουν και κυμαίνονται από μια επίσκεψη σε μουσείο μέχρι τη συγγραφή, επιμέλεια και κυκλοφορία μιας σχολικής εφημερίδας. Οι δραστηριότητες αυτές και οι στόχοι τους, καθώς και τα αποτελέσματά τους στους μαθητές και τις μαθήτριες συσχετίζονται με τους διδακτικούς σκοπούς που έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί, και που είναι ανάλογοι μ' αυτούς που ισχύουν για τα μαθήματα, όπως ανέφερα λίγο πιο πάνω σ' αυτήν την παράγραφο.

Μια άποψη σχετικά με την εργασία των εκπαιδευτικών αφορά τη σχέση φύλου και πειθαρχίας στην τάξη. Κυρίαρχη είναι η άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν πρόβλημα πειθαρχίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι «όλοι τους

λίγο ως πολύ» αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβολής ελέγχου στην τάξη, ενώ μερικοί διατείνονται ότι δεν τους ενοχλεί η έλλειψη πειθαρχίας, μιας και διδάσκουν με τέτοιο τρόπο, που είναι αδύνατο να υπάρξει ησυχία, δηλαδή «άκρα του τάφου σιωπή». Η πειθαρχία στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο των μαθητών και των καθηγητών, τη μέθοδο διδασκαλίας και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Κυρίως το τελευταίο παίζει ρόλο στο Λύκειο (την ανώτερη βαθμίδα της Β'/θμιας εκπαίδευσης), όπου τα μαθήματα διακρίνονται σε μαθήματα Κορμού και μαθήματα Δέσμης (πρωτεύοντα και δευτερεύοντα). Το θέμα πάντως της πειθαρχίας είναι ένα από τα ακανθώδη ζητήματα στο χώρο του σχολείου, καθώς αντικατοπτρίζει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και της μαθητικής κοινότητας, (βλ. και Denscombe, 1980).

Αυτό που μας έκανε εντύπωση στο θέμα πειθαρχίας είναι ότι ο θόρυβος μέσα στην τάξη μπορεί να ερμηνευτεί από άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού και τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως ότι ο συγκεκριμένος συναδέλφος «έχει χάσει τον έλεγχο» της τάξης, που μπορεί να δηλώνει μακροχρόνια ότι δεν μπορεί «να σταθεί μέσα στην τάξη». Αυτό δηλώνει ότι η ικανότητα ενός/μιας εκπαιδευτικού να αντεπεξέλθει στις πολυδιάστατες απαιτήσεις του μαθήματος μέσα στην τάξη είναι μια από τις πηγές κύρους στο σχολείο, το οποίο όμως συμπεραίνεται από το επίπεδο «θορύβου» που κυριαρχεί. Είναι όμως αυτό το μοναδικό κριτήριο για την απόκτηση κύρους; Θα επανέλθουμε παρακάτω στο θέμα των κριτηρίων με τα οποία ένας ή μια εκπαιδευτικός συμπεραίνει για το επίπεδο ποιότητας ενός ή μιας συναδέλφου.

Αναλύοντας το τρίτο θέμα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ως μελών ομάδας που συνεργάζονται για τη διοικητική λειτουργία του σχολείου, οι σχέσεις των καθηγητών και των καθηγητριών μεταξύ τους χαρακτηρίζονται γενικά ως «καλές». Η έννοια «καλές σχέσεις» έχει όμως διαφορετική σημασία για το κάθε άτομο, και κυμαίνονται από «τυπικές» μέχρι «πολύ φιλικές» σχέσεις. Οι περισσότεροι και οι περισσότερες εκπαιδευτικοί, όμως, θεωρούν ότι οι σχέσεις τους μπορεί να χαρακτηριστούν ως επί το πλείστον «συναδελφικές». Η συναδελφικότητα είναι μια αρχή που δηλώνει συχνά υποστήριξη και πιθανή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, ανεξάρτητα από προσωπικές διαφορές. Έτσι, η συναδελφικότητα αποτελεί μια αρχή που επιτρέπει σ' ένα σχολείο να εργάζονται και κυρίως να συνυπάρχουν «διαφορετικοί» εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, μπορούμε να πούμε ότι το είδος των σχέσεων (συναδελφικές, φιλικές ή τυπικές) που αναπτύσσονται ανάμεσα στους καθηγητές και στις καθηγήτριες αντικατοπτρίζει ως ένα βαθμό και την εκτίμηση που υπάρχει ανάμεσά τους.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν επίσης στη διοίκηση του σχολείου μέσω του Συλλόγου των Διδασκόντων, που είναι επισήμως το ανώτερο διοικητικό όργανο του σχολείου μαζί με τη διεύθυνση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι ως γνωστόν και με καθήκοντα πέραν της διδασκαλίας. Τέτοια καθήκοντα είναι το γράψιμο των πρακτικών από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, η διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, η αρχειοθέτηση, όπως και η ανάληψη ευθύνης για τη βιβλιοθήκη ή το εργαστήριο των μαθημάτων της φυσικής και της χημείας. Αυτές οι επιπλέον ασχολίες καθορίζονται στις συνεδριάσεις του Συλλόγου, όπου καθορίζεται

και το ωρολόγιο πρόγραμμα και γίνεται καταμερισμός μαθημάτων και τάξεων.

Οι περισσότεροι και οι περισσότερες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συνεδριάσεις «τυπικές» και «μη ενδιαφέρουσες». Λίγοι και λίγες έχουν διαφορετική άποψη και παίζουν ενεργό ρόλο σε συνεδριάσεις. Με τις προτάσεις τους υποστηρίζουν ότι θέλουν να θίξουν τα θέματα σε βάθος και μ' αυτόν τον τρόπο να δώσουν σάρκα και οστά στην ευρεία ενασχόληση και αφοσίωσή τους στην εργασία. Το ίδιο συμβαίνει και με τα επιπλέον διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα. Λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι διαλέγουν συνειδητά ένα επιπλέον καθήκον, ούτως ώστε και μ' αυτόν τον τρόπο να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων τους.

Υπάρχουν, όμως, μερικοί εκπαιδευτικοί, που είτε στηρίζονται στον άγραφο νόμο της αρχαιότητας είτε είναι επιφορτισμένοι με την ανατροφή μικρών παιδιών, που επιθυμούν να εξαιρούνται από τα «επιπλέον» καθήκοντα, που εκθέσαμε πιο πάνω. Σύμφωνα με το νόμο, βέβαια, εξαιρούνται μόνο οι μητέρες πολύ μικρών παιδιών από επιπλέον καθήκοντα. Οι ανύπαντροι καθηγητές και οι ανύπαντρες καθηγήτριες θεωρούν ότι πολύ συχνά η παραπάνω κατηγορία συναδέλφων ζητά «μια χάρη», μόνο και μόνο γιατί θεωρούν ότι οι ανύπανδροι έχουν «περισσότερο χρόνο» στη διάθεσή τους. Οι χάρες που ζητούνται επίμονα ή όχι αφορούν τον καταμερισμό μαθημάτων, τάξεων και των επιπλέον καθηκόντων. Αποτελούν, επίσης, ζητήματα που μπορεί να οδηγήσουν σε εντάσεις και συγκρούσεις ανάμεσα τους. Από τις συγκρούσεις φαίνονται ανάγλυφα και οι διαφορές τους σε παιδαγωγικής φύσεως θέματα. Οι εντάσεις αυτές όμως δείχνουν επίσης ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποκτήσουν περισσότερα δικαιώματα από τους άλλους-άλλες, έστω και άτυπα.

Αναλύοντας το τέταρτο θέμα των κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να κρίνουν τους συναδέλφους τους, παρατηρούμε ότι μερικοί και μερικές εκπαιδευτικοί, με τις απαντήσεις που δίνουν, αγγίζουν μια εξιδανικευμένη εικόνα του δασκάλου. Ο και η «υπό κρίση» συνάδελφος, δηλαδή, «υπερέχει» ξεκάθαρα από τους άλλους σε επίπεδο επιστημονικών γνώσεων και γενικής μόρφωσης, δείχνει ένα «ευρύ» ενδιαφέρον για τη δουλειά και έχει μια «ενεργή» και «δυναμική στάση». Με άλλα λόγια ο/η εκπαιδευτικός έχει «όραμα» και είναι ένα «πνεύμα που οδηγεί» τους άλλους.

Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον «καλό» εκπαιδευτικό κατονομάζοντας διάφορα κριτήρια, που δεν εξυπνοούν, όμως, μια εξιδανικευμένη εικόνα του δασκάλου. Ο καλός καθηγητής ή καθηγήτρια, δηλαδή, κάνει καλό μάθημα, αγαπά τα παιδιά, έρχεται στην ώρα του και κάνει τη δουλειά του. Επιπλέον, ο «καλός» εκπαιδευτικός κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο και είναι κοινωνικός/κοινωνική, έχει δηλαδή «καλές» σχέσεις με τα παιδιά και τους συναδέλφους. Καλές σχέσεις σημαίνει ότι δεν δημιουργεί «προβλήματα», πράγμα όμως που μπορεί να ερμηνευτεί παντοιοτρόπως.

Η ερώτηση είναι πώς συμπεραίνουν οι εκπαιδευτικοί τι ικανότητες διαθέτει ένας ή μία συνάδελφος ή τι επίπεδο έχει η εργασία του με τους μαθητές και τις μαθήτριες, όταν δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν οι ίδιοι και οι ίδιες τα μαθήματα

που διδάσκει. Από το υλικό των συνεντεύξεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις ικανότητες των συναδέλφων τους με δύο τρόπους: άμεσο και έμμεσο. Μέσω της συμμετοχής στις συνεδριάσεις του συλλόγου και τις συζητήσεις, που γίνονται κατά τα διαλείμματα στο γραφείο των καθηγητών, κρίνονται με άμεσο σχετικό τρόπο οι ικανότητες ενός/μιας εκπαιδευτικού από τις απόψεις που εκφράζει. Μέσω του επιπέδου θορύβου και φασαριάς στην τάξη καθώς και από τη γνώμη που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τους καθηγητές και τις καθηγήτριές τους συμπεραίνονται με έμμεσο τρόπο οι ικανότητες ενός/μιας συναδέλφου και το επίπεδο ποιότητας της διδασκαλίας του/της. Επισφαλείς είναι, δηλαδή, και οι τρόποι με τους οποίους συμπεραίνεται η ποιότητα των εκπαιδευτικών, ακόμα κι όταν είναι άμεσοι. Από το εμπειρικό υλικό φαίνεται ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις άμεσης παρατήρησης, υπεισέρχονται παράγοντες, όπως είναι η ηλικία, το φύλο και η ειδικότητα, σύμφωνα με τις οποίες κρίνονται οι εκπαιδευτικοί, όπως θα αναπτύξουμε παρακάτω.

Στην επόμενη ενότητα προσπαθούμε με βάση το εμπειρικό υλικό που παρουσιάστηκε να αναλύσουμε πώς κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα, η λογική της αξιολόγησης για την πρόδοση κύρους και η σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην επαγγελματική ταυτότητα, που ήταν και η αρχική ερώτηση αυτής της έρευνας.

Επαγγελματική ταυτότητα, αξιολογική λογική, κύρος και φύλο

Ο (προφορικός) λόγος των καθηγητών και των καθηγητριών, αυτών δηλαδή που μας παραχώρησαν συνέντευξη, χαρακτηρίζεται από τη χρήση διχοτομικών εννοιών, με τις οποίες περιγράφουν, αναλύουν και ερμηνεύουν τις απόψεις τους. Τέτοιες διχοτομικές έννοιες αφορούν για παράδειγμα την εργασία τους, την οποία κρίνουν αν έχει «πρωτεύουσα» ή «δευτερεύουσα» σημασία στη ζωή τους, αν δείχνουν «ευρύ» έναντι «περιορισμένου» ενδιαφέροντος για τα παιδιά, αν είναι «δημοκρατικοί» ή «αυταρχικοί» εκπαιδευτικοί, και «φιλικόι» απέναντι στα παιδιά ή «απόμακροι». Οι έννοιες αυτές δεν είναι μόνο περιγραφικές, αλλά δηλώνουν και σημασία και ποιότητα, δηλαδή δηλώνουν την αξία τους για τον/την εκπαιδευτικό.

Με βάση τη χρήση των εννοιών που περιγράφουν την εργασία τους και τη σχέση τους μ' αυτήν, διακρίναμε τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών, μια κατηγορία σε κάθε πλευρά της διχοτομικής έννοιας και μια μεγάλη κατηγορία εκπαιδευτικών στο μέσον, όπως σχηματικά μόνο μπορούμε να περιγράψουμε τις μεγάλες και μικρές διαφορές που χαρακτηρίζουν στην πραγματικότητα τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, δηλαδή έχουν μια συλλογιστική, σύμφωνα με την οποία εξετάζουν αν ένας συνάδελφος «αξίζει» τον σεβασμό και την εκτίμησή τους. Στη συλλογιστική αυτή, στην οποία στο εξής αναφέρομαι ως «αξιολογική λογική», παρατηρούμε ότι επίσης χρησιμοποιούνται διαφορετικές διχοτομικές έννοιες, όταν αναφέρονται στον εαυτό τους ή στους συναδέλφους τους, όπως νέος/παλαιότερος,

άνδρας/γυναίκα, παντρεμένος/αnúπαντρος. Το επίπεδο της απόδοσης και της εργατικότητας ενός ή μιας συναδέλφου κρίνεται και αξιολογείται στη βάση διχοτομικών εννοιών, όπως ευρύ/περιορισμένο ενδιαφέρον, δημοκρατικός έναντι αυταρχικός και τυπικός έναντι φιλικός καθηγητής και καθηγήτρια και ακολούθως λαμβάνεται υπόψη αν ο/η εκπαιδευτικός είναι ηλικιωμένος/ηλικιωμένη ή νέος/νέα, άνδρας ή γυναίκα, παντρεμένος/η ή ανύπαντρος/η.

Το επίπεδο απόδοσης και εργατικότητας των συναδέλφων αξιολογείται ακολούθως ως πάρα πολύ καλό ή μέτριο, καλό ή κακό, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια και τους λόγους που είχε ο/η συγκεκριμένος/η εκπαιδευτικός να αποδώσει καλά ή κάτω του μέσου όρου. Εν συντομία, ακόμα δηλαδή και στην περίπτωση άμεσης αντίληψης, όπως είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού επί τω έργω, το επίπεδο της απόδοσης στο επάγγελμα και της εργατικότητας αξιολογούνται στη βάση διχοτομικών εννοιών. Αυτό σημαίνει πρώτον ότι αυτή η αξιολόγηση, που αποδίδει κύρος, ουσιαστικά ακυρώνει τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο χώρο εργασίας και στον ιδιωτικό χώρο και δεύτερον ότι όποιοι-όποια κρίνει και αξιολογεί κάποιον άλλον ουσιαστικά κρίνει και αξιολογεί ταυτόχρονα και τον εαυτό του, μιας και ο κρίνων αντικατοπτρίζεται στις πράξεις του κρινόμενου.

Τα αξιολογικά κριτήρια διαφέρουν ανάλογα με την κατηγορία των εκπαιδευτικών, πιθανόν όχι ριζικά, εκτός απ' αυτά μεταξύ της πρώτης και της τρίτης κατηγορίας. Με άλλα λόγια, τα εφαρμοζόμενα κριτήρια συναποτελούν μια συνέχεια. Μια από τις συνέπειες είναι ότι εκπαιδευτικοί που διαφέρουν μεταξύ τους μπορεί να αποκτήσουν το ίδιο κύρος. Θεωρητικά, οι «δημοκρατικοί» εκπαιδευτικοί εκτιμούνται από όσους/όσες σκέφτονται παρόμοια και το ίδιο ισχύει για όσους/όσες θεωρούνται «αυταρχικοί». Η κατάσταση θα είχε πολωθεί, αν δεν υπήρχε η μεσαία κατηγορία εκπαιδευτικών, η οποία ισορροπεί θα λέγαμε ανάμεσα στα δύο άκρα, βοηθώντας καμιά φορά και την επικοινωνία, λειτουργώντας σαν γεφυροποιός ή «πυροσβεστική» δύναμη, όπως είπαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί.

Συγχρόνως, λόγω των δομών που αναπτύχθηκαν από την εξάσκηση του επαγγέλματος και τις συνθήκες των ομάδων, έχουν δημιουργηθεί επίπεδα επαγγελματικής απόδοσης, που μπορεί να αποδοθούν με τους όρους ελάχιστου, μέτριου ή μέσου επιπέδου και ενός μέγιστου στάνταρτ επαγγελματικής απόδοσης. Αυτό συνεπάγεται δύο συνδεδεμένα πράγματα: μια καλή απόδοση στο επάγγελμα μπορεί να γίνει αποδεκτή και να εκτιμηθεί και από εκείνους/εκείνες που δεν μοιράζονται την ίδια αντίληψη γενικά με τον εν λόγω εκπαιδευτικό. Δεύτερον, αν ένας καθηγητής/καθηγήτρια με την απόδοσή του ξεπερνά το μέτριο επίπεδο, αυτό δεν σημαίνει ότι του/της αναγνωρίζεται κιόλας: παραδείγματος χάρη, αν ένας/μία εκπαιδευτικός κάνει καλό μάθημα στην τάξη και οι συνάδελφοι δεν θέλουν να του το αναγνωρίσουν, θα βρουν ως δικαιολογία ότι κάτι τέτοιο είναι «εύκολο» να επιτευχθεί σ' αυτή την τάξη, μιας και υποθετικά είναι καλή τάξη.

Η απόδοση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η σχέση του με τη δουλειά του θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε αρκετά και διαφορετικά κριτήρια και συνθήκες για

να της προσδοθεί μεγάλο κύρος. Αυτά τα κριτήρια όμως δεν είναι όμοια, αναμφίβολα ή αναμφισβήτητα, παρά μόνον ορίζονται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και υπάρχει κάθε άτομο. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που πηγαίνει να εργαστεί σε άλλο σχολικό περιβάλλον μπορεί να εκτιμάται περισσότερο ή και λιγότερο απ' αυτό που μόλις άφησε πίσω του.

Συμπερασματικά, το επαγγελματικό κύρος αποκτάται και αποδίδεται με σύνθετο τρόπο, πράγμα το οποίο δηλώνει ότι δεν υπάρχει μία αδιαμφισβήτητη ιεραρχία σε ένα σχολείο, αλλά πιθανόν δύο ή τρεις, οι οποίες όμως διασταυρώνονται ή διακλαδίζονται, ανάλογα με τον αριθμό των υποομάδων που υπάρχουν, οι οποίες παράλληλα αλλάζουν, καθώς καινούργιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στο σχολείο και κάποιοι-ες φεύγουν απ' αυτό. Αφού η απόκτηση και η πρόσδοση κύρους εξαρτάται από το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί ένας/μία εκπαιδευτικός, τότε, αν φύγει και πάει σε άλλο σχολείο, πρέπει να ξαναρχίσει από την αρχή, τρόπος του λέγειν, για να κατακτήσει μια θέση στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Για το αρχικό ερώτημα, που τέθηκε προς διερεύνηση, και που αφορά τη σχέση φύλου και κύρους, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το φύλο συνδέεται με την απόκτηση και την πρόσδοση επαγγελματικού κύρους μέσω της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Το φύλο παίζει ένα διακριτό ρόλο σ' αυτήν την ταυτότητα. Από τη μια πλευρά, η γενική εικόνα ενός καλού εκπαιδευτικού είναι ανδρική: οι ικανότητες που επιδεικνύει σαν «οραματικό πνεύμα και το φως που καθοδηγεί» του καλού επιστήμονα ή αυτού που «επιβάλλεται» μέσα στην τάξη δηλώνουν την άσκηση μιας μορφής εξουσίας, η οποία συνδέεται συνήθως με την αρρενωπότητα και τον ανδρισμό. Από την άλλη πλευρά, ικανότητες που είναι σημαντικές για τον /την εκπαιδευτικό, όπως το να ενδιαφέρεται («να νοιάζεται») για τους μαθητές και τις μαθήτριες ή «να είναι κοντά τους», και που θα μπορούσαν να δηλώνουν θηλυκότητα δεν θεωρούνται ως αποκλειστικά χαρακτηριστικά των γυναικών.

Δεν εκτιμάται ιδιαίτερα επίσης αν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες τονίζουν με τη συμπεριφορά τους τα δύο άκρα της διχοτομικής έννοιας του φύλου, όπως άνδρες και γυναίκες που επιδεικνύουν υπερβολικά μάγκικη συμπεριφορά ή συμπεριφορά υπερβολικά θηλυκοπρεπή. Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα παρουσιάζεται ως μη συνδεδεμένη με το φύλο (genderless), ενώ υποδηλώνει κατά κύριο λόγο αρρενωπότητα, αποκρύβοντας ή αποσιωπώντας χαρακτηριστικά και ικανότητες που μπορεί να συνδεθούν θετικά με τις γυναίκες.

Συνεχίζοντας, το φύλο συνδέεται με την απόκτηση και πρόσδοση επαγγελματικού κύρους μέσω της ηλικίας, του γνωστικού αντικειμένου και της κοινωνικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η κοινωνική ταυτότητα δηλώνει τους κοινωνικούς ρόλους των ενηλίκων ανάμεσα στους οποίους κι αυτός της μητέρας ή του πατέρα. Αυτοί οι ρόλοι υποδηλώνουν καταμερισμό εργασίας στην οικογένεια και συνδέονται με αντίστοιχα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί βγάζουν συμπεράσματα για το χρόνο που μπορούν να διαθέσουν οι άντρες και οι γυναίκες για την εργασία τους κι από 'κει συμπεραίνεται το επίπεδο απόδοσης και ο βαθμός αφοσίωσης στο

επάγγελμά τους, αν είναι δηλαδή πρωτεύουσας ή δευτερεύουσας σημασίας. Η κοινωνική ταυτότητα συνδέεται με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν απ' αυτήν: θεωρητικά όσο μεγαλύτερος σε ηλικία ο/η εκπαιδευτικός, τόσο πιο πολλά δικαιώματα έχει, τόσο τυπικά όσο και άτυπα.

Από την κυρίαρχη εικόνα των εκπαιδευτικών λείπουν επίσης και οι ανύπαντρες γυναίκες και άνδρες. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι γενικώς οι άγαμοι και οι άγαμες «πάνω από κάποια ηλικία» κρίνονται ευθύς εξαρχής αρνητικά. Θα πρέπει πρώτα να χαρακτηριστούν ως «διαφορετικοί-διαφορετικές» και ακολούθως ως «περιέργοι-περιέργες». Ένας ανύπαντρος ή μία ανύπαντρη μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαφορετικός ή διαφορετική, αν παρουσιάζει μια συμπεριφορά παρόμοια με το αρνητικό στερεότυπο. Τότε το στερεότυπο αυτό ενισχύεται, αφού θεωρείται ότι είναι «περιέργος-περιέργη», επειδή είναι «ελεύθερος-ελεύθερη».

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με το φύλο μέσω του γεγονότος ότι οι πιο πολλοί άνδρες διδάσκουν μαθήματα των θετικών επιστημών και οι περισσότερες γυναίκες των θεωρητικών. Τα μαθήματα των θετικών επιστημών θεωρούνται σε γενικές γραμμές πιο σημαντικά απ' αυτά των θεωρητικών, εκτός ίσως από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκτούν το ίδιο ή και υψηλότερο κύρος από τους άνδρες, αν και στην αρχή της καριέρας τους χρειάζεται να αποδώσουν επαγγελματικά περισσότερο απ' ό,τι οι άνδρες. Συγχρόνως, παρατηρούμε ότι συχνά μια υψηλά εκτιμώμενη επαγγελματική απόδοση των γυναικών χαρακτηρίζεται ως «εξαίρεση». Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται δύσκολο να αποδοθεί κύρος ή να εφαρμοστεί αυτή η αξιολογική λογική στην επαγγελματική απόδοση των υπόλοιπων γυναικών που δεν ταξινομούνται ως εξαίρεση. Αυτό δείχνει τον επιλεκτικό χαρακτήρα του κύρους και της αξιολογικής λογικής που το πρεσβεύει.

Η ίδια επιλεκτική λογική χαρακτηρίζει και την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας. Σύμφωνα μ' αυτήν τη λογική, ταυτότητα εκπαιδευτικού σημαίνει ότι έχει σχεδιαστεί (ιστορικά) ένα προφίλ επαγγελματικό, το οποίο θα μπορούσε να ταιριάζει σε κάθε άτομο. Στην πραγματικότητα, όμως, θεωρείται σχεδόν ως δεδομένο ότι «λίγοι» είναι αυτοί που μπορεί να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ακόμα «λιγότεροι» αυτοί που μπορεί είναι «πολύ καλοί» εκπαιδευτικοί. Μ' αυτόν τον τρόπο, όμως, αποκρύπτεται η ποικιλομορφία του «καλού» εκπαιδευτικού και δικαιολογείται εξ ορισμού μια επιλεκτική λογική, η οποία ουσιαστικά κατασκευάζει το αντικείμενο της θεωρώντας το μετά ως κάτι «φυσικό».

Συμπεράσματα

Σ' αυτό το κείμενο αναφερθήκαμε με σχετική συντομία στα αποτελέσματα της έρευνας στο διδακτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το θέμα της έρευνας είναι η σχέση φύλου και απόκτησης κύρους και για την

ανάλυση της μελετήθηκε η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι σχέσεις που αναπτύσσουν με την εργασία τους, με τις τάξεις τους και με τους συναδέλφους τους. Το κύρος, που αναλύθηκε ως σεβασμός και εκτίμηση που τρέφουμε για κάποιον/α συνάδελφο, στηρίζεται εν μέρει στο φύλο, στην ηλικία, στην ειδικότητα, στην παιδαγωγική κατάρτιση και στο σχολείο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Επισημάνθηκε ότι δεν υπάρχει μία αδιαμφισβήτητη ιεραρχία σε κάθε σχολείο και ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται μεταξύ τους, όχι τόσο λόγω φύλου ή ηλικίας, αλλά κυρίως με βάση τον βαθμό προσήλωσης κι αφοσίωσης στο επάγγελμα, τις παιδαγωγικές τους απόψεις για τη διδασκαλία, την πολιτική τους ιδεολογία και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Οι διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δεν είναι δυνατόν να αναχθούν στο φύλο οντολογικά, δηλαδή οι καθηγητές και οι καθηγήτριες δεν διαφέρουν μεταξύ τους, γιατί είναι άνδρες ή γυναίκες απλά, αλλά γιατί ως άτομα εντάσσονται σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο με ρόλους και αρμοδιότητες που προσδίδονται στα άτομα ανάλογα με το φύλο τους, ενώ παρατηρούμε ότι η γενιά στην οποία ανήκουν έχει επηρεάσει πλευρές της ταυτότητάς τους, οι οποίες τους διαφοροποιούν από άλλες γενιές. Οι εμπειρίες ζωής συντελούν στη διαμόρφωση των ατόμων, δηλαδή ο καθένας μας και η καθεμία μας μαθαίνει, ταυτίζεται ή απορρίπτει ομάδες και μοντέλα συμπεριφοράς, και έτσι υιοθετεί σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τις απόψεις της γενιάς και του κοινωνικού της περιβάλλοντος, που σημαδεύουν περισσότερο τα άτομα.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Αυτό υποδηλώνει και αντίστοιχες ιεραρχίες με βάση το κύρος, γιατί συνήθως εκτιμάμε στοιχεία και χαρακτηριστικά με τα οποία ταυτιζόμαστε και θεωρούμε ότι μας χαρακτηρίζουν ή που θα θέλαμε να μας χαρακτηρίζουν. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σημαντικά, γιατί υποδηλώνουν ποιότητα κατά τη γνώμη μας κι αυτό που «αξίζει» να πράττουμε.

Η σχέση φύλου και κύρους διαφαίνεται στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και στην καθημερινή συναναστροφή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (βλ. Βερβενιώτη κ.ά, 1988). Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως ουδέτερη, ενώ ουσιαστικά, ως ένα βαθμό, δεν είναι, καθώς υποδηλώνει χαρακτηριστικά που συνδέονται κυρίως με ανδρισμό (έλεγχος τάξης ή επιστημονική αυθεντία), ενώ αποκρύβει χαρακτηριστικά τα οποία συνήθως συνδέονται με γυναίκες, όπως υπευθυνότητα στην εργασία ή ενδιαφέρον για τα παιδιά, τα οποία μετονομάζονται σε «προσήλωση» κι αφοσίωση στην εργασία και κατόπιν θεωρούνται κυρίαρχο χαρακτηριστικό των ανδρών σε σχέση με την εργασία τους.

Στην καθημερινή συναναστροφή είναι σημαντική η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι ρόλοι που έχουν στην οικογένεια με τις αντίστοιχες ευθύνες, δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αυτή η κοινωνική ταυτότητα λαμβάνεται υπόψη για να αποδοθεί κύρος σ' έναν ή μία συνάδελφο, δηλαδή αν ανταποκρίνεται στα άτυπα κριτήρια απόδοσης στην εργασία αλλά και στα κριτήρια ποιότητας αυτής της εργασίας, τα οποία κριτήρια δεν θέτει μόνο ο ίδιος ή η ίδια ο εργαζόμενος ή η

εργαζόμενη αλλά και ο παρατηρητής/παρατηρήτρια. Τα κριτήρια αυτά στηρίζονται σε κοινωνικές αλλά και σε εσωτερικευμένες ιδέες για το τι είναι ποιότητα και τι αξίζει να γίνεται, τι είναι χρήσιμο ή πρωτεύουσας σημασίας στην εκπαίδευση, ή ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού καθηγητή μιας καλής καθηγήτριας και ποιος/ποια αξίζει να γίνεται σεβαστός/σεβαστή και να εκτιμάται.

Τα κριτήρια αξιολόγησης για την απόδοση κύρους αντλούν πολλά στοιχεία από το ισχύον κοινωνικό πλαίσιο κανόνων και αξιών. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι από μια «δι-υποκειμενική» διάσταση της αξιολογικής κρίσης περί κύρους, για το τι «α-ξίζει» ο καθένας και η καθεμιά από μας, φτάνουμε σε μια «αντικειμενική» ιεραρχία κύρους, από τις θέσεις της οποίας ορισμένοι συνάδελφοι διαφιλονικούν για το ποιος ή ποια έχει περισσότερο δίκιο και ποιος ή ποια είναι «καλύτερος» ή «καλύτερη» από τον άλλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Βερβενιώτη, Τ., Δημητρίου, Ο. και Φραντζή, Κ. (1988). .. στα *Λύκεια* σας, Αθήνα: Ύψιλον.
- Καντζάρα, Β. (2002) «Αμφισβήτηση κι αποδοχή: (ανύπανδρες) εκπαιδευτικοί και κύρος» στο Γκόβα, Ελ. (επιμ.) *Η πτώση των φύλ(λ)ων. Κείμενα-προτάσεις για το σεξισμό και τη βία*, Αθήνα: Γκόβα, σσ. 21-32.
- Νόμος Πλαίσιο 1566/1985 (1985) στην *Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως*, τχ. 1, αρ. 167, 30 Σεπτ. 1985, σσ. 2547-2612.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ν. (1984) *Ανθρωπολογικά για το γυναικείο ζήτημα* (4 μελετήματα), Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Στατιστική της Εκπαίδευσης (1993) *Δελτίο Τύπου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπ. Εθν. Οικονομίας, Γεν. Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας.
- Φραντζή, Κ. (1998) *Οι γυναίκες πτυχιούχοι της φυσικομαθηματικής σχολής και εκπαιδευτικοί στις θετικές επιστήμες στην ελληνική μέση εκπαίδευση (1910-1980)*, αδημοσίευτη Διδ. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χασάπης, Δ. (1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στο *Δεκαπενθήμερο Πολίτη*, αρ. 34, 22 Φεβρ.: 16-17.
- Χατζηστεφανίδης, Τ. (1986) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα: Δ. Ν. Παπαδήμα.

Ξενογλώσση

- Acker, J. (1991) "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations" στο Lorber, J. and Farrell, S. A. (επιμ.) *The Social Construction of Gender*, London, New Delhi: Sage, σσ. 162-179.
- Becker, H. S. and Carper, J. W. (1956) "The Development of Identification with an Occupation" στο *The American Journal of Sociology*, vol. 61(4): 289-298.
- Beechey, V. (1988) "Rethinking the Definition of Work. Gender and Work" στο Jenson, J. et al. (επιμ.) *Feminization of the Labour Force. Paradoxes and Promises*, Oxford: Polity Press, σσ. 45-62.
- Berger, J., Rosenholtz, S. J. and Zelditch, Jr. M. (1980) "Status Organizing Processes" στο *Annual Review of Sociology*, vol. 6: 479-508.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bose, C. E. (1985) *Jobs and Gender: A Study of Occupational Prestige*, New York: Praeger.
- Connell, R. W. (1987) *Gender and Power*, Cambridge: Polity Press.
- Denscombe, M. (1980) "'Keeping 'em Quiet': the Significance of Noise for the Practical Activity of Teaching" στο Woods, P. (επιμ.) *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School*, London: Croom Helm, σσ. 61-83.
- England, P. (1979) "Women and Occupational Prestige: A Case of Vacuous Sex Equality" στο *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 5(2): 252-265.
- England, P. et al. (1994) "The Gendered Valuation of Occupations and Skills: Earnings in 1980 Census Occupations" στο *Social Forces*, vol. 73(1): 65-99.
- Epstein, C. F. (1971) *Woman's Place. Options and Limits in Professional Careers*, Berkeley: Univ. of California Press.
- Epstein, C. F. (1988) *Deceptive Distinctions. Sex, Gender, and the Social Order*, New Haven and London: Yale University Press, and New York: Russell Sage Foundation.
- Eurostat (1999) "Average EU Woman Earns a Quarter Less than a Man", *News Release*, no. 48 (στο διαδίκτυο).
- Faber, F. (1988) "Een wet van niks? Een empirisch onderzoek naar de relatie tussen sekse en Beroepsprestige" (A law showing nothing? An empirical research of the relation between sex and occupational prestige) στο *Mens en Maatschappij*, vol. 63(4): 366-382.
- Foschi, M. (1992) "Gender and the Double Standards for Competence" στο Ridgeway, C. L. (επιμ.) *Gender, Interaction, and Inequality*, New York: Springer-Verlag.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1971) *Status Passage*, London: Routledge and Kegan Paul.

- Goode, W. J. (1969) "The Theoretical Limits of Professionalization" στο Etzioni, A. (επιμ.) *The Semi-Professions and their Organization*, New York: The Free Press, σσ. 266-313.
- Goode, W. J. (1978) *The Celebration of Heroes. Prestige as a Control System*, Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell.
- Hargreaves A. and Woods, P. (επιμ.) (1984) *Classrooms and Staffrooms*, Milton Keynes: Open Univ. Press.
- Hargreaves, D. H. (1980) "The Occupational Culture of Teachers" στο Woods, P. (επιμ.) *Teacher Strategies. Explorations in the Sociology of the School*, London: Croom Helm, σσ. 125-148.
- Hatch, E. (1989) "Theories of Social Honor" in *American Anthropologist*, vol. 91(2): 341-353.
- Huberman, M. with Grounauer, M.-M. and Marti, J. (1993) *The Lives of Teachers*, (transl. J. Neufeld), London: Cassell.
- Jansen, W. (1987) *Women without Men: Gender and Marginality in an Algerian Town*, Leiden: E. J. Brill.
- Kantzara, V. (2001) *An Act of Defiance, an Act of Honour: Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece* (Μια πράξη αντίστασης, μια πράξη τιμής. Φύλο και επαγγελματικό κύρος στους εκπαιδευτικούς της Β'θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα), Διδ. Διατριβή, Παν/μιο Ουτρέχτης, Ολλανδία.
- Kaufman, R. L. and Spilerman, S. (1982) "The Age Structure of Occupations and Jobs" στο *American Journal of Sociology*, vol. 87(4): 827-851.
- Marshall, H. and Wetherell, M. (1989) "Talking about Career and Gender Identities: A Discourse Analysis Perspective" στο Skevington, S. and Baker, D. (επιμ.) *The Social Identity of Women*, London, New Delhi: Sage, σσ. 106-129.
- Martin, P. Y. (1992) "Gender, Interaction, and Inequality in Organizations" στο Ridgeway, C. L. (επιμ.) *Gender, Interaction, and Inequality*, New York: Springer-Verlag.
- Morrison, A. and McIntyre, D. (1976) *Teachers and Teaching*, Middlesex: Penguin.
- Murgatroyd, L. (1982) "Gender and Occupational Stratification" στο *The Sociological Review*, vol. 30(4): 574-602.
- Oakley, A. (1972), *Sex, gender and society*, London: Maurice Temple Smith.
- Ortner, S. B. and Whitehead, H. (1981) "Introduction: Accounting for Sexual Meanings" στο Ortner, S. B. and Whitehead, H. (επιμ.) *Sexual Meanings*, Cambridge: Cambridge Univ. Press, σσ. 1-27.
- Pelto, P. J. and Pelto, G. H. (1978) *Anthropological Research. The Structure of Inquiry*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Peristiany, J. G. (επιμ.) (1966) *Honour and Shame. The Values of Mediterranean*

- Society*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Pitt-Rivers, J. (1966) "Honour and Social Status" στο Peristiany, J. G. (επιμ.) *Honour and Shame The Values of Mediterranean Society*, Chicago: The University of Chicago Press, σσ. 19-77.
- Reskin, B. F. (1991) "Bringing the Men Back In: Sex Differentiation and the Devaluation of Women's Work" στο Lorber, J. and Farrell, S. A. (επιμ.) *The Social Construction of Gender*, London, New Delhi: Sage, σσ. 141-161.
- Ridgeway, C. L. and Diekema, D. (1992) "Are Gender Differences Status Differences?" στο Ridgeway, C. L. (επιμ.) *Gender, Interaction, and Inequality*, New York: Springer-Verlag.
- Rose, G. (1982) *Deciphering Sociological Research*, London: MacMillan Education.
- Scott, J. W. (1986) "Gender: A Useful Category of Historical Analysis" στο *The American Historical Review*, vol. 91(5): 1053-1075.
- Skevington, S. and Baker, D. (επιμ.) (1989) *The Social Identity of Women*, London: Sage.
- Still, L. V. (1997) *Glass Ceilings and Sticky Floors: Barriers to the Careers of Women in the Australian finance Industry*, Report, Edith Cowan University (διαδίκτυο), σελ. 75.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Vrouwen in Europa (1992) *De Sociaal-Economische Situatie van de Solo-Vrouw in Europa* (The Socio-economic situation of single women in Europe), no. 41, Brussels: E.C.
- Woods, P. and Hammersley, M. (1977) *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, New York: St. Martin's Press.

Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η “γυάλινη οροφή”*

Ελένη Μαραγκουδάκη**

Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού στην Ελλάδα αποτέλεσε το πρώτο διανοητικό επάγγελμα που άνοιξε και θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες.¹ Παρά το γεγονός ότι η πρόσβαση των γυναικών στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης ενίσχυε τις παγιωμένες αντιλήψεις για την ιδιαιτερότητα της γυναικείας φύσης και τον καταμερισμό ρόλων στο χώρο της οικογένειας, ωστόσο έδωσε στις γυναίκες τη δυνατότητα κοινωνικής παρουσίας και οικονομικής ανεξαρτησίας. Διαχρονικά προσήλκυε ένα σημαντικό αριθμό γυναικών, καθώς είχε και συνεχίζει να έχει υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος ανάμεσα στα οριοθετημένα ως γυναικεία επαγγέλματα. Συγκριτικά με

* Η μελέτη αυτή αποτελεί μία εκ νέου επεξεργασμένη εκδοχή της εισήγησης «Οι γυναίκες διδάσκουν οι άνδρες διοικούν» που έγινε σε διεθνές συνέδριο στη Θεσ/νίκη. Βλ. Δελγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (επιμ.), (1997) *Φύλο και σχολική πράξη*, (Συλλογή Εισηγήσεων), Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας, σ. 258-292.

** Επικ. Καθηγήτρια στο τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Για την πρόσβαση των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα, τους λόγους που συνέβαλαν σ' αυτό καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γυναίκες δασκάλες στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (1986), *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Της ίδιας, “Αγωνίστηκα απεγνωσμένα και νίκησα. Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισσάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καϊρή ως την Αγγελική Παναγιωτάκου”, στο Παπαγεωργίου Ν. (Επιμ.) (1995), *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, (1995), Αθήνα, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ. 77-83 (Πρακτικά Συνεδρίου). Στο ίδιο, Λαμπράκη-Παγανού Α., “Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1875-1985)”, σ. 84-98. Βαρίκα Ελ. (1987), *Η Εξέγερση των Κυριών: Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Αθήνα, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδας.

άλλα γυναικεία επαγγέλματα, παρέχει μονιμότητα, υψηλές οικονομικές αποδοχές και προσφέρεται για το συμβίβασμό οικογενειακού και επαγγελματικού ρόλου. Ακόμη και σήμερα, που η ανεργία των εκπαιδευτικών έχει φτάσει σε πολύ υψηλά ποσοστά, τα κορίτσια που φοιτούν στις καθηγητικές σχολές και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Νηπιαγωγών, αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία.²

Ωστόσο, παρά τη διαχρονικά υψηλή σε ποσοστά συμμετοχή των γυναικών στο συγκεκριμένο χώρο απασχόλησης και τις θεσμικές ρυθμίσεις για ισότητα των φύλων στο χώρο της εργασίας, σημειώνονται διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό σώμα με βάση το φύλο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν την κατανομή των ανδρών και των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, τις ειδικότητες³, τον τύπο Λυκείου, τα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου⁴, και τέλος, τη διοικητική ιεραρχία του επαγγέλματος.

Στη μελέτη αυτή δε θα μας απασχολήσουν οι κατά φύλο διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά και σχετίζεται με το διδακτικό έργο και το συνδικαλισμό. Ακόμη δε θα μας απασχολήσουν τα αίτια και οι προεκτάσεις των διαφοροποιήσεων αυτών. Θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στην κατά φύλο στελέχωση των θέσεων διοικητικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση (Προσχολική, Α΄/θμια και Β΄/θμια).

Σύμφωνα με όσα ισχύουν σήμερα, οι διοικητικές θέσεις που προβλέπονται για τη γενική εκπαίδευση είναι η Διεύθυνση και Υποδιεύθυνση των σχολικών μονάδων και η Διεύθυνση και τα Γραφεία εκπαίδευσης στις νομαρχίες. Πρόσφατα και με βάση το ν. 2817/2000, άρθρο 14, παρ. 29 θεσμοθετήθηκε μια νέα θέση διοικητικού και παιδαγωγικού περιεχομένου σε επίπεδο περιφέρειας. Η θέση αυτή ονομάζεται Περιφερειακή Διεύθυνση της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης και σύμφωνα με το σχετικό νόμο προβλέπονται 13 θέσεις, όσες δηλαδή οι εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας.

Παράλληλα, όπως είναι γνωστό, έχει θεσμοθετηθεί η θέση των σχολικών συμβούλων σε επίπεδο νομαρχιών. Βέβαια, το έργο και οι αρμοδιότητες των σχολικών συμ-

2. Βλ. Μαραγκουδάκη Ελ. «Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις, συνέχειας και μεταβολής», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Ζιγώου Σ., Φρόση Λ. (επιμ.) (2002), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα, ΚΕΘΙ (υπό έκδοση).

3. Βλ. Μαραγκουδάκη, Ελ. (2001), «Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1994 – 1997», στο: *Δωδώνη*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ανάτυπο).

4. Για την απουσία των γυναικών από τα συνδικαλιστικά όργανα του επαγγέλματος, καθώς και τα αίτια που την προκαλούν, βλ. Λαπαθιώτη Ελ. (1994), «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 14, σ. 20-22. Σιάνου-Κύργιου Ελ., «Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί: η αποκλεισμένη πλειοψηφία», Εφημ. *ΕΠΟΧΗ*, 11.11.1995.

βούλων δεν είναι διοικητικού αλλά παιδαγωγικού περιεχομένου. Ο ρόλος, δηλαδή, των σχολικών συμβούλων είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της τάξης⁵. Παρ' όλα αυτά, ωστόσο, οι σχολικοί σύμβουλοι δεν παύουν να θεωρούνται και να είναι στελέχη στο χώρο της εκπαίδευσης. Για το λόγο ακριβώς αυτό θα ασχοληθούμε με τα στατιστικά στοιχεία και για τη θέση αυτή.

Η πλήρωση των διοικητικών αυτών θέσεων καθώς και των θέσεων των σχολικών συμβούλων γίνεται, όπως είναι γνωστό, μετά από μία διαδικασία επιλογής, η οποία, προκειμένου για τη διεύθυνση και την υποδιεύθυνση των σχολικών μονάδων, γίνεται στις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπ/σης των Νομαρχιών. Για τη στελέχωση των θέσεων Σχολικών Συμβούλων, της Διεύθυνσης και των Γραφείων Α'/θμιας και Β'/θμιας και τέλος της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης η διαδικασία επιλογής γίνεται κεντρικά στο ΥΠΕΠΘ. Οι διαδικασίες επιλογής γίνονται συνήθως κάθε τέσσερα χρόνια.

Βέβαια, όπως είναι ευρύτερα γνωστό και όπως υποστηρίζεται σε σχετικές μελέτες⁶, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Έτσι, τα διοικητικά στελέχη τόσο σε νομαρχιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι είναι οι εκτελεστές και οι ελεγκτές της υλοποίησης των αποφάσεων του αρμόδιου υπουργείου σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στα σχολεία των διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ωστόσο, για τα άτομα που κατέχουν αυτές τις διοικητικές θέσεις προβλέπονται αρκετές αρμοδιότητες και δυνατότητες λήψης αποφάσεων, όπως π.χ. η τοποθέτηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, κλπ., και βέβαια προβλέπεται ένα οικονομικό επίδομα. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι τα άτομα που κατέχουν αυτές τις διοικητικές θέσεις έχουν μεγαλύτερη εξουσία, γόητρο και κύρος συγκριτικά με τους και τις εκπαιδευτικούς της τάξης τόσο μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

1.1 Η κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία της Γενικής Εκπαίδευσης και στις θέσεις Σχολικών Συμβούλων

Στους πίνακες που ακολουθούν παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία σχετικά με την κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών που έχουν επιλεγεί και υπηρετούν σε θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στην Α'/θμια και στην Β'/θμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία που παραθέτουμε μας διατέθηκαν από τα αρμόδια γραφεία του

5. Για τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων βλ. Ανδρέου Απ., "Ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Από το αίτημα στην πραγματικότητα", *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 28, 1986, σ. 79-90.

6. Βλ. Ανδρέου Α. / Παπακωνσταντίνου Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Εκδ. Λιβάνη. Μιχαλακόπουλος, Γ., «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 7, 1987, σ. 149-193.

ΥΠΕΠΘ και ισχύουν για το τρέχον σχολικό έτος, δηλαδή το 2005-2006.

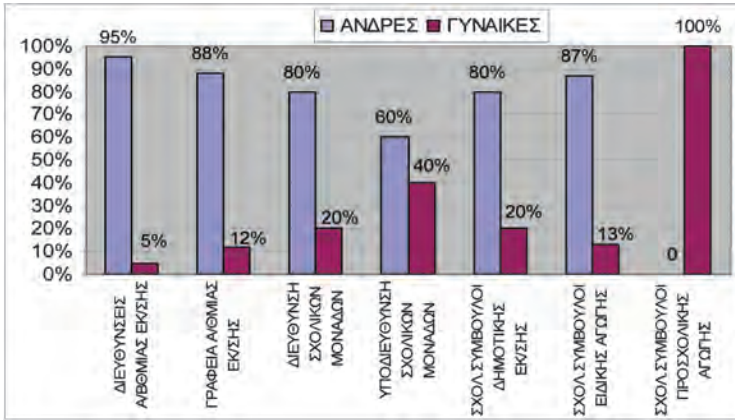
Στη συνέχεια σε άλλο πίνακα θα παραθέσουμε τα σχετικά στοιχεία για τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία της Δευτεροβάθμιας έτσι όπως προέκυψαν στις τέσσερις τελευταίες διαδοχικές διαδικασίες επιλογής, δηλαδή τις χρονιές 1994, 1998, του 2002 και τις πιο πρόσφατες του 2004. Αυτό θα μας επιτρέψει να παρακολουθήσουμε τις αλλαγές ή τις συνέχειες που έχουν σημειωθεί στην εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις διοικητικών στελεχών στο χώρο εργασίας τους κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε.

Πίνακας 1. Κατά φύλο κατανομή στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στην Α΄/θμια Εκπ/ση (σχολικό έτος 2005-2006).

ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ	ΣΥΝ.	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
		N	%	N	%
ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Α΄/ ΘΜΙΑΣ ΕΚ/ΣΗΣ	58	55	95%	3	5%
ΓΡΑΦΕΙΑ Α΄/ ΘΜΙΑΣ ΕΚ/ΣΗΣ	173	152	88%	21	12%
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	3950	3136	80%	814	20%
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	1798	1074	60%	724	40%
ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚ/ΣΗΣ	300	239	80%	61	20%
ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	16	14	87%	2	13%
ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	50	0	0%	50	100%

Πηγή: ΥΠΕΠΘ Δ/νση Προσωπικού Α΄/θμιας Εκ/σης, τμήμα Β΄

Γράφημα 1. Κατά φύλο κατανομή στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στην Α΄/θμια Εκπ/ση (σχολικό έτος 2005-2006).

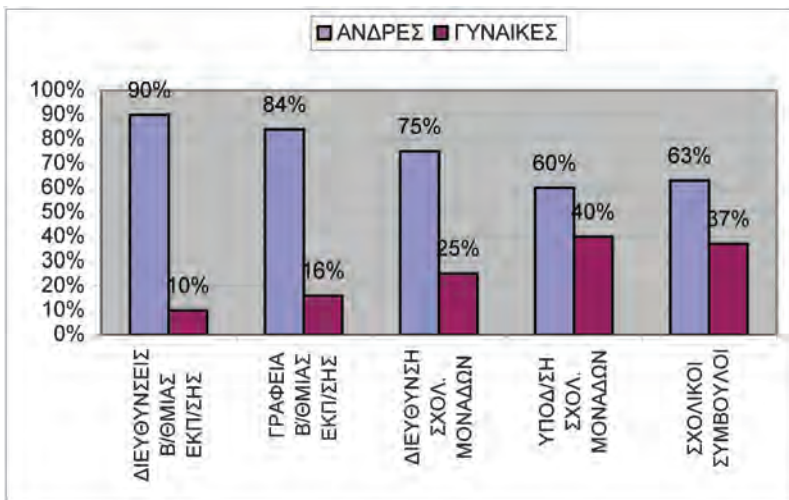


Πίνακας 2. Κατά φύλο κατανομή στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Β΄/θμια Εκπ/ση (σχολικό έτος 2005-2006).

ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ	ΣΥΝ.	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
		N	%	N	%
ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Β΄/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	58	52	90%	6	10%
ΓΡΑΦΕΙΑ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	169	142	84%	27	16%
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	3368	2.595	75%	873	25%
ΥΠΟΔ/ΝΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	2353	1.406	60%	947	40%
ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ	227	144	63%	83	37%

Πηγή: ΥΠΕΠΘ Δ/ση Προσωπικού Β/θμιας Εκ/σης

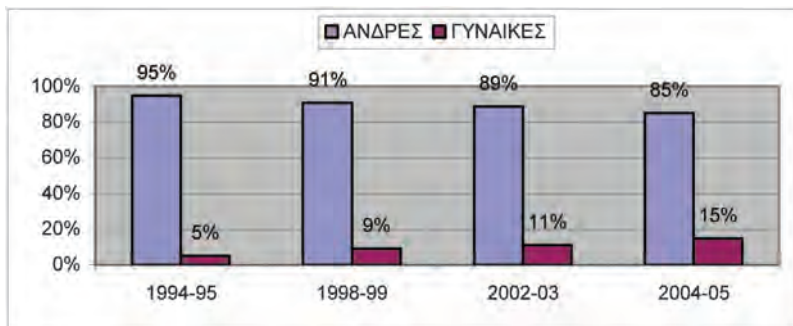
Γράφημα 2. Κατά φύλο κατανομή στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Β'θμα Εκπ/ση(σχολικό έτος 2005-06.



Πίνακας 3. Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στις Δ/νσεις και τα Γραφεία Β'θμιας σε τέσσερις διαδοχικές επιλογές.

	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ	
		Αριθμός	Ποσοστό (%)	Αριθμός	Ποσοστό (%)
1994-95	194	184	95%	10	5%
1998-99	180	163	91%	17	9%
2002-03	207	184	89%	23	11%
2004-05	227	194	85%	33	15%

Γράφημα 3. Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο στις Δ/νσεις και τα Γραφεία Β΄/θμιας σε τέσσερις διαδοχικές επιλογές.



Η επισκόπηση των παραπάνω πινάκων και γραφημάτων μάς οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους άνδρες υποεκπροσωπούνται σε θέσεις διοικητικής ευθύνης στο χώρο εργασίας τους με μοναδική εξαίρεση τη θέση της Υποδιεύθυνσης σχολικών μονάδων. Η θέση αυτή βρίσκεται στο κατώτατο σημείο της βάσης της πυραμίδας της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης, έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και κατά συνέπεια χαμηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος.

β) Σε ό,τι αφορά στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο, οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική μειοψηφία στις θέσεις στελεχών με διοικητικές ευθύνες και αρμοδιότητες. Συγκριτικά με τις θέσεις αυτές, η παρουσία των γυναικών σε θέσεις Σχολικού Συμβούλου, χωρίς να παύει να είναι πολύ πιο περιορισμένη από των ανδρών, παρουσιάζει καλύτερη εικόνα.

Τα ποσοστά εκπροσώπησης των καθηγητριών σε θέσεις διοικητικής ευθύνης στη Β΄/θμια παρουσιάζουν μια μικρή αλλά ωστόσο ανοδική πορεία στο χρονικό διάστημα της δεκαετίας 1995-2005. Δεν παύουν ωστόσο να είναι πολύ χαμηλότερα συγκριτικά με τα ποσοστά των ανδρών.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η θέση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα απρόσιτη για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιο πρόσφατης επιλογής, το 2004 μία μόνο γυναίκα εκπαιδευτικός επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη θέση. Κατά την πρώτη διαδικασία επιλογής, το έτος έναρξης λειτουργίας του θεσμού δεν είχε επιλεγεί καμία.

Αν συνεκτιμήσουμε την αριθμητική υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι

των ανδρών στη Γενική Εκπαίδευση⁷, τότε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να αποτελούν την αποκλεισμένη πλειοψηφία από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανάλογη διαπίστωση ισχύει και για τις θέσεις Σχολικού Συμβούλου. Μια προσπάθεια απεικόνισης του αποκλεισμού των γυναικών εκπαιδευτικών από τις θέσεις διοικητικών και συμβουλευτικών στελεχών της εκπαίδευσης θα μας έδειχνε τις γυναίκες κάτω από μία γυάλινη οροφή, η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις συγκεκριμένες θέσεις, αλλά τις εμποδίζει να τις καταλάβουν.

Ο συγκεκριμένος αποκλεισμός των γυναικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα με πολλές προεκτάσεις και με πολλούς και πολλές αποδέκτες. Από τη μια αφορούν τις εν ενεργεία γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων του χώρου της απασχόλησής τους, στερούνται δυνατοτήτων να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν άλλες γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν ως στόχο την προαγωγή σε διοικητικές θέσεις και κυρίως απασχολούνται κάτω από την εξουσία και τον έλεγχο του ανδρικού φύλου. Από την άλλη αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, που κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη γενική εκπαίδευση δεν έχουν την ευκαιρία να βλέπουν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας σε σχέση με τους άνδρες και να το δέχονται ως κάτι το σύνηθες και το μη εξαιρετικό.

Οι συνέπειες αυτές είναι ιδιαίτερα αρνητικές για τα κορίτσια, τα οποία δεν διδάσκονται να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στο χώρο της μελλοντικής τους απασχόλησης. Το συγκεκριμένο μάλιστα μήνυμα, που δέχονται οι μαθήτρες κα τις μαθήτριες μέσα από την άμεση παρατήρηση των σχέσεων των φύλων στο σχολικό χώρο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν δεχτούμε ότι ενισχύεται και μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Όπως είναι γνωστό, με βάση μελέτες, που έχουν γίνει για τα σχολικά εγχειρίδια, αναγνωστικά και άλλα, τόσο τα παλαιότερα όσο και τα πιο πρόσφατα, η θέση του γυναικείου φύλου στην αγορά εργασίας προβάλλεται περιθωριακή και υποδεέστερη εκείνης του αν-

-
7. Σύμφωνα με τα στοιχεία λήξεως για το σχολικό έτος 2002-03, έτσι όπως μας διατέθηκαν από την ΕΣΥΕ, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν των ανδρών κατά 20 περίπου εκατοστιαίες μονάδες τόσο στην Α΄/θμια όσο και στη Β΄/θμια δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στη δημόσια Δημοτική εκπαίδευση, εξαιρουμένων των διδασκόντων/ουσών Μουσική, Ξένες Γλώσσες και Φυσική Αγωγή, τα στατιστικά στοιχεία είναι: Σύνολο: 43010, Άνδρες: 17614 (41%) και Γυναίκες: 25396 (59%). Στα Δημόσια Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια τα στατιστικά στοιχεία είναι: Σύνολο: 54925, Άνδρες: 22755 (41%), Γυναίκες: 32170 (59%).
 8. Βλ. ενδεικτ. Φραγκουδάκη Α. (1979), *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, Θυμέλιο. Δεληγιάννη-Κουίμτζη Β., «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου Η Γλώσσα μου», *Φιλολόγος* 49, 1987, σ. 229-248. Φρειδερίκου Α. (1995), «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*», *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Καταρτζή Ε. (2003), *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Αφεί Κυριακίδη. Της ίδιας, «Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 1991, σ. 56-67.

δρικού⁸. Ανάλογη επίσης τάση παρουσιάζεται και στα βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας, που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο⁹.

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλά και συγχρόνως συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, δηλαδή την πατριαρχία, στα πλαίσια των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας στις καπιταλιστικές κοινωνίες.

Ακόμη, στερεί το σχολείο, καθώς και τον ευρύτερο χώρο της απασχόλησης από τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν ένα διαφορετικό τρόπο άσκησης της διοίκησης και διαχείρισης της εξουσίας, τον οποίον, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται να υιοθετούν οι γυναίκες, όταν καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις. Η διαφοροποίηση μάλιστα των γυναικών από την κυρίαρχη αντίληψη άσκησης των διοικητικών καθηκόντων, όπως υποστηρίζεται, φαίνεται να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και του χώρου εργασίας γενικότερα.

Για όλα τα παραπάνω ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος αξίζει να αναδειχθεί ως πρόβλημα και να επισημανθούν οι λόγοι που συμβάλλουν σ' αυτόν. Στο ζήτημα ακριβώς αυτό θα αναφερθούμε αμέσως στη συνέχεια.

2. Ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρία και έρευνα

Ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης δεν αποτελεί, φυσικά, ενδημικό χαρακτηριστικό μόνο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τις σχετικές μελέτες, απαντάται στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των δυτικών κοινωνιών με ελαφρές, βέβαια, διακυμάνσεις. Ενώ, όμως, το συγκεκριμένο ζήτημα έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρύτατου προβληματισμού σε άλλες δυτικές χώρες¹⁰, στην Ελλάδα η σχετική θεωρητική μελέτη και εμπειρική έρευνα λείπουν εντελώς. Αυτό που απαντάται είναι απλά η

9. Βλ. Μαραγκουδάκη Ελ. (2005), *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Αθήνα, Εκδ. Οδυσσέας, (δ' έκδοση).

10. Βλ. Acker S., "Women and Teaching: A semi-detached Sociology of a semi-profession", στο Walker S. & Barton L. (eds) (1983), *Gender, Class, and Education*, Lewes, East Sussex, The Falmer Press, pp. 123-139. Της ίδιας, "Rethinking Teachers' Careers", στο Acker S. (ed.) (1989), *Teachers, Gender and Careers*, London, The Falmer Press, pp. 7-20. Shakeshaft Ch. (1991), *Women in Educational Administration*, California Corwin Press, Inc., (3rd edition). Ouston J. (ed.) (1993), *Women in Education Management*, Longman. Ozga J. (ed) (1993), *Women in Educational Management*, Buckingham Open University Press.

επισήμανση του σχετικού ζητήματος σε άρθρα ή μελέτες γενικότερου ενδιαφέροντος για το διδακτικό προσωπικό ή τη διεύθυνση του σχολείου¹¹. Έτσι, όσα θα εκθέσουμε στη συνέχεια της εισήγησής μας για το συγκεκριμένο ζήτημα στηρίζονται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, όπου η σχετική μελέτη - θεωρητική και εμπειρική - είναι εκτενέστερη και αναφέρεται:

1. στην επισήμανση και ανάδειξη των υλικών, ιδεολογικών και κοινωνικών όρων που συμβάλλουν στον αποκλεισμό·

2. στα ιδιαίτερα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν, στην άσκηση των καθηκόντων τους, όσες γυναίκες, παρά τον αποκλεισμό, καταφέρνουν να καταλάβουν διοικητικές θέσεις·

3. στις επαγγελματικές νοοτροπίες που υιοθετούν οι γυναίκες κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων.

Αναφορικά με το πρώτο ζήτημα, δηλαδή, τους όρους και τις συνθήκες, που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, έχει διατυπωθεί ένα ευρύ φάσμα ερμηνευτικών προσεγγίσεων και θεωρητικών μοντέλων¹², που είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι απαρτίζουν δύο βασικές τάσεις.

1. Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αποδίδουν την ευθύνη στις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, και

2. Τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που ανάγουν την εξήγηση του συγκεκριμένου ζητήματος στις ευρύτερες οικονομικές δομές και κοινωνικές σχέσεις.

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις της πρώτης τάσης¹³ δέσποζαν στη σχετική βιβλιογραφία περίπου μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70 και εξηγούσαν την απουσία των γυναικών από διοικητικές θέσεις με όρους ατομικής επιλογής και ευθύνης, όπως π.χ. την έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφέροντος για άνοδο στην επαγγελματική ιεραρχία, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για άσκηση διοικητικών καθηκόντων, την ανεπαρκή αφιέρωση και αφοσίωση στο επάγγελμα. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν δεχθεί έντονη κριτική και ελέγχονται ως απλουστευτικές και ανεπαρκείς. Ακόμη, η κριτική αναφέρεται στο ότι στηρίζονται και αποδέχονται αντιλήψεις και παραδοχές «κοινής λογικής»· ότι δέχονται την ανδρική εμπειρία ως κανονικότητα

11. Βλ. Φουσεκά Μ., "Η Γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση", *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τευχ. 25, 1994, σ. 16-17. Μαυρογιώργος Γ. (1992), *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση*, Αθήνα, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 19. Λαπαθιώτη Ε., 1991, ό.π.. Παπαναούμ Ζ. (1995), *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική προσέγγιση, ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσ/κη, Αφοί Κυριακίδη.

12. Για μια λεπτομερειακή παρουσίαση των μοντέλων αυτών βλ. Shakeshaft Ch., 1991 (3rd edition), ό.π.

13. Για μια επισκόπηση των μελετών που υιοθετούν την προσέγγιση αυτή καθώς και για την κριτική τους βλ. Acker S., 1983 και 1989, ό.π. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π. Robertson, H.-J., "Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων", στο Hargreaves A & Fullan M.G. (1995), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα, εκδ. Πατάκη.

προς την οποία οι γυναίκες συγκρινόμενες υστερούν και, γενικά, ότι υιοθετούν την τάση “κατηγορίας του θύματος”, με το να υποκειμενοποιούν τις αντικειμενικές συνθήκες και να αποδίδουν την ευθύνη του όλου ζητήματος στις ίδιες τις γυναίκες. Η S. Acker στην κριτική που κάνει στις μελέτες αυτές αναφέρει ότι: «η βιβλιογραφία που συζητιέται εδώ φανερώνει ό,τι θα μπορούσε να ονομαστεί ιδεολογία της ατομικής επιλογής και παράλληλα μια αμέλεια για κάθε άλλο περιορισμό εκτός απ’ όσους επιβάλλει η οικογένεια. Οι φιλοδοξίες και τα κίνητρα έχουν παραγκωνήσει κάθε άλλο παράγοντα» (Acker, 1983:132).

Η κριτική που ασκεί η S. Acker, καθώς και άλλοι/άλλες επιστήμονες, στις προσεγγίσεις αυτές υποστηρίζεται από πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και αυτοβιογραφίες γυναικών¹⁴, που απογυμνώνουν αποκαλυπτικά την ιδεολογία της ατομικής επιλογής. Αυτά τα δεδομένα αναδεικνύουν, επίσης, την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεων για αφιέρωση στο επάγγελμα, για φιλοδοξίες καριέρας, κτλ., ώστε να συμπεριλαμβάνεται η οπτική των γυναικών και ιδιαίτερα οι ειδικές συνθήκες κάτω από τις οποίες συμμετέχουν στην αγορά εργασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Grant (1989:41): «Η έννοια του επιπέδου φιλοδοξιών, ως ένα στατικό και αντικειμενικό μέτρο των στόχων καριέρας, το οποίο διαφοροποιεί τους φιλόδοξους εκπαιδευτικούς από τους υπόλοιπους, θεμελιώνεται πάνω στις ανδρικές νόρμες και εμπειρίες και λειτουργεί έτσι, ώστε να μπλοκάρει τις γυναίκες από τις διαδικασίες προαγωγής».

Η δεύτερη τάση ερμηνευτικών προσεγγίσεων, όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, τοποθετεί την εξήγηση του ζητήματος στις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές δομές και σχέσεις. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα βαθύτερα και ουσιαστικότερα αίτια του αποκλεισμού των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης ανάγονται και είναι άμεση συνέπεια του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης της οικονομίας και της πατριαρχικής διάρθρωσης των δυτικών κοινωνιών¹⁵. Ο καπιταλιστικός τρόπος οργάνωσης της οικονομίας σε συνδυασμό με την πατριαρχία, όπως υποστηρίζεται, συμβάλλουν έμμεσα αλλά αποτελεσματικά στον αποκλεισμό

-
14. Βλ. ενδεικτικά Davidson H., “Unfriendly myths about women teachers”, στο Whyte J., Deem R. et al. (eds) (1985), *Girl Friendly Schooling*, London, Methuen and Co. Ltd. Grant R., “A career in teaching: A survey of middle school teachers’ perceptions with particular reference to the careers of women teachers”, *British Educational Research Journal*, vol. 13, no. 3, 1987, pp. 227-239. Της ίδιας, “Women teacher’s career pathways. Towards an alternative model of career”, στο Acker S. (ed) 1989, ό.π. pp. 35-50. Ozga J. (ed.) 1993, ό.π. Strachan J., “Including the personal and the professional: researching women in educational leadership”, *Gender and Education*, vol. 5, no. 1, 1993, pp. 71-80.
 15. Βλ. ενδεικτικά Deem R. (1978), *Women and schooling*. London Routledge and Kegan Paul. Shakeshaft, Ch., 1991, ό.π. Oran A., “A master should not serve under a mistress: Women and men teachers 1900-1970”, στο Acker S. (ed), 1989, ό.π., pp. 21-34. Cunison Sh., “Gender joking in the staffroom”, στο Acker S (ed), 1989, ό.π., pp. 151-167. Robertson H.-J., 1995, ό.π.

των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα στο χώρο της απασχόλησης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη διαμερισματοποίηση του ιδιωτικού / οικογενειακού από το δημόσιο τομέα, την ιδεολογικοποίηση της ανωτερότητας του ανδρικού φύλου σε σχέση με το γυναικείο και την παγίωση - διαιώνιση της κυριαρχίας των ανδρών στο δημόσιο χώρο και ιδιαίτερα στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Η Ch. Shakeshaft (1991:95) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Έτσι, αυτή η ιδεολογία της πατριαρχίας που καταλήγει σε μια ανδροκεντρική δομή της κοινωνίας είναι που εξηγεί γιατί οι άνδρες και όχι οι γυναίκες καταλαμβάνουν τις τυπικές ηγετικές θέσεις στο σχολείο και την κοινωνία».

Οι κοινωνικές αυτές επιλογές και πρακτικές δεν συμβαίνουν φυσικά τυχαία. Όπως τεκμηριώνεται πειστικά από τη μαρξιστική και τη ριζοσπαστική φεμινιστική προσέγγιση¹⁶ για την κοινωνική ανισότητα των φύλων ευρύτερα, οι συγκεκριμένες κοινωνικές επιλογές εξυπηρετούν τα οικονομικά συμφέροντα του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης της οικονομίας και ευνοούν οικονομικά αλλά και πολύπλευρα τους άνδρες ως κοινωνική ομάδα. Ωστόσο, μια εκτενής αναφορά στο ζήτημα αυτό είναι πέρα από τα πλαίσια της εισήγησης αυτής.

Βασική παραδοχή των ερμηνευτικών αυτών προσεγγίσεων είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα μηχανισμό, που στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας του και της ρητορικής του ουδετερότητας¹⁷ ως προς τον παράγοντα φύλο, αντανακλά, αναπαράγει και παγιοποιεί τις εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, δηλαδή την ανδρική ηγεμονία, όπως αναφέρει η M. Arnot¹⁸, ή άλλως ανδροκρατία.

Έτσι, υιοθετώντας ως θεωρητική αφετηρία τις παραδοχές αυτές, εξετάζουμε τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς όρους, που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Οι βασικότεροι και οι πιο συχνά αναφερόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία όροι είναι ο καταμερισμός ρόλων στο χώρο της οικογένειας και η ίδια η δομή και οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης.

2.1 Οικογενειακές υποχρεώσεις και φιλοδοξίες για διευθυντική θέση: ένας δύσκολος συμβιβασμός

Όπως προκύπτει από εμπειρικά δεδομένα από διάφορες δυτικές χώρες, οι

16. Για μια παρουσίαση των θέσεων των φεμινιστικών αυτών προσεγγίσεων βλ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή "Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης", στο Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου (επιμ.) (1999), *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσ/νίκη, εκδ. Βάνιας, σ. 23-40.

17. Για το ζήτημα της ουδετερότητας του σχολείου ως προς τα φύλα και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών βλ. Robertson H. J., 1995, ό.π.

18. Arnot M. (1982), "Male hegemony, social class and women's education", *Journal of Education*, Vol. 164, no 1, pp. 64-89.

γυναίκες δεν υποβάλλουν καν αίτηση για επιλογή σε διευθυντική θέση. Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα. Μια απλουστευτική και εφησυχαστική προσπάθεια ερμηνείας, όπως εκείνες που κυριαρχούσαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θα ήταν ότι οι γυναίκες δεν τρέφουν φιλοδοξίες για προαγωγή σε διοικητικές θέσεις. Ωστόσο, μια τέτοια εκδοχή δε φαίνεται να υποστηρίζεται από εμπειρικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν φιλοδοξίες, αλλά αναγκάζονται λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων να τις αναστείλουν, μέχρις ότου οι υποχρεώσεις αυτές αμβλυνθούν¹⁹. Είναι γεγονός ότι τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις της διευθυντικής θέσης απαιτούν παραμονή στο σχολείο περισσότερες ώρες, αφιέρωση χρόνου πέραν του σχολικού για εκπροσώπηση του σχολείου σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις, για συμμετοχή σε επιτροπές και συμβούλια, για συνεργασία με ανώτερα διοικητικά στελέχη ή το σύλλογο γονέων κ.λπ. Δεδομένων λοιπόν των απαιτήσεων του ρόλου των γυναικών στον οικογενειακό χώρο, το να αποφεύγουν να επωμιστούν υποχρεώσεις πέραν του καθορισμένου ωραρίου εργασίας σηματοδοτεί μάλλον μια υγιή και ορθολογική εκτίμηση τόσο του αντικειμενικού χρόνου όσο και των ορίων αντοχής τους και όχι έλλειψη φιλοδοξιών. Η Α. Μουσούρου²⁰ εξετάζοντας τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών στην αγορά εργασίας γενικά υποστηρίζει ότι «ο γάμος και η μητρότητα συνδέονται με τις μειωμένες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών πολύ περισσότερο από το φύλο τους» (1993:113).

Η αναστολή των φιλοδοξιών δε σημαίνει οπωσδήποτε και ακύρωσή τους, μια και, όπως ήδη αναφέρθηκε, εκδηλώνονται, μόλις μειωθούν οι υποχρεώσεις των γυναικών στο χώρο της οικογένειας. Η επιλογή, άλλωστε, της αναστολής των φιλοδοξιών εξηγεί, ως ένα βαθμό, το γεγονός ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι μεγαλύτερες σε ηλικία συγκριτικά με τους άνδρες²¹.

Ακόμη, ο κοινωνικά προσδιορισμένος παραδοσιακός καταμερισμός ρόλων στο χώρο της οικογένειας, πέρα από το ότι επιδρά περιοριστικά στις ίδιες τις γυναίκες για προαγωγή σε διευθυντική θέση, φαίνεται ακόμη να συμβάλλει σε μια μεροληπι-

19. Βλ. Grant R., 1987 και 1989, ό.π. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π. Evetts J. (1987), *Women in Primary Teaching: Career contexts and strategies*, London, UNWIN HYMAN. Της ίδιας "The Internal Labour Market for Primary Teachers" στο Acker S. (ed), 1989, ό.π., pp. 187-202. Morris J., "Women and Educational Management: a Trinidad and Tobago perspective", *British Educational Research Journal*, Vol. 19, no 4, 1993, pp. 343-356.

20. Μουσούρου Α.Μ. (1993), *Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα ζητήματα*, Gutenberg, Αθήνα.

21. Βλ. π.χ. Shakeshaft Ch, (1991), ό.π., όπου σκιαγραφείται το κοινωνικό και ατομικό προφίλ των γυναικών και των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις. Επίσης Tim Hill, "Primary Headteachers careers: a survey of Primary School heads with particular reference to women's career trajectories", *British Educational Research Journal*, vol. 20, no 2, 1994, pp. 197-207. Schmuck P.A., "Women School Employees in the United States, στο Schmuck P.A. (ed) (1987), *Women Educators Employees of Schools in Western Countries*, State University of New York Press, pp. 75-97.

κή στάση των συμβουλίων επιλογής προς τις γυναίκες υποψήφιας. Όπως υποστηρίζεται²², τα συμβούλια επιλογής, τα οποία απαρτίζονται φυσικά από άνδρες, δεν επιλέγουν τις γυναίκες υποψήφιας για διευθυντική θέση με κριτήριο την ενδεχόμενη αδυναμία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα καθήκοντά τους εξαιτίας των απαιτήσεων του ρόλου τους στην οικογένεια. Η συγκεκριμένη στάση των συμβουλίων επιλογής, που εκδηλώνεται στις συνεντεύξεις κατά τη διαδικασία επιλογής, είναι φυσικά γνωστή στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και αποτελεί ένα επιπρόσθετο λόγο διστακτικότητας εκδήλωσης ενδιαφέροντος με το σκεπτικό ότι δε θα επιλεγούν. Δηλαδή, οι γυναίκες αποφασίζουν να μη δημοσιοποιούν τις φιλοδοξίες τους για διευθυντική θέση, κάτω από την αντικειμενική απειλή μη επιλογής τους.

