

Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα

Χριστίνα Αργυροπούλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Αρχικά, μέσα από ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζεται το προφίλ της γυναικείας μόρφωσης και η μειονεκτική της θέση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους της όσον αφορά την κατάληψη διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση παρά την υπεροχή ως διδακτικό προσωπικό. Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή γίνεται αναφορά στα Παρθενագωγεία και στη δράση των γυναικών εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται η γυναικεία γραφή που ανθολογείται στα Κ.Ν.Α. και αναδεικνύεται η γυναίκα εκπαιδευτικός με αναφορές σε μεγάλες μορφές. Τέλος, ακολουθεί ενότητα με χαρακτήρες/πορτρέτα γυναικών εκπαιδευτικών, έτσι όπως αναδεικνύονται μέσα από την αρχαία και νεοελληνική λογοτεχνία.

1. Γενικά εισαγωγικά στοιχεία για τη γυναίκα και τη μόρφωσή της

1.1. Ερευνητικά δεδομένα

Αν παρακολουθήσουμε τα ερευνητικά δεδομένα θα δούμε ότι στις μέρες μας οι γυναίκες επιλέγουν κυρίως το εκπαιδευτικό επάγγελμα (62% των φοιτητών και 65% των εργαζομένων στα σχολεία είναι γυναίκες, ΒΗmagazino), αλλά στα Α.Ε.Ι. υπερισχύει ο ανδρικός πληθυσμός και τα νούμερα των γυναικών φθίνουν συνεχώς όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες¹ (βλ. έρευνα Μ. Ηλιού²). Επίσης, επισημαίνεται σύμφωνα με έρευνες ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα σε ηλικίες 25-49 ετών είναι υψηλότερο από των ανδρών³ και ότι επιλέγουν συχνά το

Η κ. Χριστίνα Αργυροπούλου είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

εκπαιδευτικό επάγγελμα και το επάγγελμα του αρχιτέκτονα⁴. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Τέχνη η γυναίκα είναι το πλέον αγαπητό θέμα, καθώς όλα σχεδόν τα θέματα της Τέχνης αναφέρονται στη γυναίκα⁵ ή έχουν ως θέμα τους τη γυναίκα. Η ιστορία των γυναικών και η δράση τους στο δημόσιο στίβο αναδεικνύει και πολλά στερεότυπα για τη γυναίκα, τα οποία επηρεάζουν τους θεσμούς και δημιουργούν ανισότητα. Η ανισότητα αυτή, όπως επισημαίνει ο Χρ. Αντωνίου⁶, νομιμοποιείται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες όπου ο αριθμός των εισακτέων γυναικών ήταν περιορισμένος κατά το παρελθόν έναντι των αρρένων υποψηφίων. Παρατηρείται ότι από το 1983 και εξής όχι μόνον αίρεται η ανισότητα, αλλά σχεδόν διπλασιάζεται ο αριθμός των εισαγομένων γυναικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων της χώρας (Π.Τ.Δ.Ε.), καθώς δεν υπάρχει περιορισμός λόγω φύλου (βλ. έρευνες Μ. Φουσέκα⁷ και Έφης Τσαπαρδώνη-Μαυραγάνη⁸). Η παρουσία της εκπαιδευτικού σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας⁹ είναι πολύ μεγάλη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σήμερα η γυναίκα εκπαιδευτικός συμμετέχει ισότιμα και μπορεί να κατακτήσει υψηλότερες θέσεις, αρκεί να το θελήσει. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο ότι, ενώ οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό υπερισχύουν, υστερούν στην κατάληψη θέσεων στη διοίκηση, όπου τα υπηρεσιακά συμβούλια είναι ανδροκρατούμενα. Δηλαδή, οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, έτσι διαιωνίζονται παλιά στερεότυπα¹⁰.

Μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των υποψηφίων γυναικών είναι πολύ μικρός σε σχέση με τον αντίστοιχο των ανδρών και η διάκριση αυτή σε βάρος των γυναικών γίνεται ακόμη μεγαλύτερη, αν λάβουμε υπόψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα των διδασκόντων. Είναι άξιο παρατήρησης ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουμε καμία γυναίκα Προϊσταμένη Διεύθυνσης και μόνο δύο είναι Προϊστάμενες Γραφείου (1,4%). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχουν μόνον δύο γυναίκες Προϊστάμενες Διεύθυνσης (3,5%) και οκτώ (8) Προϊστάμενες Γραφείου, δηλαδή ποσοστό 5,8%. Κάτι ανάλογο (ανδροκρατία) παρατηρείται και στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αν και καθιερώθηκε (Ν. 1304/84) ως θεσμός που αποβλέπει στην εξάλειψη των διακρίσεων και της ανισότητας. Στην Ανώτατη Εκπαίδευση οι γυναίκες αποτελούν το 37,6% του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. και το 28,5% των Α.Ε.Ι., ποσοστό που μειώνεται δραματικά όταν ανεβαίνουμε την κλίμακα της ιεραρχίας. Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές η γυναίκα υστερεί, καθώς παρακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές άνδρες σε ποσοστό 43,3% και γυναίκες σε ποσοστό 36,4%. Το 66,1% των ανδρών απέκτησαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 59,6%. Η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των γυναικών έχει αργή εξέλιξη σε έναν επαγγελματικό χώρο που ήταν ανδροκρατούμενος και που δεν υπάρχει η απαιτούμενη κοινωνική μέριμνα για τα παιδιά, καθώς ο χρόνος απασχόλησης της

γυναίκας για τη φροντίδα της οικογένειας λειτουργεί αρνητικά στον επαγγελματικό της τομέα (μεταπτυχιακά, έρευνες, αρθρογραφία).

1.2. Ιστορική αναδρομή

Αν ανατρέξουμε στην ιστορική πληροφόρηση θα δούμε ότι όλοι οι προηγούμενοι πολιτισμοί ως το 19^ο αιώνα έχουν να επιδείξουν υψηλές γυναικείες προσωπικότητες στην τέχνη, στη μουσική, στα ανώτατα αξιώματα, στην ιστορία και στα γράμματα. Οι γυναίκες πρωταγωνιστούν σε έργα μεγάλων τραγικών, αλλά οι γυναίκες ως το 1917 στην Ελλάδα δεν μπορούσαν να αναλάβουν άλλο δημόσιο ρόλο εκτός από αυτόν της δασκάλας¹¹. Ο Σωκράτης μέσα από την πένα του Πλάτωνα αναγνωρίζει ότι δασκάλα του ήταν η Ασπασία, μια γυναίκα που ανοιχτά δίδασκε την ισότητα των φύλων¹². η Υπατία, που δίδασκε μαθηματικά στη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας γύρω στο 400-414 μ.Χ. κήκε από τους χριστιανούς. Έτσι, η προϊστορική μητριαρχία έμεινε μόνον στα μητρώα αρρένων. Τα άσματα και οι μαρτυρίες από την αρχαιότητα προβάλλουν τη γυναίκα πρώτα για το κάλλος της και μετά για τις άλλες αρετές της¹³.

Στο 15^ο-16^ο αιώνα η γυναίκα είναι μόνον για το σπίτι, εκτός από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις όπου οι γυναίκες έπαιρναν κάποια παιδεία, ιδιωτικά. Καθώς, όμως, συνειδητοποιείται ότι η μορφωμένη γυναίκα μπορεί να βοηθήσει τον άντρα της και την κοινωνία τα πράγματα αλλάζουν. Έτσι, ακόμα και ο μισογύνης Έρασμος θεωρεί απαραίτητη τη μόρφωση των κοριτσιών της αστικής, βέβαια, τάξης¹⁴, ενώ στην Ελλάδα η κατάσταση των γυναικών δεν είναι καλύτερη¹⁵.