Όστόσο είναι γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι όλες έγγαμες. Επομένως, παρότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών φαίνεται να αποτελούν ένα βασικό περιοριστικό παράγοντα, όμως δεν εξαντλούν και δεν ερμηνεύουν σφαιρικά το ζήτημα που μας απασχολεί. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που συνδέονται με τη δομή και τη λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και στο οποίο θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

2.2 Δομή και λειτουργία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος

2.2.1 Η Διευθυντική θέση: καθήκοντα και αρμοδιότητες

Όπως υποστηρίζεται από σχετικές μελέτες τόσο στην Ελλάδα²³ όσο και σε άλλες χώρες²⁴, το περιεχόμενο των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των διευθυντικών θέσεων είναι γραφειοκρατικό και τεχνικιστικό. Πέρα από αυτό, ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της διευθυντικής θέσης περιλαμβάνεται η άσκηση ελέγχου και εξουσίας τόσο σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το γεγονός αυτό, όπως υποστηρίζεται, έχει ιδιαίτερες επιπτώσεις για τις γυναίκες για δύο κυρίως λόγους:

α) Οι γυναίκες δεν έχουν την ευκαιρία μέσα από την κατανομή εσωσχολικών δραστηριοτήτων να εξοικειωθούν με τη γραφειοκρατία. Όπως αναφέρεται²⁵, οι άνδρες διευθυντές ζητούν τη βοήθεια κυρίως των ανδρών υφισταμένων και όχι των γυναικών. Έτσι, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν τη γραφειοκρατία ως κάτι το απόμακρο

22. Βλ. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π.

23. Βλ. Ανδρέου Απ. / Παπακωνσταντίνου Γ., 1994, ό.π. Παπαναούμ Ζ.Π., 1995, ό.π. Μιχαλάκοπουλος Γ., 1987, ό.π.

24. Βλ. Al-Khalifa El., "Management by Halves: Women teachers and school management", στο De Lyon H / Migniuolo F.W. (1989), *Women Teachers: Issues and Experiences*, Milton Keynes, Open University Press, pp. 83-106.

25. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π. όπου και εκτίθενται οι σχετικοί λόγοι.

και δύσκολο. Επιπλέον, έμμεσα μηνύματα, που διαχέονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καλλιεργούν την αντίληψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλες για τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων.

β) Ο δεύτερος και πολύ πιο σημαντικός λόγος είναι το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχει διαπιστωθεί²⁶ ότι ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία στην τάξη και την επαφή με τους μαθητές και τις μαθήτριες περισσότερο, παρά για τη διεκπεραίωση διοικητικών και οργανωτικών ζητημάτων. Έτσι, το ενδιαφέρον τους και οι φιλοδοξίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη προσανατολίζονται κυρίως στο να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές στη διδασκαλία, παρά στο να ασκούν διοικητικά καθήκοντα, έλεγχο και εξουσία μέσα στη σχολική κοινότητα. Η διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, των γυναικών απέναντι στα διοικητικά καθήκοντα και τη διδασκαλία δεν οφείλεται φυσικά στη «βιολογικά προσδιορισμένη ιδιαίτερη γυναικεία φύση». Αντίθετα, προκύπτει ως άμεση συνέπεια του επαγγελματικού προσανατολισμού των γυναικών από την παιδική τους ακόμη ηλικία²⁷, ή μπορεί να συνδεθεί με το κοινωνικά αποδεκτό στερεότυπο της θηλυκότητας, που δεν είναι συμβατό με την άσκηση εξουσίας και ελέγχου, ή και τέλος είναι δυνατόν να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γυναίκες ιστορικά δεν ήλεγχαν τα κέντρα εξουσίας και δεν έχουν εξοικειωθεί με την διαχείρισή της. Όπως επισημαίνει η S. Acker (1989), η ιστορική αυτή αλήθεια, δηλαδή το ότι δεν ήλεγχαν την εξουσία, έχει οδηγήσει τις γυναίκες να αναζητούν άλλες μορφές επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως π.χ. την επαφή με τους μαθητές και τις μαθήτριες, την συνεργατικότητα και αλληλεγγύη με τους και τις συναδέλφους κ.λπ.

Ωστόσο, επειδή η δομή των δυτικών κοινωνιών είναι ιεραρχική και αξιολογούνται θετικότερα οι κοινωνικές θέσεις, που εξασφαλίζουν κοινωνικό γόητρο και κύρος, και επειδή η άσκηση διοικητικών καθηκόντων συναρτάται με άσκηση εξουσίας και έχει καταχωρηθεί στην ανδρική σφαίρα, θεωρείται περισσότερο σημαντική συγκριτικά με τη διδασκαλία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, συνήθως οι γυναίκες, που επιλέγουν να διδάσκουν και όχι να διοικούν, θεωρούνται απλά εργαζόμενες. Αντίθετα, εκείνοι συνήθως οι άνδρες που επιδιώκουν και καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις θεωρούνται άτομα καριέρας.

2.2.2 Η Διευθυντική θέση: ταύτιση με το ανδρικό πρότυπο

Η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διοικητικές θέσεις, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στον ευρύτερο χώρο της απασχόλησης, έχει συμβάλει

26. Βλ. ενδεικτικά Grant R., 1989, ό.π. Al-Khalifa El, 1989, ό.π. και Robertson H. J., 1995, ό.π.

27. Όπως προκύπτει από μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια ή τα παιδικά βιβλία, το πιο σύνθημα επάγγελμα που φαίνεται να ασκούν οι γυναίκες ή να θέλουν να ασκήσουν τα μικρά κορίτσια είναι αυτό της δασκάλας. (Για τις σχετικές μελέτες βλ. υποσ. 8 και 9).

στην ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο. Έχει διαμορφωθεί, δηλαδή, η αντίληψη-μύθος ότι για την αποτελεσματική εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που εμπεριέχονται στο ανδρικό στερεότυπο, όπως π.χ. ικανότητα επίλυσης προβλήματος, ικανότητα επιβολής και ελέγχου, αποφασιστικότητα, αυταρχικότητα κ.λπ. Αναφερόμενη στο θέμα αυτό η Ch. Marshall²⁸ γράφει: «τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής θέσης και του ανδρικού στερεότυπου των φύλων συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε να αποτελούν απλά διαφορετικές ονομασίες της ίδιας έννοιας».

Είναι πιθανό, βέβαια, πολλοί από τους άνδρες διευθυντές να μη διαθέτουν τέτοια χαρακτηριστικά. Ωστόσο η οριοθέτηση της συγκεκριμένης θέσης ως ανδρικής λειτουργεί, όπως αναφέρεται²⁹, αποθαρρυντικά και αποτρεπτικά για πολλές γυναίκες εκπαιδευτικούς, εφόσον θεωρούν ότι θα αναγκαστούν να αναπτύξουν χαρακτηριστικά τα οποία, είτε δε διαθέτουν είτε δεν αξιολογούν θετικά.

Ενώ η διαχρονική κυριαρχία³⁰ των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις λειτουργεί ενθαρρυντικά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν την προαγωγή στη θέση αυτή, αντίθετα, η μειωμένη παρουσία των γυναικών συμβάλλει στη συντήρηση και αναπαραγωγή του status quo. Δηλαδή, στερεί την ευκαιρία στους άνδρες αλλά κυρίως στις γυναίκες εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την παρουσία των γυναικών σε διευθυντική θέση και να την αποδέχονται ως κάτι το σύνηθες και όχι ως κάτι το εξαιρετικό. Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία η έλλειψη μοντέλων ρόλου (role models) αναγνωρίζεται ως μία από τις βασικές παραμέτρους αποκλεισμού των γυναικών από τις διευθυντικές θέσεις.

Πέρα όμως από την έμμεση και συμβολική αυτή επίδραση που ασκεί ο αποκλεισμός των γυναικών από διοικητικές θέσεις, στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται και μια πιο άμεση. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι στερεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα διασύνδεσης με πρόσωπα εξουσίας του ίδιου φύλου και των θετικών επιπτώσεων που συνεπάγεται· δηλαδή, ενημέρωση για τις προοπτικές προαγωγής και κυρίως ενίσχυση και ενθάρρυνση. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα³¹, οι γυναίκες που κατέλαβαν διευθυντικές θέσεις είχαν ενισχυθεί και

28. Όπως παρατίθεται στο Al-Khalifa El., 1989:87, ό.π.

29. Βλ. Al-Khalifa, El., 1989, ό.π.

30. Θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ, ότι παρόλο που οι άντρες φαίνεται διαχρονικά να κατέχουν διευθυντικές θέσεις σε υψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τις γυναίκες, ωστόσο όπως προκύπτει από μελέτες τόσο σε άλλες χώρες βλ. π.χ. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π., και Acker S., 1989, ό.π., όσο και στην Ελλάδα βλ. Παπανασούμ Ζ., 1995:75, η παρουσία των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις παρουσίαζε καλύτερη εικόνα σε προηγούμενα χρόνια. Σ' αυτό συνέβαλαν ποικίλοι λόγοι όπως π.χ. το ότι στα σχολεία θηλέων σε διευθυντικές θέσεις ήταν κυρίως γυναίκες, το ότι σύμφωνα με τις νέες θεσμικές ρυθμίσεις η άνοδος σε διευθυντική θέση γίνεται με αίτηση των ενδιαφερομένων και διαδικασία επιλογής και όχι κατά αρχαιότητα κτλ.

31. Βλ. Evetts J., 1987, ό.π. και 1989, ό.π. Grant R., 1987, ό.π. και 1989, ό.π. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π. Al-Khalifa El., 1989, ό.π., Morris J., 1993, ό.π.

ενθαρρυνθεί από πρόσωπα εξουσίας, άνδρες αλλά κυρίως γυναίκες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η ενίσχυση και η ενθάρρυνση, που παίρνουν οι γυναίκες από πρόσωπα σημαντικά του ίδιου φύλου στον επαγγελματικό τους χώρο, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για να υπερβούν τα ποικίλα εμπόδια και διασταγμούς, που έχουν, για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Έτσι, ο αποκλεισμός των γυναικών από διευθυντικές θέσεις συμβάλλει στην αυτοαναπαραγωγή του.

Με βάση όσα αναφέραμε μέχρις εδώ σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της διευθυντικής θέσης καθώς και τη διαχρονική κυριαρχία των ανδρών στις θέσεις αυτές, αναδεικνύεται ότι συμβάλλουν τόσο άμεσα όσο και έμμεσα στον αποκλεισμό των γυναικών.

2.2.3 Γυναίκες διευθύντριες και ιδιαίτερα προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους

Οι γυναίκες διευθύντριες, όπως έχει διαπιστωθεί³², αντιμετωπίζουν κάποια ιδιαίτερα προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους, τα οποία φαίνεται να συμβάλλουν στον αποκλεισμό τους από διευθυντικές θέσεις. Όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, η διαχρονική κυριαρχία των ανδρών σε διευθυντικές θέσεις έχει οδηγήσει στην ταύτιση των απαιτήσεων του διευθυντικού ρόλου με τα χαρακτηριστικά του ανδρικού προτύπου.

Έτσι, όπως υποστηρίζεται, οι γυναίκες διευθύντριες στην περίπτωση που δεν υιοθετούν ανδρικές πρακτικές στην άσκηση των καθηκόντων τους, δηλαδή δεν είναι αυταρχικές, επιβλητικές, αποφασιστικές κ.λ.π., αλλά υιοθετούν μια συνεργατική και μητρική αλληλεπίδραση με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές και τις μαθήτριες κρίνονται συνήθως ως ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές. Αντίθετα, εάν υιοθετήσουν το ανδρικό πρότυπο, κρίνονται ως αυταρχικές, σκληρές, ως σιδηρές κυρίες, που έχουν αποποιηθεί κάθε ίχνος θηλυκότητας. Όποια επιλογή κι αν κάνουν οι γυναίκες διευθύντριες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει ανασταλτικές επιπτώσεις στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες είναι φυσικό να μη θέλουν να αναλάβουν διευθυντική θέση και να θεωρηθούν ανεπαρκείς ή αντίθετα «σιδηρές» και «μη θηλυκές». Χαρακτηριστικές για το θέμα αυτό είναι οι απόψεις γυναικών διευθυντριών "...είναι σαν να βαδίζεις πάνω σε ένα τεντωμένο σχοινί, επειδή μερικά από τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται αποδεκτά για τη διευθυντική θέση είναι ανδρικά, αποδεκτά για τους άνδρες και αξιολογούνται θετικά μόνο για τους άνδρες. Τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά, όταν εκδηλώνονται από γυναίκες, αντιμετωπίζονται λιγότερο θετικά". (A. Taylor, 1995: σ. 130).

32. Βλ. ενδεικτικά Burton L. "Management, Race and Gender: an unlikely alliance?", *British Educational Research Journal*, vol. 19, no 3, 1993, pp. 275-290. Taylor A., "Glass Ceiling and Stone Walls: Employment equity for women in Ontario school boards" *Gender and Education*, Vol. 7, no 2, 1995, pp. 123-141. Shakeshaft Ch. 1991, ό.π.

Εκτός από το συγκεκριμένο δίλημμα και τις επιπτώσεις του, οι γυναίκες διευθύντριες, όπως υποστηρίζεται, δέχονται καθημερινά προκλήσεις και έντονη αμφισβήτηση τόσο από τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και από το διδακτικό προσωπικό και ιδιαίτερα μάλιστα από τους άνδρες. Δε λείπει ακόμη η αμφισβήτηση και η απροθυμία για συνεργασία με άνδρες διευθυντές άλλων σχολείων. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση της El. Al-Khalifa (1989:90): «Η δουλειά της διευθύντριας είναι, λοιπόν, πολύ πιο δύσκολη για τις γυναίκες γενικά, εξαιτίας της απομόνωσης και της ανάγκης να διαπραγματεύονται την πορεία τους μέσω προκλήσεων αναφορικά με το δικαίωμά τους να διευθύνουν». Οι αμφισβητήσεις και οι προκλήσεις αυτές, όπως υποστηρίζεται³³, δεν έχουν να κάνουν με την αποτελεσματικότητα των γυναικών διευθυντριών αλλά κυρίως με τη δυσφορία που προκαλεί η παρουσία τους σε διευθυντική θέση, μια και ανατρέπει τις παραδοσιακές σχέσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες.

Ακόμη, όπως δήλωσαν γυναίκες διευθύντριες³⁴ σε συνεντεύξεις στα πλαίσια σχετικών ερευνών, παρακολουθούνται διαρκώς και ανελλιπώς από τους/τις υφιστάμενους μήπως υποπέσουν σε διοικητικά σφάλματα, κρίνονται αυστηρά και χρειάζεται να καταβάλλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια από ό,τι οι άνδρες διευθυντές προκειμένου να αποδείξουν ότι αξίζουν τη θέση που κατέχουν.

Έτσι πέρα από το ότι οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών είναι ελάχιστες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους φαίνεται να αποτελούν μια σημαντική παράμετρο αποκλεισμού άλλων γυναικών από τις θέσεις αυτές, επειδή εκτιμούν «ότι το κόστος είναι πολύ υψηλό».

2.2.4 Επαγγελματικές νοοτροπίες των γυναικών διευθυντριών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους

Παρά το σύνθετο πλέγμα υλικών και ιδεολογικών παραμέτρων που εμποδίζουν την πρόσβαση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο ένα μικρό έστω ποσοστό καταφέρνει να το ξεπεράσει. Και προκύπτει το ερώτημα: Πώς ανταποκρίνονται οι γυναίκες στα καθήκοντα και στις απαιτήσεις μιας θέσης που διαχρονικά έχει οριοθετηθεί ως ανδρική;

Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού έχει διεξαχθεί εκτεταμένη έρευνα κυρίως στις ΗΠΑ αλλά και σε άλλες δυτικές χώρες³⁵. Η επισκόπηση των σχετικών ερευνών αναδεικνύει ότι οι περισσότερες γυναίκες διευθύντριες έχουν την τάση να

33. Bl. Ortiz F.I. & Marshall Ch., "Women in Educational Administration", στο Boyam W.J. (ed) (1998), *Handbook of Research in Educational Administration*, New York, Longman, pp. 123-141.

34. Bl. Burton L., 1993, ό.π. Taylor A., 1995, ό.π. Powney J. / Weiner G., *Outside the Norm: Equity and Management in Educational Institutions*, South Bank Polytechnic: Dept. of Education, 1991 (E. C. Funded Project).

35. Για μια επισκόπηση των ερευνών αυτών και των ευρημάτων τους βλ. ενδεικτ. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π. Hall V., "Women in Educational Management: a review of research in Britain", στο Ouston J., 1993, ό.π., pp. 23-46. Riley K. (1994), *Quality and Equality. Promoting opportunities in schools*, London, Cassell, Ortiz F.I. and Marshall Ch., 1988, ό.π. Orga J. (ed), 1993, ό.π.

υιοθετούν έναν τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, που διαφοροποιείται σημαντικά από το κυρίαρχο αυστηρό, τυπικό και αυταρχικό πρότυπο. Οι πιο χαρακτηριστικές διαφοροποιήσεις αφορούν: τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές και τις μαθήτριες, τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με εκπαιδευτικούς ή με τα παιδιά και τέλος τα ζητήματα στα οποία δίνουν έμφαση. Αναλυτικότερα:

* αναφορικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να ακολουθούν ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο (J. Powney / G. Weiner, 1991, L. Burton, 1993).

* όσον αφορά την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαπιστώθηκε ότι αυτή είναι φιλική, οικεία και ότι συχνά το εκπαιδευτικό προσωπικό προσφωνεί τις διευθύντριες με το βαπτιστικό τους όνομα³⁶. Ακόμη, ότι εκδηλώνουν σεβασμό στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και διάθεση να συζητήσουν και να κατανοήσουν τυχόν επαγγελματικά ή προσωπικά τους ζητήματα. Ανάλογο τρόπο επικοινωνίας έχουν και με τους/τις μαθητές/τριες.

* αναφορικά με τον τρόπο, που διαχειρίζονται τις ποικίλες συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, υποστηρίζεται ότι οι περισσότερες διευθύντριες τείνουν να ελέγχουν το θυμό τους με αποτέλεσμα να κατευνάζουν παρά να οξύνουν τη σύγκρουση (J. Orga, 1993, ό.π., Ch. Shakeshaft, 1991, ό.π.).

* αναφορικά με τα ζητήματα στα οποία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση και περισσότερο ενδιαφέρον, αυτά είναι τα ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις καλές σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Δε δίνουν, ωστόσο, ανάλογη έμφαση σε διασυνδέσεις με πρόσωπα ανώτερα στην διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, με τοπικούς παράγοντες οικονομικούς ή πολιτικούς και γενικά στην προβολή του σχολείου προς τα έξω μέσω διάφορων κοινωνικών εκδηλώσεων. (F. I. Ortiz & Ch. Marshall, 1988, ό.π. για επισκόπηση σχετικής έρευνας).

Διαφοροποιήσεις, ακόμη, προέκυψαν ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες σε διευθυντική θέση στην έρευνα της Ζ. Παπαναούμ. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες τείνουν να θεωρούν ότι ο καλός διευθυντής και η καλή διευθύντρια πρέπει να ενδιαφέρεται για τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο. Διαπιστώθηκε επίσης ότι ασχολούνται περισσότερο με το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τα ατομικά ή οικογενειακά προβλήματα των μαθητών και των μαθητριών. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη που έχουν για το ρόλο τους (στόχοι, αρμοδιότητες, αυτο-

36. Βλ. ενδεικτικά. Shakeshaft Ch. et al., "Gender and Supervision", *Theory into Practice* XXX (2), 1991, pp.134-139. Pitner N.J., "Hormones and harems: Are the activities of superintending different for a woman?", στο Schmuck P.A et al. (eds) (1981), *Educational policy and management sex differentials*, N. York, Academic Press, pp. 273-295. Shakeshaft Ch., 1991, ό.π. για επισκόπηση ερευνών.

νομία) περισσότερο από όσο ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν (Παπαναούμ, 1995:113).

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γυναίκες και οι άνδρες σε διευθυντικές θέσεις έχουν βέβαια θεσμικά τα ίδια καθήκοντα, αρμοδιότητες και εξουσία στο σχολικό χώρο. Ωστόσο, φαίνεται να διαγράφεται μια τάση διαφορετικής εκτέλεσης των καθηκόντων και ιδιαίτερα διαφορετικού τρόπου διαχείρισης και άσκησης της εξουσίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποδίδονται και ερμηνεύονται και στην περίπτωση αυτή από τη σχετική βιβλιογραφία, ως συνέπεια του διαφορετικού τρόπου κοινωνικοποίησης των γυναικών και των ανδρών αλλά ιδιαίτερα ως συνέπεια της περιορισμένης εξουσίας που έχουν οι γυναίκες διαχρονικά στα πλαίσια της πατριαρχικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό μειώνει τις πιθανότητες να κάνουν κατάχρηση της εξουσίας, όταν την έχουν.

Οφείλουμε βέβαια να αναφέρουμε ότι, όπως προκύπτει από τα ευρήματα συγκεκριμένων ερευνών, καθώς και από την επισκόπηση της σχετικής έρευνας³⁷, οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν αφορούν όλες γενικά τις γυναίκες διευθύντριες και δε σημαίνει ότι οι γυναίκες διευθύντριες στο σύνολό τους ασκούν τα καθήκοντά τους με περισσότερο δημοκρατικό τρόπο από ό,τι οι άνδρες διευθυντές συνολικά. Αναφέρεται επίσης ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι δυνατόν να αποποιηθούν τον δημοκρατικό τρόπο διεύθυνσης και να υιοθετήσουν το καθιερωμένο αυταρχικό πρότυπο, εάν διαπιστώσουν ότι ο δημοκρατικός τρόπος δεν λειτουργεί.

Κρίνουμε ακόμη σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι διαφοροποιήσεις που υποστηρίζονται από τη σχετική έρευνα προκύπτουν κυρίως από συνεντεύξεις με γυναίκες διευθύντριες και όχι από παρατήρηση της συμπεριφοράς τους ή συνεντεύξεις με υφισταμένους τους. Αυτό, θα μπορούσε ίσως να υποστηριχθεί, ότι καθιστά τα ευρήματα των σχετικών ερευνών αμφισβητήσιμα. Ωστόσο, το γεγονός ότι η πλειοψηφία των γυναικών διευθυντριών από διάφορες δυτικές χώρες δηλώνει τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις, μας οδηγεί στο να δεχτούμε τις διαπιστώσεις της σχετικής έρευνας τουλάχιστον ως ενδεικτικές.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι η θεωρία σχετικά με τις παραμέτρους που συμβάλλουν στον αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης, τόσο του χώρου της απασχόλησης γενικότερα όσο και ειδικότερα του σχολείου, φαίνεται να δέχεται και να προτείνει παραμέτρους, που χαρακτηρίζουν τον τρόπο, που φαίνεται να ασκεί τα καθήκοντά της η πλειοψηφία των γυναικών διευθυντριών³⁸. Δηλαδή, δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο λήψης αποφάσεων, σεβασμό στην προσωπικότητα των υφισταμένων κ.λπ. Έτσι, ο αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης πέρα από το ότι συμβάλλει στην συντήρηση και στην αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, παράλληλα, όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, στερεί το σχολείο από τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ένα διαφορετικό τρόπο

37. Βλ. Powney J. / Weiner G., 1991, ό.π.. Hall V., 1993, ό.π.

38. Για το θέμα αυτό βλ. Riley Kh., 1994, ό.π. για τη σχετική βιβλιογραφία.

διεκπεραίωσης της διοικητικής διαδικασίας, ο οποίος φαίνεται να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

3. Ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης: Η ελληνική περίπτωση

Όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τις παραμέτρους που υποστηρίζεται ότι συμβάλουν στον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης σε άλλες δυτικές χώρες υποθέτουμε ότι με τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ισχύουν και για την ελληνική πραγματικότητα. Είναι επίσης ενδεχόμενο οι γυναίκες διευθύντριες στην Ελλάδα να υιοθετούν κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους τον τρόπο, που έχει επισημανθεί από σχετικές έρευνες σε άλλες δυτικές χώρες, εφόσον οι λόγοι που συμβάλλουν σ' αυτόν ισχύουν ως ένα μεγάλο βαθμό και για την ελληνική πραγματικότητα. Τα περιορισμένα σχετικά εμπειρικά δεδομένα που μας παρέχει η έρευνα της Παπαναούμ, της οποίας έρευνας, βέβαια, αντικειμενικός στόχος δεν ήταν η σύγκριση του τρόπου διεκπεραίωσης διευθυντικών καθηκόντων ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, αποτελούν κάποιες ενδείξεις. Θεωρούμε ότι το ζήτημα αυτό αξίζει να διερευνηθεί και ήδη στον τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διεξάγεται σχετική έρευνα, στο πλαίσιο του Προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II (ΕΠΕΑΕΚ) με θέμα "Σταδιοδρομίες γυναικών στην εκπαίδευση: κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές", η οποία όμως βρίσκεται στο στάδιο συλλογής δεδομένων.

Ωστόσο, μπορούμε να προβούμε σε κάποιες πρώτες γενικές εκτιμήσεις για τον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Πέρα από τους παράγοντες που παραθέσαμε και που συνδέονται με τον αποκλεισμό των γυναικών, για την ελληνική περίπτωση ειδικά έχουμε να επισημάνουμε συμπληρωματικά δύο επιπλέον παραμέτρους:

1. τον κυβερνητικό παρεμβατισμό και τον ασφυκτικό έλεγχο της διοίκησης των δημόσιων υπηρεσιών γενικότερα και επομένως και της εκπαίδευσης³⁹,

2. τα κριτήρια επιλογής για διοικητική θέση που απαιτούνται σύμφωνα με τις θεσμικές ρυθμίσεις που ισχύουν μετά το 1985.

Ο κυβερνητικός παρεμβατισμός και ο ασφυκτικός έλεγχος, που ασκείται στο σχολικό μηχανισμό, αποτελεί «κοινό τόπο» στην ελληνική πραγματικότητα. Η πολιτική αυτή άλλωστε εξηγεί ως ένα μεγάλο βαθμό τον έντονο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αξιολογικά κριτήρια, που προβλέπονται με βάση τις ισχύουσες θεσμικές ρυθμίσεις, αντικειμενικά είναι πράγματι αναγκαία και απαραίτητα για την κατάληψη διοικητικών

39. Για το ζήτημα αυτό βλ. Γιώργος Κ. Μύρνης, «Συμβολή στο διάλογο που δεν άρχισε» για τη «διοίκηση της εκπαίδευσης» *Εφημ. ΕΠΟΧΗ*, Κυριακή 29 Μαΐου 1994.

θέσεων και τη θέση σχολικών συμβούλων. Θα μπορούσε, ωστόσο, να υποστηριχθεί ότι πίσω από τη ρητορική της αξιοκρατίας καλύπτονται, ως ένα μεγάλο βαθμό, κομματικοί συσχετισμοί και ότι η επιλογή διοικητικών στελεχών γίνεται κυρίως με βάση κομματικά κριτήρια. Ως μια έμμεση αλλά πολύ αποκαλυπτική ένδειξη θα μπορούσε να αναφερθεί η αλλαγή προσώπων στις Διευθύνσεις και στα Γραφεία Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης κάθε φορά, που αλλάζει το κυβερνών κόμμα.

Το γεγονός αυτό υποθέτουμε ότι είναι δυνατόν να συμβάλλει στον αποκλεισμό των γυναικών εκπαιδευτικών από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, εφόσον γνωρίζουμε ότι ελάχιστο ποσοστό γυναικών αναμειγνύεται ενεργά στην πολιτική⁴⁰. Έτσι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστες πιθανότητες να αποτελούν κομματικά στελέχη και να επιλέγονται σε θέσεις-κλειδιά για την υποστήριξη και τον έλεγχο της υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο κομματικός παρεμβατισμός είναι φυσικά γνωστός στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και είναι δυνατόν, σε συνδυασμό με όλες τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν, να λειτουργεί περιοριστικά ακόμη και στο να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις θέσεις αυτές.

Εκτός από το ζήτημα αυτό, τα προβλεπόμενα απαιτούμενα προσόντα για επιλογή σε θέση στελέχους διοικητικής ή παιδαγωγικής ευθύνης είναι δυνατόν να συμβάλλουν αυτά καθαυτά στον αποκλεισμό των γυναικών για τους εξής κυρίως λόγους. Οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα μάλιστα οι έγγαμες, έχουν ελάχιστες δυνατότητες να διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών ή μετεκπαίδευση ή δεύτερο πτυχίο, δεδομένων των υποχρεώσεων, που επιβάλλει ο καταμερισμός ρόλων στο χώρο της οικογένειας. Σε συνδυασμό με αυτό, το γεγονός ότι σχολές μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών λειτουργούσαν μέχρι πολύ πρόσφατα μόνο στην Αθήνα περιόριζε σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των γυναικών εκπαιδευτικών, που διαμένουν εκτός λεκανοπεδίου Αττικής, να αποκτήσουν τέτοιους τίτλους.

Ωστόσο, ο πιο βασικός και ουσιαστικός λόγος για την απροθυμία των γυναικών εκπαιδευτικών να επιδιώκουν να αποκτήσουν τους προαπαιτούμενους τίτλους αποτελεί το ότι και στην Ελλάδα, όπως είδαμε να υποστηρίζεται και για άλλες δυτικές χώρες, οι διοικητικές θέσεις θεωρούνται αρμοδιότητα των ανδρών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με όλα όσα αναφέρθηκαν, συμβάλλει έμμεσα, ώστε οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να μην επιδιώκουν να αποκτήσουν τα απαιτούμενα προσόντα για διεκδίκηση διοικητικών θέσεων. Η Λ. Μουσούρου (1993:119) αναφερόμενη στις έμμεσες επιπτώσεις που έχει το γεγονός ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία θεωρείται ανδρική υπόθεση υποστηρίζει: «Η «καταδίκη» αυτή αφενός μειώνει τα προσόντα και τις φιλοδοξίες των γυναικών, που βλέπουν ότι δεν ωφελεί να προσπαθούν και να θέλουν, και έτσι παραιτούνται από την επιδίωξη ενημέρωσης, παύουν να είναι δημιουργικές, αδρανούν και εντέλει αδιαφορούν και αφετέρου λειτουργεί ενισχυτικά της αποθάρρυνσης για την απόκτηση προσόντων και την καλλιέργεια φιλοδοξιών...

40. Βλ. Παντελίδου-Μαλούτα Μ. (1992), *Γυναίκες και Πολιτική*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Βέβαια, η παραίτηση, η έλλειψη δημιουργικότητας, η αδράνεια, η αδιαφορία μετατρέπονται από αποτέλεσμα της καταδίκης των γυναικών αυτών σε επαγγελματική στασιμότητα στο κύριο «επιχείρημα» υπέρ της στασιμότητας αυτής”.

Αντί Επιλόγου

Στη μελέτη αυτή προσπαθήσαμε να αναδείξουμε ότι ο αποκλεισμός των γυναικών εκπαιδευτικών από διοικητικές θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις και πολλούς/πολλές αποδέκτες.

Προσπαθήσαμε, επίσης, να επισημάνουμε μερικά από τα βασικά αίτια, τα οποία σύμφωνα με τη σχετική θεωρητική μελέτη και εμπειρική έρευνα, συμβάλλουν στο φαινόμενο του συγκεκριμένου είδους αποκλεισμού.

Συνοπτικά και επιγραμματικά τα βασικά αυτά αίτια, όπως αναφέρθηκε, είναι οι υποχρεώσεις των γυναικών στα πλαίσια του κοινωνικά προσδιορισμένου παραδοσιακού και στερεότυπου καταμερισμού ρόλων στο χώρο της οικογένειας· η ιδεολογική ταύτιση των διοικητικών θέσεων με το ανδρικό πρότυπο και οι ποικίλες επιπτώσεις, που έχουν στις πρακτικές άσκησης των καθηκόντων, στο δίκτυο επαγγελματικών διασυνδέσεων όπου παρέχεται πληροφοριοδότηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση. Δεδομένων όλων αυτών καθώς και των εμπειρικών ενδείξεων που διαθέτουμε σχετικά με τις διαφορετικές πρακτικές που υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες στην άσκηση των καθηκόντων τους και τη συμβολή των πρακτικών αυτών στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, προκύπτει επιτακτικά η ανάγκη σχεδιασμού και δρομολόγησης μέτρων που είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην άμβλυνση τ ο υ φ α ι ν ο μ έ ν ο υ τ ο υ α π ο κ λ ε ι σ μ ο ύ.

Οφείλουμε να καταστήσουμε σαφές ότι οι όποιες παρεμβάσεις δεν τοποθετούνται σε ένα πλαίσιο επίθεσης ή εκδικητικότητας προς το φύλο των προνομίων, δηλαδή το ανδρικό, αλλά σε ένα πλαίσιο ισόρροπης και αρμονικής συνύπαρξης των ανδρών και των γυναικών στα πλαίσια μιας δημοκρατικής και δίκαιης προς όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Μοχλό αλλά και χώρο παρέμβασης είναι δυνατό να αποτελέσουν όλα τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και οι πανεπιστημιακές σχολές, ιδιαίτερα μάλιστα οι σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η πρόταση για σύνδεση των παρεμβάσεων με το σχολικό μηχανισμό στηρίζεται στο γεγονός ότι τα σχολεία αποτελούν χώρους συγκέντρωσης και μαζικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών, ιδιαίτερα μάλιστα κατά τα κρίσιμα χρόνια δρομολόγησης των επαγγελματικών επιλογών και μελλοντικών φιλοδοξιών καριέρας. Κυρίως, όμως, στο γεγονός ότι το σχολείο με ποικίλα μέσα και πρακτικές μεταβιβάζει, αναπαράγει και συντηρεί ένα πλέγμα στερεοτυπικών αντιλήψεων, στάσεων, αναπαραστάσεων και συμπεριφορών για τα φύλα, οι οποίες οριοθετούν και προσδιορίζουν τόσο τις επαγγελματικές επιλογές όσο και τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας (καριέρας).

Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει στην ανα- παραγωγή των συγκεκριμένων αντιλήψεων, στάσεων κλπ., γίνεται αποδεκτό ότι στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας του είναι δυνατόν να αποτελέσει μια τομή στη συντήρηση και στην εδραίωση των εξουσιαστικών σχέσεων των φύλων. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των θεσμικών ρυθμίσεων για ισότητα ευκαιριών ως προς τον παράγοντα φύλο στο χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύει, νομίζουμε, ότι τα θεσμικά μέτρα καίτοι προαπαιτούμενο, ωστόσο, αν δε συνοδευτούν με τις κατάλληλες πρα- κτικές στήριξης, οδηγούν σε επιφανειακά θετικά αποτελέσματα.

Οι πρακτικές στήριξης και πλαισίωσης των θεσμικών μερών είναι δυνατό να αναζητηθούν και να συνδεθούν με την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, του καταμερισμού εργασίας ανάμεσα στους και στις εκπαιδευτικούς και κυρίως με το σχεδιασμό και την υλοποίηση προ- γραμμάτων επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τα φύλα. Στο πλαίσιο τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων ενδεί- κνυται η προσφορά θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης αναφορικά με τα βαθύτερα κοινωνικοοικονομικά προσδιοριστικά αίτια των εξουσιαστικών σχέσεων των φύλων και τις πρακτικές, μέσω των οποίων οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης, ανάμεσα στους οποίους στρατηγική θέση έχει το σχολείο, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και στη συντήρησή τους. Μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα τέτοιου ή ανάλογου περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ή συμπληρώνουν τις γνώσεις τους σε ό,τι αφορά τον επιστημονικό λόγο για τις εξουσιαστικές σχέσεις των φύλων. Κυρίως όμως, αποκτούν την απαραίτητη εκείνη τεχνογνωσία για να εντοπίζουν τις σχετικές με τα φύλα πρακτικές ενός εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου οι ίδιοι/ίδιες αποτελούν προϊόντα. Η απόκτηση μιας τέτοιας τεχνογνωσίας είναι δυνατό να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες έτσι θα βοηθηθούν να κατανοήσουν τα βαθύτερα κοινωνικοοικονομικά αίτια που προσδιορίζουν την υποδε- έστερη θέση τους στον εργασιακό τους χώρο και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες αντιστάσεις τόσο προς όφελος των ίδιων όσο και προς όφελος των παιδιών που διαπαιδαγωγούν.

Τα αποτελέσματα τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι δυνατό να απο- βούν περισσότερο ανθεκτικά στις ακυρωτικές επιθέσεις του χρόνου και κυρίως των κοινωνικών αντιστάσεων και δυσκολιών στο βαθμό που θα θεσπιστούν και θα λειτουργήσουν υποστηρικτικές δομές σε επίπεδο νομαρχιών ή σε επίπεδο σχολι- κών μονάδων που θα ενδυναμώνουν και θα στηρίζουν τις ατομικές ή τις συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για μορφές παρέμβασης στο σχολείο, οι οποίες προάγουν την ουσιαστική ισότητα των φύλων.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

Σχολείο, Σχολική πράξη και Φύλο

Η χρήση της γλώσσας και οι κυρίαρχες ιδέες: σχολιασμός της πεποίθησης για τη γλωσσική αλλαγή που «εμποδίζει» η ίδια η γλώσσα.*

Άννα Φραγκουδάκη**

Θα αρχίσω με μια επιστημονική κοινοτοπία με την οποία και θα τελειώσω. Η τεράστια διαφορά σημασίας (και με τις δύο έννοιες της λέξης) που αποχτάει η ίδια επιστημονική θέση στην αρχή και το τέλος ανασύρει στο φως μια μεγάλη και σχετικώς αόρατη κοινωνική αντίφαση. Η επιστημονική αυτή πληροφορία είναι γενικότερα γνωστή, είναι επιπλέον τόσο πλατιά αποδεκτή που βάσιμα μπορεί κανείς να την ονομάσει επιστημονικό κοινό τόπο. Ωστόσο, ευθύς αμέσως μόλις αποπειραθεί να την εφαρμόσει στη γλωσσική πράξη, συμβαίνουν τα ακόλουθα δύο αξιοπερίεργα. Από τη μια και σαν από εξωγλωσσικό θαύμα η κοινότοπη πληροφορία αυτόματα αποχτάει την αλλόκοτη μορφή προκλητικού και αθέμιτου νεωτερισμού, κι από την άλλη εξίσου αυτόματα και αντίθετα με κάθε λογική σκοντάφτει η επιστημονική κοινοτοπία σε έντονα αναιρετικό αντίλογο με συστηματική παραπομπή στις γλωσσικές επιστήμες και τη χρήση επιστημονικών επιχειρημάτων.