Στο 19^ο και 20^ο αιώνα οι γυναίκες στην Ελλάδα συμμετέχουν στον Αγώνα Ανεξαρτησίας, ο Σολωμός με την ποίησή του αναδεικνύει τη θέση της γυναίκας από φίλη (Ξανθούλα), από κατατρεγμένη (Φαρμακωμένη), από μάνα, σε προσωποποίηση της Ελευθερίας, είτε να περπατάει στον Ψαρών την ολόμαυρη ράχη είτε ως Φεγγαροντυμένη να φέρνει το μήνυμα της ελευθερίας στο πολιορκούμενο Μεσολόγγι. Σε πολλούς νεοέλληνες δημιουργούς η γυναίκα δεν είναι παρά για το σπίτι ή για να εμπνέει τον έρωτα, πέρα από μάνα και αδελφή (Καζαντζάκης¹⁶). Δεν είναι τυχαίο που σε όλο το έργο του Άγγελου Τερζάκη οι γυναίκες περιορίζονται μόνον στα έργα του σπιτιού και συχνά δεν μιλούν μπροστά στους άνδρες, ούτε μια εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται στο έργο του, προβάλλεται μόνον η γυναίκα-μητέρα¹⁷, ενώ στο έργο της Ρέας Γαλανάκη *Ελένη ή Κανένας* η γυναίκα ζωγράφος έπρεπε να παρουσιάζει τα έργα της με ψευδώνυμο άνδρα για να μπορέσει να κάμει κάποια έκθεση.

Όμως, οι γυναίκες από το 19^ο, 20^ο και 21^ο αιώνα έχουν κάμει μεγάλο άλμα με τη συμμετοχή τους στα κοινά. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών, όχι μόνο διότι επιτελούν το έργο τους υπεύθυνα, αλλά διότι επιτελούν και εθνικό έργο σε καιρούς δίσεκτους, ιδρύουν και διευθύνουν σχολεία, γαλουχούν με τα

λογοτεχνικά τους κείμενα γενιές και γενιές ελληνοπαίδων. Οι γυναίκες σήμερα διεκδικούν θέσεις σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα (πιλότοι, στρατιωτικοί, οδηγοί ταξί, λεωφορείων, φορτηγών κ.ά.). Εκεί, όμως, που διαπρέπει η γυναίκα είναι στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στις γυναίκες ξεχωρίζουν η Καλλιρρόη Παρρέν, η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, η Πηνελόπη Δέλτα, η Έλλη Αλεξίου και η Ρόζα Ιμβριώτη.

1.3. Παρθεναγωγεία, εκπαίδευση και δράση γυναικών εκπαιδευτικών

Πολλά είναι τα Παρθεναγωγεία και οι δασκάλες που δίδαξαν τον υπόδουλο ελληνισμό και επιτέλεσαν εθνικό έργο, αλλά και στη διασπορά, όπως τα Παρθεναγωγεία σε Ρωσία, σε Αίγυπτο, σε Ρουμανία -Παρθεναγωγεία Βουκουρεστίου, Βραΐλας, Κωσταντζας, όπου έδινε παραστάσεις η Μ. Κοτοπούλη. Η διευθύντρια Σ. Αλιμπέρτη συνέβαλε στην ίδρυση Παρθεναγωγείων και η Παρρέν¹⁸ εξέδωσε τα έργα της Παπαδοπούλου που πέθανε νέα. Στην Αθήνα λειτουργεί το Παρθεναγωγείο/Αρσάκειο για κορίτσια με γυναίκες εκπαιδευτικούς και το μουσικό σχολείο, όπου οι πρώτοι μαθητές κατά το σχολικό έτος 1876-77 ήταν 253 αγόρια και 217 κορίτσια, αλλά οι καθηγητές ήταν μόνον άνδρες. Από μνήμες της Δροσίνης Μελετοπούλου κατά την υποδοχή του Διαδόχου Κωνσταντίνου στο Αρσάκειο (γι' αυτήν έγραψε ο Γ. Δροσίνης την *Ανθισμένη Αμυγδαλιά*), μας αποκαλύπτεται το *δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης*¹⁹.

1.4. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα για τη γυναικεία γραφή στα Κ.Ν.Α.

Η εκπροσώπηση της γυναικείας γραφής, σύμφωνα με έρευνα της Χρ. Αργυροπούλου²⁰, κατά λογοτεχνικά ρεύματα και γενιές δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητική λόγω μικρής παρουσίας της γυναίκας στα λογοτεχνικά δρώμενα, θα μπορούσε όμως να είναι πιο αντιπροσωπευτική, το ίδιο επισημαίνει και η Ελ. Λόππα²¹ σε δική της έρευνα. Βέβαια, τόσο στην ποίηση όσο και την πεζογραφία η γυναίκα είναι η αγαπημένη των λογοτεχνών. Καιρός είναι να αρθεί αυτή η ανισότητα της ανθολογούμενης γυναικείας γραφής, που ως τώρα είναι ισχνή. Στα Κ.Ν.Α. γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτικό, δασκάλα ή σπανιότερα καθηγήτρια στα εξής βιβλία: Α' Γυμνασίου «Τα χαιρετίσματα» της Αλ. Παπαδοπούλου, όπου η ίδια λειτουργεί ως κοινωνική λειτουργός, ως άνθρωπος που με τον τρόπο της απαλύνει πόνους, Β' Γυμνασίου «Πρόποση» του Α. Μήτσου και «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Ν. Βρεττάκου, Γ' Γυμνασίου «Ο μικρός λαγός» του Ν. Παππά, Β' λυκείου «Το σπίτι του δασκάλου» του Κ. Χατζόπουλου, όπου δασκάλα ονομάζεται η πολύτεκνη σύζυγος του δασκάλου και Γ' Λυκείου «Η τελετή» του Γ. Γιατρομανωλάκη, όπου έχουμε συμφυρμό σε μια ηρωίδα της αυστηρής καθηγήτριας, της ευαίσθητης συναδέλφου, της ερωμένης και της μάνας. Αξίζει να προστεθεί ότι σε 129 Νεοελληνικά Αναγνώσματα από το 1884-1977 και σε 480 συγγραφείς οι 453 είναι άνδρες και

μόνον οι 27 είναι γυναίκες, επίσης σε 3.385 κείμενα, τα 1.811 είναι πεζά και τα 1.574 είναι ποιητικά²². Όσον αφορά τις αναφορές στο δάσκαλο και το σχολείο αυτές είναι πολλές και μπορούμε να πούμε ότι αναπαράγονται τα στερεότυπα για τα φύλα και στον εργασιακό τομέα. Όσον αφορά, όμως, την παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη λογοτεχνία, αυτή μπορεί να ταξινομηθεί ανάλογα με τους ρόλους της και με αναφορές σε συγκεκριμένα έργα, όπως: δασκάλα, καθηγήτρια, εκπαιδευτικός και μοιραία γυναίκα, ερωτευμένη ή αντικείμενο έρωτα, μητέρα και αδελφή.

2. Η γυναίκα ως εκπαιδευτικός

Εμπειρικά μπορούμε να πούμε ότι η γυναίκα με το μητρικό της ένστικτο και τη γυναικεία ψυχολογία της είναι πολύ κοντά στα παιδιά, ότι της ταιριάζει το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και ότι την εξυπηρετεί ως μάνα λόγω ωραρίου, ενώ ένα ελεύθερο επάγγελμα την θέλει όλη την ημέρα έξω από το σπίτι. Η προσφορά της δασκάλας και της καθηγήτριας στο σχολείο είναι σημαντική σε όλα τα επίπεδα όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Από κοινωνική άποψη τα παιδιά μετά την οικογένεια έρχονται σε άμεση σχέση με τη δασκάλα τους που μπορεί να είναι αποφασιστική, αν λειτουργήσει ως καλό πρότυπο. Έχει αναφερθεί σε συζητήσεις ότι αρκετοί μαθητές έγιναν εκπαιδευτικοί, διότι είχαν καλό δάσκαλο ή δασκάλα και οι φιλόλογοι συχνά επιλέγουν το επάγγελμα αυτό, διότι ήταν καταλυτική η επίδραση της φιλόλογου τους, κυρίως στο γυμνάσιο (έρευνα από Χρ. Αργυροπούλου, ανακοινώσεις σε Συνέδρια). Άλλοι κοινωνικοί λόγοι είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από αγροτικά και μεσαία οικονομικά στρώματα και το επάγγελμα αυτό είχε εξασφαλισμένη εργασία -διορισμός και μόνιμος μισθός. Παλαιότερα, το επάγγελμα της εκπαιδευτικού έχαιρε μεγάλης κοινωνικής αναγνώρισης, ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1960-70. Σήμερα, η οικονομική υποβάθμιση έχει ως συνέπεια και την περιφρόνηση του επαγγέλματος (στατιστικά Προγράμματος *Ευρυδίκη*, Ομάδα Α' για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Ευρωπαϊκή Επιτροπή- στοιχεία CIRCA, 2004-4).

Από τα αρχαία διαφόρων σχολείων, από την ιστορία της εκπαίδευσης, από αρθρογραφία, από αφηγήσεις και από προσωπικές εμπειρίες γνωρίζουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει μια νέα δασκάλα σε μονοθέσια σχολεία και σε παραμεθόριες περιοχές, όχι μόνον από ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής και διαμονής της, αλλά και από άλλους παράγοντες (νοοτροπία ντόπιων, σχολική διαρροή, υποβαθμισμένες οικονομικά οικογένειες κ.ά). Τα προβλήματα του κάθε παιδιού μεταφέρονται συχνά στο σχολείο και γίνονται πρόβλημα και της εκπαιδευτικού, η οποία αποκτά και το ρόλο του κοινωνικού συμβούλου και συμπάσχει με τα προβλήματα της ευρύτερης «οικογένειάς της», των μαθητών της, οι

οποίοι περιμένουν όχι μόνον να τους μεταδώσει τη γνώση, αλλά να κατανοήσει, να επιβραβεύσει, να ενισχύσει και να τους συμπαρασταθεί.

Η εικόνα της γυναίκας εκπαιδευτικού με τους πολλούς ρόλους -συχνά εν αγνοία της- αντανακλάται σε πολλά λογοτεχνικά έργα. Πολλές γυναικείες μορφές ως εκπαιδευτικοί και λογοτέχνες ή ως κοινωνικοί πρωτοπόροι έχουν προσφέρει με τον τρόπο τους στο θέμα εκπαίδευση και παιδεία. Έτσι, μετά από μια ενδεικτική αναφορά στη γυναίκα της αρχαιότητας, θα παρουσιαστούν μεγάλες γυναικείες μορφές -εικονοστάσια γυναικών της εκπαίδευσης- στους άξονες: α) Η γυναίκα της αρχαιότητας, β) Καλλιρρόη Παρρέν, Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου, Πηνελόπη Δέλτα, Έλλη Αλεξίου, Ρόζα Ιμβριώτη και γ) Γυναικείοι χαρακτήρες εκπαιδευτικών μέσα από τη λογοτεχνία.

3. Χαρακτήρες γυναικών

3.1. Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία

Στα αρχαία ελληνικά κείμενα η γυναίκα παρουσιάζεται με τους εξής ρόλους:

- Η γυναίκα ως ερωτικό σύμβολο που φέρνει αναστατώσεις και πολέμους, π.χ. Η Ελένη των Ομηρικών Επών, των τραγωδιών, του Φιλόστρατου *Επιστολαί ερωτικάί*, του Γοργία *Ελένης Εγκώμιον* κ.ά.
- Η γυναίκα σύμβολο μητρότητας, π.χ. Εκάβη και αντι-σύμβολο μητρότητας, Μήδεια.
- Η γυναίκα ως σύμβολο πιστής συζύγου, π.χ. Πηνελόπη, Ανδρομάχη και ως αντισύμβολο, π.χ. Κλυταιμνήστρα, Ελένη κ.ά.
- Η γυναίκα ως καλή «δασκάλα» και έξυπνη σύντροφος, π.χ. Ασπασία του Περικλή.
- Εταίρες και ως παιδοποιητική μηχανή και σκληρή, π.χ. Ξανθίππη του Σωκράτη.
- Η γυναίκα τιμητής του άγραφου ηθικού νόμου (Αντιγόνη) και καλή αδελφή, αλλά και φοβισμένη (Ισμήνη, Ηλέκτρα) ή και θύμα των ανδρών (Ιφιγένεια εν Αυλίδι).
- Η γυναίκα-ποιήτρια, η Σαπφώ, που λειτουργούσε ως δασκάλα στις μαθητευόμενες φίλες, και η γυναίκα-εξαιρετική συζητήτρια, π.χ. Διοτίμα στο Συμπόσιο του Πλάτωνα.

3.2. Νεοελληνική Λογοτεχνία

3.2.1. Δράση και προσφορά γυναικών εκπαιδευτικών

Καλλιρρόη Παρρέν. Η Καλλιρρόη Παρρέν υπήρξε μεγάλη φεμινίστρια, η οποία ίδρυσε το Κυριακόν Σχολείον των Εργατιδών, όπου παρήχето στοιχειώδης

εκπαίδευση στα εργαζόμενα κορίτσια. Η Παρρέν τόνιζε ότι «η μόρφωση της γυναίκας του λαού αποτελεί τον κυριότερον παράγοντα της εξημερώσεως του Έθνους»²³. Ιδρύθηκαν πολλά Παρθεναγωγεία για τη μόρφωση των κοριτσιών όπου δίδασκαν γυναίκες, π.χ. Το Παρθεναγωγείον της Κωνσταντινουπόλεως «ΖΑΠΠΕΙΟΝ» 1875 και πολλά άλλα Παρθεναγωγεία στην Τουρκία, όπου διέπρεψε η Καλλιόπη Κεχαγιά, δασκάλα με άρτια μόρφωση, η οποία ερχόμενη στην Ελλάδα ίδρυσε το Σύλλογο Κυριών υπέρ της γυναικείας παιδείας²⁴. Η ίδρυση Παρθεναγωγείων²⁵ καταδεικνύει την αύξηση του αριθμού των γυναικών που μορφώνονταν και στη συνέχεια πρόσφεραν στην κοινωνία, όπως οι: Ευθαλία Αδάμ, Ελένη Στρούβαλη, Σωτηρία Αλιμπέρτη, Μαρίκα Παπαριστείδου, Ευφροσύνη Αντωνιάδου κ.ά.

Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου. Η Παπαδοπούλου ως δασκάλα και διευθύντρια, με εθνικό και εκπαιδευτικό έργο σημαντικό, δημοτικίστρια, όπως αναφέρει ο Γ. Παπακώστας²⁶, ξεκίνησε από την Πόλη, γνωρίστηκε με την Κ. Παρρέν και ανέπτυξε δράση εθνική ως διδασκάλισσα στο Βουκουρέστι και στη Σηλυβρία. Επανήλθε στην Πόλη όπου δίδαξε αρχαίους από μετάφραση και νεοελληνική λογοτεχνία (μεγάλη καινοτομία για εκείνη την εποχή)²⁷. Ήρθε στην Αθήνα όπου εργαζόταν και παρακολουθούσε μαθήματα στο Πανεπιστήμιο. Μέσα από τις καθημερινές σκηές των διηγημάτων της διδάσκει, ενώ το ταλέντο της αναγνώρισε έγκαιρα ο σύγχρονός της Ξενόπουλος. Στα διηγήματά της φαίνεται και η θέση της γυναίκας στην κοινωνία της Πόλης, εμπνέεται από χαρακτήρες του Βυζαντίου, στα αποσπάσματα παρακολουθούμε τη γυναίκα ως μητέρα, τη διδασκάλισσα ως ερωμένη, αλλά και τη γυναίκα, δασκάλα και συγχρόνως καλή σύζυγο, π.χ. «[...] Πόσα έλεγαν άλλοτε σκυμμένοι σ' αυτό το παράθυρο, πριν ξημερώσει η μαύρη μέρα, κατά την οποίαν ο κ. Μάρκος έφυγε δια την Ευρώπην, με την διδασκάλισσαν της κόρης του. Δώδεκα έτη έλειπε. Δώδεκα έτη η κ. Πουλχερία έζησε ζωντόνεκρη στο παραθαλάσσιο αυτό σπίτι, δώδεκα έτη έκλαιγε κρυφά, δια να μην την βλέπει η κόρη της η ασθενική»²⁸.