Ένα από τα αίτια αλλαγής των γλωσσών (περιγράφω την επιστημονική κοινοτοπία) είναι η εμφάνιση νέων ιδεών. Όλοι οι σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία των κοινωνιών, που έφεραν καινούρια συστήματα ιδεών, επέφεραν πολύ μεγάλες αλλαγές στις γλώσσες. Είναι θεμελιακές οι αλλαγές στην ιταλική, τη γαλλική και τη ρωσική γλώσσα από την Αναγέννηση, το Διαφωτισμό καθώς και τις δύο μεγάλες στην ιστορία πολιτικές επαναστάσεις, με τις νέες φιλοσοφικές και επιστημονικές ιδέες, τις νέες κοινωνικές αξίες και τις καινούριες κοσμοαντιλήψεις, όπως τεκμηριώνουν πολλές μελέτες. Επίσης οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν ακόμα και την

* Δημοσίευση στο: Επιστημονικό Συμπόσιο, *Χρήσεις της Γλώσσας*, (3-5 Δεκεμβρίου 2004), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, (Ίδρυτής Σχολή Μωραΐτη), Αθήνα 2005, σελ. 235-248.

** Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

αλλαγή της φωνολογίας, όπως διαπιστώνουν εμπειρικές γλωσσολογικές έρευνες (π.χ. Labov 1986). Η εναλλακτική χρήση γλωσσικών στοιχείων της επίσημης ή της ανεπίσημης καθημερινής γλώσσας έχει και αυτή μελετηθεί. Η χρήση της επίσημης παράγει έμμεσα μηνύματα που αρχίζουν από την απόδοση κοινωνικού κύρους στο χρήστη και φτάνουν έως μηνύματα κοινωνικής προσαρμογής και σεβασμού των κυριαρχών κανόνων, αξιών και ιεραρχιών (Σετάρτος 1973). Παράλληλα, η συστηματική χρήση γλωσσικών στοιχείων της ανεπίσημης καθημερινής γλώσσας μπορεί να μεταδίδει το μήνυμα της αποδοχής αξιών αντίθετων από τις επίσημες και κρατούσες (Trudgill 1972).

Οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τη γλώσσα και τη χρήση της και το αντίστροφο. Η γαλλική παράδοση, προϊόν της αστικής κουλτούρας, περιέχει τον πληθυντικό ευγενείας μεταξύ ομιλητών με στενές σχέσεις οικειότητας (χρήση του πληθυντικού τόσο άγνωστη στην ελληνική παράδοση, ώστε να είναι κωμική στα ελληνικά σε γαλλικές ερωτικές νουβέλες του μεσοπολέμου η φράση «Γερτρούδη, σας αγαπώ σαν τρελός»). Ο πληθυντικός οφειλόταν στο νόημα του δεύτερου ενικού προσώπου που σήμαινε κατωτερότητα του συνομιλητή, ενώ ο πληθυντικός έδειχνε σεβασμό στο συνομιλητή. Την παράδοση αυτή άλλαξε ριζικά ο Μάης του 1968, σε βαθμό που από τότε έως σήμερα η χρήση του ενικού δε σημαίνει πια κατωτερότητα αλλά αλληλεγγύη και φιλική πρόθεση, ενώ ο πληθυντικός δε σημαίνει πια μόνο σεβασμό αλλά απόσταση και τυπικές σχέσεις (Brown και Gilman 1972).

Η γλωσσική αλλαγή λοιπόν οφείλεται σε αλλαγές των ιδεών και επηρεάζουν οι αλλαγές της γλώσσας τις κοινωνικές ιδέες. Πράγματι επιστημονική κοινοτοπία, όπως όλοι και όλες αναγνωρίσατε, πληροφορορία τόσο πασίγνωστη όσο και γενικότερα αποδεκτή.

* * *

Έχουν περάσει τριάντα χρόνια από την πλούσια επιστημονική παραγωγή για το σεξισμό που περιέχεται στην αγγλική ιδίως γλώσσα και αναπαράγει η χρήση της. Έχει μελετηθεί η γραμματική όπου το αρσενικό περιέχει το θηλυκό και το αποσιωπά/υποκαθιστά, τα αόριστα υποκείμενα που είναι αρσενικά, ο σεξισμός που περιέχουν τα λεξικά, που αναπαράγουν οι παραδοσιακοί προσδιορισμοί για το καθένα κοινωνικό φύλο κ.ά.¹ Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες τεκμηριώνουν ότι η σεξιστική γλώσσα περιορίζει τις δυνατότητες της κοινωνικής ομάδας των γυναικών και καθορίζει την κυριαρχική σχέση της κοινωνικής ομάδας των αντρών μαζί τους.

Υπάρχουν άλλες τόσες μελέτες που θεωρητικοποιούν τη σημασία της γλωσσικής αλλαγής με στόχο τη δημιουργία μη σεξιστικής γλώσσας και υποστηρίζουν ότι η εξουδετέρωση του σεξισμού στη γλώσσα είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για την ισότητα

1. Η βιβλιογραφία είναι μεγάλη, βλ. ενδεικτικά το τεύχος 17, 1978 του *International Journal of the Sociology of Language* και Silberstein 1980 καθώς και Lakoff 1975, Spender 1981, Thorne, Kramarae και Henley 1983, Aebischer 1985, Cameron 1985 και 1998, Hill 1986, Penfield 1987.

των φύλων. Υπάρχουν επίσης από τη δεκαετία του 1970 πολλές απόπειρες κανονιστικής παρέμβασης και συγκεκριμένες προτάσεις αλλαγών για να μην αναπαράγεται ο σεξισμός με τη γλώσσα. Πλήθος προτάσεις για να εντοπίζεται και να αποφεύγεται η σεξιστική συμπεριφορά στη γλώσσα, να μη χρησιμοποιούνται για τις γυναίκες προσδιορισμοί μη ανθρωπίνου (που τις περιγράφουν σαν αντικείμενα ή φαγώσιμα ή σαν ανήλικα), να μην αποσιωπάται το θηλυκό και να μην το υποκαθιστά το αρσενικό γένος, για να αλλάξουν οι λέξεις που έμμεσα περιγράφουν τους κοινωνικούς τίτλους των γυναικών είτε στο αρσενικό είτε σαν εξαίρεση ή υπεξαίρεση και άλλα πολλά (βλ. ενδεικτικά, Association for women 1975, Miller και Swift 1980, Wattman και Treichler 1989). Μερικές αλλαγές έχουν αποδειχθεί πετυχημένες και χρησιμοποιούνται ευρύτατα έχοντας επηρεάσει την αγγλική γλώσσα, πολλές άλλες όχι.

Έχουμε και στην Ελλάδα μια σχετικά φτωχή σε αυτό το γνωστικό πεδίο βιβλιογραφία, από τη δεκαετία του 1990 ουσιαστικά, που παρουσιάζεται συνοπτικά στο πρόσφατο βιβλίο, Γλώσσα-Γένος-Φύλο, που επιμελείται η καθηγήτρια Κοινωνιολογίας Σούλα Παυλίδου, και περιέχει ενδιαφέροντα κείμενα στηριγμένα σε ερευνητικό υλικό.

Υπάρχει τέλος και αποτελεί το κεντρικό θέμα της σύντομης αυτής ανακοίνωσης η ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ανάλυση του ερωτήματος, εάν η αλλαγή κοινωνικών ιδεών θα φέρει την αλλαγή στη γλώσσα ή το αντίθετο. Το ερώτημα σχετίζεται με την κανονιστική παρέμβαση των φεμινιστριών στην προσπάθεια αλλαγής της γλώσσας. Βασικό επιχείρημα είναι η θέση ότι η γλώσσα δεν «αντανάκλα» την κοινωνία, γιατί η γλώσσα είναι κοινωνικός θεσμός η ίδια, βαθιά αλληλένδετη με την κουλτούρα, την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις κάθε είδους. Άρα «η αλλαγή στη γλωσσική πρακτική δεν είναι απλή αντανάκλαση μιας θεμελιωδέστερης κοινωνικής αλλαγής, η ίδια η αλλαγή της γλωσσικής πρακτικής είναι κοινωνική αλλαγή» (Cameron 1990, 90).

* * *

Η ελληνική σχετική βιβλιογραφία είναι λοιπόν φτωχή και ιδίως η κανονιστική παρέμβαση με στόχο αλλαγές που έστω θα μειώσουν το σεξισμό που αναπαράγει καθημερινά η χρήση της γλώσσας είναι τελειώς ανύπαρκτη, ακόμα και η πιο μικρή απόπειρα αλλαγής να αναφέρεται το μισό του κόσμου για να μην το υποκαθιστά το αρσενικό (και να γράφουμε, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, οι Έλληνες και οι Ελληνίδες) ενοχλεί τους αναγνώστες, εκνευρίζει τους διορθωτές κειμένων, κατακρίνεται σαν ανόητη υπερβολή.

Όλα τούτα συμβαίνουν, επειδή ο σεξισμός στη γλώσσα όπως και ο σεξισμός γενικά δεν έχει ακόμα γίνει στην ελληνική ιδίως κοινωνία επιστημονικό αντικείμενο έγκυρο. Δε θεωρείται ζήτημα εξίσου σοβαρό ή εξίσου «επιστημονικό» με την κοινωνική ανισότητα που αφορά όλες τις άλλες ανθρωπίνες ομάδες, π.χ. την ταξική ανισότητα ή το ρατσισμό, που απασχόλησαν κλασικούς των δύο περασμένων αιώνων και διασημότητες του 20ού. Ακόμα και ανθρωπίνες ομάδες ιδιαίτερα ολιγάριθμες, όπως είναι κάποιες μικρές και απομονωμένες εθνότητες, που μελέτησαν ονομαστοί ανθρωπολόγοι, ή περιθωριακές ομάδες στις βιομηχανικές μεγαλουπόλεις, που

μελετούν εξίσου ονομαστοί κοινωνιολόγοι, θεωρούνται πολύ σοβαρά επιστημονικά αντικείμενα. Η μελέτη της κάθε ανισότητας, η μελέτη των ιδεολογικών στερεοτύπων που αναπαράγουν προκαταλήψεις και των κοινωνικών μηχανισμών που διαιωνίζουν την καταπίεση και εκμετάλλευση σε βάρος τάξεων, εθνικών ομάδων ή διάφορων μειονοτήτων είναι μεγάλης επιστημονικής σοβαρότητας και εγκυρότητας. Η μελέτη του σεξισμού δεν είναι. Και αυτό ισχύει ακόμα και σε πεδία όπου η ελληνική βιβλιογραφία είναι σχετικά πλούσια και υψηλής επιστημονικής ποιότητας, όπως στην ιστορία των γυναικών. Μολονότι αυτή η ελληνική, ιστορική φεμινιστική βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, ευρηματική και παραγωγική νέας γνώσης, έχει πολύ λιγότερο κύρος από όσο επιστημονικά της αξίζει και δεν είναι επαρκώς «γνωστή» ούτε καν στον κύκλο των ιστορικών.

Η μελέτη του σεξισμού λοιπόν δεν είναι έγκυρο επιστημονικό αντικείμενο. Η παραπάνω βιβλιογραφία ωστόσο για το σεξισμό στη γλώσσα (τόσο η πλούσια διεθνής όσο και η φτωχότερη ελληνική) τεκμηριώνουν τις τεράστιες συνέπειες που έχει στην αναπαραγωγή της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης της κοινωνικής ομάδας των γυναικών η χρήση της γλώσσας με την καθημερινή ομιλία, δηλαδή με τρόπο έμμεσο και αόρατο, άρα πολύ δύσκολο να γίνει αντιληπτός, οπότε πολύ δύσκολο και ν' αντιμετωπιστεί.

Ο σεξισμός αφορά το μισό πληθυσμό του κόσμου. Θα αρκούσαν δηλαδή και μόνο οι αριθμοί για να θεωρείται αντικείμενο μεγάλης προτεραιότητας η ανισότητα που χωρίζει την κοινωνική πυραμίδα κάθετα στα δύο. Σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και τα επιμέρους στρώματα η κοινωνική ομάδα των αντρών καταπιέζει, εκμεταλλεύεται οικονομικά, στερεί από προνόμια, υποτιμάει ιδεολογικά, εμποδίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων και δημιουργικότητας, αποκλείει από τη συμμετοχή στις αποφάσεις για τα κοινά την κοινωνική ομάδα των γυναικών.

* * *

Θα μου επιτρέψετε τώρα να αναφερθώ σε μερικές προσωπικές αλλά καθημερινές εμπειρίες, σχετικές με τη χρήση της γλώσσας και τους κοινωνικούς μηχανισμούς με τους οποίους γίνεται αποδεκτή η υποτίμηση της κοινωνικής ομάδας των γυναικών. Ας αρχίσω με την ανάμνηση μιας χαρακτηριστικής σκηνής στο Πανεπιστήμιο. Ήταν πια σεβαστή, μόλις προτού γίνει ομότιμη καθηγήτρια, η συνάδελφός μου κοινωνιολόγος και γνωστή σε όλους σας Μαρία Ηλιού, όταν μια μέρα ακούγοντας τη συνήθη αποστροφή φοιτητών «Καλημέρα σας, κυρία Ηλιού», «Φέραμε τις εργασίες, κυρία Ηλιού», σε σύγκριση με την πολύ διαφορετική και αναγνωριστική του κύρους του καθηγητικού τίτλου αποστροφή προς τον κατά πολύ νεότερο στην ηλικία επίκουρο συνάδελφο δίπλα της, «Καλημέρα σας, κύριε Καθηγητά», «Φέραμε τις εργασίες, κύριε Καθηγητά», σχολίασε λέγοντας, «Ε, λοιπόν, ποτέ τόσα χρόνια, κανένας απολύτως δε με αποκάλεσε 'κυρία Καθηγήτρια'».

Αυτά σήμερα προσωπικά εξακολουθώ να προκαλώ χαμόγελα συμπαθούς κατανόησης σε γενικές συνελεύσεις στο Τμήμα μου και σε εκλεκτορικά σώματα διάφορων Πανεπιστημίων, επειδή επιμένω να επισημαίνω ότι δεν είναι λέκτορας αλλά

λεκτόρισα η Μαρία Παπαδοπούλου, δεν είναι υποψήφια για αναπληρωτής καθηγήτριας αλλά για αναπληρώτρια καθηγήτρια η Ελένη Παπαδάκη. Το κωμικοτραγικό είναι ότι έχω συχνά ακούσει (όλοι και όλες στο πανεπιστήμιο έχουν ακούσει εκατοντάδες φορές) τον διορθωτικό αντίλογο για το γένος της πανεπιστημιακής βαθμίδας της ίδιας. Το επιχείρημα είναι ότι σωστά πρέπει να αποκαλούμε την κα Τάδε επίκουρη καθηγήτρια (συνηθέστερα επίκουρο καθηγήτρια) αλλά η θέση «είναι θέση επίκουρου καθηγήτη». Μολονότι σημασιολογικά κωμική, αυτή η απόδοση γένους στη θέση είναι σχεδόν τραγική ως προς τα πολλά λανθάνοντα μηνύματα που παράγει για χρόνια η επανάληψη από τόσους πολλούς σοβαρούς ανθρώπους της βεβαιότητας, που επιπλέον εκφράζουν πάντοτε με αφοπλιστική ειλικρίνεια, ότι «η θέση» είναι γένους αρσενικού. Ευτυχώς, χάρη στην παλαιότητα του (άλλωστε ως γνωστόν «ταιριαστού στις γυναίκες») καθηγητικού επαγγέλματος στο γυμνάσιο, δεν έχουμε καμία γυναίκα στο πανεπιστήμιο που να αποκαλείται ή να υπογράφει Καθηγητής, όμως τόσο η θέση όσο και ο τίτλος «Λέκτωρ» ή «Λέκτορας» είναι αποκλειστικά γένους αρσενικού. Εκτός του αυτόνοτου (ή φυσικού) γένους της... θέσης, σχεδόν όλες οι λεκτόρισσες υπογράφουν είτε Μαρία Παπαδοπούλου, Λέκτωρ είτε Ελένη Παπαδάκη, Λέκτορας, κι έχω ακούσει συχνά την κριτική «Λεκτόρισσα» δεν είναι ωραίο, δεν το δέχεται η γλώσσα, δεν το θέλει το γλωσσικό αίσθημα.

* * *

Το 1989 είχα δημοσιεύσει στο φεμινιστικό περιοδικό Δίνη τρία μικρά άρθρα με αντικείμενο το σεξισμό στην ελληνική γλώσσα, τα μόνα που έγραψα στη ζωή μου για το θέμα. Το ένα αναδείκνυε το ιδεολογικά τερατώδες στις ευρωπαϊκές γλώσσες φαινόμενο η λέξη άνθρωπος να σημαίνει τον άντρα, με την επιπλέον εθνική μας γλωσσική ιδιαιτερότητα, σε αντίθεση με τις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, να διαθέτουμε στην ελληνική από την πιο μακρινή αρχαιότητα δύο σημαίνοντα ξεχωριστά σε σχέση με το αγγλικό man και το γερμανικό Man, το γαλλικό homme, το ιταλικό uomo, το ισπανικό hombre... Δε θα σας περιγράψω τα άρθρα, θα αναφέρω μόνο ότι το τρίτο από αυτά αμφισβητούσε την τρέχουσα και ακόμα σήμερα κοινά αποδεκτή πεποίθηση ότι είναι «φυσικά» αρσενικοί οι επαγγελματικοί προσδιορισμοί και οι τίτλοι εξουσίας, επειδή η γλώσσα ή το γλωσσικό αίσθημα «αρνούνται» τη διαμόρφωση του θηλυκού, και αναδείκνυε ότι είναι οι ιδέες και όχι η γλώσσα που εμποδίζουν τη δημιουργία και τη χρήση της θηλυκής εκδοχής ορισμένων λέξεων. Υποστήριζε ότι η ιδεολογία που αποδίδει ανωτερότητα στο ένα κοινωνικό φύλο και η ασυνείδητη τάση υπεράσπισης των προνομίων που παρέχει αυτή η ανωτερότητα είναι τα μόνα αίτια που κάνουν τους κοινωνικούς ρόλους και τίτλους να ακούγονται σαν εξαίρεση ή υπεξαίρεση «γυναίκα υπουργός» ή «γυναίκα γιατρός» (σε ένα περιοδικό από τα ένθετα σε εφημερίδα μεγάλης κυκλοφορίας διάβασα πρόσφατα ότι η Ολυμπιακή Αεροπορία καμαρώνει που έχει σήμερα στο ιπτάμενο προσωπικό της μία «γυναίκα αεροπόρο»).

Στο παλιό εκείνο άρθρο με περιεχόμενο τα ιδεολογικά αίτια της αδυναμίας να γίνει αποδεκτή η θηλυκή μορφή ορισμένων και μόνο προσδιορισμών, έκανα το κανονιστικό ατόπημα να υποδείξω (αντλώντας τα πιο πολλά παραδείγματα από τη

δουλειά των παλιών δημοτικιστών της Θεσσαλονίκης ή κατασκευάζοντας παραδείγματα ανάλογα με τις προτάσεις που περιέχει αυτή η δημοτικιστική βιβλιογραφία) ότι βεβαίως μπορούν και μάλιστα πολύ εύκολα να διαμορφωθούν θηλυκά, Γιατρέσα, Πρυτάνισσα, Δικηγορέσα, Προεδρέσα, Κοσμητόρισσα, Συγγραφέισσα, Υπουργέσα, Βουλευτριά...

Μα «δε λέγεται» το συγγραφέισσα, αντείπε σχεδόν το σύνολο των ολίγων που διάβασαν το άρθρο, μα «είναι άσχημο ακουστικά», μα «είναι γλωσσικό τέρας», μα «δεν το θέλει η γλώσσα», και δεν κατάφερα να πείσω (όπως για πολλά άλλα στην επιστημονική μου ζωή δεν κατάφερα να πείσω) ότι τα σχόλια που περιγράφουν τη λέξη «άσχημη» ή λεκτικό «τέρας» σημαίνουν τη μη αποδοχή της θηλυκής μορφής από τους χρήστες, εξαιτίας των κυριάρχων στην κοινωνία ιδεών, ούτε κατάφερα να πείσω ότι η γλώσσα δεν έχει η ίδια καμιά ευθύνη για τη μη αποδοχή της λέξης συγγραφέισσα, η γλώσσα δεν «προέβαλε» ποτέ καμιά «αντίρρηση» με ανάλογα γενικευμένης χρήσης, όπως βασίλισσα, άρα δεν υπάρχει κανένας γλωσσικός λόγος να μη «θέλει» η ίδια η γλώσσα τη... συγγραφέισσα.

* * *

Στο πρόσφατο βιβλίο, Γλώσσα-Γένος-Φύλο, που ανέφερα προηγουμένως, εισαγωγικό κείμενο, που συνοψίζει τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για το σεξισμό στη γλώσσα, περιέχει με βάση τα αποτελέσματα έρευνας σχετικής με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας μια υποσημείωση με το ακόλουθο περιεχόμενο.

«Η άποψη της Φραγκουδάκη ότι τα θηλυκά επαγγελματικά της δημοτικής, π.χ. δικηγορέσα, υπουργέσα, βουλευτρία κ.λπ., δεν έχουν καθιερωθεί, γιατί συνιστούν 'λέξεις ενάντιες στην τάξη του κόσμου' είναι μερικών σωστή, γιατί παραβλέπει παράγοντες όπως το γλωσσικό αίσθημα, που αποδέχεται πιο εύκολα π.χ. τα δευτερόκλιτα η δικηγόρος, η υπουργός...» (57).

Είχα πράγματι γράψει σε εκείνο το μικρό άρθρο ότι δε φταίει η (κατά όλα τα άλλα δημιουργικότητα) ελληνική γλώσσα. Και για να αναδείξω ότι μοναδική αιτία του φαινομένου είναι οι κυριάρχες ιδέες, είχα πράγματι ονομάσει αυτά τα ακατανόμαστα θηλυκά (δικηγορέσα, υπουργέσα, βουλευτρία) «λέξεις ενάντιες στην τάξη του κόσμου». Επιπλέον, παίζοντας με τις λέξεις και για να υπονοηθεί ότι καθόλου δεν είναι υπεύθυνο το γλωσσικό αίσθημα, καθώς η ευρύτητα ή στενότητα αποδοχής νεολογισμών που το χαρακτηρίζει είναι ανάλογη με τα παραπληρωματικά νοήματα που παράγουν οι λέξεις, τιτλοφορούσα το άρθρο εκείνο «Γιατί δεν υπάρχουν βουλευτρίες, παρά μόνο χορεύτριες;».

Το γλωσσικό αίσθημα λοιπόν, σύμφωνα με την έρευνα, αποδέχεται «πιο εύκολα» τα δευτερόκλιτα θηλυκά η δικηγόρος, η υπουργός. Τα αποδέχεται πράγματι, όχι όμως για «γλωσσικούς» λόγους, όχι επειδή είναι δευτερόκλιτα, όχι δηλαδή επειδή έχουν πιο οικεία στο «γλωσσικό αίσθημα» από τους προκλητικούς νεολογισμούς δικηγορέσα, υπουργέσα.

Είναι μακρόχρονη η προσπάθεια των παλιών δημοτικιστών της Θεσσαλονίκης να αναδείξουν ότι ακριβώς αντίθετα με το πιο πάνω παράθεμα τα αρνείται τα δευτερό-

κλιτα θηλυκά σε -ος το γλωσσικό αίσθημα ολόκληρης της νεολληνικής. Αυτό φαίνεται και από τη χρήση τους. Ευρύτερα χρησιμοποιούνται σαν λέξεις άκλιτες («στην οδό τάδε» λένε όλοι οι ταξιτζήδες της χώρας, «τα μωσαϊκά της Πάφος» λένε όλοι σχεδόν οι Κύπριοι). Η κατάληξη -ος είναι στη σύγχρονη ελληνική γλώσσα τόσο φυσικά αρσενική, που στις λαϊκές ποικιλίες το γλωσσικό ακριβώς αίσθημα μετατρέπεται αυτά τα δευτερόκλιτα σε αρσενικά («ο άμμος», «ο ψήφος»). Τέλος, το ίδιο ακριβώς δείχνει η μεγάλη συχνότητα του φαινομένου να παραβιάζουν οι μορφωμένοι ομιλητές τη συμφωνία των όρων με αυτά τα δευτερόκλιτα και να λένε συστηματικά (συχνά αυτοδιορθωνόμενοι αλλά εξίσου συχνά μη συνειδητοποιώντας το λάθος) «οι τοπικοί διάλεκτοι» ή «οι πολυσύχναστοι λεωφόροι» και πολλά παρόμοια. Όχι, το γλωσσικό αίσθημα δεν τα «αποδέχεται» καθόλου τα θηλυκά σε -ος.

Και όμως είναι σωστή η αναφορά ότι αποδέχονται οι χρήστες πολύ πιο «εύκολα» τα θηλυκά η δικηγόρος, η υπουργός. Αποδέχονται πολύ πιο εύκολα την αρσενική εκδοχή των επαγγελματικών προσδιορισμών και των τίτλων εξουσίας, πράγματι. Η λέξη δικηγόρεσα δεν γίνεται αποδεκτή (πράγματι), δεν ακούγεται καλά (πράγματι), «δε λέγεται» (πράγματι), δεν τη θέλουν ούτε οι «γυναίκες δικηγόροι» (ήμαρτον).

Είναι εξίσου σωστό ότι γίνεται «πιο εύκολα» αποδεκτός ο αρσενικός προσδιορισμός για το θηλυκό υποκείμενο συγγραφέας. Τα αίτια όμως δεν είναι γλωσσικά. Αν ευθυνόταν το γλωσσικό αίσθημα, θα ήταν ανεμρήνευτο πώς και γιατί στην ιστορία της γλώσσας δεν «έδειξε» το γλωσσικό αίσθημα καμιά παρόμοια «ευκολία» να επιμείνει στο αρσενικό, ώστε να «αποδεχτεί» και να διαιωνίσει εκδοχές, όπως η βασιλέας, η μάγισσα, η φονέας, αντίθετα δεν είχε την παραμικρή δυσκολία να κάνει αποδεκτά α βασιλίσσα, μαγείρισσα, φόνισσα. Είναι σωστή η αναφορά στη μεγάλη δυσκολία και αντίσταση να γίνει αποδεκτή η λέξη βουλευτρια. Αν ευθυνόταν το γλωσσικό αίσθημα, θα ήταν αξιοπερίεργο να δέχεται τόσο αρμονικά και φυσικά το χορεύτρια, σαν να ήταν η αναλογία κάτι σαν νεωτερικό παράδοξο που προκαλεί «γλωσσική» απέχθεια.

Είναι πράγματι μεγάλη η δυσκολία να γίνουν αποδεκτά στη χρήση ορισμένα θηλυκά. Γλωσσικό αίτιο ωστόσο δεν υπάρχει κανένα. Αν λειτουργούσε το γλωσσικό αίσθημα, δε θα υπήρχε καμιά απολύτως δυσκολία με τη λέξη π.χ. συγγράφισσα, που θα γινόταν αυθόρμητα αποδεκτή με ασυνείδητη ευκολία και φυσικότητα και καθόλου δε θα ακουγόταν προκλητικός νεωτερισμός, τόσο ενοχλητικός στο αυτί. Αν λειτουργούσε το γλωσσικό αίσθημα, θα γινόταν το ακριβώς αντίθετο, ο αρσενικός προσδιορισμός θα ήταν εκείνος που δε θα γινόταν αποδεκτός στη χρήση. Το γλωσσικό αίσθημα από μόνο του θα οδηγούσε αυτόματα τον κάθε φυσικό ομιλητή της ελληνικής να αναγνωρίσει ασυναίσθητα και αυθόρμητα ότι είναι «λάθος», ότι πάσχει γλωσσικά, και άρα ότι δε λέγεται ο γλωσσικά ανοικονόμητος κλιτικός γλωσσοδέτης, η καλή συγγραφέΑΣ - της καλής συγγραφέΑ.

Για την αδυναμία κατασκευής ορισμένων και μόνο θηλυκών δεν ευθύνεται το «γλωσσικό» αίσθημα, που διαμορφώνουν κανόνες γλωσσικοί. Ευθύνεται το νόημα των λέξεων που στη θηλυκή τους μορφή νομιμοποιούν την κατοχή από τις γυναίκες

επαγγελματικών ιδιοτήτων με κύρος και τίτλων εξουσίας. Η δυσκολία άλλωστε κατασκευής του θηλυκού στην ιστορική εξέλιξη της γλώσσας δεν έτυχε ποτέ να αφορά γυναικείες κοινωνικές ιδιότητες ταιριαστές με την ταξινόμηση των φύλων, όπως αγρότισσα, υπηρέτρια, νοσοκόμα, καθαρίστρια, ζητιάνα, τηλεφωνήτρια, μοδίστρα, πωλήτρια, νοικοκυρά, μαγειρίσα, εργάτρια, ράφτρα, τραγουδίστρια, κεντήστρα, κομμώτρια, πλύστρα, δασκάλα... Η δυσκολία εμφανίζεται πάντα στις ιδιότητες που δεν είναι για τις γυναίκες κοινωνικά αποδεκτές, όπως γιατρέσα, δικηγορέσα, μηχανική, τοπογράφισσα, αεροπόρισσα, χειρουργέσα, οικονομολόγισσα, υδραυλική, ηλεκτρολόγισσα, οδηγήτρια [αυτοκινήτου], αστυνόμισσα, πυροσβέστρια, γυναικολόγισσα, τραπεζήτρια, χρηματίστρια, εργολάβισσα, επιστημόνισσα... και εμφανίζεται επίσης σε όλους τους τίτλους εξουσίας όπου πάλι το θηλυκό «ακούγεται» στρεβλό και ανώμαλο, όμως η «ανωμαλία» δεν ανήκει στις λέξεις αλλά στα νοήματα. «Ανώμαλα» στην ακοή των χρηστών δεν είναι τα σημαίνοντα αλλά τα σημαινόμενα, Υπουργέσα, Βουλευτήρια, Προεδρέσα, Διοικήτρια είναι σημασίες αντίθετες με την τάξη του κόσμου. Αντιστέκονται οι ομιλητές στην κατασκευή τέτοιου είδους λέξεων, γιατί η χρήση τους θα παρήγαγε ισχυρά μηνύματα νομιμοποίησης της θηλυκής εκδοχής των τίτλων εξουσίας. Αντιστέκονται αποκλειστικά και μόνο, επειδή υπερασπίζονται (συχνά ασυνείδητα) την τάξη των πραγμάτων, την ταξινόμηση των κοινωνικών φύλων, με τρόπο έμμεσο και αόρατο, άρα πολύ δύσκολο να γίνει αντιληπτός.

* * *

Ο Max Weinreich, κοινωνιογλωσσολόγος Γερμανός και Εβραίος, αναφέρει η βιβλιογραφία ότι κάπου γύρω στο μεσοπόλεμο διατύπωσε προφορικά και άλλοι κατέγραψαν τον ακόλουθο αποκαλυπτικό ορισμό για τη διαφορά νοήματος στις συνώνυμες λέξεις γλώσσα και διάλεκτος, «Γλώσσα είναι μια διάλεκτος που διαθέτει αεροπορία, πεζικό και ναυτικό». Η αδυναμία που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα να κατασκευάσει θηλυκά που υπερβαίνουν το σεξισμό τον εγγεγραμμένο στη γλώσσα είναι αντίστοιχη. Η αδυναμία δεν είναι της γλώσσας, είναι ασυνείδητη αντίσταση των χρηστών της γλώσσας, η χρήση εμποδίζει να διαμορφωθούν οι λέξεις οι «ενάντιες στην πατριαρχική τάξη του κόσμου».

Εδώ όμως καταληκτικά προβάλλει ένα μεγάλης σημασίας ζήτημα. Είναι δεδομένη η σχέση της γλώσσας με τις κοινωνικές ιδέες και τα κοινωνικά συμφέροντα, όπως από καιρό τεκμηρίωσε η κοινωνιογλωσσολογία, π.χ. «οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της σύγχρονης ζωής ευνοούν τη δημιουργία νέων γλωσσικών συμβόλων που μπορούν να χρησιμεύσουν ως ενοποιητικό στοιχείο στην αναγνώριση κοινών συμφερόντων από επιμέρους κοινωνικές ομάδες» (Gumperz 1982, 7). Το ζήτημα έχει και θεωρητική διάσταση, όπως πάλι λέει η κοινωνιογλωσσολογία, «Μια γενική θεωρία της αλληλενέργειας της γλώσσας με την κοινωνική ζωή πρέπει να περιέχει τις πολλαπλές σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά μέσα και το κοινωνικό νόημα» (Hymes 1986, 39).

Τις γλωσσικές επιλογές του κάθε ομιλητή καθορίζουν παράγοντες εξίσου γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί. Η ελευθερία του ομιλητή είναι συγχρόνως περιορισμένη και

μεγάλη. Τον περιορίζουν οι κανόνες της γλώσσας και η συνοχή του λόγου, παράλληλα όμως έχει μεγάλη ελευθερία επιλογής σε όλα τα επίπεδα, ας μείνουμε εδώ στην αποδοχή και χρήση ή την αποφυγή ορισμένων νεολογισμών, δηλαδή των θηλυκών προσδιορισμών με κοινωνικό κύρος. Είναι ευρύτερης και καθοριστικής ιδεολογικής σημασίας η παρέμβαση που διευκολύνει την αποδοχή ή την αποφυγή νεολογισμών νομιμοποιητικών του δικαιώματος των γυναικών στην άσκηση επαγγελματιών κύρους και στην κατοχή τίτλων εξουσίας. Ακόμα καθοριστικότερης σημασίας είναι η επιπλέον παρέμβαση που ευνοεί την αποφυγή αυτών των νεολογισμών με την καταφυγή στη γλωσσική επιστήμη, υποστηρίζοντας ότι η χρήση τους είναι αντίθετη με τη γλώσσα ή με το γλωσσικό αίσθημα.

Αλλάζει τη γλώσσα η αλλαγή των ιδεών αλλά και η αλλαγή της γλώσσας επιδρά διαμορφωτικά στις ιδέες. Ο λόγος είναι πράξη, όπως πρωτοείπε ο John Austin. Ο λόγος επιδρά στον κάθε συνομιλητή όσο και στον εκάστοτε πομπό του, καθώς ομιλώντας οι άνθρωποι αλλάζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και μεταμορφώνουν τον κόσμο. Όπως ανέφερα παραπάνω σε παράθεμα, «η αλλαγή στη γλωσσική πρακτική δεν είναι απλή αντανάκλαση μιας θεμελιωδέστερης κοινωνικής αλλαγής, η ίδια η αλλαγή της γλωσσικής πρακτικής είναι κοινωνική αλλαγή». Είναι πράγματι μεγάλης κοινωνικής σημασίας και αναμφίβολα άξιο επιστημονικής προσοχής και μελέτης το ζήτημα: η ίδια η γλωσσική αλλαγή είναι κοινωνική αλλαγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Παυλίδου, Θεοδοσία-Σούλα, (Επιμ.), (2002), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Σετάτος, Μιχάλης, (1973), “Φαινομενολογία της καθαρεύουσας”, *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 43-80.
- Φραγκουδάκη, Άννα, (1989), “Γλώσσα λανθάνουσα 3”, *Δίμη*, 4, 42-4.
- Aebischer, Verena, (1985), *Les femmes et le langage: Représentations sociales d’ une différence*, PUF, Παρίσι.
- Association for women in psychology ad hoc committee on sexist language, (1975), *Help stamp out sexism: change the language*, APA Monitor, 6, No. 11.
- Brown, Roger και Gilman, Albert, “The pronouns of power and solidarity”, στο Giglioli, Pier-Paolo, Ed., (1972), *Language and social context*, Penguin, Λονδίνο.
- Cameron, Deborah, (1985), *Feminism and linguistic theory*, MacMillan, Λονδίνο.
- Cameron, Deborah, “Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society”, στο Joseph, J. E. και Taylor, T. J., (Eds), (1990), *Ideologies of Language*, Routledge, Λονδίνο.
- Cameron, Deborah, (1998), *The feminist critique of language: a reader*, Routledge, Λονδίνο-Νέα Υόρκη.

- Gumpertz, John J., (Ed.), (1982), *Language and social identity*, Cambridge Univ. Press.
- Hill, Alette Olin, (1986), *Mother tongue, father time: A decade of linguistic revolt*, Indiana Univ. Press.
- Hymes, Dell, "Models of interaction of language and social life", στο Gumperz, J. J., Hymes D., (Eds), (1972), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Wilson, Νέα Υόρκη.
- Labov, William, 1986 (1965), "On the mechanism of linguistic change", στο Gumpertz, J. J. και Hymes, D., (Eds), (1972), *Directions in sociolinguistics...* (όπως αμέσως παραπάνω).
- Lakoff, Robin, (1975), *Language and woman's place*, Harper & Row, Νέα Υόρκη (Πρωτοδημοσιευμένο στο περιοδικό *Language in Society*, 2, 1973).
- Miller, Casey, Swift, Kate, (1980), *The handbook of nonsexist writing: for writers, editors and speakers*, Lippincott & Crowell, Νέα Υόρκη.
- Penfield, Joyce, (Ed.), (1987), *Women and language in transition*, State Univ. of New York Press.
- Silberstein, Sandra, (1980), "*Bibliography: women and language*", Michigan Occasional Papers in Women Studies, No 12, Univ. of Michigan.
- Spender, Dale, (1981), *Man made language*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο.
- Thorne, Barrie, Kramarae, Cheri, Henley, Nancy, (Eds), (1983), *Language, gender and society*, Newbury House Pub., Κέμπριτζ.
- Trudgill, Peter, (1972), "Sex, covert prestige and linguistic change in British English of Norwich", *Language in Society*, 1, 179-95.
- Wattman, Francine Frank, Treichler, Paula A., (1989), *Language, gender and professional writing: theoretical approaches and guidelines for nonsexist usage*, The Modern Language Association of America, Νέα Υόρκη.

Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής*

Τρέσσου-Μυλωνά Ευαγγελία**

Εισαγωγή

Μια συζήτηση με θέμα το φύλο και τα μαθηματικά έχει νόημα από τη στιγμή που παρατηρούνται κατά φύλο διαφορές στα μαθηματικά, ως προς την επίδοση, τις στάσεις και τις επιλογές, και καταγράφονται διακρίσεις και αποκλεισμοί από ευκαιρίες για σταδιοδρομία σε τομείς που απαιτούν μαθηματικές γνώσεις.

Το θέμα φύλο και μαθηματικά με ενδιαφέρει προσωπικά ως μαθηματικό και μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά κυρίως ως μέλος μιας ομάδας ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών που αρνούνται οποιαδήποτε διάκριση και αποκλεισμό στο χώρο της εκπαίδευσης, άρα και διακρίσεις και αποκλεισμούς με βάση το φύλο, και εργάζονται εδώ και χρόνια εναντίον του κοινωνικού αποκλεισμού. Με ενδιαφέρει από τη στιγμή που μια ομάδα παιδιών που έχει σήμερα περιορισμένη συμμετοχή σε κάποιους τομείς της εκπαίδευσης έχει πολλές πιθανότητες αργότερα να έχει μη-δενική συμμετοχή σε ορισμένους επαγγελματικούς χώρους και να αποκλεισθεί από κάποια κοινωνικά αγαθά. Θεωρώ ότι το θέμα φύλο και μαθηματικά δεν αφορά μόνο τα κορίτσια, αλλά κορίτσια και αγόρια που αποτελούν μια εκπαιδευτική μειονότητα (Τρέσσου-Μυλωνά, 1995), επειδή για κάποιους λόγους και με κάποιους τρόπους αποκλείονται από μαθηματικές γνώσεις και από επαγγελματικές ευκαιρίες που εξασφαλίζουν οι μαθηματικές γνώσεις.

Κεντρικά σημεία της συζήτησης που ακολουθεί στην παρούσα εργασία, σημεία από τα οποία ξεκινάει χωρίς να τα διαπραγματεύεται, αποτελούν δύο παραδοχές:

* Εισήγηση σε Διεθνές Συνέδριο στη Θεσσαλονίκη. Δημοσιεύτηκε στο: Β. Δεληγιάννη-Σ. Ζιώγου (επιμ.) (1997), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σ. 227-257) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

1η ΠΑΡΑΔΟΧΗ: «Δεν υπάρχουν φυσικά ή διανοητικά εμπόδια στη συμμετοχή των γυναικών στα μαθηματικά»¹.

2η ΠΑΡΑΔΟΧΗ: «Τα μαθηματικά είναι ένα δημιουργήμα κοινωνιοπολιτισμικό»².

Κορίτσια και μαθηματικά: Επιδόσεις και επιλογές

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Macoby & Jacklin, 1974, Aiken, 1976, Benbow & Stanley, 1980, Hanna et al., 1990), παρατηρούνται διαφορές των δύο φύλων ως προς την επίδοσή τους στα μαθηματικά. Η προσοχή που έχει δοθεί και η συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από αυτές τις διαφορές μοιάζει δυσανάλογα μεγάλη προς το μέγεθος των διαφορών οι οποίες με τα χρόνια φαίνεται ότι τείνουν να εξαφανισθούν. Σύμφωνα με την έκθεση της Hanna (1989), στη Διεθνή Αξιολόγηση της Επίδοσης (International Evaluation of Achievement) σε 20 χώρες οι διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ χωρών είναι πολύ σοβαρότερες από τις διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων.

Σύμφωνα με στοιχεία ερευνών που διεξήχθησαν σε διάφορες χώρες (Rossi³, 1972 - USA, Kelly, 1974 - Australia, Keeves & Read, 1974 - England, αναφέρεται στο Fennema, 1985, 305), φαίνεται ότι, αν και τα τελευταία χρόνια τα ποσοστά συμμετοχής των κοριτσιών σε σχολικές κατευθύνσεις που έχουν κύριο αντικείμενο τα μαθηματικά και σε σταδιοδρομίες που σχετίζονται άμεσα με μαθηματικά, έχουν σημειώσει αύξηση⁴, παραμένουν ακόμη μικρά. Αυτή η έστω και μικρή αύξηση φαίνεται ακόμη μικρότερη, αν συγκριθεί με την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των γυναικών σε επαγγέλματα που θεωρούνται παραδοσιακά ανδρικές περιοχές χωρίς

-
1. Η ίδια παραδοχή απετέλεσε την αφετηρία του Συνεδρίου που οργάνωσε η Διεθνής Επιτροπή για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στη Σουηδία τον Οκτώβρη του 1993.
 2. «Τα μαθηματικά είναι κοινωνιοπολιτισμικό κατασκεύασμα» ήταν το ένα από τα δύο αξιώματα με τα οποία άρχισε τη συζήτηση η L. Burton στο πάνελ του Συνεδρίου που οργάνωσε το 1993 η ICMI (Διεθνής Επιτροπή για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών) στη Σουηδία.
 3. Σύμφωνα με τη Rossi, ενώ η αύξηση του αριθμού των γυναικών που επέλεξαν επαγγέλματα που απαιτούν υψηλού επιπέδου γνώσεις στα μαθηματικά ήταν της τάξης του 210%, η αντίστοιχη αύξηση που σημειώθηκε για τους άνδρες ήταν της τάξης του 428% με αποτέλεσμα το ποσοστό των γυναικών μαθηματικών να μειωθεί από 38% το 1950 σε 26% το 1960.
 4. Η αύξηση αυτή θα μπορούσε να είναι ικανοποιητική, αν δε συγκρινόταν με την κατά πολύ θεαματικότερη αύξηση των ποσοστών συμμετοχής των κοριτσιών σε τομείς όπως η Νομική ή η Ιατρική ή με την εξίσου θεαματική αύξηση της συμμετοχής των αγοριών σε τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε σταδιοδρομίες που απαιτούν αυξημένες γνώσεις στα μαθηματικά.

όμως να απαιτούν ιδιαίτερες μαθηματικές γνώσεις (Hanna⁵, G., & Nyhof - Young, J., 1995) ή τελικά ακυρώνεται από τη σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση των αντίστοιχων ποσοστών για τα αγόρια.

Το γεγονός ότι οι κατά φύλο διαφορές σε επίδοση, όταν εμφανίζονται, είναι μικρές, σε σχέση με το γεγονός ότι ο αριθμός των κοριτσιών που επιλέγουν σταδιοδρομίες που έχουν άμεση σχέση με τα μαθηματικά παραμένει περιορισμένος, είναι μια ένδειξη ότι οι διαφορές σε επίδοση από μόνες τους δε δικαιολογούν τη μη επιλογή επαγγελματιών σχετικών με τα μαθηματικά (Hanna, 1995). Αν, λοιπόν, σύμφωνα με την αρχική μας παραδοχή, δεν υπάρχουν φυσικά ή διανοητικά εμπόδια για τη συμμετοχή των γυναικών στα μαθηματικά και αν οι κατά φύλο διαφορές σε επίδοση δεν είναι τόσο μεγάλες, ώστε να δικαιολογούν τη μικρή συμμετοχή των κοριτσιών σε γνωστικούς και σε επαγγελματικούς τομείς που έχουν άμεση σχέση με τα μαθηματικά, τότε θα πρέπει να υπάρχουν διάφοροι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν στη σχέση των κοριτσιών με τα μαθηματικά, επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και είναι υπεύθυνοι για την παρατηρούμενη υπο-εκπροσώπησή τους σε συγκεκριμένες σχολικές κατευθύνσεις.

Οι μύθοι γύρω από την ίδια την επιστημονική περιοχή, το περιεχόμενο, ο χαρακτήρας και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το σχολικό μάθημα, οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και η αλληλεπίδραση του με τα δύο φύλα, τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών ως εικονογράφηση και περιεχόμενο προβλημάτων, είναι μια κατηγορία παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση ενός μεγάλου μέρους της εικόνας που έχουν τα κορίτσια για τα μαθηματικά.

Ο κοινωνικός περίγυρος και το πολιτισμικό περιβάλλον, οι αντιλήψεις των γονέων για τα μαθηματικά και τους ρόλους των φύλων, η ενθάρρυνση και η στήριξη που δίνουν στα κορίτσια τους για παραπέρα μελέτη των μαθηματικών, είναι μια άλλη ομάδα παραγόντων που, σε συνδυασμό με τους πρώτους, συμπληρώνουν την εικόνα των κοριτσιών για τα μαθηματικά.

Οι διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες συντελούν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση του εσωτερικού συστήματος αντιλήψεων των κοριτσιών γύρω από αυτά τα ίδια, τις ικανότητες τους, τις δυνατότητες και τις προοπτικές που μπορεί να έχει η ενα-

5. Σύμφωνα με στοιχεία που δίνει η Hanna για τον Καναδά, ενώ ο αριθμός των γυναικών που παρακολουθούν σήμερα πανεπιστημιακές σπουδές δεν έχει προηγούμενο, οι γυναίκες υπερεκπροσωπούνται στις ανθρωπιστικές σπουδές, ενώ υποεκπροσωπούνται στους τομείς των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Έτσι, αν και το ποσοστό των προπτυχιακών φοιτητριών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες αυξήθηκε από 19,4% σε 28,5% μεταξύ 1971-87, το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρή πρόοδος σ' αυτούς τους τομείς, αν συγκριθεί με την πρόοδο που έκαναν οι γυναίκες σε άλλους παραδοσιακά ανδρικούς τομείς σταδιοδρομίας όπως η Νομική, όπου τα ποσοστά αυξήθηκαν από 9,4% σε 46,7% και η Ιατρική, όπου το ποσοστό από 12,8% ανέβηκε στο 41,7%.

σχόληση τους με τα μαθηματικά. Έτσι, τα πρότυπα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα κορίτσια όσον αφορά τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές επιλογές τους είναι μάλλον προϊόν των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών, τις οποίες βιώνουν, παρά αποτέλεσμα ικανοτήτων.

Έργο και υποχρέωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, και μάλιστα εκείνης που διαμορφώνει τους αυριανούς εκπαιδευτικούς, είναι η υπέρβαση παραδοσιακών διακρίσεων και η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, αγοριών και κοριτσιών, πλούσιων και φτωχών, γηγενών και μεταναστών, στο κοινωνικό αγαθό που λέγεται εκπαίδευση (Τρέσσου-Μυλωνά, 1995). Προϋπόθεση για την καταπολέμηση κάθε είδους αποκλεισμού, εκπαιδευτικού, επαγγελματικού, κοινωνικού, είναι η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, για να σταματήσει δηλαδή ο αποκλεισμός ομάδων παιδιών, κοριτσιών κυρίως, από κάποιες περιοχές της εκπαίδευσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα μαθηματικά, και από σχετικές με τα μαθηματικά σταδιοδρομίες, χρειάζεται μια ολόπλευρη αντιμετώπιση στο χώρο της εκπαίδευσης που θα αναζητά και θα εντοπίζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις που πρέπει να αλλάξουν και θα συζητά και θα προτείνει γι' αυτό το σκοπό παιδαγωγικές προσεγγίσεις άλλες από τις παραδοσιακές.

Φύλο και μαθηματικά: Μύθοι και προκαταλήψεις

Τα Μαθηματικά, ως επιστημονική περιοχή και ως αντικείμενο διδασκαλίας, έχουν περιβληθεί με διάφορους μύθους. Οι μύθοι γύρω από τα μαθηματικά, οι κοινωνικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις σχετικά με τα στερεότυπα των ρόλων του φύλου δημιουργούν και ενισχύουν αντιλήψεις σχετικές με το φύλο και τα μαθηματικά.

-Το μήνυμα ότι τα μαθηματικά είναι δύσκολα και ότι είναι μια γνωστική περιοχή για άνδρες διαπερνά την κοινωνία, δημιουργεί κοινές πανίσχυρες αντιλήψεις και διαμορφώνει συμπεριφορές. Ο μύθος αυτός συνδέει το παρόν με το παρελθόν ιστορικά, κοινωνιολογικά, πολιτισμικά⁶. Στο πρόσφατο παρελθόν, η ευρέως διαδεδομένη άποψη ότι το άγχος που προκαλούν τα μαθηματικά στα κορίτσια είναι δυσανάλογα μεγάλο συγκρινόμενο με τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόλησή τους με αυτό το γνωστικό αντικείμενο⁷, οδήγησε τους ειδικούς να προτείνουν διαφορετικά

6. Η Shuard αναφέρει (Shuard, 1982: 273) το παράδειγμα ενός πατέρα που το 1860 πήρε τις κόρες του από το κολέγιο στο οποίο φοιτούσαν, διαμαρτυρούμενος για το πρόγραμμα των μαθηματικών του σχολείου, το οποίο θεωρούσε άκρως ικανοποιητικό για σπουδές τραπεζικής, αλλά τελειώς ασύμβατο με το μέλλον των κοριτσιών του.

7. Σύμφωνα με τη Shuard (Shuard, 1982: 275), οι υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Αγγλία μέχρι το 1937 θεωρούσαν αυτονόητο ότι το πρόγραμμα μαθηματικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έπρεπε να είναι διαφορετικό για τα δύο φύλα, τα οποία αν και όμοια από διανοητική άποψη είχαν τελειώς διαφορετικά ενδιαφέροντα.

προγράμματα μαθηματικών για κορίτσια και αγόρια, ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά τους ενδιαφέροντα. Το είδος δηλαδή και η έκταση των μαθημάτων που παρακολουθούσαν τα παιδιά καθοριζόταν με βάση τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των μαθητριών. Στη συγκεκριμένη δηλαδή περίπτωση, αποδίδονται σε μαθητές και μαθήτριες διαφορετικά ενδιαφέροντα, τα οποία όμως είναι κοινά για όλα τα μέλη της ομάδας του ίδιου φύλου και λειτουργούν ως καθοριστικός παράγοντας για την οργάνωση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και την επιλογή της σταδιοδρομίας.

Αν δεχόμαστε ότι οι άνθρωποι μέσα από τις εμπειρίες τους δομούν τις δικές τους υποκειμενικές ερμηνείες για τα πράγματα, οι οποίες τελικά μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση καταλήγουν σε μια γνώση που είναι κοινά αποδεκτή, τότε εκπαιδευτικοί, γονείς και τα ίδια τα κορίτσια στο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και από το οποίο αντλούν τις εμπειρίες τους, διαμορφώνουν τις στάσεις τους έτσι ώστε τελικά να ενεργούν σύμφωνα με τις επικρατούσες αντιλήψεις. Έτσι, τα κορίτσια αναπτύσσουν την προσωπική τους στάση, που τελικά συμπίπτει με την κοινή αντίληψη για το περιεχόμενο, την ωφελιμιστική αξία που έχουν για το φύλο τους αλλά και το «φύλο» των ίδιων των μαθηματικών, και τελικά αποκλείουν τα μαθηματικά από τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Ακόμη και στην περίπτωση που κάποια κορίτσια, με πολύ καλές επιδόσεις στα σχολικά μαθηματικά, τολμήσουν να τα επιλέξουν ως γνωστική περιοχή για παραπέρα μελέτη και επαγγελματική σταδιοδρομία, θα βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωπα με την αντίληψη ότι τα μαθηματικά είναι ανδρική περιοχή. Θα πρέπει, αρνούμενα αυτή την κοινή αντίληψη και απορρίπτοντας στέρρες προκαταλήψεις, κάθε φορά να δίνουν μια μάχη προκειμένου να πείσουν για το αντίθετο.

-Το μήνυμα ότι τα μαθηματικά είναι μια επιστημονική περιοχή που απαιτεί σοβαρή συναισθηματική και διανοητική αφοσίωση από όσους και όσες ασχολούνται με τη μελέτη τους εκπέμπεται από τα μέσα ενημέρωσης, μεταφέρεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, διαχέεται στην κοινωνία και φαίνεται ότι λειτουργεί ως παράγοντας αποκλεισμού των κοριτσιών από σχετικές με μαθηματικά σπουδές και σταδιοδρομίες.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια, προβάλλουν συχνά, σε διαφορετικές περιπτώσεις και συμφραζόμενα, τα γυναικεία ή ανδρικά χαρακτηριστικά κάποιων επαγγελματιών. Κανένα μέσο επικοινωνίας δεν προβάλλει την εικόνα ενός μαθηματικού που, μετά τη δουλειά του ή αφού κλείσει τον υπολογιστή του, ασχολείται με την τακτοποίηση του σπιτιού και την περιποίηση των παιδιών του. Άνδρες, που ασχολούνται μόνον με την επιστήμη τους προσπαθώντας να λύσουν δύσκολα προβλήματα, αποκομμένοι από την καθημερινή πραγματικότητα και τις κοινοτυπίες της, είναι η συνηθής εικόνα επιστημόνων που ασχολούνται με τα μαθηματικά. Αυτή η εικόνα του επιστήμονα μαθηματικού λειτουργεί για τα κορίτσια, αυριανές συζύγους και μητέρες, ως ανασταλτικός παράγοντας στην επιλογή των μαθηματικών ως γνωστικού αντικείμενου παραπέρα μελέτης στο σχολείο και στις σπουδές τους

αργότερα. Ακόμη και στην περίπτωση που κάποια κορίτσια ακολουθήσουν με επιτυχία μαθηματικές σπουδές και σταδιοδρομία, θα πρέπει να αγωνίζονται συνεχώς να καταρρίψουν τη συμβατική γνώση και να αποδείξουν ότι μπορεί κανείς, χωρίς να χάσει την επιστημονική του σοβαρότητα και αξία, να συνδυάσει την ενασχόληση του με τα μαθηματικά με την ανθρωπινή συμμετοχή στις καθημερινές κοινοτυπίες, τις υποχρεώσεις και τις δραστηριότητες της οικογένειας. Χρειάζεται συνεχής αγώνας προκειμένου να αποδείξουν ότι η παράδοση είναι ανατρέψιμη και ότι η επιστημονική τους δουλειά και αξιολογή είναι και συμβατή με τα καθήκοντα που έχουν επωμισθεί ως μητέρες και σύζυγοι. Χρειάζεται επίσης ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε, έχοντας επιλέξει παραδοσιακά ανδρικές σταδιοδρομίες, να μην υιοθετήσουν παράλληλα και τις στάσεις και συμπεριφορές που παραδοσιακά ταυτίζονται με τις συγκεκριμένες περιοχές.

-Ο μύθος ότι τα μαθηματικά είναι παγκόσμια, αφηρημένα, ουδέτερα και αντικειμενικά είναι η κοινωνική περιγραφή των μαθηματικών και η δημόσια εικόνα τους. Αλλά τα μαθηματικά είναι ένα ανθρώπινο, κοινωνιοπολιτισμικό κατασκεύασμα. Σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και διαφορετικούς πολιτισμούς έχουν δημιουργηθεί διαφορετικά μαθηματικά. Τα μαθηματικά δημιουργούνται και εξελίσσονται μέσα σε ένα σύστημα αξιών και αναγκών καθημερινής ζωής. Αλλάζουν και εξελίσσονται στο χρόνο και στο χώρο, καθώς διαφορετικές κοινωνίες, που ζουν σε διαφορετικούς χώρους και κοινωνιοπολιτισμικές συνθήκες, αλλάζουν και εξελίσσονται. Τα μαθηματικά, λοιπόν, δεν είναι μόνο αφηρημένα, απρόσωπα και αντικειμενικά. Είναι και συγκεκριμένα και ως τέτοια έχουν αξία για τους συγκεκριμένους πληθυσμούς από τους οποίους δημιουργούνται και τους οποίους εξυπηρετούν. Κάποια μαθηματικά είναι σημαντικά για έναν πληθυσμό και κάποια άλλα για άλλον. Ποιοι και πώς έχουν συμφωνήσει ότι κάποιες περιοχές των μαθηματικών, οι έννοιες χώρου για παράδειγμα, όπου τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα από τα κορίτσια, έχουν μεγαλύτερη αξία από άλλες, όπως οι αριθμητικές πράξεις στις οποίες τα κορίτσια τα πάνε καλύτερα από τα αγόρια; Πώς μπορούμε να αποδείξουμε ότι οι μαθηματικές εμπειρίες μιας ομάδας παιδιών είναι κατώτερες ή πιο πρωτόγονες από τις μαθηματικές γνώσεις που έχει δομήσει μια άλλη ομάδα; «Αν τα μαθηματικά είναι ένα προϊόν από διαφορετικούς χώρους και χρόνους, τότε πρέπει να είμαστε σε θέση να φανταζόμαστε και να βρίσκουμε διαφορετικά μαθηματικά» (Burton, 1995, 379). Η πιστότητα και ακρίβεια της εικόνας αυτής των μαθηματικών δεν έχει αμφισβητηθεί σθεναρά έως σήμερα. Λειτουργεί λοιπόν για τα κορίτσια, που συνήθως σκέφτονται τα μαθηματικά σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, ως παράγοντας που αποκλείει την πρόσβασή τους σε γνωστικές περιοχές και σταδιοδρομίες που έχουν σχέση με τα μαθηματικά. Όσα κορίτσια καταφέρνουν παρόλα αυτά να προχωρήσουν, θα πρέπει συνεχώς να αποδεικνύουν ότι τα συναισθήματά τους και οι προσωπικές τους εμπειρίες και αξία έχουν και συμβατά είναι προς τα μαθηματικά ως γνωστική περιοχή και σταδιοδρομία.

Οι μύθοι γύρω από τα ίδια τα μαθηματικά και η δημόσια εικόνα όσων ασχολού-

νται με τα μαθηματικά συντελούν στην ανάπτυξη ή την ενίσχυση κοινωνικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων και στη διαμόρφωση παιδαγωγικών μοντέλων. Οι προκαταλήψεις σε συνδυασμό με τους μύθους δημιουργούν ή ενισχύουν μηχανισμούς αποκλεισμού των γυναικών από γνωστικούς και επαγγελματικούς χώρους που σχετίζονται άμεσα με τα μαθηματικά.

Οι γονείς, ακόμη και αυτοί που έχουν αποδεχτεί ότι τα κορίτσια μπορούν και είναι καλό να σπουδάζουν, θεωρούν ότι μια καλή δουλειά είναι περισσότερο απαραίτητη για τα αγόρια, που τελικά θα είναι υπεύθυνα για την οικονομική στήριξη της οικογένειας, παρά για τα κορίτσια.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες και απαιτήσεις από τα αγόρια παρά από τα κορίτσια σε τομείς όπως τα μαθηματικά και ενθαρρύνουν περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια να επιλέξουν δέσμες μαθημάτων που θα οδηγήσουν αργότερα σε επαγγελματικούς χώρους με αυξημένες απαιτήσεις σε μαθηματικές γνώσεις.

Οι εργοδότες προτιμούν να προσλαμβάνουν άνδρες σε θέση στελεχών παρά γυναίκες με τα ίδια ή περισσότερα προσόντα. Η μητρότητα είναι για τις γυναίκες ένας παράγοντας αποκλεισμού από θέσεις εργασίας με κύρος.

Οι ανάγκες της οικονομίας και οι απαιτήσεις του κόσμου της εργασίας επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώνουν παιδαγωγικά και διδακτικά μοντέλα. Στο σχολείο μεταφέρονται με αυτονόητο τρόπο και διακωδικοποιούνται δόγματα που εμφανίστηκαν στο χώρο της εργασίας και αποδείχθηκαν ιδιαίτερα λειτουργικά (Τσιάκαλος, Κογκίδου, Τρέσσου, 1994). Η προτίμηση των εργοδοτών να έχουν άνδρες σε θέσεις εργασίας με αυξημένες απαιτήσεις σε μαθηματικές και τεχνολογικές γνώσεις επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνει παιδαγωγικές προσεγγίσεις και δημιουργεί στάσεις σε εκπαιδευτικούς, σε μαθητές και σε μαθήτριες.

Μύθοι γύρω από τα μαθηματικά, κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους του φύλου τους και πολιτισμικές προκαταλήψεις επηρεάζουν τα κορίτσια και δημιουργούν αντιλήψεις που τα αποθαρρύνουν από την ενασχόλησή τους με την συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή.

Μύθοι και προκαταλήψεις μπορούν να καταρρεύσουν, αν αμφισβητηθούν. Για να φτάσει κάποιος ή κάποια στο στάδιο να αμφισβητήσει ισχυρά στερεότυπα και να επιχειρήσει έναν κοινωνικό μετασχηματισμό, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσει την καταπίεση ή τον αποκλεισμό που υφίσταται, να θελήσει να τον σταματήσει και να έχει την απαραίτητη πληροφόρηση και τη γνώση για να το επιχειρήσει. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει το σχολείο, επιχειρώντας αλλαγές στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται σήμερα. Επιχειρώντας αλλαγές στην «παιδαγωγική που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα, προβάλλει και υπερτονίζει την απόλυτη εξάρτηση του μαθητή και της μαθήτριας από τον ειδικό, ενώ ταυτόχρονα αποδυναμώνει το ρόλο των παιδιών, καθώς δεν αφήνει περιθώρια, δε δημιουργεί ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή τους στη μάθηση και τα αποκλείει από την εμπειρία της ανακάλυψης και διαμόρφωσης των μαθηματικών ιδεών. Μια τέτοια παιδαγωγική, που αδιαφορεί για το πλαίσιο, τα ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα

στα οποία τα μαθηματικά δημιουργήθηκαν, προβάλλει εσφαλμένες αντιλήψεις για την ίδια τη φύση των μαθηματικών». (Τρέσσου, 1994, 192).

Προκειμένου να πάψουν οι διακρίσεις σε βάρος μιας μεγάλης μερίδας παιδιών, κυρίως κοριτσιών, όσον αφορά τη μαθηματική παιδεία, χρειάζεται μια παιδαγωγική που περιλαμβάνει όλους και όλες, ανεξάρτητα από το φύλο, το χρώμα, την καταγωγή, τη μητρική γλώσσα, παίρνει υπόψη της την πολυπλοκότητα των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εκδηλώνονται οι διακρίσεις εναντίον κάποιων παιδιών, και σχεδιάζει το περιεχόμενο της μαθηματικής παιδείας στηριζόμενη στις αρχές της ισότιμης συμμετοχής παίρνοντας υπόψη της και τη γυναικεία οπτική.

Φεμινιστική παιδαγωγική

Δε θα επιχειρήσω να δώσω έναν ορισμό για τη φεμινιστική παιδαγωγική. Η έκφραση «φεμινιστική παιδαγωγική» άλλωστε δεν σημαίνει απολύτως το ίδιο πράγμα για όσους και όσες έχουν κοινό στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό που εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών σε κοινωνικά αγαθά όπως η εκπαίδευση και η εργασία.

Η φεμινιστική παιδαγωγική «είναι μια θεωρία σχετικά με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης που καθοδηγούν την επιλογή των πρακτικών που ακολουθούνται στην τάξη παρέχοντας κριτήρια για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών στρατηγικών και τεχνικών ως προς τους επιθυμητούς στόχους ή ως προς τα αποτελέσματα μιας σειράς μαθημάτων. Αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν σε μια κοινότητα ατόμων που βρίσκονται σε διαδικασία μάθησης και εξουσιοδοτούνται να ενεργούν με υπευθυνότητα ο ένας απέναντι στον άλλο και απέναντι στο αντικείμενο μάθησης και να εφαρμόζουν αυτή τη γνώση στην κοινωνική δράση» (Shrewsbury, 1993, 8).

Η φεμινιστική παιδαγωγική έχει κάποια οράματα, ξεκινάει με οράματα. Οραματίζεται την εκπαίδευση έτσι όπως θα μπορούσε να είναι αλλά δεν είναι και προσπαθεί μέσα από διάφορες συμμετοχικές, δημοκρατικές διαδικασίες και πρακτικές να επιτύχει εκείνους τους μετασχηματισμούς που θα φέρουν το όραμα πιο κοντά στην πραγματικότητα.

Οραματίζεται ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες λειτουργούν όχι ως αντικείμενα, αλλά ως υποκείμενα, τα οποία βρίσκονται σε μια συνεχή στοχαστική διαδικασία με τους εαυτούς τους, με τους άλλους και με το αντικείμενο μάθησης.

Οραματίζεται μια δραστηρία τάξη, η οποία δεν απαρτίζεται απλά από μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, αλλά είναι μια κοινότητα ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με ένα δίκτυο σχέσεων, που ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλον, που ανταγωνίζονται και σέβονται τη διαφορετικότητα, που χρησιμοποιούν, στηρίζονται και κερδίζουν ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου. Με βάση τις εμπειρίες τους και διατηρώντας σταθερή την αίσθηση ότι λειτουργούν ως υποκείμενα, τα μέλη της

κοινότητας μπορούν, μέσα από διαλεκτική συζήτηση που στοχεύει στην αμοιβαία διερεύνηση και ερμηνεία των διαφορετικών εμπειριών, μέσα από συνεχείς αμφισβητήσεις ισχυρών αντιλήψεων και αυτονοήτων, να ενσωματώσουν τις καινούριες γνώσεις και να τροποποιήσουν τις παλιές αντιλήψεις. «Η κριτική σκέψη, τότε, δεν είναι μια αφηρημένη ανάλυση αλλά μια στοχαστική διαδικασία γερά θεμελιωμένη στις καθημερινές εμπειρίες» (Shrewsbury, 1993, 9).

Η φεμινιστική παιδαγωγική «δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαφορά, θέτει υπό αμφισβήτηση ισχυρισμούς για καθολικές αλήθειες και επιχειρεί να δημιουργήσει κοινωνικό μετασχηματισμό σε έναν κόσμο μεταβαλλόμενων και αβέβαιων νοημάτων» (Weiler, 1994, 12). Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτές οι μεταβολές παρατηρούνται τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Έτσι, όσον αφορά τη θεωρία, αμφισβητείται με συνεχώς μεγαλύτερη ένταση η παγκοσμιότητα και η καθολική ισχύς αληθειών ενώ, όσον αφορά την πράξη, ισχύουσες απόψεις περί μάθησης και διδασκαλίας είναι επίσης υπό συνεχή αμφισβήτηση. Η αμφισβήτηση αφορά στις παραδοσιακές θεωρίες και πρακτικές αλλά και στις νεώτερες παιδαγωγικές, όπως η παιδαγωγική της απελευθέρωσης ή κριτική παιδαγωγική, που αναπτύχθηκε τις δεκαετίες του '60 και '70 με βασικότερο θεωρητικό εκφραστή της τον Paulo Freire (1972).

Όσες και όσοι υποστηρίζουν μια παιδαγωγική που παίρνει υπόψη της και εφαρμόζει και τη γυναικεία οπτική, κινούνται στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, μιλούν για κοινωνική δικαιοσύνη και οραματίζονται κοινωνικές αλλαγές. Θεωρούν τις προσωπικές εμπειρίες και τη συνειδητοποίηση της καταπίεσης και του αποκλεισμού ως πρωταρχικής σημασίας παράγοντες ενός κοινωνικού μετασχηματισμού, αλλά αμφισβητούν τους ισχυρισμούς της κριτικής παιδαγωγικής περί παγκόσμιων αληθειών και συλλογικών εμπειριών.

Όσες και όσοι υποστηρίζουν μια φεμινιστική παιδαγωγική, έχουν συνήθως διαπιστώσει, μέσα από προσωπικές τους εμπειρίες, τη δυσκολία να εφαρμοστούν σε μια πληθώρα περιπτώσεων της εκπαιδευτικής πράξης οι αρχές της κλασικής κριτικής παιδαγωγικής και προτείνουν κάποιες θεωρητικές και πρακτικές κατευθύνσεις που μπορεί να συντελέσουν στον εμπλουτισμό και στην αναδιτύπωση των στόχων και των οραματισμών της κριτικής παιδαγωγικής για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η παιδαγωγική που περικλείει και προάγει τη γυναικεία οπτική στηρίζεται σε μερικές υποθέσεις ως προς τις έννοιες της δύναμης, της γνώσης και της διαφοράς. Με βάση αυτές τις υποθέσεις διαμορφώνεται το όραμα για το ρόλο και τη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού, σχεδιάζεται το περιβάλλον μάθησης και επιλέγονται οι διδακτικές προσεγγίσεις.

Στις παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις η έννοια της δύναμης παραπέμπει σε σχέσεις εξάρτησης, εξουσίας, κυριαρχίας. Στην παιδαγωγική με γυναικεία διάσταση, δύναμη σημαίνει ενεργητικότητα, δράση, ικανότητα. Η φεμινιστική παιδαγωγική αναγνωρίζει την εξουσία του εκπαιδευτικού που επιβάλλεται από το ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα - ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί, είναι υπεύθυνος για την επιλογή διδακτικών/μαθησιακών διαδικασιών που θα οδηγήσουν στην εκπλή-

ρωση των στόχων του Αναλυτικού προγράμματος - αλλά βλέπει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί αυτή τη δύναμη για να κάνει τα ίδια τα παιδιά δυνατά. Αναγνωρίζονται δηλαδή οι γνώσεις και η πείρα του εκπαιδευτικού αλλά χρησιμοποιούνται από κοινού με τα παιδιά προκειμένου να αυξηθεί η δύναμη όλων των μελών της μικρής κοινότητας της σχολικής τάξης και όχι να περιοριστεί η δύναμη κάποιου ή κάποιων από τα μέλη της. Με αυτή την έννοια η δύναμη και η εξουσία παίρνουν τη μορφή μιας δημιουργικής δραστηριότητας, η οποία εξασφαλίζει την αυτονομία κάθε μέλους αλλά και την αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών της κοινότητας της σχολικής τάξης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η ενδυνάμωση όλων των μελών της κοινότητας, η φεμινιστική παιδαγωγική προτείνει διάφορες στρατηγικές οι οποίες επιτρέπουν στα μέλη της κοινότητας να γίνουν αυτά τα ίδια θεωρητικοί και να αναζητήσουν, να αναλύσουν, να μοιραστούν με άλλους τις προσωπικές τους εμπειρίες αλλά να προχωρήσουν και πέρα από αυτό ερευνώντας τις δυνάμεις εκείνες που στάθηκαν οι αιτίες για τη δημιουργία αυτών των εμπειριών. Έτσι, εφαρμόζονται στρατηγικές οι οποίες εξασφαλίζουν τις ευκαιρίες σε κορίτσια αλλά και σε αγόρια να μιλήσουν, να αμφισβητήσουν, να διαπραγματευθούν, να σχεδιάσουν, να πάρουν αποφάσεις. Δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να ενθαρρυνθεί ή να αυξηθεί η αυτοεκτίμηση μαθητών και μαθητριών. Αναπτύσσεται ένα δίκτυο σχέσεων που επιτρέπει στα παιδιά να λειτουργούν ανεξάρτητα, ως άτομα, αλλά και συλλογικά, ως μέλη μιας κοινότητας στην οποία η αυτονομία, ο σεβασμός στη διαφορά, η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας παίρνουν τη θέση της καταπίεσης και του συναγωνισμού που επικρατούν σε ιεραρχικά δομημένες κοινότητες. Μέσα από την ανάλυση των προσωπικών τους εμπειριών μαθητριών και μαθητρών αλλά και εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να κατανοήσουν τη δύναμη που έχουν ως γνώστες και δημιουργοί του κόσμου. Αυτή η γνώση της δυνάμεις τους μπορεί να αποτελέσει τη βάση για πολιτικές πράξεις, τη βάση για κοινωνική αλλαγή.

Η φεμινιστική παιδαγωγική αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες ως πηγές αντιθετικής γνώσης. «Τόσο τα συναισθήματα, όσο και οι εμπειρίες εκλαμβάνονται ως ένα είδος 'εσωτερικής γνώσης', που έχει διαμορφωθεί από την κοινωνία, αλλά που ταυτόχρονα περιέχει μια αντιθετική ποιότητα. Τα συναισθήματα θεωρούνται οδηγός για μια βαθύτερη αλήθεια από εκείνη της αφηρημένης λογικής. Η εμπειρία, που ερμηνεύεται μέσα από ιδεολογικά κατασκευασμένες κατηγορίες, μπορεί επίσης να είναι η βάση μιας αντίθεσης σε κυρίαρχους συνδυασμούς αλήθειας, αν αυτό που προκύπτει ως εμπειρία είναι αντίθετο από αυτό που έχει εκτεθεί και έχει γίνει αποδεκτό ως 'αληθές'» (Weiler, 1994, 27).

Η φεμινιστική παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι τα συναισθήματα είναι κοινωνικά δομημένα αλλά ωστόσο θεωρεί ότι τα άτομα δεν είναι απόλυτα διαμορφωμένα από την κυρίαρχη ιδεολογία και γλώσσα. Διατηρούν την ικανότητα να αμφισβητούν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και αισθάνονται. Η φεμινιστική παιδαγωγική αποδέχεται την ανάλυση και τη λογική ως πηγές γνώσης αλλά αμφισβητεί ότι με τη χρήση μόνον των αφηρημένων μεθόδων της ανάλυσης μπορούμε να φτάσουμε και

να κατανοήσουμε τις δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή μας. Η λογική σκέψη δεν αποκλείει το συναίσθημα ούτε το συναίσθημα είναι ασύμβατο με τη λογική. Είναι θέμα επιλογής του τρόπου που θα χρησιμοποιήσει κανείς ή των συνδυασμών που θα κάνει προκειμένου να προσεγγίσει τη γνώση. Όπως τα συναίσθημα, έτσι και οι εμπειρίες είναι κοινωνικά δομημένες, υπό την έννοια ότι τις κατανοούμε και μιλούμε γι' αυτές με όρους και ιδέες που μας παρέχονται από την κυρίαρχη ιδεολογία και γλώσσα. Ωστόσο οι εμπειρίες, όπως και τα συναίσθημα, είναι μια πηγή γνώσης η οποία μας βοηθάει να προσδιορίσουμε τις διαδικασίες που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς μας και μπορούν να λειτουργήσουν ως η βάση πολιτικών πράξεων, καθώς οποιαδήποτε θεωρητική υπόθεση δοκιμάζεται και συγκρίνεται ως προς τη βιωμένη εμπειρία. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγονται και το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται στο πλαίσιο της φεμινιστικής παιδαγωγικής διαμορφώνονται έτσι, ώστε να λαμβάνεται υπόψη και να χρησιμοποιείται η εμπειρία διδασκόντων και διδασκόμενων και οι γνώσεις να εντάσσονται σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, να κάνουν νόημα στα παιδιά και να είναι ορατή κάποια χρησιμότητά τους στην καθημερινή ζωή.