Έλλη Αλεξίου. Η Έλλη Αλεξίου στο έργο της *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* παρουσιάζει τα προβλήματα που αντιμετώπισε ως νεαρή δασκάλα τόσο διότι ήθελε να εφαρμόσει τις παιδοκεντρικές αντιλήψεις της Νέας Παιδαγωγικής, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, αφού ό,τι έκανε εθεωρείτο επιλήψιμο. Παρόλα αυτά αγάπησε το έργο της και πρόσφερε στην εκπαίδευση σε δύσκολους καιρούς, τότε που οι τάξεις είχαν 100 και πλέον μαθητές. Όλη η δράση της ως δασκάλας και ως συγγραφέα αποκαλύπτει την εκπαιδευτικό-άνθρωπο, την εκπαιδευτικό-μάννα, που είναι πρόθυμη να συμβάλει σε κάθε επίπεδο για το καλό του συνανθρώπου της. Η Αλεξίου έκαμε τα παιδιά να μιλούν, να μην την τρέμουν, έφερε νέο *αέρα* στο Παρθεναγωγείο, πλησίασε τα παιδιά, έμαθε τα προβλήματά τους και έσπευσε να βοηθήσει, αλλά και γι' αυτό

ακόμη κατηγορήθηκε, π.χ. «-Η κ. Καλλιόπη δεν μας βάζει τέτοιους βαθμούς. - Άλλους, αλλοιώτικους μας βάζει. - Πώς αλλοιώτικους; Εσένα τι σου βάζει; Και ρώτησα μια, που είχε πολύ ταχτικό και όμορφο γράψιμο. -6 μου βάζει. Κάθε μέρα... Και σένα; [...] -Εμένα;... τρία... τέσσερα... μια φορά μού βαλε πέντε...»²⁹, «-Μα βρε Βαγγελίτσα, δεν ξέρεις αν είναι τα τέσσερα πιο πολλά από τα πέντε; [...] Όπου μια μέρα της γίνηκε της δασκάλας εξαιτίας της Βαγγελίτσας σωστή αποκάλυψη. [...] Καθισμένη σ' ένα σκαμνάκι στο κλειστό φύλλο της πόρτας τραγουδούσε η Βαγγελίτσα. [...] Από κείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά [...]»³⁰. Έτσι, η δασκάλα-παιδαγωγός εμπύχωσε τη Βαγγελίτσα που άλλαξε στάση και στα άλλα μαθήματά της. Η Έλλη Αλεξίου ως δασκάλα-παιδαγωγός συμβάλλει με κάθε τρόπο στην ψυχοπνευματική παρώθηση των μαθητών της και όπως φαίνεται από το θεατρικό έργο της *Μια μέρα στο γυμνάσιο*, καυτηριάζει τους εκπαιδευτικούς που για πολιτικούς λόγους δε διστάζουν να αποβάλλουν δια παντός από το σχολείο ένα φτωχό μαθητή που δεν έχει νομάρχη ή κοινοτάρχη να τον υπερασπιστεί. Το θεατρικό αυτό έργο λογοκρίθηκε και απορρίφθηκε το 1972, όταν η *Νέα Πορεία* το είχε επιλέξει να το παίξει στο θέατρο *Βεργή*³¹. Η Έλλη Αλεξίου προσφέρει ταγμένη στο δημοτικισμό και τον πολιτισμό με το έργο της. Προσφέρει και στην τοπική ιστορία της Κρήτης, όταν καταγράφει τα σχετικά με την άφιξη του Πρίγκιπα και την επανάσταση του Θερίσου στο έργο της *Παραπόταμοι*³².

Πηνελόπη Δέλτα. Η προσφορά της Π. Δέλτα στην εκπαίδευση γίνεται με το πλούσιο έργο της, καθώς γράφει για παιδιά, τα οποία μπορούν να αμφισβητούν τους μεγάλους έμμεσα, ενώ υποχωρεί η τιμωρία, π.χ. *Τρελαντώνης* (1879). Το έργο της είναι μεγάλης εκπαιδευτικής και εθνικής σημασίας (*Μυστικά του Βάλτου* 1915, 1937, *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου* 1911, *Για την Πατρίδα* 1909). Συμβάλλει στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, θαυμάζει το «Νέο Σχολείο» του Βόλου και χαιρετίζει την ίδρυση το 1921 της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής. Στις *Μελέτες ή Μελετήματα* (1911) διατυπώνει τις παιδαγωγικές της αντιλήψεις για την ατομικότητα του παιδιού και κάνει κριτική στα Αναγνωστικά του Δημοτικού, στοιχείο που επαινέθηκε από τους Α. Εφταλιώτη και Στρ. Μυριβήλη, ως συμβολή στη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-20. Στο έργο της *Στοχασμοί περί της ανατροφής των παιδιών μας* καταδικάζει την τιμωρία, έρχεται σε αντίθεση με θέσεις του περιοδικού *Διάπλασις των Παίδων* που διευθύνει ο Γρηγόρης Ξενόπουλος. Τα παιδιά-ήρωες της Πηνελόπης Δέλτα έχουν αξίες, φιλοπατρία, αξιοπρέπεια, ειλικρίνεια, αλλά αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία και στον εχθρό³³. Η Π. Δέλτα θεωρείται και σήμερα μεγάλη δασκάλα για τους συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας³⁴.

Ρόζα Ιμβριώτη. Πρόκειται για άλλη μια μεγάλη μορφή της εκπαίδευσης και του δημοτικισμού, που από μαθήτρια γράφει ποιήματα και δημοσιεύει άρθρα. Έγινε

φιλόλογος, δίδαξε στο Κυριακόν Σχολείον Εργατριών, τάχθηκε στον αγώνα για τα δικαιώματα της γυναίκας και δημοσιεύει άρθρα για τη μόρφωση του λαού στο περιοδικό *Ελληνίς*. Διδάσκει *Νέα Ελληνικά*, μάθημα που το χαρακτήρισε στον κανονισμό της Εσπερινής Σχολής πρωτεύον (1927)³⁵. Από το 1917 με την ιδιότητα της καθηγήτριας γίνεται μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, γνωρίζεται με τους Γληνό, Δελμούζο, Τρανταφυλλίδη, το 1927 διακόπτει τη συνεργασία με τον Ε.Ο. και γίνεται μέλος του Κ.Κ.Ε. Εργάζεται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, προσπαθεί να οργανώσει το Νέο Σχολείο, που πρέπει να υπηρετεί το σύνολο του λαού. Συμβάλλει αποφασιστικά στις παιδοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά δημιουργούνται αντιδράσεις από την Πολιτεία για τη νέα μέθοδο που θα οδηγήσουν στα Μαρασλειακά. Παύεται από εκπαιδευτικός για λίγο και επανέρχεται με την εκλογή του Βενιζέλου (1928-1932). Τα Αναγνωστικά με παρεμβάσεις της γίνονται έγχρωμα, εργάζεται σε κάθε τι που έχει σχέση με την εκπαίδευση, ενοχλεί και αποστέλλεται ως γυμνασιάρχης στο Κιλκίς (1934-1936), ο Μεταξάς την ανακαλεί για να μην «διαφθείρει τους νέους». Προτείνει στο Μεταξά να ιδρυθεί σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και ο δικτάτορας το αποδέχεται και της το αναθέτει. Εργάζεται για αυτά τα σχολεία με πάθος, συγκροτεί ειδικά προγράμματα, συμβάλλει στην επιμόρφωση του προσωπικού και το σχολείο αυτό της Καισαριανής λειτούργησε από το 1937-1940, τότε και η Ρόζα Ιμβριώτη στρατεύτηκε στην αντίσταση. Το αρθρογραφικό έργο της είναι πλούσιο³⁶, έγραψε για τη γυναίκα, για την εκπαίδευση και για το συνδικαλισμό. Το 1965 με την ανακοπή της μεταρρύθμισης Παπανδρέου διαμαρτύρεται για το πισωγύρισμα στην Παιδεία.

3.2.2. Η εκπαιδευτικός μέσα από τη λογοτεχνία

3.2.2.α. Η εκπαιδευτικός ως πρόσωπο ανατρεπτικό και ερωτικό

Στρατής Μυριβήλης. Στο έργο του η γυναίκα είναι η αγαπημένη που η σκέψη της κρατάει συντροφιά στο στρατιώτη (*Η Ζωή εν Τάφω*) ή γίνεται η μοιραία γυναίκα (*Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*), που κακολογείται στο χωριό χωρίς αφορμή και όταν ερωτεύεται το Λεωνή προσπαθεί να το κρύψει. Όμως την ερωτεύεται ο Λεωνής, ο φίλος του σκοτωμένου στον πόλεμο άντρα της, π.χ. «-Σας αρέσει πολύ η κυρία Σαπφώ (η δασκάλα); έκανε αργά αργά με αδιαφορία. -Αρέσει σ' όλους! λέει σιγανά, με ζεστή φωνή ο Ξυνέλλης. Αυτή, μάλιστα. Είναι γυναίκα. Είναι 'η γυναίκα'. Ξεχωρίζει απ' όλες, δεν είν' έτσι; [...] Αφού όλοι την κακολογούν [...] Γιατί δε λογαριάζει κανέναν [...] Την αγαπάτε όμως [...] Τη θαυμάζω»³⁷.

*Αργύρης Εφταλιώτης, Νησιώτικες Ιστορίες*³⁸. Η Αγγέλικα είναι μια νεαρή δασκάλα που πάει στο νησί, αλλά όσο να χτίσουν το σχολείο μαζεύει τις κοπέλες στο σπίτι της και «Ρίχνονται λοιπόν της Αγγέλικας κ' ησυχία δεν της αφήνουν [...] να λέει ιστορίες, να ξηγά συνήθειες της χώρας [...] κι αυτές να λησμονούν κάθε χωριάτικο

παιχνίδι, τραγούδι και παραμύθι, και να κάθονται σα μαγεμένες ν' ακούν την Αγγέλικα [...]. Να τη διώξουνε δεν ταίριαζε. Μια δασκάλισσα έπρεπε νάχουν. Ποιος ξέρει αν δεν τους ήρχονταν και χειρότερη. [...] Να την παντρέψουμε τη δασκάλισσα. [...] Και της ρίχτει τώρα φλογερή ματιά ο Μυζήθρας, και της μουρμουρίζει: *Αγγελικούλα ζάχαρη, κι Αγγελικούλα μέλι/ Κι Αγγελικούλα κρύο νερό που πίνουν οι Αγγέλοι.* Έτσι έγινε το προξενιό και ο γάμος της Αγγέλικας και «γλύτωσαν και του χωριού οι κοπέλλες από την τρέλλα να θέλουν και καλά να φαίνονται Φράγκισσες».

*Λιλίκα Νάκου, Η Κυρία Ντορεμί*³⁹. Η Κυρία Ντορεμί είναι μια νεαρή δασκάλα των γαλλικών και της ωδικής που διδάσκει σε γυμνάσιο της Κρήτης. Αφηγείται τις περιπέτειές της, τη δυσκολία να βρει σπίτι για να μείνει, τον κατατρεγμό της, διότι διαδίδουν ότι ο πατέρας της φαλίρισε για μια θεατρίνα και αυτοκτόνησε. Παρά τις καλές προθέσεις της συνέχεια γίνεται αντικείμενο συζήτησης. Οι μαθητές την αγαπούν, όχι όμως και οι γονείς που τη διώχνουν από το νησί, ιδιαίτερα, όταν μαθαίνουν ότι βγαίνει με έναν μαθητή της, αν και είναι μεγαλύτερος από εκείνη, π.χ. «Ίντα κοπελιά μας στείλαν για δασκάλα; Μια πιθαμή!...», «Έβρισκαν πως δεν ήταν σωστό μια δασκάλα, μια καθηγήτρια του Γυμνασίου, να τα 'σιάξει' με ένα μαθητή της». Ακολούθησε επίπληξη από τον επιθεωρητή «Σας κατηγορούν πως δεν πηγαίνετε τις Κυριακές στην εκκλησία... Πως ξεμυαλίσατε ένα μαθητή της μεγάλης τάξης [...] Σας κατηγορούν ακόμα πως πηγαίνετε συχνά και βλέπετε ένα φυματικό αγόρι». Πράγματι, η δασκάλα βοήθησε να μεταφερθεί το αγόρι στην Αθήνα και να θεραπευθεί. Έτσι διώχθηκε και φεύγοντας όλα τα παιδιά από την προκουαία της φώναζαν «σας αγαπάμε».

*Εμμανουήλ Κοντογιάννης*⁴⁰ παρουσιάζει ποιητικά τη δασκάλα που καίει καρδιές.

*Πέσμον δασκάλα πια 'χενες και σου 'δειξε τον τρόπο
Και ξελοιάζεις τσι καρδιές μικρή μου των ανθρώπω.
Πέσμον δασκάλα πια 'χενες και σου 'δειξε κερά μου
Να στραταρίζεις τσα λογιω κι 'κλεψες τη καρδιά μου.
Σα το φεγγάρι φωτεινό είναι το πρόσωπό σου
Και σαν τον ήλιο όμορφο κάθε χαμόγελό σου.*

3.2.2.β. Η εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός, ως φίλη και κοινωνική λειτουργός με ενδεικτική αναφορά σε σύγχρονες συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας

Μέλπω Αζιώτη, Δύσκολες νύχτες. Η ταύτιση της δασκάλας με την πεθαμένη μάνα.

«Η δασκάλα θα 'μοιαζε της μανούλας μου. Τι ωραία που ήτανε η μανούλα μου! [...] Και λοιπόν, η δασκάλα θα 'μοιαζε στη μανούλα μου, και θα 'χα φίλες, όλα τα παιδιά θα τα 'χα φίλες και θα τους διάβαζα τις ιστορίες που θα 'κοβα απ' τα δέντρα, κι όλο θα 'χα χαρά!»⁴¹

Νένα Κοκκινάκη, Η Ζωίτσα. Η προσφορά της φιλόλογου. Η συγγραφέας προβάλλει την επίδραση που έχει στα παιδιά η καθηγήτρια που εμπνέει με το μάθημά της, π.χ. «Η φιλόλογός μας ξέρει απ' έξω κι ανακατωτά τη γραμματική και τρελαίνεται να μας βάζει διαγωνίσματα μόλις τελειώνει κάθε ενότητα. Δίχως να το καταλάβω σιγά-σιγά έμαθα κι εγώ τόσο καλά τη γραμματική που με παραξένευε πώς κατάφερνα να εξηγώ μικρές αρχαίες φράσεις σε άλλα κείμενα, άγνωστα, που μας τα έδινε η κυρία Καλαντζή, τους μύθους του Αισώπου για παράδειγμα, που τους διαβάζαμε στην αρχαία τους μορφή και ήταν πολύ διασκεδαστικό. [...] Η καθηγήτριά μας, η κυρία Πιπερίγκου, είναι σίγουρο πως στην προηγούμενη ζωή της θα είχε ζήσει στην αρχαία Αθήνα! [...] διηγείται τόσο όμορφα, έτσι που όλες αγαπάμε πολύ την ιστορία και δεν τη βαριόμαστε ποτέ»⁴².

Σοφία Παράσχου, Το παιδί της καρδιάς. Η φιλόλογος παιδαγωγός. Ένα υιοθετημένο κορίτσι όταν συναντιέται με την πραγματική της μητέρα, θυμάται μια ζωή εγκιβωτισμένη σε ένα λεπτό, ταυτίζεται με ήρωες των φιλολογικών μαθημάτων, επηρεάζεται ιδιαίτερα από τη φιλόλόγό της, την κ. Ποταμίτη και αποφορτίζεται κάπως από τα προβλήματά της, π.χ. «Λοιπόν είναι περίεργο πως το μυαλό της πηγαίνει συνέχεια στη φιλόλόγό της, εκείνη τη μικροφτιαγμένη γυναίκα που τρία χρόνια τώρα τους έκανε αρχαία και νέα ελληνικά με έναν τρόπο τόσο διαφορετικό από τους άλλους καθηγητές. Όταν μπήκε για πρώτη φορά στην τάξη τους [...] αφού κοίταξε στα μάτια ένα ένα παιδί, έβγαλε έναν αναστεναγμό και είπε: Ουφ, ευτυχώς! Για μια στιγμή φοβήθηκα πως θα κάθεστε έτσι αμίλητοι όλο το χρόνο και σκέφτηκα πως θα 'τανε ατέλειωτη η χρονιά. Τώρα που σας κοιτάζα καλά όμως, κατάλαβα πως είστε έξυπνα παιδιά κι εγώ τυχερή που θα είμαι η φιλόλογός σας. Ξέρετε πόσα πράγματα περιμένω να μου μάθετε μέχρι τον Ιούνιο; [...]. Αυτά που θα σας πω εγώ, αγόρι μου, τα γράφουν τα βιβλία. Αυτά που θα μάθω όμως από σας θα 'ναι πιο φρέσκα κι απ' τα προσωπάκια σας, κατάλαβες;»⁴³

Βασιλική Παπαγιάννη, Κυράνω. Ο ρόλος της μάνας για τη μόρφωση του κοριτσιού. «Είχε πει η γιαγιά μου για την κόρη της. -Ας είναι κορίτσι, να πάει στο σχολείο! Εγώ την Κυράνω δεν την αφήνω αγράμματη! Να 'ναι το κούτσουρο που είμαι εγώ! [...] Τόσο που μ' ευχαριστεί, μάνα, έλεγε το κορίτσι. [...] Εκεί, όπου ξεκαλοκαίριαζαν, συνέχιζε πάλι τα μαθήματα, στο πιο κοντινό χωριό. Ερχόταν δασκάλα, δεν είχανε παύσεις το καλοκαίρι. Για τα παιδιά των κοπαδιάρηδων ερχόταν ετούτη η δασκάλα. Πλερωνότανε από αυτούς»⁴⁴. Έτσι, η Κυράνω έμαθε γράμματα ενώ συγχρόνως βοηθούσε και στο σπίτι, παρά τις διαμαρτυρίες του παππού ότι «κορίτσι πράμα τι να τις κάμει τις αλφαβήτες, αυτά είναι για τον Κοσμά και τον Κυριάκο, έλεγε»⁴⁵.