Η φεμινιστική παιδαγωγική αμφισβητεί την έννοια της συλλογικής εμπειρίας και προάγει την ιδέα της διαφορετικότητας των εμπειριών. Παρόλο δηλαδή που η υπόθεση της εμπειρίας ως πηγής γνώσης συνεχίζει να είναι ισχυρή, αμφισβητείται ωστόσο από τις θεωρητικούς του μεταμοντέρνου φεμινιστικού κινήματος η έννοια της συλλογικής μνήμης, της ενιαίας γυναικείας εμπειρίας. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι δεν υπάρχει μια ενιαία εμπειρία για όλες τις γυναίκες αλλά υπάρχουν πολλά διαφορετικά στρώματα εμπειριών, συχνά αντιφατικών εμπειριών της ίδιας γυναίκας αλλά και συγκρουόμενων εμπειριών διαφορετικών γυναικών, και προτείνεται, μέσα από την αποδοχή της διαφοράς, η δημιουργία ενός συνασπισμού με κοινούς στόχους. Με την έννοια αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην ίδια σχολική τάξη οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν την ίδια συλλογική εμπειρία ως μέλη της ίδιας μικρής σχολικής κοινότητας, αλλά ο κάθε ένας και η κάθε μια έχει προσωπικές εμπειρίες που αναγνωρίζονται ως ισότιμες. Όλες αυτές αξίζει να αναλυθούν, με κοινό στόχο το μετασχηματισμό της κατάστασης στη σχολική τάξη, στη μικρή εκπαιδευτική κοινότητα και με απώτερο στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Από τη φεμινιστική παιδαγωγική στην παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής

Η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση, αν πρόθεσή μας είναι να δημιουργήσουμε το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε όλα τα παιδιά να αισθανθούν ικανά να ασχοληθούν με τα μαθηματικά και να νιώσουν δημιουργικά από τη συμμετοχή τους σε μαθηματικές δραστηριότητες, αν στόχος μας είναι να απαλλάξουμε τα μαθηματικά από προκαταλήψεις και στερεότυπα έτσι, ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθηματική παιδεία.

Επιδίωξη της παιδαγωγικής της ισότιμης συμμετοχής δεν είναι να εξασφαλίσει για τα κορίτσια παρόμοιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και υποστηρικτικά περιβάλλοντα με αυτά που ισχύουν ήδη για τα αγόρια. Στόχος δηλαδή δεν είναι να δημιουργήσει για τα κορίτσια ένα μαθησιακό περιβάλλον, με την ίδια λογική, τους ίδιους κανόνες, τις ίδιες πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και με τις οποίες λειτούργησαν τα μαθησιακά περιβάλλοντα μέχρι σήμερα, πρακτικές οι οποίες συνέβαλαν στην αρνητική διαφοροποίηση των κοριτσιών. Μια τέτοια αντιμετώπιση θα σήμαινε άλλωστε ότι θεωρείται ορθός ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται σήμερα το μαθησιακό περιβάλλον για τα μαθηματικά, ότι γίνεται αποδεκτή ως απολύτως ορθή η μαθηματική παιδεία που σχεδιάζεται από άνδρες για άνδρες. Μια τέτοια όμως επαγωγή είναι επικίνδυνη για τους άνδρες, για τις γυναίκες και για τη μαθηματική επιστήμη (Harding, 1991, 30). Στόχος της παιδαγωγικής της ισότιμης συμμετοχής είναι, μέσα από τη χρήση πρακτικών συμφιλίωσης, να αλλάξει τη δημόσια εικόνα για τα μαθηματικά η οποία δημιουργήθηκε με σκοπούς και πρακτικές επιβλαβείς για τις επιστημονικές δραστηριότητες. Επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο δημόσιο, δηλαδή το αντικειμενικό, ορθολογικό, ουδέτερο και παγκόσμιο, που συνήθως ταυτίζεται με το ανδρικό, και στο ιδιωτικό, δηλαδή το υποκειμενικό, συναισθηματικά φορτισμένο, συγκεκριμένο, που ταυτίζεται σχεδόν πάντα με το γυναικείο, αναγνωρίζοντας στο δεύτερο την ίδια αξία με το πρώτο.

Οι υποθέσεις της φεμινιστικής παιδαγωγικής όσον αφορά τις έννοιες της δύναμης, της γνώσης και της διαφοράς σε συνδυασμό με τις πρακτικές μη αρνητικών διακρίσεων στην τάξη συμβάλλουν στην ανάπτυξη παιδαγωγικών ισότιμης συμμετοχής στη μαθηματική παιδεία. Πιο συγκεκριμένα συμβάλλουν:

α. Στον προσδιορισμό και την ανάλυση των υφιστάμενων δομών καταπίεσης στο μαθησιακό περιβάλλον, στη συνειδητοποίηση του αποκλεισμού που υφίστανται από τα μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο και ως σταδιοδρομία κάποια μέλη της κοινότητας της σχολικής τάξης και στην αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης μέσα από την αλλαγή του περιβάλλοντος μάθησης.

Η φεμινιστική παιδαγωγική, μέσα από την αμφισβήτηση αληθειών που θεωρούνται διαχρονικές, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αμφισβήτηση των υφιστάμενων δομών στη μαθηματική παιδεία. Ο εκπαιδευτικός που υποστηρίζει τις αρχές μιας συμμετοχικής παιδαγωγικής

-περνάει ο ίδιος από μια διαδικασία αυτογνωσίας, αναλύει τις προσδοκίες του, τη συμπεριφορά του και τη στάση του απέναντι σε αγόρια και κορίτσια της τάξης του την ώρα των μαθηματικών και πάνω απ' όλα είναι διατεθειμένος και αγωνίζεται να αλλάξει,

-δίνει το δικαίωμα στα παιδιά να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, να τις συζητήσουν και να τις αναλύσουν, να συνειδητοποιήσουν τις πιέσεις που ασκούν αυτά τα ίδια και τον τρόπο με τον οποίο τις ασκούν σε συμμαθητές και συμμαθήτριες αλλά και τις πιέσεις που τους ασκούνται και τον τρόπο με τον οποίο τους ασκούνται από γονείς, εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνικό περίγυρο, πιέσεις

που τελικά διαμορφώνουν τις σχέσεις και τις στάσεις τους καθώς και τις προσδοκίες που έχουν τα ίδια για τους εαυτούς τους αλλά και για τους άλλους όσον αφορά στα μαθηματικά,

-ενθαρρύνει την ανάπτυξη τόσο της προσωπικής όσο και της ακαδημαϊκής μάθησης, τις οποίες θεωρεί συμπληρωματικές. Συζητάει από κοινού με τα παιδιά τα στερεότυπα και τις αξίες που προβάλλονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και αναλύουν από κοινού τους λόγους για τους οποίους προβάλλονται αυτές οι αξίες και τους σκοπούς για τους οποίους ενισχύονται αυτά τα στερεότυπα. Μέσα από τη συζήτηση, ανάλυση και αμφισβήτηση κυρίαρχων αξιών εκπαιδευτικοί και μαθητές και μαθήτριες έρχονται σε σύγκρουση με τους ίδιους τους εαυτούς τους, καθώς όλοι και όλες υπάρχουμε ιστορικά, αλλά και σε σχέση με τους άλλους, αφού όλοι και όλες έχουμε διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις. Περνούν από διαδικασίες συνειδητοποίησης και αποδοχής της διαφορετικότητας και όλοι και όλες παίρνουν το κουράγιο και διεκδικούν το δικαίωμα να μιλήσουν για τις εμπειρίες, τους φόβους και τα ζητήματα που τους απασχολούν σε ότι αφορά τη σχέση τους με τα μαθηματικά. Έτσι, τελικά όλοι και όλες αγωνίζονται με στόχο τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό που θα εξασφαλίζει περιβάλλοντα και συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών, όπου όλοι και όλες θα συμμετέχουν ισότιμα, όπου θα αναγνωρίζεται η ίδια αξία σε εμπειρίες αγοριών και κοριτσιών, και οι προσδοκίες δε θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται μαθητές και μαθήτριες.

β. Στην απομυθοποίηση των μαθηματικών και την αμφισβήτηση των αντιλήψεων που επικρατούν σχετικά με τον κοινωνικό και πολιτικό τους χαρακτήρα.

Αν τα μαθηματικά είναι προϊόν του ανθρώπινου πολιτισμού, αν μέχρι σήμερα ήταν άνδρες που σχεδίαζαν τα αναλυτικά προγράμματα και αποφάσιζαν τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας των μαθηματικών, αυτό εξηγεί τον αποκλεισμό των γυναικών από το σχεδιασμό και πιθανόν και από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη σχολική τάξη που εφαρμόζονται οι αρχές της ισότιμης συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, τα Αναλυτικά προγράμματα σχεδιάζονται έτσι, ώστε να

-συμπεριλαμβάνουν τις γυναίκες στην αρχαία και νεότερη ιστορία των μαθηματικών, τοποθετούν τα μαθηματικά στα ιστορικά πλαίσια στα οποία εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν, αναφέρονται στα μαθηματικά που αναπτύχθηκαν από άλλους λαούς, τότε και πώς εμφανίστηκαν, ποιες ανάγκες εξυπηρετούσαν, πώς επηρέασαν τα παγκόσμια μαθηματικά

-περιέχουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών και μαθητριών. Αυτό σημαίνει ότι παίρνουν υπόψη τους τα κοινωνικά δομημένα ενδιαφέροντα και βιώματα κοριτσιών και αγοριών όχι για να τα ενισχύσουν και να επιτείνουν τη διαφορά αλλά για να δημιουργήσουν μια περιοχή ασφάλειας και βεβαιότητας για κάθε διαφορετικό πληθυσμό η οποία θα ενταχθεί στην κοινή για όλους περιοχή. Αν για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο έχουν ανατραφεί και η εκπαίδευση από την οποία έχουν περάσει κορίτσια και αγόρια

μέχρι τώρα έχει στρέψει τις ευαισθησίες και τα ενδιαφέροντα των κοριτσιών σε κοινωνικά ζητήματα περισσότερο από τα προβλήματα και τις εξελίξεις της φυσικής, ζητήματα τα οποία συνήθως προκαλούν το ενδιαφέρον των αγοριών, τότε στα Αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών υπάρχουν δραστηριότητες που αφορούν και αναφέρονται και στις δύο περιοχές. Αυτό δε σημαίνει ότι με τις δραστηριότητες που αφορούν στις κοινωνικές ανισότητες θα ασχολούνται τα κορίτσια και με τις δραστηριότητες που το περιεχόμενο τους αφορά σε προβλήματα φυσικής θα ασχολούνται τα αγόρια. Μαθητές και μαθήτριες μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων ή ερευνητική δουλειά ασχολούνται και με τις πρώτες και με τις δεύτερες έτσι, ώστε αγόρια και κορίτσια να διευρύνουν τα ενδιαφέροντα τους και να ωφεληθούν αντλώντας πληροφορίες και γνώσεις από περιοχές διαφορετικών επιστημονικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων. Να διαπιστώσουν τις εφαρμογές των μαθηματικών και τη χρησιμότητά τους προκειμένου να μελετήσουν σχέσεις, να συνδυάσουν δεδομένα και να παρουσιάσουν αποτελέσματα ερευνών σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Τα μαθηματικά παύουν να είναι αφηρημένα και ουδέτερα και αποκτούν πρακτικό ενδιαφέρον. Αφήνουν περιθώρια για συζήτηση, περιλαμβάνουν καταστάσεις σε συμφραζόμενα της καθημερινής ζωής, αφορούν σε διαδικασίες μάλλον παρά σε αποτελέσματα, δίνουν έμφαση σε διαπραγματεύσεις και όχι σε κανόνες, ενθαρρύνουν την αναλυτική σκέψη χωρίς να αποκλείουν το συναίσθημα.

γ. Στην αμφισβήτηση κυρίαρχων αντιλήψεων για το ρόλο και την εξουσία του εκπαιδευτικού, τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών, το ρόλο και τη δύναμη των μαθητών και μαθητριών.

Στα τυπικά σχολικά περιβάλλοντα ο εκπαιδευτικός αντλεί δύναμη και εξουσία από το ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα από τη στιγμή που αναλαμβάνει την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων, είναι υπεύθυνος για τις γνώσεις των παιδιών, αξιολογεί την επίδοσή τους. Επιπλέον οι μύθοι γύρω από τα μαθηματικά προβάλλουν μια εικόνα ενός γνωστικού αντικειμένου ιδιαίτερα δύσκολου, που απαιτεί έντονη διανοητική προσπάθεια και ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις από όποιον ή όποια το διδάσκει. Σε τυπικά σχολικά περιβάλλοντα, δηλαδή, η θεσμικά επιβαλλόμενη δύναμη του εκπαιδευτικού ενισχύεται από την ιστορικά επιβαλλόμενη δύναμη του συγκεκριμένου μαθήματος έτσι, ώστε η δύναμη του εκπαιδευτικού που διδάσκει μαθηματικά είναι απόλυτη και αναντίρρητη. Την ώρα των μαθηματικών δεν υπάρχει διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και μαθητριών, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός αρνείται την εκπαίδευση και τη γνώση ως μια συνεχή διαδικασία αναζήτησης.

Η παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής, που παίρνει υπόψη της τις αρχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής, δεν αρνείται τη θεσμική εξουσία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός έχει και διεκδικεί εξουσία αλλά δεν έχει και δε εκδικεί αυταρχικότητα. Αποδέχεται τη θεσμική του δύναμη προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει όχι για να καταπίσει αλλά για να αποκαλύψει στα παιδιά τη δική τους δύναμη έτσι, ώστε εκπαιδευτικός και μαθητές, μαθήτριες, από κοινού ως γνώστες και οι δύο του

κόσμου να εργαστούν για να αλλάξει ο τρόπος που τα μαθηματικά διδάσκονται στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη δύναμη που του δίνεται και αυτή που έχει από τις γνώσεις και τις εμπειρίες του για να ενθαρρύνει την ανάπτυξη νέων μορφών σχέσεων διδάσκοντα - διδασκόμενων και νέων σχέσεων των δύο τους με το γνωστικό αντικείμενο. Σ' αυτό το νέο σύστημα σχέσεων, μαθητές και μαθήτριες δεν είναι αντικείμενα αλλά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παίρνουν ενεργό μέρος στη μάθηση και τη διδασκαλία, έχουν το δικό τους απόθεμα γνώσεων και εμπειριών, συζητούν, διαπραγματεύονται, διατυπώνουν άποψη, δρουν, διαμορφώνουν, δεν προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό σημαίνει για παράδειγμα ότι παιδαγωγικό μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής και μετωπική διδασκαλία των μαθηματικών δεν είναι συμβατά. Στο παιδαγωγικό μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής, τα μαθηματικά εξετάζονται μέσα στα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα στα οποία δημιουργήθηκαν, τα μαθηματικά είναι μια πρόκληση, μια δημιουργική ερευνητική διαδικασία, μια συνεχής διαπραγμάτευση, κατά την οποία μαθητές και μαθήτριες συνεργάζονται, δεν συναγωνίζονται, αγόρια και κορίτσια μοιράζονται τις σκέψεις τους και τις μαθηματικές τους γνώσεις, μιλούν για τις διαδικασίες που ακολούθησαν στη λύση ενός προβλήματος, έχουν τις ευκαιρίες και τους δίνονται οι δυνατότητες να διαπιστώσουν ότι για τα περισσότερα προβλήματα δεν υπάρχει μόνον μία λύση ούτε μία μόνον προσέγγιση της λύσης.

Η παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής δεν επιτρέπει στην ώρα των μαθηματικών αρνητικές διακρίσεις που επιχειρούνται ή ενθαρρύνονται με τη χρήση γλωσσικών τύπων που αποκλείουν μια μεγάλη κατηγορία μαθητών ή μαθητριών, με τη χρήση υλικού που προβάλλει ή ενισχύει κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων ή τους ρόλους μειονοτήτων του μαθητικού πληθυσμού, με την οργάνωση δραστηριοτήτων που παίρνουν υπόψη τους και απευθύνονται σε μία μερίδα μαθητών ή μαθητριών μόνον.

Τα μαθηματικά ήταν, είναι και απ' ό,τι φαίνεται θα συνεχίσουν να είναι και στο μέλλον μια επιστημονική περιοχή άκρως σημαντική, ενδιαφέρουσα και χρήσιμη που οδηγεί σε επαγγέλματα με κύρος. Με αυτά τα χαρακτηριστικά τα μαθηματικά θα διατηρήσουν την ανδρική τους ταυτότητα, θα συνεχίσουν δηλαδή να θεωρούνται μια καθαρά ανδρική περιοχή και οι άνδρες θα αγωνίζονται να διατηρήσουν την κυριαρχία τους, εκτός αν κάποια άλλη επιστημονική περιοχή φανερίσει ότι έχει περισσότερες επαγγελματικές προοπτικές. Από τη στιγμή που οι κοινωνικές δομές συνεχίζουν να οργανώνονται με βάση αυτονόητα αυτού του είδους, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα εξακολουθήσουν να λειτουργούν με τρόπο που θα τροφοδοτούν και θα ενισχύουν αυτού του είδους τις κοινωνικές προκαταλήψεις και φυσικά οι γυναίκες θα συνεχίζουν να αποκλείονται από αυτές τις επιστημονικές και επαγγελματικές περιοχές που οι άνδρες δεν έχουν κανένα λόγο ή να θέλουν να χάσουν ή να μοιραστούν.

Αν λοιπόν δεν είμαστε διατεθειμένοι και διαθεσιμείς να ανεχθούμε άλλο αυτήν την κατάσταση και εφόσον πιστεύουμε ότι η παιδαγωγική που παίρνει υπόψη της τη γυναικεία οπτική μπορεί να συμβάλει στην ανατροπή της ισχύουσας πραγμα-

τικότητας μένει σε εμάς όλους και όλες να αγωνιστούμε, ξεκινώντας από το χώρο της δουλειάς μας, για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού που θα εξασφαλίζει ισότιμη συμμετοχή στη μαθηματική παιδεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aiken, L.R. (1976). «Update on Attitudes and Other Affective Variables in Learning Mathematics». *Review of Educational Research*, 46, 293-311.
- Benbow, C.P. & Stanley, J.C. (1980). «Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or Artifact?» *Science*, 222, 1029-1031.
- Fennema, E. (1985). «Explaining Sex-Related Differences in Mathematics: Theoretical Models». *Educational Studies in Mathematics*, 16, 303-320.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. England, Penguin Books.
- Grevholm, B., Hanna, G. (eds). (1995). *Gender and Mathematics Education*. Sweden, Lund University.
- Hanna, G. (1989). «Mathematical Achievement of Girls and Boys in Grade 8: Results from Twenty Countries». *Educational Studies in Mathematics*, 20, 225-232.
- Hanna, G., Kundiger, E., & Larouche, C. (1990). «Mathematical Achievement of Grade 12 Girls in Fifteen Countries». In Burton, L. (ed) *Gender and Mathematics: An International Perspective*. Strand, Cassell.
- Hanna, G., & Nyhof - Young, J. (1995). «An ICMI Study on Gender and Mathematics Education: Key Issues and Questions». In Grevholm, B., Hanna, G., (eds). *Gender and Mathematics Education*. Sweden, Lund University.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* England, Open University.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974) *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rogers, P. (1990). «Thoughts on Power and Pedagogy». In Burton, L. (ed). *Gender and Mathematics. An International Perspective*. Strand, U.K., Cassell.
- Shrewsbury, C. (1993). «What is Feminist Pedagogy?» *Woman's Studies Quarterly*, 3 & 4, 8-15.
- Shuard, H. B. (1982). *Differences in Mathematical Performance Between Girls and Boys, In Mathematics Counts*. Report of the Committee on Inquiry into the Teaching of Mathematics in Schools under the Chairmanship of Dr. W.H. Cockcroft.
- Τρέσσου - Μυλωνά, Ε. (1995). «Πρακτικές που Προάγουν την Ισότιμη Συμμετοχή των Κοριτσιών στη Μαθηματική Παιδεία». Στο: Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Τσιάκαλος, Γ., Κογκίδου, Δ., Τρέσσου - Μυλωνά, Ε. (1994). «Σύνδεση Εκπαίδευσης

και Παραγωγή: Από την αναγνώριση της αναγκαιότητας στην ανάπτυξη της τεχνολογίας». Υπό έκδοση στο Χ. Κοσμίδη-Hardy. *Επένδυση στον άνθρωπο - Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*, Αθήνα, Άλφα.

Weiler, K. (1994). «Freire and a Feminist Pedagogy of Difference». In P. McLaren and C. Lankshear (eds). *Politics of Liberation: Paths from Freire*, London, Routledge.

ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ

Burton, L. (ed) (1986). *Girls into Mathematics Can Go*. England, Cassell.

Burton, L. (1987). «Women and Mathematics: Is There an Intersection?» *IOWME Newsletter*, 3 (1), 4-7.

Burton, L. (ed) (1990). *Gender and Mathematics: An International Perspective*. Strand, U.K., Cassell.

Code, L. (1983). «Taking Subjectivity into Account». In Alcoff, L. and Potter, E. (eds). *Feminist Epistemologies*. New York, Routledge.

Dunn, K. (1993). «Feminist Teaching: Who Are Your Students?» *Women's Studies Quarterly*, 3 & 4, 39-45.

Eddowes, M. (1983). *Humble pi: The Mathematics Education of Girls*. York. U.K. Longman for Schools Council.

Halpen, D. (1986). *Sex Differences in Cognitive Abilities*. USA, Lawrence Erlbaum.

Laird, Susan (1988), «Reforming "Woman's True Profession". A case for "Feminist Pedagogy". In Teacher Education?» *Harvard Educational Review*, 58 (4), 449-463. London, HMSO.

Solar, C. (1995). «From a Feminist to an Inclusive Pedagogy in Mathematics». In Grevholm, B. Hanna, G. (eds). *Gender and Mathematics Education*. Sweden, Lund University.

Walden, R. & Walkerdine, V. (1985). *Girls and Mathematics: From Primary to Secondary Schooling*. London: Institute of Education, University of London.

Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of Reason*. London, Routledge

Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ανισότητα των φύλων*

Ελένη Σιάνου - Κύργιου**

Περίληψη

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και τα φύλα εξακολουθεί να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνών, παρά τις τεράστιες προόδους που έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η σχέση αυτή παραμένει προβληματική και έχει ως συνέπεια τη συντήρηση των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην αγορά εργασίας. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της συντήρησης των ανισοτήτων είναι η επίδραση του φύλου στις επιλογές σπουδών κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση που οριοθετούν, σε μεγάλο βαθμό, τις μετέπειτα ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές. Στο ζήτημα της επιλογής των σπουδών επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη, η οποία βασίζεται στα ευρήματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα υποψηφίων για την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στις επιλογές σπουδών, οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές, αν απομονωθούν από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και το ισχύον σύστημα αξιών που επηρεάζει τις αποφάσεις των υποψηφίων. Η διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνεισφέρει στην προώθηση της ισότητας των φύλων με ποσοτικούς όρους, δεν είναι όμως επαρκής παράγοντας για να μειώσει τις ανισότητες με ποιοτικούς όρους.

* Δημοσιεύεται για πρώτη φορά.

** Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εισαγωγή

Είναι μεγάλος ο αριθμός των εμπειρικών ερευνών και των θεωρητικών μελετών διεθνώς που εξετάζουν τα ζητήματα που σχετίζονται με τις ανισότητες των φύλων στην εκπαίδευση. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τις ανισότητες των φύλων κατά τη πρόσβαση και τη συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι η διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνδέεται, από τη ρητορική, με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών. Οι ανισότητες στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό, την ποιότητα των εμπειριών από τις σπουδές, τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και τις ευκαιρίες απασχόλησης, ειδικά σε επαγγέλματα που υπόσχονται υλικά και συμβολικά οφέλη, προοπτικές καριέρας.

Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών καταλήγουν σε ορισμένες κοινές διαπιστώσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες συντελούνται βαθιές αλλαγές σε σχέση με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των γυναικών. Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις επιδόσεις στην εκπαίδευση, αφού οι μαθήτριες έχουν συχνότερα από τους μαθητές υψηλές επιδόσεις κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Εφόσον η επίδοση είναι βασικό κριτήριο για την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση εκπροσωπούνται τελικά στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού με υψηλότερα ποσοστά. Με ποσοτικούς όρους, συνεπώς, έχει επιτευχθεί η ισότητα των φύλων ως προς την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Δε συμβαίνει όμως το ίδιο, όταν εξετάζεται το ζήτημα της πρόσβασης και της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση με ποιοτικούς όρους. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι ο παράγοντας φύλο εξακολουθεί να ασκεί επίδραση στις επιλογές των σπουδών. Οι μαθήτριες εξακολουθούν να επιλέγουν συχνότερα επιστημονικούς κλάδους και αντικείμενα σπουδών που οδηγούν στα λεγόμενα «γυναικεία» επαγγέλματα, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για να συμφιλώσουν στο μέλλον τις απαιτήσεις της εργασίας και της οικογένειας. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια η εκπροσώπηση των φύλων στις Σχολές και τα Τμήματα που οδηγούν σε επαγγέλματα, τα οποία κατά την παραδοσιακή αντίληψη θεωρούνται «αντρικά», να παραμένει άνιση.

Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ανισότητες των φύλων εξακολουθούν να υφίστανται στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παρότι έχουν εξαλειφθεί οι άμεσες μορφές διάκρισης και αναπαραγωγής των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση, επιβιώνουν κάποιες έμμεσες μορφές. Αυτές ενεργοποιούνται μέσω του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» και, γενικότερα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που, σε συνδυασμό με το οικογενειακό και το κοινωνικό, θέτουν εμπόδια και καλλιεργούν στην κρίσιμη φάση της επιλογής σπουδών τάσεις αυτοαποκλεισμού που νομιμοποιούν την ανισότητα των φύλων. Δείχνουν ότι το πλαίσιο, εντός του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες λαμβάνουν τις αποφάσεις

για τις επιλογές σπουδών είναι διαφορετικό. Τα κορίτσια αποφασίζουν σε ένα πλαίσιο με πιο στενά όρια, μικρότερο βαθμό ελευθερίας, υπόκεινται σε μεγαλύτερους περιορισμούς και πιέσεις (Power και άλλοι, 2003).

Δύο είναι τα κύρια συμπεράσματα που συνάγονται από την προηγηθείσα συνοπτική παρουσίαση.

Πρώτον, εξακολουθεί να υπάρχει πρόβλημα, παρά τις ευρείες δημόσιες συζητήσεις και τις δράσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Οι πατριαρχικές αξίες και οι παραδοσιακές απόψεις για τις βιολογικές διαφορές μεταξύ των φύλων και τη σημασία τους στον καταμερισμό της εργασίας επιβιώνουν και έχουν αντανάκλαση στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές των φύλων. Έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι η επιβίωση και η επίδραση των πατριαρχικών αυτών αξιών είναι συχνότερη στις γυναίκες από τα χαμηλότερα, παρά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι δύο αυτοί παράγοντες, φύλο και κοινωνική τάξη, λειτουργούν σωρευτικά και τις οδηγούν σε μειονεκτικότερη ακόμη θέση στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας (Mahony και Zmroczek, 1997).

Δεύτερον, η πρόοδος που έχει συντελεστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, σε σχέση με την προώθηση της ισότητας των φύλων, και η υπεροχή των κοριτσιών στις σχολικές επιδόσεις δεν είναι επαρκείς παράγοντες για να εξαιρεθούν οι ανισότητες στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Παρότι η διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης παρείχε περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης και η εκπροσώπηση των γυναικών είναι υψηλή, οι ανισότητες των φύλων συντηρούνται. Η διαφορά σε σχέση με το παρελθόν είναι ότι η αναπαραγωγή των ανισοτήτων δεν έχει πλέον ποσοτικές, αλλά ποιοτικές διαστάσεις. Σε αυτή, την αναπαραγωγή δηλαδή, παίζουν σημαντικό ρόλο οι επιλογές σπουδών που έχουν μείζονα σημασία, επειδή συντηρούν το χάσμα ως προς τα προσόντα, από τα οποία εξαρτάται η μετάβαση στην αγορά εργασίας και η εξασφάλιση απασχόλησης. Οφείλονται, επίσης, τα υψηλότερα από τους άντρες ποσοστά της ανεργίας, της ετεροαπασχόλησης ή της υποαπασχόλησης των γυναικών, της άνισης συμμετοχής τους στις πιο προνομιούχες απασχολήσεις και στις υψηλές θέσεις στην ιεραρχία των επαγγελματιών καριέρας (Reay και άλλοι, 2005).

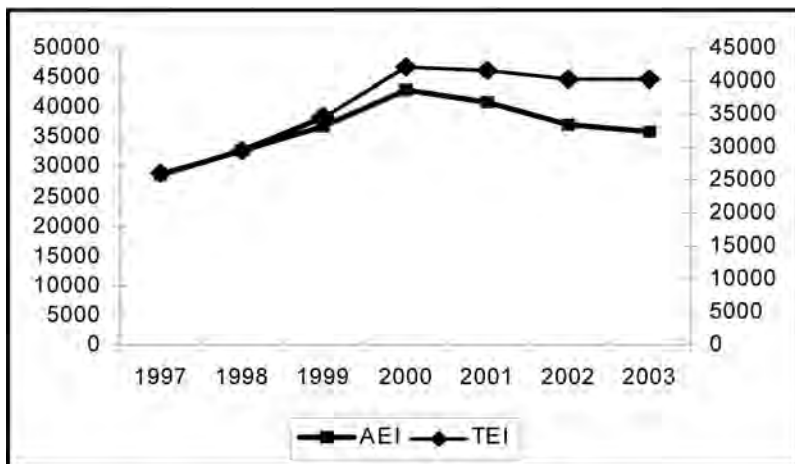
Με βάση τα παραπάνω δύο συμπεράσματα ισχύει η άποψη ότι η συμμετοχή των γυναικών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία προωθήθηκε για να διευκολυνθεί η ευελιξία στην αγορά εργασίας και για να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες στην αγορά εργασίας και οι διακυμάνσεις των αναπτυσσόμενων οικονομιών, είναι υψηλή με ποσοτικούς όρους. Με ποιοτικούς όμως όρους υπάρχουν διαφορές και ανισότητες που μαρτυρούν ότι η πρόσβαση και η συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση επηρεάζεται από τις διακρίσεις των φύλων. Η θεαματική αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, είναι τεκμήριο προόδου και μείωσης του χάσματος μεταξύ των φύλων, αλλά συγκαλύπτει τις διακρίσεις και τις ανισότητες ως προς τα αντικείμενα σπουδών, τα προσόντα, τις απασχολήσεις σε θέσεις κλειδιά και τη συμμετοχή στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας (Arnott και άλλοι, 1999).

Επιλογές σπουδών και ανισότητα των φύλων

Στην Ελλάδα παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των εισακτέων στην Ανώτατη Εκπαίδευση μετά τη μεταρρύθμιση του 1997. Αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτικής για τη διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής, με στόχο να ενισχυθεί η συμβολή της στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και της ισότητας των ευκαιριών (ΥΠΕΠΘ, 1997).

Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, το 1975 οι εισακτέοι ήταν 19.691. Από αυτούς οι 15.642 εισάγονταν στα πανεπιστήμια και οι 4.049 στα τεχνολογικά ιδρύματα. Η αύξηση είναι μικρή, αλλά σταθερή τα επόμενα χρόνια και κορυφώνεται μετά τη μεταρρύθμιση του 1997. Το 2001 ο αριθμός των εισακτέων τετραπλασιάζεται και φθάνει τις 82.150, η αύξηση στα πανεπιστήμια προσεγγίζει το 270%, ενώ στα τεχνολογικά ιδρύματα υπερβαίνει το 1000%. Στο Διάγραμμα 1 απεικονίζεται με σαφήνεια η εξέλιξη αυτή, από το 1997 έως το 2003, και φαίνεται ότι για πρώτη φορά ο αριθμός των εισακτέων στα τεχνολογικά ιδρύματα είναι μεγαλύτερος αυτών που εισάγονται στα πανεπιστήμια.

Διάγραμμα 1. Κατανομή των εισακτέων στα ΑΕΙ και ΤΕΙ (1975-2003)



Πηγή: ΥΠΕΠΘ

Η αύξηση των εισακτέων έχει ως συνέπεια τη διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση που παρέχει τη δυνατότητα σε μεγαλύτερο αριθμό υποψηφίων να φοιτήσουν σε αυτή, ακόμη και από κοινωνικές τάξεις ή μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες που στο παρελθόν ήταν αποκλεισμένες. Δε συνεπάγεται όμως την άμβλυν-

ση των ανισοτήτων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και των φύλων που εξακολουθούν να αναπαράγονται, με διαφορετικούς όμως από το παρελθόν τρόπους και μορφές. Ένας παράγοντας που συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους είναι οι επιλογές σπουδών (Σιάνου- Κύργιου, 2006).

Τις τελευταίες δεκαετίες δημοσιοποιούνται πολλές μελέτες στην Ελλάδα που εξετάζουν τα ζητήματα των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων από ποικίλες πλευρές, όπως είναι οι πολιτικές για την ισότητα των φύλων (Στρατηγάκη, 2003), η επίδραση του φύλου στην εκπαίδευση και η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανισότητα των φύλων (Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1999), η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών στις διοικητικές θέσεις (Μαραγκουδάκη, 2002). Υπάρχει, όμως, συγκριτικά με τις άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, εμπειρικό έλλειμμα για τη σχέση μεταξύ φύλου και επιλογής σπουδών κατά τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επιλογή σπουδών, όμως, μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση, έχει ιδιαίτερη σημασία και καθίσταται δύσκολη και κρίσιμη υπόθεση. Αυτό συμβαίνει για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος είναι ότι η επέκταση της Ανώτατης Εκπαίδευσης μεγαλώνει το εύρος των πιθανών επιλογών και, ταυτόχρονα, συνοδεύεται από την ενδυνάμωση της ακαδημαϊκής ιεράρχησης των ιδρυμάτων, με συνέπεια να προσφέρει περισσότερες, αλλά άνισες ευκαιρίες επιλογής σπουδών. Ο δεύτερος είναι ότι η διεύρυνση της συμμετοχής έχει ως συνέπεια τον πληθωρισμό των πτυχιούχων που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο, η επίδραση του φύλου στην επιλογή σπουδών προσλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις, γιατί οριοθετεί τις ακαδημαϊκές διαδρομές και τις επαγγελματικές διεξόδους, από τις οποίες εξαρτώνται οι ευκαιρίες απασχόλησης και οι προοπτικές καριέρας σε μια εξαιρετικά ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Όσο μεγαλώνει ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, τόσο δυσκολότερη καθίσταται η απασχόληση της γυναίκας. Τούτο αποτυπώνεται στα επίσημα στοιχεία που αποκαλύπτουν ότι η διαφορά στην απασχόληση ανάμεσα στα φύλα μειώνεται διαχρονικά, αλλά παραμένει σημαντική, αφού τα ποσοστά των ανέργων γυναικών είναι πολύ υψηλότερα από τα αντίστοιχα των ανδρών.

Σε σχέση με το ζήτημα της επίδρασης του φύλου στην αγορά εργασίας υπάρχει πληθώρα εμπειρικών δεδομένων και στατιστικών στοιχείων που τεκμηριώνουν την άποψη ότι, παρά τη θεσμική κατοχύρωση της ισότητας, οι γυναίκες εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Εκπροσωπούνται με μικρότερο από τους άντρες ποσοστό στο σύνολο του εργατικού δυναμικού, απασχολούνται συχνότερα σε εργασίες με χαμηλές αποδοχές και κύρος, περιορισμένες προοπτικές καριέρας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, πλήττονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ανεργία, ανεξάρτητα από το επίπεδο των σπουδών τους, ακόμη και όταν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές και έχουν αυξημένα προσόντα. Η διαφορά στα ποσοστά ανεργίας των γυναικών σε σύγκριση με τους άντρες που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών υπερβαίνει τις δύο εκατοστιαίες μονάδες, ενώ στην περίπτωση των

αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τις επτά ποσοστιαίες μονάδες. Πέραν των διαφορών αυτών, ένα μικρό ποσοστό γυναικών κατέχει υψηλές θέσεις στη διοικητική ιεραρχία του δημόσιου τομέα και των επιχειρήσεων, παρακάμπτει τα εμπόδια που συναντά στην καριέρα της και συμμετέχει στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Η μειονεκτική θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας οφείλεται στη σωρευτική επίδραση ενός συνόλου παραγόντων, μεταξύ των οποίων οι επιλογές των σπουδών παίζουν, για προφανείς λόγους, σημαντικό ρόλο.