Μάνος Κοντολέων, *Μάσκα στο φεγγάρι*⁴⁶. Η φιλόλογος εμπνέει, αποφορτίζει, ανοίγει ορίζοντες. Δυο μαθητές ο Νικήτας και η Κλειώ είναι ερωτευμένοι, έχουν προβλήματα επικοινωνίας με τους δικούς τους και νιώθουν ότι πνίγονται. Βγαίνουν από τα αδιέξοδά τους όταν η νεαρή φιλόλογός τους, η Έλλη, τους πλησιάζει και τους μιλάει για το θέατρο και για έναν ηθοποιό που της έκανε εντύπωση. Η καθηγήτρια θέλει να κάμει διατριβή σε αυτό το θέμα και προτείνει στους δυο μαθητές που της μιλούν για τα αδιέξοδά τους να ψάξουν μαζί της για να αποκαλύψουν το μυστικό εκείνου του ηθοποιού. Στη συνέχεια αποφασίζουν να παίξουν το έργο *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* και να πληρωθούν αφού ψάχνουν και για δουλειά, ενώ παράλληλα θα μελετούν βιοματικά το ρόλο του ηθοποιού Αλεξίου που έπαιξε αυτό το έργο. Τα παιδιά ενθουσιάζονται, διαβάζουν, μπαίνουν στο κλίμα της έρευνας και του θεάτρου, μαγεύονται, ξεχνούν τα αδιέξοδά τους, η ζωή τους αποκτά νόημα, αλλά η καθηγήτρια βρίσκει το μπελά της από άλλους εκπαιδευτικούς και τη λυκειάρχη κ. Πυλαρινού. Ο Νικήτας και η Κλειώ βελτιώνουν πολύ τους βαθμούς τους σε όλα τα μαθήματα και περνούν την τάξη κάνοντας νέα όνειρα.

Συνοψίζοντας, αναφέρω ότι πολλά βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας έχουν ως κεντρικό ή περιφερειακό πρόσωπο τη γυναίκα εκπαιδευτικό, ενδεικτικά αναφέρω τα ακόλουθα: Ζωή Κανάβα, *Το κλειδάκι με την άγκυρα*, εκδ. Ψυχογιός, Ε. Χωρεάνθη, *Ο Αναποδιάρης και Η μάγια η δασκάλα*, εκδ. Ψυχογιός, Λότη Πέτροβιτς, *Τραμ για τρεις*, εκδ. Πατάκη, Τζέμη Τασάκου, *Το κρυφό μονοπάτι*, εκδ. Ψυχογιός, Α. Βαρελλά, *Ο θεός αγαπάει τα πουλιά*, εκδ. Πατάκη κ.ά. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η γυναίκα μέσα από τη λογοτεχνία παρουσιάζεται με πολλούς ρόλους ως εκπαιδευτικός, ως μάνα, ως κοινωνική λειτουργός και ως ερωτικό αντικείμενο. Σήμερα, ευτυχώς, οι συνθήκες έχουν αλλάξει για την εκπαιδευτικό σε πολλά επίπεδα και η εκπαίδευση είναι στα χέρια άξιων εκπαιδευτικών, γυναικών και ανδρών, που προσπαθούν να επιμορφώνονται και να αυτομορφώνονται για να παρακολουθούν τα νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως υπεύθυνοι πολίτες που έχουν στα χέρια τους το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας, τους μαθητές και αυριανούς πολίτες.

Σημειώσεις

1. Α. Γιάνναρου, (2005, 30 Ιανουαρίου) *Καθημερινή*. Μ. Πίνη (2005, 10 Ιανουαρίου) *Ελευθεροτυπία*.
2. Μ. Ηλιού (1990³), *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία, σ. 99, 222-3, 240.
3. Μ. Δρεττάκης, (2005, 13 Φεβρουαρίου) *Καθημερινή*. Χαρ. Κωνσταντίνου, (2005, 13 Φεβρουαρίου) *Το Βήμα*.

4. Έρευνα Μ. Ηλιού για τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών στο πλαίσιο της Ευρώπης.
5. G. Duby, & M. Perrot (1995), *Γυναίκες και Ιστορία*, Πρακτικά Συμποσίου, Σορβόνη 1992, μτφ. Κ. Καρλαύτη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Χρ. Αντωνίου (1996), Ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης των Γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1933-87, *Νέα Παιδεία*, 77 (1934-45 εισήχθησαν 202 άνδρες έναντι 79 γυναικών, 1957-8, 1.275 άνδρες έναντι 981 γυναικών, 1978-9 άνδρες 1.304 έναντι 1.085, 1982-3, 2.603 άνδρες έναντι 1.927 γυναικών, 1983-4 άνδρες 2.838 και 4.669 γυναίκες, 1985-6 άνδρες 3.329 και 7.248 γυναίκες, 1986-87, 1.597 άνδρες και 2.791 γυναίκες).
7. Μ. Φουσέκα (1994), Η Γυναίκα Εκπαιδευτικός και η Θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, Θεσσαλονίκη, σ. 16-17 (1991-92 το 63% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδακτικό προσωπικό είναι γυναίκες, διευθύντριες 30% και 40% υποδιευθύντριες στην Αθήνα. Κυριαρχούν οι γυναίκες φιλόλογοι 82% έναντι 18% των αντρών, ακολουθούν φυσικοί και χημικοί 33% γυναίκες και 67% άντρες, 100% είναι γυναίκες οι εκπαιδευτικοί για τη γαλλική γλώσσα και την κοινωνιολογία).
8. Ε. Τσαπαρδώνη-Μαυραγάνη (1993), Η γυναίκα στη Μέση Εκπαίδευση, *Λόγος και Πράξη*, 54 (Φθινόπωρο), σ. 96-105.
9. Υπ.Ε.Π.Θ. (1990) το 99,8% των Νηπιαγωγών ήταν γυναίκες, με το νόμο 1286/82 εισάγονται και άνδρες στις Σχολές Νηπιαγωγών (8.357 γυναίκες, 20 άνδρες). Στη Δημοτική Εκπαίδευση υπάρχει περίπου ίσος αριθμός διδασκόντων και διδασκουσών. Το 1990 οι γυναίκες αποτελούσαν το 51,3% του διδακτικού προσωπικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 48,9% στη Δευτεροβάθμια στα Γενικά Λύκεια και 35,9 % στα Τεχνικά Λύκεια. Συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπερτερούν οι γυναίκες σε ποσοστό 63,2 %.
10. Έρευνα (1997) των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Α' και Β' Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και στο Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ημαθίας για κατάληψη θέσεων διευθυντή/διευθύντριας. Στο Α' Π.Υ.Σ.Π.Ε. Θεσσαλονίκης από τις 152 διευθυντικές θέσεις μονάχα οι 7 κατελήφθησαν από γυναίκες, ποσοστό μόνον 4,6 %. Στο Β' Π.Υ.Σ.Π.Ε. Θεσσαλονίκης σε σύνολο 151 διευθυντικών θέσεων, οι 20 κατελήφθησαν από γυναίκες, ποσοστό 13,2%. Στο Π.Υ.Σ.Π.Ε. του νομού Ημαθίας από τις 6 υποψηφιότητες γυναικών, οι 3 έγιναν διευθύντριες, ποσοστό 4,7%.
11. Ρ. Κακλαμανάκη (1979), *Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία*, Αθήνα: Παιδεία, σ. 10-11, 31, 45, 59, 114 κ.ε.
12. Θ. Καρζής (1990), *Η Γυναίκα της Νέας Εποχής*, Αθήνα: Φιλippότη, σ. 20-21.
13. Θ. Καρζής (1987³), *Η Γυναίκα στην Αρχαιότητα*, Αθήνα: Φιλippότη, σ. 29-34, 49, 67, 118, 154, 184.