Πίνακας 2
Η ανεργία κατά φύλο και επίπεδο εκπαίδευσης*

Επίπεδο εκπαίδευσης	Γ' Τρίμηνο 2004			Γ' Τρίμηνο 2005		
	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακός τίτλος	6,4%	8,4%	7,2%	5,8%	10,9%	7,9%
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**	5,1%	12,0%	8,4%	4,7%	11,0%	7,7%
Πτυχίο Ανώτερης Τεχ. Επ. Εκπαίδευσης	6,6%	18,2%	12,2%	7,0%	17,8%	12,4%
Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης	6,6%	18,5%	11,4%	6,8%	17,9%	11,1%
Απολυτήριο 3-ταξιας Μέσης Εκπαίδευσης	6,8%	18,4%	10,3%	6,9%	16,3%	9,7%
Απολυτήριο Δημοτικού	5,4%	12,5%	8,0%	4,5%	11,6%	7,2%
Μερικές τάξεις Δημοτικού	5,6%	6,3%	5,9%	4,0%	7,1%	5,3%
Δεν πήγε καθόλου σχολείο	9,0%	14,0%	11,6%	6,9%	14,3%	10,4%
Σύνολο	6,1%	15,8%	10,1%	6,0%	15,0%	9,7%
* Τα στοιχεία θα πρέπει να θεωρούνται ενδεικτικά						
** Περιλαμβάνονται και οι μη απόφοιτοι με τουλάχιστον ένα χρόνο φοίτησης						

Πηγή: ΕΣΥΕ

Στο ζήτημα της επιλογής σπουδών αναφέρονται τα εμπειρικά ευρήματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια και προέρχονται από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε

σε υποψηφίους και υποψήφιας για την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας ήταν να δοθεί απάντηση στο ερώτημα, αν και σε ποιο βαθμό το φύλο και το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο επηρεάζουν τις επιδόσεις και τις επιλογές κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως και τις προσδοκίες τους από τη φοίτηση σε αυτή. Στην έρευνα συμμετείχαν 329 υποψήφιοι από σχολεία του Ν. Ιωαννίνων και του Ν. Αττικής. Από αυτούς το 42,5% ήταν αγόρια και το 57,5% κορίτσια και προέρχονται στην πλειοψηφία τους από οικογένειες που εντάσσονται στα μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων επηρεάζονται από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, αλλά δεν επηρεάζονται από το φύλο. Από τις συσχετίσεις των απαντήσεων για το βαθμό απολυτηρίου και τη γενική βαθμολογία πρόσβασης με την ανεξάρτητη μεταβλητή του φύλου διαπιστώθηκε ότι είναι μικρές οι διαφορές στις κατανομές των ποσοστών. Οι μαθήτριες μάλιστα υπερέρχονται στις επιδόσεις από τις αντίστοιχες των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία με βαθμό απολυτηρίου από το ενιαίο λύκειο 16,1 έως 18 οι μαθήτριες εκπροσωπούνται με ποσοστό 21,5% έναντι του 18,2% των μαθητών και στην κατηγορία από 18,1 έως 20 με ποσοστό 14% έναντι του 16% αντίστοιχα. Παρόμοιες είναι οι διαφορές και στη γενική βαθμολογία πρόσβασης, από την οποία εξαρτάται η πρόσβαση και η κατανομή στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Γενική βαθμολογία πρόσβασης από 16,1 έως 20 έχει το 34,5% των μαθητριών έναντι του 29,7% των μαθητών. Τα στοιχεία αυτά αποκαλύπτουν ότι οι μαθήτριες βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση. Εφόσον η επίδοση είναι το μοναδικό κριτήριο για την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οι υποψήφιας υπερέρχονται, ως προς αυτή, έχουν και τη δυνατότητα να αποφασίσουν για τις επιλογές τους πιο ελεύθερα και από ένα ευρύτερο φάσμα αντικειμένων σπουδών. Μπορούν, δηλαδή, να αξιοποιήσουν τις διευρυμένες ευκαιρίες πρόσβασης που η αύξηση των εισακτέων συνεπάγεται και να εισαχθούν στις Σχολές και στα Τμήματα που παρουσιάζουν ζήτηση και έχουν υψηλές βάσεις εισαγωγής, υπόσχονται καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές.

Ωστόσο, ο παράγοντας φύλο φαίνεται ότι μεσολαβεί και επηρεάζει τις αντιλήψεις για τη φοίτηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τις επιλογές σπουδών. Από τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν μετά την επεξεργασία των απαντήσεων σε μια σειρά ερωτήσεων, σκοπός των οποίων ήταν να διερευνηθεί πόσο σημαντικοί ήταν ορισμένοι λόγοι στην απόφαση να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση και να ανιχνευθούν οι προσδοκίες τους, προκύπτουν ενδείξεις ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων. Τα κορίτσια θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, ως πολύ σημαντικό λόγο στην απόφαση να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση το ενδιαφέρον για να σπουδάσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, 67,2% έναντι 48,5% αντίστοιχα. Θεωρούν, επίσης, συχνότερα από τα αγόρια, ως πιο σημαντικό λόγο την επιθυμία τους να ασχοληθούν στο μέλλον με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, 66% έναντι 56,8%, ή ένα επάγγελμα που θα έχει κοινωνικό κύρος, 35,9% έναντι 27,3%. Τα αγόρια, αντίθετα, θεωρούν σε μεγαλύτερο

βαθμό σημαντικούς τους οικονομικούς λόγους, να βρουν ευκολότερα απασχόληση, 67,7% έναντι του 62% των κοριτσιών ή να ασκήσουν ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει υψηλές απολαβές 56,5% έναντι 45,3% των κοριτσιών. Προκύπτουν, δηλαδή, ενδείξεις ότι τα κορίτσια επενδύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια στις σπουδές τους, αφού προσδοκούν συχνότερα να καλλιεργήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες, αλλά και να αποκτήσουν ευρύτερες γνώσεις, να ενισχύσουν το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Τα αγόρια προσδοκούν, στο διάστημα των σπουδών τους, να κάνουν νέες γνωριμίες και να αποκτήσουν φίλους, να περάσουν, γενικότερα, μια ευχάριστη περίοδο στη ζωή τους.

Η επίδραση του φύλου είναι μεγαλύτερη στην επιλογή σπουδών και παρέχει ενδείξεις ότι το χάσμα στο επίπεδο αυτό, παρά τις προόδους, συντηρείται. Το συμπέρασμα τούτο συνάγεται από τα δεδομένα σχετικά με τις επιλογές της κατεύθυνσης στο λύκειο, του επιστημονικού πεδίου, του Ιδρύματος και του Τμήματος ή της Σχολής και για τους λόγους, στους οποίους τις αποδίδουν.

Η πρώτη επιλογή, που υποχρεούνται να κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι της κατεύθυνσης στη δευτέρα τάξη του ενιαίου λυκείου. Πρόκειται για μια σχετικά πρώιμη, αλλά κρίσιμη επιλογή, από την οποία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό οι μετέπειτα επιλογές, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές. Η κατανομή του συνόλου των υποψηφίων του δείγματος είναι σχεδόν ισομερής στις τρεις κατευθύνσεις, 35,2% στη θεωρητική, 32,1% στη θετική και 32,7% στην τεχνολογική. Η κατανομή όμως με βάση το φύλο παρουσιάζει αποκλίσεις. Τα κορίτσια επιλέγουν συχνότερα από τα αγόρια τη θεωρητική κατεύθυνση, αφού το ποσοστό, με το οποίο εκπροσωπούνται είναι σχεδόν πενταπλάσιο των αγοριών. Καλύπτει το 50,5% του συνόλου τους, έναντι του 14,6% των αγοριών. Στην τεχνολογική κατεύθυνση παρατηρείται το αντίθετο, δηλαδή τα αγόρια εκπροσωπούνται με ένα υψηλό ποσοστό που καλύπτει το 50,4%, έναντι του 19,6% των κοριτσιών. Μικρότερη διαφορά παρουσιάζουν τα ποσοστά στη θετική κατεύθυνση, στην οποία όμως και πάλι τα αγόρια εκπροσωπούνται με υψηλότερο ποσοστό, 35%, έναντι του 29,9% των κοριτσιών.

Ανάλογες είναι οι διαφορές μεταξύ των φύλων σε σχέση με το επιστημονικό πεδίο πρώτης επιλογής που έχει μεγαλύτερη σημασία, αφού το κάθε ένα περιλαμβάνει ορισμένες σχολές και τμήματα, τα οποία προσφέρουν αντικείμενα σπουδών από συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους: το 1^ο από τις ανθρωπιστικές, τις νομικές και τις κοινωνικές επιστήμες, το 2^ο από τις θετικές επιστήμες, το 3^ο από τις επιστήμες υγείας, το 4^ο από τις τεχνολογικές επιστήμες και το 5^ο από τις επιστήμες οικονομίας και διοίκησης. Το ποσοστό των κοριτσιών που δήλωσαν πρώτη επιλογή το 1^ο επιστημονικό πεδίο είναι τετραπλάσιο των αγοριών, 35,8% και 9,3% αντίστοιχα. Αντίθετα, διπλάσιο το ποσοστό αγοριών που δήλωσαν πρώτη επιλογή το 2^ο επιστημονικό πεδίο, 16,3% έναντι του 7,9% των κοριτσιών. Στο 3^ο πεδίο των επιστημών της Υγείας, που περιλαμβάνει και πολλά αντικείμενα σπουδών που οδηγούν στα λεγόμενα παραϊατρικά επαγγέλματα, το ποσοστό των κοριτσιών είναι μεγαλύτε-

ρο 11,5%, έναντι του 8,5% των αγοριών που επιθυμούν, κυρίως, να εισαχθούν στις ιατρικές σχολές. Στο 4^ο πεδίο των τεχνολογικών επιστημών που περιλαμβάνει πολλά αντικείμενα σπουδών, τα οποία οδηγούν σε σύγχρονα επαγγέλματα σχετιζόμενα με τις νέες τεχνολογίες το ποσοστό των αγοριών είναι διπλάσιο από των κοριτσιών, 38,8% και 19,4% αντίστοιχα. Μικρές είναι οι διαφορές στο 5^ο πεδίο των επιστημών της οικονομίας και της διοίκησης, 27,1% και 25,5% που οδηγούν σε επαγγέλματα του τομέα της παροχής υπηρεσιών.

Το φύλο ασκεί επίδραση και στην επιλογή του Ιδρύματος που έχει άμεση σχέση με το Τμήμα ή τη Σχολή, στην οποία αποφασίζουν να φοιτήσουν και βρίσκεται σε αυτό. Το ποσοστό των αγοριών που δήλωσαν πρώτη επιλογή το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο είναι διπλάσιο από των κοριτσιών και σχετίζεται, προφανώς, με την επιθυμία τους να γίνουν μηχανικοί. Το ίδιο παρατηρείται και για το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, όπως επίσης και για τα Τεχνολογικά Ιδρύματα της Αθήνας και της Ηπείρου. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών δήλωσε πρώτη επιλογή το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχετίζεται, όπως δηλώνουν τα ίδια, με την επιθυμία τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, να ασκήσουν ένα επάγγελμα που τους προσφέρει την ασφάλεια του δημοσίου τομέα και ελεύθερο χρόνο για να ανταποκριθούν στις οικογενειακές υποχρεώσεις τους.

Μια αξιοσημείωτη διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στα φύλα σε σχέση με τους λόγους που θεωρούν πιο σημαντικούς στην απόφαση για την επιλογή του Ιδρύματος. Τα αγόρια δήλωσαν συχνότερα, ως πιο σημαντικούς λόγους, την ακαδημαϊκή φήμη του ιδρύματος, όπως επίσης και τη φήμη του για τις παροχές στους φοιτητές που συνδέεται με το κόστος των σπουδών. Τα κορίτσια δήλωσαν συχνότερα ως πιο σημαντικούς λόγους τη φήμη ότι η πόλη, στην οποία βρίσκεται το Ίδρυμα, προσφέρει καλή φοιτητική ζωή, την επιθυμία να ζήσουν τη φοιτητική ζωή σε μια μεγάλη πόλη ή στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους.

Μεγαλύτερη είναι η επίδραση του φύλου στην επιλογή του Τμήματος ή της Σχολής που σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενο των σπουδών και στους λόγους που την αποδίδουν. Είναι διπλάσιο σχεδόν το ποσοστό αγοριών που δήλωσαν πρώτη επιλογή κάποιο από τα Τμήματα με αντικείμενο σπουδών σχετικό με την επιστήμη των Η/Υ, 16,5% έναντι του 9,8% των κοριτσιών. Επίσης, είναι δεκαπλάσιο το ποσοστό των αγοριών που δήλωσαν τα Τμήματα των Μηχανικών, 12,2% έναντι του 1,8% των κοριτσιών, με εξαίρεση τις Σχολές Αρχιτεκτόνων και τα Τμήματα Τοπογράφων Μηχανικών που τα ποσοστά είναι παρόμοια. Αντίθετα, τα κορίτσια δείχνουν προτίμηση για τα Τμήματα με αντικείμενα σπουδών των θεωρητικών επιστημών που οδηγούν στα λεγόμενα 'γυναικεία' επαγγέλματα. Το 13,4% των κοριτσιών δήλωσαν πρώτη επιλογή τα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών, έναντι του 0,9% των αγοριών, και το 6,1% τα Τμήματα Φιλολογίας Ξένων γλωσσών, έναντι του 1,7% των αγοριών, το 9,1% τα Τμήματα της Νομικής, των ΜΜΕ, των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, έναντι του 0,9% των αγοριών.

Οι διαφορές στις επιλογές του Τμήματος ή της Σχολής έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν συνδεθούν με αυτές που εντοπίζονται στους λόγους που θεωρούν, ως τους πιο σημαντικούς, στη λήψη της απόφασής τους. Δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν πιο σαφείς επαγγελματικές φιλοδοξίες και αποφασίζουν, συχνότερα από τα κορίτσια, για τις επιλογές των σπουδών με οικονομικά κριτήρια, να εξασφαλίσουν, δηλαδή, μια καλή εργασία και να κερδίσουν περισσότερα χρήματα. Δήλωσαν σε μεγαλύτερα ποσοστά, ως πιο σημαντικούς λόγους, τις επαγγελματικές προοπτικές που πιστεύουν ότι προσφέρουν οι σπουδές στο Τμήμα ή στη Σχολή πρώτης επιλογής, την επιθυμία να εξειδικευθούν σε ένα σύγχρονο επιστημονικό κλάδο και να ασκήσουν στο μέλλον ένα επάγγελμα με υψηλές απολαβές και κοινωνικό κύρος. Τα κορίτσια, αντίθετα, δήλωσαν, συχνότερα από τα αγόρια, ότι το κριτήριο ήταν η επιθυμία τους να μείνουν στον τόπο μόνιμης κατοικίας ή το ενδιαφέρον να αποκτήσουν γνώσεις για ένα συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο ή την επιθυμία τους να ασκήσουν ένα επάγγελμα με κοινωνικό κύρος.

Τα δεδομένα αυτά παρέχουν ενδείξεις ότι υπάρχουν διαφορές στην επιλογή σπουδών ανάμεσα στα φύλα. Το πλαίσιο, εντός του οποίου λαμβάνουν τις αποφάσεις είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένο από τις πατριαρχικές αξίες και τα πολιτισμικά στερεότυπα σχετικά με τη θέση των γυναικών στην κοινωνία που συντηρούν τη διάκριση των φύλων. Τα κορίτσια παρότι υπερέχουν των αγοριών στην επίδοση, κάνουν επιλογές που δείχνουν ότι αντιμετωπίζουν, όπως διαπιστώνεται και από τις έρευνες σε άλλες χώρες, ιδιαίτερες δυσκολίες και εμπόδια (Leathwood και 'O Connel, 2003). Επιλέγουν συχνότερα αντικείμενα σπουδών των θεωρητικών επιστημών, ενώ τα αγόρια των τεχνολογικών και των θετικών επιστημών που προσφέρουν πτυχία με μεγαλύτερη ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας, ευκαιρίες πρόσβασης σε προνομιούχα επαγγέλματα. Τα κριτήρια, με βάση τα οποία αποφασίζουν έχουν σχέση με το μελλοντικό τους ρόλο ως συζύγου και μητέρας που επηρεάζει την εργασία των γυναικών και την κοινωνική τους κινητικότητα.

Συμπέρασμα

Από το σχολιασμό των ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν ενδείξεις ότι η σχέση μεταξύ φύλου και εκπαίδευσης παραμένει προβληματική. Το φύλο δεν επηρεάζει τις επιδόσεις, αλλά τις επιλογές των σπουδών κατά τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση, από τις οποίες εξαρτάται η ποιότητα των εμπειριών από τις σπουδές, η αξία του πτυχίου και τα οφέλη στη μελλοντική εργασιακή ζωή. Η επίδραση του φύλου στις επιλογές σπουδών παρέχει ενδείξεις ότι τα κορίτσια δεν αποφασίζουν ελεύθερα, αλλά υπόκεινται σε μεγαλύτερες πιέσεις και περιορισμούς. Κατά συνέπεια, παρά τις προόδους, που έχουν συντελεστεί, ως προς τη συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση, οι ανισότητες των φύλων συντηρούνται, μέσα από έμμεσες μορφές διάκρισης, από το συμβολισμό της «διαφοράς» που

ενεργοποιούν τάσεις αυτοαποκλεισμού και τις νομιμοποιούν.

Η συντήρηση των ανισοτήτων δείχνει ότι τα κορίτσια δεν επωφελούνται στον ίδιο βαθμό με τα αγόρια από τη διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με ποιοτικούς όρους. Επιλέγουν σπουδές που συντηρούν τη μειονεκτική τους θέση στην αγορά εργασίας, αν λάβουμε υπόψη την άτυπη ιεράρχηση μεταξύ των αντικειμένων σπουδών, τις ευκαιρίες που προσφέρουν τα πτυχία τα σχετιζόμενα με τις τεχνολογικές και τις θετικές επιστήμες και τις εξελίξεις στη δομή της απασχόλησης και στην αγορά εργασίας. Μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι μεγάλος αριθμός γυναικών θα εξακολουθήσει και στο μέλλον να απασχολείται σε εργασίες με χαμηλούς μισθούς, ανασφάλεια και μειωμένα οφέλη. Θα παραμείνουν λίγες οι οικονομικά δραστήριες και ανεξάρτητες επαγγελματίες γυναίκες που θα απασχολούνται σε προνομιούχα επαγγέλματα, τα οποία προσφέρουν υλικά και συμβολικά οφέλη, προοπτικές καριέρας, αυξάνουν τις πιθανότητες να βελτιώσουν τις συνθήκες της προσωπικής του ζωής. Θα παραμείνουν, επίσης, λίγες οι γυναίκες που θα κατέχουν θέσεις ισχύος στα κέντρα λήψης αποφάσεων των μεγάλων οργανισμών και της πολιτικής ζωής.

Η «τύχη», με άλλα λόγια, θα εξακολουθήσει να είναι με το μέρος των ανδρών...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Annot, M. M.E. David & G. Weiner (1999) *Closing the Gender Gap: Post War Education and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Brown, P. (1997) 'Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment, and the Labour Market' στο A. H.
- Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells, *Education, Culture, Economy, Society*, London: Oxford University Press, pp. 736-749.
- Brown, P. & R. Scase (1994) *Higher Education and Corporate Realities: Class, Culture and the Decline of Graduate Careers*, London: UCL Press.
- Δεληγιάννη, Β. και Σ. Ζιώγου (επ.) (1999), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Lauder, H. (2001) 'Innovation, Skill Diffusion, and Social Exclusion' στο P. Brown, A. Green & H. Lauder, *Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*, Oxford: Oxford University Press, p. 166.
- Leathwood, C. και P. O'Connell (2003) 'It's a struggle: the construction of the 'new' student' in higher education' *Journal Education Policy*, 18, 597-615.
- Mahony, P. & C. Zmroczek (eds) (1997) *Class Matters. Working Class' Women's. Perspectives on Social Class*, London: Taylor & Francis.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2002) 'Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής' στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, Α.

- Φρόση (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα: ΚΕΘΙ (αδημοσίευτη μελέτη).
- Power, S., T. Edwards, G. Whitty, V. Wigfall (2003) *Education and Middle Class*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Reay, D., M.E. David & S. Ball (2005) *Degrees of Choice. Social class, race and gender in higher education*, Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στρατηγάκη Μ. (2003) «Πολιτικές για την ισότητα των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Συμπτώσεις και αντιφάσεις στην πορεία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης», στο Ρ. Παναγιωτοπούλου, Σ. Κονιόρδος και Λ. Μαράτου - Αλιπράντη (επιμ), *Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία*, εκδόσεις ΕΚΚΕ.
- ΥΠΕΠΘ (2001) *Αντιμετώπιση του χάσματος δεξιοτήτων στην πληροφορική και τις τεχνολογίες. Δράσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Επιτροπή στρατηγικής για την πληροφορική στην Εκπαίδευση. Εισήγηση Νο 1, <http://www.ebusinessforum.gr/content/downloads/ΥΠΕΠΘΗ-ΧασμαDexiothtwn-ProgPlhroforikhS.pdf>

Το σχολείο «χτίστης και χαλαστής» του στερεότυπου του φύλου

Φρειδερίκου Αλ. / Φολερού Φ.*

Το άρθρο που ακολουθεί επικεντρώνεται αφενός στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αγόρια και κορίτσια εκδηλώνουν την ταυτότητα του φύλου τους παίζοντας στην αυλή του Δημοτικού Σχολείου, και αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο διαχειρίζεται αυτή τη διαφορετικότητα. Παράλληλα παρουσιάζεται ένα παράδειγμα ανατρεπτικού χειρισμού αυτής της διαφορετικότητας όπως το καταγράψαμε στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης.

Το άρθρο στο μεγαλύτερο μέρος του αντλεί από το υλικό του βιβλίου *Τα κορίτσια παίζουν* (Φρειδερίκου & Φολερού 2004), το οποίο μελετά πώς εκφράζονται οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων στο παιχνίδι μαθητριών και μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε επί δύο σχολικές χρονιές (1997-99) σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, σε παιδιά 8-11 ετών, με την τεχνική της επιτόπιας παρατήρησης, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Η έννοια του κοινωνικού φύλου

Το κίνημα χειραφέτησης των γυναικών σχετίζεται με θεωρητικές προσεγγίσεις οι απαρχές των οποίων ανιχνεύονται στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Τότε αρχίζει η ανάλυση του ως τότε αδιερεύνητου γυναικείου κόσμου, που τόσο άλλαξε την προοπτική υπό την οποία προσεγγίζονται τα φαινόμενα στο χώρο της κοινωνίας και των επιστημών. Οι παραδοσιακές ταξινομήσεις αντιμετωπίζουν τα δύο φύλα άνισα, εξαιτίας της βιολογικής τους διαφοράς. Έκτοτε όμως το «βιολογικό φύλο» (*sex*) χάνει όλο και περισσότερο την αυτονόητη αξία του ως ερμηνευτικό εργαλείο. Η νέα προσέγγιση του φύλου παραμερίζει τα βιολογικά και εστιάζει στα πολιτισμικά δεδομένα για να αποδώσει την ιστορική και κοινωνική διάσταση στη «γυναικεία» και στην «ανδρική» συμπεριφορά. Έτσι προκύπτει η έννοια του «κοινωνικού φύλου»

* Φρειδερίκου Αλεξάνδρα, Ερευνήτρια, Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης
Φολερού Φανή, Ερευνήτρια, Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης.

(*gender*, σε αντιδιαστολή προς το *sex*), η οποία ανοίγει ευρύτερο ερμηνευτικό πεδίο για την κατανόηση του κοινωνικού προσανατολισμού των φύλων. Εάν το βιολογικό φύλο καθορίζεται από τη φύση, ο «ανδρισμός» και η «θηλυκότητα» - οι τρόποι με τους οποίους υπάρχει το κάθε φύλο χωριστά και σε σχέση με το άλλο - αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες καθορίζονται ιστορικά.

Η νέα αυτή έννοια, δηλαδή το κοινωνικό φύλο ως αναλυτική κατηγορία, δίνει τη δυνατότητα να επιχειρηθούν νέες προσεγγίσεις των σχέσεων εξουσίας και αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις μελέτες για την κοινωνική επίδραση της έμφυλης διαφοράς. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η ανάλυση της ασυμμετρίας των φύλων καταδεικνύει ότι η ιεράρχησή τους δεν έχει σχέση με τη βιολογία ούτε είναι αναπόφευκτη.

Η έννοια «κοινωνικό φύλο» - σήμερα τείνει να αποκαλείται απλώς «φύλο» (*gender*) - αποτυπώνεται και εκφράζεται στην ταυτότητα κοριτσιών και αγοριών, ανδρών και γυναικών. Η ταυτότητα του φύλου, η σταθερότερη από όλες τις ταυτότητες και ίσως η σημαντικότερη απ' όλες τις κατηγορίες στις οποίες το παιδί κατατάσσει τον εαυτό του, συγκροτείται από νωρίς. Πρόκειται για μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, την οποία διεκπεραιώνουν πρωτίστως, συνειδητά και ασυνείδητα ως κατ' εξοχήν πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, οι γονείς, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο, με συγκεκριμένες πρακτικές ασύμμετρης διαπαιδαγώγησης, που παράγει διαφοροποιημένες ταυτότητες. Εκεί συνδέονται τα βιολογικά χαρακτηριστικά με στερεοτυπικές συμπεριφορές του φύλου – και αντιστρόφως – και χτίζεται με βάση αυτή η έννοια του «ανήκειν» του προσώπου στην έμφυλη συλλογικότητά του.

Η έμφυλη αυτή ταυτότητα διαμορφώνεται ως ωρίμανση εν χρόνω, ως ίζημα από αλληπάλληλες προσχώσεις μιας διαλεκτικής διαδικασίας εισροών από το περιβάλλον και απαντητικών αντιδράσεων από το υποκείμενο. Τι αναμένεται από ένα αγόρι ή ένα κορίτσι να εκφράσει με τη γλώσσα, με το σώμα ή τη συμπεριφορά του είναι μέρος ενός προγενέστερου του κώδικα που αποτελεί κοινωνικό κεκτημένο και μεταβιβάζεται στην ταυτότητά του. Αυτή η διαφοροποίηση στις ταυτότητες δεν εσωτερικεύεται παρατακτικά (ως «διαφορετικός» – «διαφορετική») αλλά υποτακτικά (ως «ανεξάρτητος» – «εξαρτημένη»). Η ταυτότητα των αγοριών σχηματίζεται με σημεία αναφοράς την καριέρα και τον προσανατολισμό προς την κοινωνία (δημόσιο βίο), ενώ η ταυτότητα των κοριτσιών με αναφορά στην οικογένεια και τον ιδιωτικό χώρο (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης 1992).

Παρά την κατανόηση του κοινωνικού φύλου (*gender*) ως βασικό στοιχείο ανάλυσης, τη σταδιακή επικράτηση της έννοιάς του και την ιδεολογική και θεσμική πρόοδο που έχει επιτευχθεί σχετικά, αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν ακόμη και σήμερα να αξιολογούν τους ρόλους και τις συμπεριφορές τους εγγράφοντας στην ταυτότητά τους εν τέλει την κοινωνική τους αξιολόγηση ως βιολογική διαφοροποίηση. Η υποκειμενικότητα λοιπόν των παιδιών, ο ψυχισμός τους, η διάνοιά τους, η σωματική τους έκφραση εξακολουθούν να επηρεάζονται από αμάλλαμα αξιών και δεοντολογιών σύμφωνα με την παραδοσιακή ιεράρχηση των φύλων.

Το κοινωνικό φύλο στο σχολείο

Τις τελευταίες δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί για την κοινωνιολογία κυρίαρχο θεσμικό πεδίο όπου μελετάται η συμβολική κατασκευή του φύλου. Υπό το πρίσμα αυτό έχει δημοσιευθεί πλήθος εργασιών, τόσο θεωρητικών όσο και σε επίπεδο εμπειρικής έρευνας κατά κανόνα από γυναίκες αγγλοσαξονικής προέλευσης, οι οποίες τονίζουν ότι το σχολείο, ακόμη και στην εποχή μας, συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση των στερεοτύπων που αφορούν τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό. (Sutherland 1981, Stanworth 1983, Arnot 1986, Delamont 1990).

Η προσέγγιση και η διδασκαλία των γνωστικών του αντικειμένων παράγεται μέσα σ' ένα εννοιολογικό περιβάλλον όπου οι άνδρες ασκούν πραγματική ή συμβολική εξουσία στις γυναίκες (Spender 1985, Abbott & Wallace 1990). Τα κριτήρια για την αξιολόγηση της γνώσης και για τα σχολικά βιβλία εξακολουθούν να διαμορφώνονται σύμφωνα με την παραδοσιακή ιεράρχηση των φύλων, κυρίως επειδή η έρευνα του χώρου αυτού από τη σκοπιά του φύλου είναι σχετικά πρόσφατη. Όλο το ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι διαποτισμένο από τις «ανδρικές» ποιότητες της ευθύτητας, της ικανότητας, της υπευθυνότητας, της επάρκειας, ενώ αντιδιαμετρικά σημειώνεται το θετικό και αρνητικό πρόσωπο της γυναικείας καρτερικότητας, της ευγένειας, της παθητικότητας, αλλά και των ακραίων εκδηλώσεων πάθους που τροφοδοτούνται από τη «φυσική αδυναμία» του φύλου. Δεν υπάρχει περιοχή της σχολικής γνώσης και δράσης που να μην είναι εκτεθειμένη στην ασυμμετρία των φύλων. Όλη η εκπαιδευτική διαδικασία διατρέχεται απ' αυτήν. Στο επίπεδο της γλώσσας, της λογοτεχνίας αλλά ακόμα και των θετικών μαθημάτων, αντιθετικές δυάδες αρσενικού - θηλυκού υφέρπουν στη διδασκαλία. Πάνω σε πλήθος έμφυλες συμβολικές αντιθέσεις χτίζεται στο σχολείο η ιδεολογία της διαφοράς, που εδραϊώνει και την ιεράρχηση ανώτερος - κατώτερη (Delamont, ό.π.).

Όσον αφορά στο σχολικό θεσμό στην Ελλάδα, οι περιορισμένες σε αριθμό έρευνες υπό τη σκοπιά του φύλου δείχνουν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια δεν αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά ισότιμες προσωπικότητες.¹ Η παραδοσιακή ιδεολογία της «ανδροκεντρικής» παραγωγής γνωστικών και κοινωνικών μοντέλων παραμένει ισχυρή και γερά ριζωμένη και στην ελληνική εκπαίδευση, μεταφέροντας στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των φύλων στην καθημερινή σχολική πράξη. Η ανάλυση του περιεχομένου των αναγνωστικών του δημοτικού έχει δείξει ότι τα κείμενα που αναφέρονται στα κορίτσια ανταποκρίνονται απολύτως στις αξιολογικές προδιαγραφές της πατριαρχικής αντίληψης για το φύλο τους (Φραγκουδάκη 1979, Νίλσεν 1980, Δεληγιάννη & Ζιώγου 1993, Φρειδερίκου 1995). Με τις διακρίσεις που υποβάλλει το

1. Στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου διατυπώνεται η ανάγκη να απαλειφθούν οι διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται η ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών «ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή» (Ν. 1566/85).

περιεχόμενο της εκπαίδευσης, καθορίζοντας ποιότητες κατά φύλο, αναπαράγει την ιεράρχηση στην ταυτότητα των μαθητριών και των μαθητών.

Στις αίθουσες διδασκαλίας των ελληνικών δημοτικών σχολείων φαίνεται ότι τα παραδοσιακά σχήματα είναι ανθεκτικά τόσο στις αντιλήψεις που καθορίζουν τις σχέσεις δασκάλων-μαθητών και μαθητριών στην τάξη, όσο και στις προσδοκίες των δασκάλων από το φύλο των παιδιών, στις συμπεριφορές που έμμεσα αυτοί ενισχύουν, στους τομείς ενδιαφερόντων που ενθαρρύνουν. Διαφορετικές κατά φύλο συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη εκδηλώνονται και θεωρούνται «φυσικές» μέσα στις σχολικές τάξεις: τα αγόρια εκφράζονται πιο ελεύθερα, διακόπτουν το μάθημα, διατυπώνουν αντιρρήσεις και συχνά μονοπωλούν το λόγο. Αυτό γίνεται ανεκτό κι από τους δασκάλους και των δύο φύλων (Αλτάνη 1993).

Το κοινωνικό φύλο στο παιχνίδι

Η αυλή του Δημοτικού Σχολείου αναδεικνύεται τόπος ιδιαίτερα αποκαλυπτικός των διαδικασιών που συγκροτούν ψυχοκοινωνικά την ταυτότητα των μαθητών. Κυρίως διότι στην αυλή, παρά τον έλεγχο της επιτήρησης που υφίστανται τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, μπορούν παίζοντας να εκφράζονται με μεγαλύτερη ελευθερία απ' ό,τι στη σχολική τάξη.

Τα κορίτσια και τα αγόρια των 6-12 ετών αρθρώνουν παίζοντας τον δικό τους λόγο και διαχειρίζονται με τρόπον χαρακτηριστικούς του φύλου τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του συστήματος. Με την έννοια αυτή το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου δείχνει με ποιον τρόπο κορίτσια και αγόρια έχουν εσωτερικεύσει από το σχολείο και το περιβάλλον τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που απαιτούνται και αναμένονται για το κάθε φύλο. Δείχνει πώς, την ώρα του διαλείμματος εκδηλώνουν συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και προκαταλήψεις τυπικές του κάθε φύλου χωριστά και πώς σχηματίζουν, παίζοντας, το ατομικό αίσθημα ότι ανήκουν στην αρσενική ή θηλυκή κατηγορία του φύλου, η οποία αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της ταυτότητάς τους.

Πριν προχωρήσουμε, πρέπει να σημειώσουμε ότι η έρευνα πεδίου στο χώρο του σχολείου επανειλημμένα έχει διαπιστώσει ότι τα παιδιά χωρίζονται κατά φύλα, όταν παίζουν στην αυλή. Οι ομόφυλες συγκεντρώσεις στο παιχνίδι αποκαλούνται φαινόμενο «οικουμενικό» και «σταθερό», το οποίο εντοπίζεται ιδιαίτερα σε παιδιά ίδιας ηλικίας παρά σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Με τους συνομηλικούς και τις συνομήλικες τα παιδιά μοιράζονται ασφαλέστερα τα χαρακτηριστικά του φύλου και τις προτιμήσεις τους, ώστε μέσα από την ομοιότητα να προσδιορίζουν και να επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους. Στο παιχνίδι της σχολικής αυλής ο κατά φύλο διαχωρισμός αφορμάται από διεργασίες μη συνειδητές μέσα στο πλέγμα των κοινωνικών και πολιτισμικών καταναγκασμών, και όχι από ανατομικές ή βιολογικές αναγκαιότητες και προσδιορισμούς (Maccoby & Jacklin 1987). Το αμιγές των φύλων στο παιχνίδι οφείλεται επίσης στο αυστηρότερο περιβάλλον του σχολικού χώρου,

όπου το «άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα»² Επιβάλλει ισχυρές διακρίσεις στα φύλα. Επιβάλλει επίσης την τυπική κατάταξη των παιδιών σε ηλικίες, τη διαρκή παρουσία της εξουσίας και στη διαρκή αξιολόγηση της συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών (Whiting & Edwards 1988, Dinnerstein 1977, Johnson 1988, Vaughan, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik 2001).

Ο έμφυλος διαχωρισμός ισχύει πάντοτε στο παιχνίδι της αυλής του σχολείου, ενώ σε άλλα περιβάλλοντα, όπως η γειτονιά και το σπίτι, παρατηρούνται και εξαιρέσεις (βλ. τη μελέτη της Κλειώς Γκουγκουλή (2004) για τις σχέσεις αγοριών και κοριτσιών στην κοινότητα της Παλαιάς Φώκαιας Αττικής).

Έμφυλη χωροταξία

Ας εστιάσουμε λοιπόν τώρα στις ομόφυλες συγκεντρώσεις των παιδιών την ώρα του διαλείμματος στη σχολική αυλή, εκεί όπου πραγματοποιήσαμε κι εμείς την παρατήρησή μας.

Ο χώρος οριοθετείται από τα αγόρια, που διεκδικούν ως περιοχή του παιχνιδιού τους το κέντρο. Συχνά, εξάλλου, η ίδια η αρχιτεκτονική του αύλειου χώρου, με την μπασκέτα σε περίοπτη θέση, προδιαγράφει την «αρσενική» χρήση του. Η κατάκτηση του κέντρου της αυλής από τα αγόρια είναι διαδικασία γρήγορη, αυθαίρετη και σχεδόν φυσική. Η περιχαράκωσή του γίνεται με αντικείμενα αλλά και με φαντασιακές οριοθετήσεις, ενώ περιφρουρείται με επιθετικές συμπεριφορές, που κατά κύριο λόγο αποσκοπούν στον αποκλεισμό των κοριτσιών: σύνορα νοητά ή σημειωμένα με πουλόβερ και τσάντες στο έδαφος δηλώνουν απαγόρευση διέλευσης για τα κορίτσια. Κύκλοι με κιμωλία σηματοδοτούν τα φαντασιακά δεσμοτήρια, όπου θα εγκλειστεί η ανεπιθύμητη που θα τολμήσει να πλησιάσει το κέντρο. Η προσπάθεια των αγοριών να αποκλείσουν τα κορίτσια από τα παιχνίδια του κέντρου, κυρίως το ποδόσφαιρο, είναι συνεχής και επίμονη. Τα αγόρια διεκδικούν την εστία τους με πείσμα. Καταγράψαμε διάφορες μεθόδους αποπομπής των κοριτσιών από το παιχνίδι που εκτυλίσσεται εκεί. Η συνηθέστερη είναι τα αγόρια να μονοπωλούν με επιδεξιότητα τη μπάλα, στέλνοντάς την από παίκτη σε παίκτη, αποκλείοντας έτσι τα κορίτσια, τα οποία αποθαρρύνονται και αποχωρούν. Άλλοτε, τα αγόρια καταφεύγουν στην υποτίμηση και τον εμπαιγμό ή την ειρωνεία: «Τι θέλεις εδώ, αφού έχεις μεσάνυχτα από μπάλα;», «Διώξτε το ανώμαλο».

Οι αντιπαραθέσεις των φύλων για τη χρήση του χώρου (εκατέρωθεν σφοδρές και επίμονες), όσο περιορίζονται σε λεκτικό επίπεδο, έχουν συνήθως «ισόπαλη» έκβαση. Κάποτε όμως εξελίσσονται σε βίαιες σωματικές συμπλοκές, με σπρωξιές, κλωτσιές και μπουνιές, οι οποίες σχεδόν πάντα οδηγούν τα κορίτσια σε υποχώρηση.

2. Άδηλο πρόγραμμα: μη καταγεγραμμένη, ωστόσο αναμενόμενη και δεσμευτική συμπεριφορά μέσα στο σχολείο.