14. Θ. Καρζής (1990), *Η Γυναίκα της Νέας Εποχής*, Αθήνα, σ. 37-38.
15. Η περίπτωση της Φιλοθέης είναι ενδεικτική, την πάντρεψε ο πατέρας της με έναν γέρο και μετά το θάνατό του έγινε μοναχή, μορφώθηκε και μόρφωνε τις γυναίκες, πρόκειται για τη γνωστή Αγία Φιλοθέη.
16. Α. Αρμένη, Μ. Ιατροπούλου-Θεοχαρίδου, & Κ. Νικητοπούλου (1987), *Η Γυναίκα στη ζωή και στο έργο του Γκαίτε και του Καζαντζάκη*, Αθήνα.
17. Π. Μπίστα (1998), *Γυναικεία Προσωπογραφία στο Πεζογραφικό Έργο του Αγγ. Τερζάκη*, Αθήνα: Αρμός.
18. Κ. Κούλα (1973), *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου, Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του Υπόδουλου Ελληνισμού, τόμος Β΄*, Αθήνα.
19. Γ. Καιροφύλλας, *Η Αθήνα και οι Αθηναίοι 1834-1934*, Αθήνα: Τυπογραφείον Ι. Α. Δασκαλάκη, χ.χ., σ. 119.
20. Χ. Αργυροπούλου (2001), Υπήρξε ένας ιδίotypος ρατσισμός για τις ποιήτριες, *Νέμεσις*, 14, σ. 79-82.
21. Ε. Λόππα-Γκουνταρούλη (1996), Η γυναικεία παρουσία στα *Κ.Ν.Α.* του Λυκείου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σ. 49-60.
22. Χ. Κουμπάρου-Χανιώτη (2003), *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση, 1884-1977*, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, σ. 187.
23. Γ. Καιροφύλλας, *Η Αθήνα και οι Αθηναίοι 1834-1934*, Αθήνα: Τυπογραφείον Ι. Α. Δασκαλάκη, χ.χ., σ. 95.
24. Κ. Ξηραδάκη (1972), *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου, Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του Υπόδουλου Ελληνισμού, τόμος Α΄*, Αθήνα, σ. 40.
25. Παρθεναγωγείο Επιβατών Θράκης, Ραιδεστού, Σηλυβρίας, όπου δίδαξε η λογοτέχνης και εκπαιδευτικός Αλεξ. Παπαδοπούλου (1867-1906), Παρθεναγωγείο Φιλιππουπόλεως, Κορυτσάς, Στενημάχου, Πρεμετής, Μοσχοπόλεως, Παρθεναγωγεία Κύπρου με δασκάλες και διευθύντριες τις Ελένη Χρήστου, Ερατώ Καρύκη, Τριανταφυλλιά Οικονόμου κ.ά.
26. Γ. Παπακώστας (1980), *Η Ζωή και το Έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου*, Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.
27. Γ. Παπακώστας (2003), *Ιχνηλασίες, φιλολογικά μελετήματα*, Αθήνα: Πατάκη, σ. 107.
28. Α. Παπαδοπούλου (1987), *Διηγήματα*, Αθήνα: Στιγμή, σ. 27.
29. Ε. Αλεξίου (1999¹⁰), *Γ΄ Χριστιανικών Παρθεναγωγείων*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 27.
30. Ε. Αλεξίου (2002), «Η Βαγγελίτσα», *Σκληροί Αγώνες για τη Μικρή Ζωή, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε΄ και Στ΄ τάξη Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 105-107.
31. Ε. Αλεξίου (1978⁴), *Μια μέρα στο γυμνάσιο*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 39, 81, 89, 92, 100-102.

32. *Ημερολόγιο 2005, Αφιέρωμα στο Θέρισο 1905*, Σύνδεσμος Φιλολόγων Νομού Χανίων, υπεύθυνος έκδοσης Κ. Μουτζούρης, Χανιά: Εκτυπώσεις Κασσιμάτη, σ. 32, 118, 162.
33. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (1997⁴), *Το θαυμαστό ταξίδι*, Αθήνα: Πατάκη, σ. 56.
34. Π. Δέλτα (2002), *Εξήντα Χρόνια από το Θάνατό της, Πρακτικά Δημερίδας 18-19/6/02*, Ναύπλιο: «Ικόνια» Ν. Γ. Χριστόπουλος, σ. 35.
35. Χ. Χρονοπούλου (2002), *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*, προσωπική έκδοση, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα (Πανεπιστήμιο Αθηνών), σ. 73-88.
36. Χ. Χρονοπούλου, *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*, ό.π., σ. 116-137, 169, 203-220, 353-359.
37. Στρ. Μυριβήλη, *Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*, ό.π., σ. 144, 145.
38. Α. Εφταλιώτης (1989), *Νησιώτικες Ιστορίες*, Αθήνα: Νεφέλη, σ. 96-97, 102, 105.
39. Λ. Νάκου (1997), *Η Κυρία Ντορεμί*, Αθήνα: Δωρικός, σ. 29, 68, 73, 171, 182, 214.
40. Ε. Κοντογιάννης (1999⁴), *Τση Κρήτης η Παράδοση*, Ηράκλειο Κρήτης: Αφοί Καββαδία, σ. 26-27.
41. Μ. Αξιώτη (1964), *Δύσκολες νύχτες*, τόμος Α', Αθήνα: Κέδρος.
42. Ν. Κοκκινάκη (2002), *Η Ζωίτσα*, Αθήνα: Εστία, σ. 93-94.
43. Σ. Παράσχου (1998), *Το παιδί της καρδιάς*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 72-73, 100-101.
44. Β. Παπαγιάννη (1990), *Κυράνω*, εκδ. Νεφέλη, από Κ. Ακρίβος, *Να μαθαίνω γράμματα* (2003), Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 64-66.
45. Β. Παπαγιάννη, *Κυράνω*, ό.π., σ. 66.
46. Μ. Κοντολέων (1998), *Μάσκα στο φεγγάρι*, Αθήνα: Πατάκη.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Ε. (1978⁴). *Μια μέρα στο γυμνάσιο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (1999¹⁰). *Γ' Χριστιανικών Παρθεναγωγείων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (2002). «Η Βαγγελίτσα», *Σκληροί Αγώνες για τη Μικρή Ζωή. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Αντωνίου, Χ. (1996). Ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης των Γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες 1933-87. *Νέα Παιδεία*, 77. Αθήνα.
- Αξιώτη, Μ. (1964). *Δύσκολες νύχτες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αργυροπούλου, Χ. (2001). Υπήρξε ένας ιδιότυπος ρατσισμός για τις ποιήτριες. *Νέμεσις*, 14.
- Αρμένη, Α., Πατροπούλου-Θεοχαρίδου, Μ., & Νικητοπούλου, Κ. (1987). *Η Γυναίκα στη ζωή και στο έργο του Γκαίτε και του Καζαντζάκη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Δέλτα, Π. (2002). Εξήντα Χρόνια από το Θάνατό της. *Πρακτικά Δημερίδας 18-19/6/02*, Ναύπλιο: «Ικόνια» Ν. Γ. Χριστόπουλος.
- Duby, G., & Perrot, M. (1995). Γυναίκες και Ιστορία. *Πρακτικά Συμποσίου, Σορβόνη 1992*, μτφ. Κ. Καρλαύτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εφταλιώτης, Α. (1989). *Νησιώτικες Ιστορίες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία (γ).
- Κακλαμανάκη, Ρ. (1979). *Η θέση της Ελληνίδας στην οικογένεια, στην κοινωνία, στην πολιτεία*. Αθήνα: Παιδεία.
- Καρζής, Θ. (1987³). *Η Γυναίκα στην Αρχαιότητα*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Καρζής, Θ. (1990). *Η Γυναίκα της Νέας Εποχής*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Κοκκινάκη, Ν. (2002). *Η Ζωίτσα*. Αθήνα: Εστία.
- Κοντογιάννης, Ε. (1999⁴). *Τση Κρήτης η Παράδοση*. Ηράκλειο Κρήτης: Αφοί Καββαδία.
- Κοντολέων, Μ. (1998). *Μάσκα στο φεγγάρι*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2003). *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση, 1884-1977*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996). Η γυναικεία παρουσία στα Κ.Ν.Λ. του Λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88.
- Μπίστα, Π. (1998). *Γυναικεία Προσωπογραφία στο Πεζογραφικό Έργο του Αγγ. Τερζάκη*. Αθήνα: Αρμός.
- Νάκου, Λ. (1997). *Η Κυρία Ντορεμί*. Αθήνα: Δωρικός.
- Ξηραδάκη, Κ. (1973). *Από τα Αρχεία του Ελεγκτικού Συνεδρίου, Παρθεναγωγεία και Δασκάλες του Υπόδουλου Ελληνισμού, τόμος Β'.* Αθήνα.
- Παπαγιάννη, Β. (1990). *Κυράνω*, εκδ. Νεφέλη, από Ακρίβος Κ. (2003). *Να μαθαίνω γράμματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Α. (1987). *Διηγήματα*. Αθήνα: Στιγμή.
- Παπαδοπούλου, Α. (1993). *Ευπειθής κόρη και άλλα διηγήματα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπακώστας, Γ. (1980). *Η Ζωή και το Έργο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου*. Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Παπακώστας, Γ. (2003). *Ιχνηλασίες, φιλολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παράσχου, Σ. (1998¹). *Το παιδί της καρδιάς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσαπαρδώνη-Μαυραγάνη, Ε. (1993). Η γυναίκα στη Μέση Εκπαίδευση. *Λόγος και Πράξη*, 54.
- Φουσέκα, Μ. (1994). Η Γυναίκα Εκπαιδευτικός και η Θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25.
- Χρονοπούλου, Χ. (2002). *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Δράση της Ρόζας Ιμβριώτη*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Επαγγελματικές επιλογές: Αποφασίζουν διαφορετικά μαθητές και μαθήτριες