Τα αγόρια εξωθούν τις αντίπαλες στο περιθώριο της αυλής, «αποδεικνύοντας» την «αδυναμία» τους να αντεπεξέλθουν στη σωματική βία, και έτσι κατορθώνουν να παραμένουν κυρίαρχοι του κέντρου. Με την επιβολή της δύναμής τους, εγκαθίστανται στο χώρο που παρέχει τις προϋποθέσεις για ελεύθερη δράση, εκεί που τους κατευθύνει η επιθυμία τους, δηλαδή στο κέντρο της αυλής. Τα κορίτσια υποχωρούν και αναγκάζονται να στριμώχνονται στα άκρα της, περιορίζοντας το χώρο της δράσης τους. Η περιφέρεια αντιστοιχεί στο στενό πλαίσιο ελευθερίας όπου εξωθούνται τα κορίτσια. Κατ' αυτή την έννοια το κέντρο και η περιφέρεια παρέχουν μια τοπογραφική αποτύπωση της αντιπαλότητας των φύλων, αποτύπωση η οποία μεταφέρεται και στις κοινωνικές σχέσεις. Τα πουλόβερ, που οριοθετούν τα τέρματα, σημειώνουν τον κεντρικό χώρο ως «φυσικό» και ορατό σε όλους και σε όλες. Είναι λανθάνον σύμβολο της αυτονομίας των αγοριών από τη μια μεριά και του περιορισμού των κοριτσιών από την άλλη. Τέτοια λανθάνοντα σύμβολα, διαφεύγουν της προσοχής και διατηρούν την ισχύ τους μέσα στο σχολείο.

Την ώρα του παιχνιδιού ακούει κανείς μαθήτριες και μαθητές να χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για τις συγκεντρώσεις τους. Αναφέρονται συστηματικά στον όρο «ομάδα» για τις συγκεντρώσεις των αγοριών και «παρέα» για εκείνες των κοριτσιών.

Διαπιστώσαμε γρήγορα ότι η «ομάδα» είναι εμφανώς περισσότερο κινητική από την «παρέα». Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο και μπάσκετ ή τρέχουν αδιάκοπα και με ένταση. Κокκινίζουν, ιδρώνουν, λαχανιάζουν. Διασχίζουν τρέχοντας όλο το μήκος και το πλάτος της αυλής. Περνούν με ελιγμούς και ποδοβολητά μέσα από τις παρέες των κοριτσιών. Εκφράζουν φωναχτά και άμεσα τις φαντασιακές ταυτίσεις τους: «Είμαι τούρμπο», «Πετάω σε Φάντομ», «Είμαι Πόρσε», ποικίλες φαντασιακές προβολές που συστοιχούν με τη φύση του παιχνιδιού και την αρρενωπότητα, όπως συμβολίζεται στις παραδοσιακές αναπαραστάσεις του φύλου τους. Τους ελκύουν ιδιαίτερα οι χώροι που το σχολείο απαγορεύει. Σκαρφαλώνουν πάνω σε πεζούλια και σε κάγκελα. Παραβιάζουν τις πόρτες στις τουαλέτες, βρέχουν ο ένας τον άλλο με το νερό στις βρύσες και ανταγωνίζονται στις σκάλες ποιος θα πηδήσει τα πιο πολλά σκαλιά. Επιχειρούν το «δύσκολο» και το «απαγορευμένο», όπως αφηγούνται οι δάσκαλοι και οι δασκάλες. Τους βλέπουμε να διεκδικούν μεγαλύτερο ζωτικό χώρο στο παιχνίδι για να διατηρούν καθώς τρέχουν σωματική απόσταση από τον συμπαίκτη τους, εκτός όταν, μαλώνοντας, έρχονται στα χέρια. Γενικά τα αγόρια δίνουν την εντύπωση ότι κινούνται αυτόνομα και ότι προβάλλουν την ατομικότητά τους, ακόμη και όταν συγκροτούν ομάδες. Φαίνονται συνεπείς με τα στερεότυπα που καθορίζουν την εκκολλημένη αρρενωπότητά τους.

Η «ομάδα» των αγοριών αποτελεί μια σαφή και επιδεικτικά προβεβλημένη συσπειρώση. Συγκροτείται με αναφορά σε καθορισμένη κάθε φορά δραστηριότητα, επιδίωξη ή στόχο και με κριτήριο την ικανότητα ή την επίδοση των μελών της σε συγκεκριμένα παιχνίδια («Πάρε το Γιώργο που παίζει καλά», «Δεν τρέχεις, δεν παίζεις», «Φέρε τον Μάνθο στο μπάσκετ που είναι ψηλός»). Ο αριθμός των μελών της ομάδας προσδιορίζεται από τους ίδιους τους κανόνες του παιχνιδιού. Αφού δοκιμαστεί στην πράξη, η ομάδα συχνά παγιώνεται και διαρκεί στο χρόνο. Η συνοχή της στηρίζεται κυρίως στην κοινή επιδίωξη, δηλαδή τη νίκη επί των αντιπάλων.

Η παρατήρηση έδειξε ότι οι δραστηριότητες της ομάδας συνήθως συντονίζονται και ελέγχονται από ένα συγκεκριμένο αγόρι, τον αρχηγό της, που έχει και την αποφασιστική επιλογή και ως προς το ποιοι θα συμμετάσχουν και ως προς το ποιους κανόνες θα ισχύσουν στο παιχνίδι. Μερικές φορές, ο αρχηγός επιτρέπει υπέρβαση του θεσμοθετημένου αριθμού των παικτών, για να χωρέσει και άλλους, κυρίως φίλους ή μαθητές άλλων τάξεων με ιδιαίτερες δεξιότητες. Την αρμοδιότητα αυτή κρατά αποκλειστικά για τον εαυτό του. («Εγώ κανονίζω ποιοι παίζουν»). Ο αρχηγός απαιτεί και χαιρεί υπακοής, αλλά και μπορεί να χάσει την ισχύ του αν μεταβληθούν κάποιες παράμετροι, όπως λ.χ. αν αναδειχθεί ένα άλλο αγόρι ικανότερος παίκτης. Τα αγόρια είναι άτεγκτα όσον αφορά στην έμφυλη καθαρότητα του παιχνιδιού τους και δείχνουν επικριτική στάση προς τον συμμαθητή τους που τυχόν προτείνει να παίξει με την ομάδα ένα κορίτσι.

Η πιο προσφιλή δραστηριότητα της ομάδας είναι το οργανωμένο παιχνίδι και συγκεκριμένα το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα μέλη της επιδεικνύουν αλληλεγγύη και συλλογικό πνεύμα, αλλά και τάσεις αυτοπροβολής και επικράτησης. Η διάθεση που ενώνει τα αγόρια είναι εμφανώς αμοιβαία συντροφική αλλά διατηρεί συναισθηματική ουδετερότητα με εξαίρεση τους πανηγυρισμούς για τις εύστοχες ενέργειες. Τότε τα αγόρια επιδοκιμάζουν με πάθος τις καλές επιδόσεις, παροτρύνουν τους συμπαίκτες τους να προβάλουν τη δύναμη και τις δεξιότητές τους, αλλά και ενθουσιάζονται με τις προσωπικές τους επιτυχίες. Όταν προκύπτει νέο παιχνίδι, του οποίου οι απαιτήσεις υπαγορεύουν νέους συνδυασμούς παικτών, δεν δεσμεύονται υποχρεωτικά από τις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις.

Ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί η ομάδα διαφοροποιείται ανάλογα με τον αποδέκτη. Ως προς τους συμπαίκτες, χρησιμοποιείται ένα εγκωμιαστικό λεξιλόγιο («Έσκισες», «Είσαι φίνος, ρε τούρμπο!»), το οποίο αίρει τον αποδέκτη του πάνω από συγκρίσεις. Ως προς τις άλλες ομάδες αγοριών, η διατύπωση μπορεί να είναι είτε ανταγωνιστική και επιθετική είτε υποτιμητική και περιφρονητική («Θα σας σκίσουμε», «Θα φάτε χώμα», «Δεν μετράτε»). Προς τα κορίτσια, οι προσφωνήσεις τους είναι απορριπτικές, σκωπτικές, συχνά σεξιστικές: («Εξαφανίσου», «Δεν αξίζεις μια», «Θα σου τραβήξω το βρακί», «Σκέτη μπουτίκ είσαι»).

Τα αγόρια εκδηλώνουν δυνατά και άμεσα τόσο τις μεταξύ τους αντιθέσεις όσο κι εκείνες με τα κορίτσια ή τις τυχόν διαφωνίες τους με τους δασκάλους ή επιτηρητές του παιχνιδιού. Με επιθετικότητα ή προκλητικότητα, δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους σ' ένα είδος αναμέτρησης με το θεσμό³ ο οποίος απαγορεύει εκδηλώσεις βίας.

3. Η συμπεριφορά αυτή φαίνεται να εξυπηρετεί και άλλες ανάγκες. Όπως τονίζει η Elizabeth Badinter (1994), «Οι κάθε είδους ομάδες, συμμορίες και παρέες των προέφηβων αγοριών δεν εκφράζουν τόσο ένα ένστικτο μαζικής συμπεριφοράς, μια ιδιότητα του φύλου τους, όσο την ανάγκη αποκοπής τους από τη γυναικεία οικογενειακή κουλτούρα, προκειμένου να δημιουργήσουν μίαν άλλη, ανδρική. Με τους ομοφύλους του ο προέφηβος κερδίζει τα γαλόνια του αρσενικού» (σ. 124-125).

Η αντίφαση όμως της θεσμικής απαγόρευσης της βίας, αφενός, και του στερεοτύπου της «ανάγκης των αγοριών για εκτόνωση», όπως συχνά αναφέρεται από τους δασκάλους και τις δασκάλες, καθιστά ανεκτή την επιθετικότητα μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους.

Συνοπτικά, από το πεδίο των παρατηρήσεών μας διακρίναμε δύο άξονες, πάνω στους οποίους συγκροτείται η ψυχοκοινωνική ταυτότητα των αγοριών. Ο πρώτος αφορά τους ομοφύλους και ο δεύτερος τη σχέση με τα κορίτσια. Στις σχέσεις με τους ομοφύλους, εντοπίζεται ανταγωνιστικότητα, οργάνωση, ομαδικότητα, καθορισμός των στόχων και επιδίωξη της επιτυχίας, παράλληλα με τη φιλία, την αλληλεγγύη και το ομαδικό πνεύμα. Στις σχέσεις με το άλλο φύλο, εντοπίζεται ανθεκτική η παραδοσιακή νοοτροπία και εκφράζεται σταθερά το γεγονός ότι η ασυμμετρία-ανισότητα εσωτερικεύεται ως συστατικό αρρενωπότητας.

Απέναντι σ' αυτές τις συμπεριφορές των αγοριών, τα κορίτσια διαφοροποιούνται, τουλάχιστον στα σημεία. Οι συνδυασμοί των κοριτσιών παρουσιάζουν μεγαλύτερη σταθερότητα σε σχέση με εκείνους των αγοριών, που τείνουν να συγκροτούνται αλλά και να διαλύονται πιο εύκολα. Διαπιστώνουμε ότι οι μικρές παρέες των κοριτσιών διαρκούν στο χρόνο και η σύνθεσή τους παραμένει αμετάβλητη. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνονται στο χώρο του σχολείου. Όπως αφηγούνται δάσκαλοι και δασκάλες, οι παρέες αυτές σχηματίζονται στο νηπιαγωγείο και διατηρούνται σχεδόν πάντα έως το τέλος του δημοτικού.

Βλέπουμε τα κορίτσια να παραμένουν στην περιφέρεια της αυλής, ενώ όταν αποφασίζουν να τη διασχίσουν, το κάνουν κατά τρόπο συντεταγμένο: κινούνται παραμένοντας η μία κοντά στην άλλη. Σταματούν για να συζητήσουν ή να ασχοληθούν με ήπιες δράσεις, κάνουν βόλτες δυο-δυο ή τρεις-τρεις συντροφικά, συνήθως πιασμένες χέρι-χέρι ή αγκαλιασμένες.

Σε σχέση με τα αγόρια, διαχειρίζονται ένα πλεονέκτημα: Ξέρουν τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών και συχνά παίζουν και παιχνίδια των αγοριών. Αντίθετα, τα αγόρια αποκλείουν τα παιχνίδια των κοριτσιών: «Δεν ξέρω τι παιχνίδι είναι οι 'ψείρες'. Αν παίξω αυτή την αηδία, μετά οι άλλοι θα με λένε ψειρούλα».

Τα κορίτσια για τα δικά τους παιχνίδια χρησιμοποιούν τον όρο «παρέα». Η χρήση του όρου «ομάδα» συνδέεται με συγκεκριμένες ποιότητες παιχνιδιού (κανόνες, ανταγωνιστικότητα, νίκη-ήττα). Λένε «ομάδα» μόνο περιστασιακά, όταν θέλουν να αναφερθούν σε αθλήματα ή παιχνίδια ανταγωνιστικού χαρακτήρα. «Κάναμε μια ομάδα για να παίξουμε μπάσκετ», «Ο κύριος μας χώρισε σε ομάδες». Ο όρος «παρέα» δηλώνει κάτι χαλαρό και οικείο. Χρησιμοποιείται για να φανερώσει αφενός τη σχέση με τη φίλη («Είναι η κολλητή μου, η παρέα μου») ή τη συναναστροφή χωρίς συγκεκριμένο στόχο («Κάνουμε παρέα») και αφετέρου την κουβέντα, το παιχνίδι και εν γένει τις δραστηριότητες κοριτσιών «μαζί». Συχνά συνοδεύεται από προσδιορισμούς που δείχνουν συναισθηματική εγγύτητα («Η παρέα μας» «Είμαστε παρέα cool»).

Η παρέα συγκροτείται από «κολλητές» ομήλικες φίλες, δυάδες ή τριάδες ποτέ περισσότερες από τέσσερα κορίτσια μαζί, με κύριο χαρακτηριστικό τη σταθερότητα

του σχήματος. Εάν λ.χ. στην αρχή του διαλείμματος δούμε περισσότερα κορίτσια να συμμετέχουν στην παρέα που παίζει κυνηγητό, μετά από μερικά λεπτά ο αριθμός τους μπορεί να έχει διπλασιαστεί ή ελαττωθεί. Με το τέλος του παιχνιδιού, όμως, τα κορίτσια κατά κανόνα επανέρχονται στην κλειστή συλλογικότητα της δυάδας ή της τριάδας.

Διαπιστώνουμε ότι οι μικρές παρέες των κοριτσιών διαρκούν στο χρόνο και η σύνθεσή τους παραμένει αμετάβλητη. Τα κορίτσια που διαμορφώνουν τις δυάδες ή τις τριάδες, δένονται μεταξύ τους με σταθερούς δεσμούς φιλίας. Η σχέση των μελών γίνεται αμέσως εμφανής από τον τρόπο που κινούνται στο χώρο της αυλής. Κρατιούνται χέρι-χέρι, τρέχουν σε απόσταση αναπνοής μεταξύ τους, σταματούν και ξεκινούν όλες μαζί, επιδιώκουν τη φυσική επαφή, συχνά αγκαλιάζονται, μιμούνται η μία τις κινήσεις και τις εκφράσεις της άλλης.

Συχνά, τα κορίτσια, όταν αναφέρονται σε κάποιο μέλος της παρέας τους, το συνοδεύουν από τη γενική του ονόματος ενός ή περισσότερων από τα υπόλοιπα μέλη της: «Η Μιχαλίτσα της Ρένας και της Όλγας γελούσε στο μάθημα», «Η κυρία έβαλε τον Πολύδωρα κοντά στη Μαρία της Μυρτώς», «Η Ελένη της Έφης είναι άρρωστη». Τέτοιες γενικές προσδιοριστικές της ιδιότητας, αφθονούν στις αφηγήσεις των μαθητριών και αποδεικνύουν ότι οι μικρές παρέες είναι αναγνωρίσιμες από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Κάτω από τις πιο ποικίλομορφες συνθήκες βρίσκουν αφορμές για παιχνίδια αυτοσχέδια, στιγμιαία ή μικρής διάρκειας, που εναλλάσσονται με τα ήδη γνωστά, όπως το «σχοινάκι», το «λάστιχο» ή το «κουτσό». Παίζουν σε κύκλους ή παρατάσσονται οι μien απέναντι στις δε και επινοούν παιχνίδια με μιμήσεις και λόγια («αγάλματα», «λουλούδια»). Πολλά από αυτά δεν είναι σαφή, όπως εκείνα των αγοριών. Συνήθως ο αριθμός των κοριτσιών που συμμετέχουν σ' ένα παιχνίδι της αυλής είναι πολύ μικρότερος από αυτόν των αγοριών για το ίδιο παιχνίδι. Είναι ζωτικής σημασίας ότι τα κορίτσια παίζουν σε δυάδες και τριάδες, γιατί στη δυναμική των μικρών σχημάτων αποφεύγεται η σύγκρουση και ο ανταγωνισμός, ενώ υπάρχει ισχυρή ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες των μελών για την επιβίωση του σχήματος. «Παίζουμε ακριβώς το ίδιο», λένε δύο φίλες με διαφορετική φυσική αντοχή που παίζουν schoinάki. «Εγώ πηδάω 100 και η Λένα 50», αφηγείται η ικανότερη, «Τα δικά της όμως τα μετράμε διπλά».

Τα κορίτσια πολύ συχνά μεταμορφώνουν το περιβάλλον της σχολικής αυλής και υιοθετούν διαφορετικές ταυτότητες. Έτσι δύο πλακάκια στην αυλή σημαδεμένα με κιμωλία μεταμορφώνονται σε «γραφείο», «τάξη», «καθιστικό», «μαγαζί» ή «σκηνή θεάτρου», και τα κορίτσια παίζουν τις «υπαλλήλους», τις «δασκάλες», τις «μαμάδες» τις «κομμώτριες» ή τις «τραγουδίστριες». Οι ρόλοι αυτοί αναπαρίστανται πειστικά και αντικατοπτρίζουν συνήθως τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τα φύλα. Επειδή όμως πρόκειται για παιχνίδια που στηρίζονται και στη φαντασία, προσφέρουν επιπλέον τη δυνατότητα ανατροπής των στερεοτύπων «Σήμερα δε θα της βάψω αλλά θα της κάψω τα μαλλιά».

Η ανατρεπτικότητα αυτή εκδηλώνεται και σε λιγότερο στερεοτυπικές ταυτίσεις, σε πολλά φανταστικά παιχνίδια. Λ.χ. μια νεραντζιά στην αυλή μεταμορφώνεται σε «Όλυμπο» και επιτρέπει στα κορίτσια να διηγηθούν η μια στην άλλη δύσκολες συνθήκες αναρρίχησης, να μοιραστούν μεταξύ τους ρόλους θάρρους και να υπερβούν παραδοσιακές αναπαράσεις του φύλου. Ωστόσο, η «ορειβασία» στον Όλυμπο της νεραντζιάς επιβάλλει και κυριολεκτική αναρρίχηση, συνεπώς και παράβαση της απαγόρευσης του σχολείου: «σε κανένα παιδί δεν επιτρέπεται ν' ανέβει σε δέντρο». Έτσι, η ήπια συμπεριφορά που προσδοκεί το περιβάλλον από τα κορίτσια υποχωρεί στις ίδιες τις αναθέσεις του παιχνιδιού τους. Τα κορίτσια αναμετρώνται με το κοινωνικό τους περιβάλλον, εισδύουν στο χώρο των απαγορεύσεων και δοκιμάζουν για τη μελλοντική τους ταυτότητα ρόλους ενεργού υποκειμένου.

Τέλος, σε κάποια άλλα παιχνίδια τα ίδια τα κορίτσια ως «χώρες φτιαγμένες από νερό», ως «δάσος που απλώνεται όπου εκείνο θέλει», ως «πυρκαγιά που αναβοσβήνει» ή ακόμη ως «αστροναύτισσα που φέρνει δηλητήριο από τον Άρη» και «ολυμπιονίκης που αναμετρήθηκε μόνο με γίγαντες», φεύγουν έξω από τα θεματικά όρια του παιχνιδιού τους και μέσω της φαντασίας, προχωρούν ακόμη περισσότερο: αναπλάθουν τον κόσμο που τις περιβάλλει ορίζοντας, όπως εκείνες επιθυμούν, το φυσικό και το κοινωνικό. Ο πλήρης αυτός έλεγχος του περιεχομένου του παιχνιδιού συνεπάγεται τη μέγιστη απομάκρυνση από τους ρόλους που ανατίθενται παραδοσιακά στα φύλα.

Συνοπτικά, η παρατήρηση μας παραδίδει ότι τα κορίτσια υπάρχουν σε στενή δι-απροσωπική σχέση «εν σχέσει» με τις φίλες τους. Στην ταυτότητά τους εγγράφεται η συνύπαρξη και η φροντίδα της μιας για τις άλλες. Τόπο αυτής της συμπεριφοράς αποτελεί η παρέα. Μέσα στην ασφάλεια της παρέας αναλαμβάνουν ρόλους δύναμης, επινοούν τρόπους ανατροπής των προσδοκιών του συστήματος για παραδοσιακή συμπεριφορά ασκώντας την αμφισβήτηση των κοινωνικών περιορισμών και φαντασιώνονται ρόλους οι οποίοι, δυνάμει, θα εξισοροπήσουν την ασυμμετρία των φύλων.

Τα φύλα και οι δάσκαλοι

Επιχειρηματολογήσαμε για τον ισχυρό ρόλο που παίζει το σχολείο στην παγίωση του κοινωνικού φύλου. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες σ' αυτό το πλαίσιο αποτελούν υποχρεωτικά τον θεσμικό εκφραστή των απαιτήσεων του συστήματος. Οι αφηγήσεις λοιπόν των δασκάλων ως προς τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στα φύλα αποτέλεσαν πολύτιμο υλικό για την έρευνά μας.

Στις αφηγήσεις φάνηκε η βαθιά πεποίθηση των δασκάλων ότι αγόρια και κορίτσια έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία επιβάλλει η βιολογία, άρα και ανόμοιες ιδιότητες. «Τα αγόρια είναι σκληρά», «Η φύση τους απαιτεί δυνατά παιχνίδια», «Έχουν ανάγκη από απλοχωριά για να εκτονωθούν».

Στα αγόρια αναγνωρίζεται το δικαίωμα η ομάδα τους να διεκδικεί την αυλή ακόμα και παραβαίνοντας τις εντολές του σχολείου («Τα αγόρια κάνουν επίδειξη επαναστατικής συμπεριφοράς απέναντί μου», «Πες του να μην... αυτός θα το κάνει», «αν απαγορεύσω... θα περάσει»). Ο δάσκαλος παραχωρεί στα αγόρια την απλοχωριά, γιατί θεωρεί τη σωματική εκτόνωση ως ιδιαίτερη βιολογική τους ανάγκη: ο μεγάλος χώρος είναι απαραίτητος προκειμένου να εκφραστεί και να ενισχυθεί η αρρηνωπότητά τους.

Από την άλλη μεριά, το στερεότυπο του «αδύνατου» φύλου ωθεί δασκάλους και δασκάλους να δέχονται τις ποιότητες με τις οποίες έχει «προικίσει» τα κορίτσια η παραδοσιακή τους εικόνα. Έτσι οι μαθήτριες παίζουν σε δυάδες και τριάδες «γιατί είναι πιστές και αφοσιωμένες στη φιλία τους», «χαριτωμένες», «ήρεμες», «φλύαρες». Μέσα στο ίδιο πνεύμα εκφράζεται και η ανάγκη υπερπροστασίας των κοριτσιών. Τα κορίτσια «πρέπει να παίζουν τα δικά τους ήσυχα παιχνίδια» και να «αφήνουν τη μπάλα στ' αγόρια». Με παραγγέλματα του τύπου «όχι κλωτσιές», «όχι ματωμένα γόνατα», «όχι μπουιές» το σχολείο αποδίδει στο σώμα των κοριτσιών τα θεωρούμενα ως επιθυμητά χαρακτηριστικά του κοινωνικού τους φύλου. Οι συστάσεις, που απευθύνονται από δασκάλους και δασκάλους στα κορίτσια, διατυπώνονται με όρους που υποδηλώνουν ότι το μέτρο των φύλων καθορίζεται με βάση τη συμπεριφορά των αγοριών και εφαρμόζεται εξ αντιθέτου στα κορίτσια. Η επιταγή για ήπια δράση του σώματός τους λειτουργεί σταδιακά ως νόρμα θηλυκότητας και ο αποκλεισμός τους από το κέντρο της αυλής ή την έντονη σωματική δράση συνειδητοποιείται ως φυσικός.

Εμπειρικός αναπροσανατολισμός

Στις μεταβολές που υφίσταται το ελληνικό σχολείο, ως συνέπεια των γενικότερων κοινωνικών ανακατατάξεων, είδαμε ότι εκφράζεται η ανάγκη όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών να στηρίξουν όσα παιδιά μειονεκτούν οικονομικά, πολιτιστικά και κοινωνικά (Φρειδερίκου & Φολερού 1991). Ωστόσο, φάνηκε πως οι δάσκαλοι και οι δασκάλους παρά τη φροντίδα που δείχνουν και στα δύο φύλα, δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένοι, ώστε να αντιμετωπίζουν και την ασυμμετρία των φύλων ως καίριο πολιτικό ζήτημα που απαιτεί επίσης ειδική προσοχή.

Θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε εδώ ως αντιπροσωπευτικές τις απόψεις και τις εμπειρίες ενός δασκάλου με οκταετή υπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στου οποίου την αφήγηση διακρίναμε ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στο ζήτημα του κοινωνικού φύλου.

«Λέμε πάντα για την αδυναμία των κοριτσιών, για όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που η φύση εγγράφει στο φύλο τους. Η φιλαρέσκεια λ.χ. θεωρείται το κατεξοχήν γυναικείο χαρακτηριστικό. Κάποια στιγμή όμως βρέθηκα στην ανάγκη να καταλάβω την περιεργή αλλαγή της φύσης. Παρατηρούσα στις τάξεις μου όλα και περισσότερα αγόρια ντυμένα με φανταχτερά μπλουζάκια, παράξενα κουρέματα και ζελέ στα

μαλλιά. Η μεγάλη έκπληξη ήρθε από τον Αντώνη, ένα μελαχρινό παιδί, που ένα πρωί μπήκε στην τάξη ολόξανθος. Δεν πίστευα στα μάτια μου, όταν είδα τη ζήλια όλων των παιδιών. Όλοι φιλάρεσκοι;

Σιγά σιγά κατάλαβα ότι, αν τα κορίτσια είναι φιλάρεσκα, άλλο τόσο μπορεί να είναι και τ' αγόρια. Αν τα κορίτσια είναι «τρυφερά», το ίδιο μπορεί να είναι και τ' αγόρια. Εάν τα κορίτσια «κλαίνε», μπορεί και τα αγόρια να θέλουν συχνά να κλάψουν. Εάν πάλι τα αγόρια είναι «άγρια», «βίαια», «θυμωμένα», και τα κορίτσια μπορεί να βγάζουν με το ίδιο σθένος το θυμό, την αγριάδα και την επιθετικότητά τους. Οι μελλοντικοί ρόλοι που θ' αναλάβουν τα παιδιά μου στην κοινωνία δεν πρέπει να ξεχωρίζουν ανάλογα με το φύλο. Κατάλαβα ότι τα φύλα δεν είναι ίδια από τη φύση, αλλά η φύση δεν έχει βάλει αξιολογική σειρά στις διαφορές. Πολιτισμός είναι το να αίρεις από τους βιολογικούς διαχωρισμούς τις αξιολογικές τους συνέπειες. Οι βιολογικές διαφορές δεν έχουν σχέση με την αξιοσύνη και την αξιοπρέπεια των ανθρώπων».

Μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες, χωρίς θεωρητική συνδρομή, ο δάσκαλος/η δασκάλα αναθεωρεί τα πρότυπα που έχουν παγιώσει οι αγκυλώσεις του συστήματος. Καταλαβαίνει ότι η ισότητα των φύλων επιτυγχάνεται με απλούς και άμεσους τρόπους. Παρατηρώντας τα παιδιά στην τάξη και στο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου συμπεραίνει ότι οι σωματικές και ψυχικές τους ανάγκες δεν διαφέρουν. Θεωρεί ότι θα επιτελέσει παιδαγωγικότερα την αποστολή του/της, αν εστιάσει στις ανάγκες κάθε μαθητή και μαθήτριας ατομικά παρά συλλογικά, με κριτήριο το φύλο.

Πώς όμως οι απόψεις του εφαρμόζονται μέσα σε ένα σύστημα όπου το διδακτικό πρόγραμμα τον εκθέτει συνεχώς στην ιεράρχηση των φύλων;

Την ενθαρρυντική απάντηση την ανακαλύπτει ο ίδιος/η ίδια. Οι λύσεις που δίνει την ώρα του μαθήματος είναι απλές και φέρνουν χαρά και ευχαρίστηση σε όλα τα παιδιά της τάξης. Μας έδειξε το 2ο τεύχος του αναγνωστικού «Η γλώσσα μου» της Γ' τάξης. Για παράδειγμα, μας διάβασε το ποίημα «Το αγγονάκι του τσαγκάρη» (σ. 78).

- Παππού, μου δίνεις λίγο σπάγκο;
- Φεύγα, παιδάκι μου, απ' τον πάγκο.
- Τι έχεις, παππούλη, εκεί στο γόνα και το τρυπάς με τη βελόνα;
- Δε σ' αγαπώ σταλιά, κουκούτσι.
- Δώσ' μου να ράψω ένα παπούτσι.
- Να μεγαλώσεις να σου δώσω.
- Τώρα, παππού!
- Θα σε μαλώσω!

[...]

Κι ύστερα μας το ξαναδιάβασε αλλιώς: όπου το κείμενο είχε «παππού», εκείνος διάβαζε «γιαγιά».

- Γιαγιά, μου δίνεις λίγο σπάγκο;
- Φεύγα, παιδάκι μου, απ' τον πάγκο.
- Τι έχεις, γιαγιούλα, εκεί στο γόνα και το τρυπάς με τη βελόνα;
- Δε σ' αγαπώ σταλιά, κουκούτσι.
- Δώσ' μου να ράψω ένα παπούτσι.
- Να μεγαλώσεις να σου δώσω.
- Τώρα, γιαγιά!
- Θα σε μαλώσω!

Αυτή η ανάγνωση προκαλεί ακράττητα γέλια στην τάξη. Και έτσι, σιγά σιγά, κάθε φορά που τα κείμενα του σχολικού βιβλίου τον ενοχλούν, γιατί υποβαθμίζουν ή εξαιρούν υπερβολικά ένα από τα δύο φύλα, τα ξαναδιαβάζει αλλάζοντας το γένος των κύριων και βασικών προτύπων:

«'Ο Αντρέας που έφυγε μια άγρια νύχτα του χειμώνα για να βρει γιατρό για τον πατέρα του και πολέμησε με τα άγρια στοιχεία της φύσης, [Δ' τάξη, 1^ο τεύχος, σ. 72]' διαβάστηκε από τα παιδιά της τάξης μου βάζοντας ο καθένας και η καθεμιά τον εαυτό του στη θέση του Αντρέα. Και έτσι, μια άγρια νύχτα του χειμώνα όλα τα κορίτσια της τάξης μου πάλεψαν με τ' άγρια στοιχεία της φύσης ψάχνοντας για γιατρό. Και σ' ένα άλλο κείμενο που η Φωτεινούλα φοβάται να κατέβει στο υπόγειο, γιατί είναι σκοτεινά, τα αγόρια της τάξης μου φοβήθηκαν και εκείνα να κατέβουν στο σκοτάδι [Β' τάξη 1^ο τεύχος, σ. 64]».

Ο δάσκαλος που παίζει με την έκπληξη και την ανατροπή, που βγάζει τα παιδιά από τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των φύλων και τα ξυπνάει από τον καθημερινό σχολικό εφησυχασμό, κάνει, πράγματι, όπως μας είπε ο ίδιος, κάτι απλό. Αλλάζει το γένος σε κάθε ιστορία των αναγνωστικών και μαζί αλλάζει τη νοοτροπία των μαθητών και των μαθητριών του. Κάθε παιδί μαθαίνει τον Άλλο και την Άλλη, κάθε παιδί ανακαλύπτει και ταυτίζεται με συναισθήματα και καταστάσεις που δεν έχει σκεφτεί ότι μπορεί να είναι και δικά του.

Και έτσι, τώρα:

«Πότε μένει στο σπίτι ο Γιάννης να προσέξει το μωρό, γιατί η μαμά εργάζεται, και βγαίνει η Ελένη να παίξει με την παρέα της στο δρόμο και, τότε, προσέχει η Ελένη το μωρό, γιατί ο μπαμπάς εργάζεται, και βγαίνει στο δρόμο ο Γιάννης. Όλοι και όλες μπορούμε να είμαστε νοικοκύρηδες ή νοικοκυρές, γενναίοι ή δειλοί, σκληροί ή τρυφεροί. Όλοι φοβούνται, όλοι χαίρονται κρυστώνουν ή πεινάνε».

Και κλείνοντας:

«Δεν υπάρχει απαγορευμένο για το ένα ή το άλλο φύλο ούτε επιτρεπτό για το ένα μόνο ή το άλλο φύλο τουλάχιστον μέσα στην τάξη μου».

Συνοψίζοντας

Από τα παραπάνω φάνηκε ότι τα κορίτσια στο παιχνίδι τους υιοθετούν και ρόλους προοδευτικούς αλλά δεν ενθαρρύνονται από το γενικότερο περιβάλλον των σχολείων προς ελεύθερες και αυθεντικές επιλογές. Από την άλλη, τα αγόρια είναι ικανοποιημένα από τους παραδοσιακούς ρόλους κύρους και ισχύος που αναλαμβάνουν, και τους οποίους το σχολικό σύστημα ενθαρρύνει και ενισχύει.

Η πλειονότητα των δασκάλων δεν διαθέτει τα μέσα που μπορεί να οδηγήσουν στην ισοτιμία των φύλων, αφού δεν υπάρχει περιοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα που να μην επιβάλλει τα στερεότυπα της καθημερινότητας. Ωστόσο, επεμβαίνοντας στα περιθώρια δράσης που επιτρέπει ο θεσμός, κάποιοι δάσκαλοι προσπαθούν να συστειλουν τα στερεότυπα που τους επιβάλλονται και να συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στη διαδικασία της ισόρροπης κοινωνικοποίησης των μαθητών και των μαθητριών τους.

Έτσι, η εξαγγελία της ισότητας όλων των μαθητών ανεξάρτητα (και) από το φύλο τους, εκφράζει μεν μια βασική εκπαιδευτική επιλογή που εναρμονίζεται με τις αρχές του δημοκρατικού και φιλελεύθερου πολιτεύματος, ωστόσο, η επιλογή αυτή δεν υποστηρίζεται από πρακτικά μέτρα που θα μπορούσαν να αντιστρέψουν την ιδεολογική επιβολή των διακριτών και άνισων κοινωνικών ρόλων. Η πικρή πείρα από την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού θεσμού να προάγει τα δικαιώματα των κοριτσιών επιβεβαιώνει την απόσταση μεταξύ της διακήρυξης αρχών και της πρακτικής (μη) εφαρμογής τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναπτύσσεται μια, περισσότερο ή λιγότερο, επιτυχημένη εκπαιδευτική πολιτική, χωρίς αντίστοιχη υποδοχή της, με αποτέλεσμα το έλλειμμα της σχετικής «παιδείας του φύλου», της καλλιέργειας, δηλαδή, ενός πνεύματος που θα επέτρεπε την παράκαμψη προκαταλήψεων και ιδεολογημάτων.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν κατόρθωσε να εμπνεύσει τη ριζικά διαφορετική νέα αντίληψη για την πραγματική ισότητα των φύλων. Και τούτο, γιατί δεν φρόντισε ή δε θέλησε ή, ακόμα χειρότερα, δε στοχάστηκε ότι έπρεπε πρωταρχικά να εφοδιάσει τους δασκάλους και τις δασκάλες με τις γνώσεις και τα παιδαγωγικά μέσα που θα μπορούσαν αποτελεσματικά να μετατρέψουν την ευχή σε πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbot, P. & Wallace, C. (1990). *An Introduction to Sociology: Feminist Perspectives*. London: Routledge.
- Αλτάνη, Κ. (1993). "Αμφισβήτηση της "εξουσίας" και της ικανότητας του δασκάλου μέσα στην τάξη: υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες;". Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου, (επιμ.). (1999), *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Arnot, M. (1986). "State educational policy and girls' educational experience". Στο V. Beechey & E. Whitelegg (επιμ.). *Women in Britain Today*. Milton Keynes: Open University Press.
- Badinter, E. (1994). *ΧΥ: Η ανδρική ταυτότητα*. Μετάφραση Μανίνα Τερζίδου. Αθήνα: Κάτοπτρον (γαλλικό πρωτότυπο 1992).
- Γκουγκουλή, Κ. (2003). *The material culture of children's play: space, toys and the commoditization of childhood in a Greek community*, σσ. 63-110, Λονδίνο: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Delamont, S. (1990). *Sex Roles and the School*. London: Routledge.
- Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Dinnerstein, M. (1977). *The Mermaid and the Minotaur: Sexual Arrangement and Human Malaise*. New York: Harper & Row.
- Johnson, M. (1988). *Strong Mothers, Weak Wives*. Berkeley: University of California Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1987). "Gender segregation in childhood". Στο E. H. Reese, (επιμ.), *Advances in childhood development and behavior*, τόμ. 20. New York: Academic Press, pp. 239-287.
- Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαταξιάρχης, Ε. & Παραδέλλης, Θ. (1992) (επιμ.). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Spender, D. (1980). *Man Made Language*. London: Routledge.
- Stanworth, M. (1983). *Gender and Schooling: A Study of Sexual Division in the Classroom*, New York: Hutchinson.
- Σταυρακάκης, Γ. (1996). "Η κατασκευή της φύσης και η φύση της κατασκευής". Στο Π. Πούλος, (επιμ.). *Περί κατασκευής*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α., σ. 141-152.
- Sutherland, M. B. (1981). *Sex Bias in Education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L. & Krzysik, L. (2001). "Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-aged children attending Headstart". *Child Development* 72, 862-878.
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of Different Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Υψίλον.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