Πηγή: <http://www.rc.auth.gr/analekta/articles/4.4.doc>

Ο παράγοντας φύλο επιδρά στο επάγγελμα που ονειρεύονται αγόρια και κορίτσια 14-16 ετών. Έχοντας μια στερεότυπη εικόνα για τον κόσμο της εργασίας, οι μαθήτριες εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους σε ελάχιστα “γυναικεία” επαγγέλματα. Η πληροφόρηση και ενημέρωση των κοριτσιών για την κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας ασφαλώς θα διευρύνει τις επιλογές τους.

Η σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας συζητείται με ευρύτητα στη διεθνή βιβλιογραφία και η εκπαίδευση, ως θεσμός και ως διαδικασία, χρησιμοποιείται για την ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και της αγοράς εργασίας, καθώς θεωρείται ότι αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό, το χώρο διαμόρφωσης των επαγγελματικών επιλογών των νέων.

Η διεθνής βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση αναπαράγοντας και καλλιεργώντας στερεότυπα για τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλα καθώς βασικό χαρακτηριστικό της αγοράς εργασίας συνεχίζει να είναι η έντονη τάση για κάθετη και οριζόντια διάκριση των φύλων, με τις γυναίκες να συμμετέχουν στη μη προνομιούχο ομάδα.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών εξετάζει τα στοιχεία εκείνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτουργούν στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής ταυτότητας του φύλου για τους μαθητές και τις μαθήτριες επηρεάζοντας σημαντικά τις αντιλήψεις τους για το ρόλο των δύο φύλων και προσδιορίζοντας, σε μεγάλο βαθμό, τις επαγγελματικές τους κατευθύνσεις και επιλογές. Στις σχετικές αναλύσεις και διερευνήσεις ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα προγράμματα μαθημάτων, στα σχολικά βιβλία, τα οποία υποθάλπουν τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, και τις στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και μαθήτριές τους.

Οι στόχοι του προγράμματος

Οι βασικοί στόχοι του κοινού προγράμματος βρετανών και ελλήνων ερευνητών ήταν οι εξής:

- Να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά και να διερευνήσει την πορεία μέσα από την οποία μαθητές και μαθήτριες 14-16 χρόνων προχωρούν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη μελέτη των διαδικασιών μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή.

- Να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους παράγοντες όπως το φύλο και η κοινωνικοοικονομική τάξη επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εικόνα για τον κόσμο της εργασίας που σχηματίζουν τα παιδιά εφηβικής ηλικίας.
- Να διερευνήσει τις κατευθύνσεις των επαγγελματικών επιλογών των κοριτσιών καθώς και τους λόγους που αυτά επικαλούνται για να αιτιολογήσουν τις συγκεκριμένες επιλογές.
- Να αποκαλύψει τις στάσεις των νεαρών ατόμων απέναντι στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας κατά φύλα.
- Να προωθήσει και να αξιολογήσει παρεμβατικές στρατηγικές στο πρόγραμμα μαθημάτων με στόχο τη μείωση των επαγγελματικών επιλογών που βασίζονται στα στερεότυπα των φύλων.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας, οι γενικές υποθέσεις της έρευνας περιλάμβαναν διαφοροποιήσεις ως προς τον παράγοντα φύλο, ως προς την κοινωνική προέλευση και ως προς την απασχόληση της μητέρας.

Μέθοδος και διαδικασία

Πρώτη φάση. Συνεργασία με την ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Λονδίνου για να οργανωθεί η πορεία της έρευνας και τη διαδικασία της παρέμβασης.

Δεύτερη φάση. Βασική έρευνα με ειδικά ερωτηματολόγια σε μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης του γυμνασίου, χρονική περίοδο ιδιαίτερα κρίσιμη για τις επαγγελματικές επιλογές των νέων αφού αποτελεί το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και γίνεται η επιλογή του λυκείου για παραπέρα σπουδές ή η έξοδος την αγορά εργασίας. Κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν τα ερωτηματολόγια σε σχολεία που να καλύπτουν όλη την περιοχή της πόλης της Θεσσαλονίκης (ανατολικό, κεντρικό και δυτικό τομέα) για να είναι το δείγμα όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό.

Τρίτη φάση. Καταγραφή, στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Στα ερωτηματολόγια απάντησαν τελικά 521 μαθητές και μαθήτριες (254 κορίτσια και 267 αγόρια) που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη του γυμνασίου.

Τέταρτη φάση. Προετοιμασία παρεμβατικού υλικού και πειραματικό στάδιο παρέμβασης σε μαθήματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Οι επαγγελματικές επιλογές

Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων και οι διαδικασίες μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα σε ότι έχει σχέση με τον παράγοντα φύλο, η συνεχιζόμενη συγκέντρωση των φοιτητριών στις θεωρητικές σχολές -σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά- και η μειονεκτική θέση των γυναικών στον επαγγελματικό στίβο συγκεντρώνει το ενδιαφέρον πολλών ανδρών και γυναικών επιστημόνων.

Εκείνο που ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι να μελετηθεί τι ακριβώς συμβαίνει κατά τη μετάβαση των κοριτσιών από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, από τη νεότητα στην ενηλικίωση, μέσω των διαδικασιών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων.

Ξεκινώντας από την άποψη αυτή η L. Chisholm πρότεινε μια τεχνική διερεύνησης της εικόνας αυτής σύμφωνα με την οποία ζητείται από τα υποκείμενα να καταγράψουν αυθόρμητα τα 10 πρώτα επαγγέλματα που έρχονται στο νου τους. Συλλέγονται, με τον τρόπο αυτό, “λίστες” επαγγελμάτων, στις οποίες θεωρήθηκε ότι αντανακλάται η αντίληψη των παιδιών για την αγορά εργασίας και “καθρεφτίζονται” με σαφήνεια οι επιδράσεις διαφόρων παραγόντων, όπως του φύλου και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, στη διαμόρφωση της αντίληψης αυτής.

Διαπιστώθηκε, από τις σχετικές διεθνείς έρευνες, ότι οι “λίστες” των παιδιών είναι έντονα επηρεασμένες από τα επαγγέλματα των γονιών τους και τον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένη η αγορά εργασίας της περιοχής όπου ζουν, ενώ φάνηκε ότι ο παράγοντας φύλο έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν για τον κόσμο της εργασίας.

Συγκρίσεις και αλληλεπιδράσεις

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σύγκριση δεδομένων από υποκείμενα διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης και διαφορετικού φύλου, καθώς και στην αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων.

Οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών και οι λίστες επαγγελμάτων που προέκυψαν από την καταγραφή (βλ. πίν. 1) επαλήθευσαν την υπόθεση της έρευνας σύμφωνα με την οποία ο παράγοντας φύλο επέδρασε, αποκαλύπτοντας μια στερεότυπη εικόνα για τον κόσμο της εργασίας. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι και τα κορίτσια κατέγραψαν στο αρσενικό γένος επαγγέλματα όπως π.χ. καθηγητής, γυμναστής, δάσκαλος κ.λ.π.

Από την πλευρά των κοριτσιών όμως, η γενική προσοχή συγκεντρώθηκε σε ελάχιστα, εξαιρετικά στερεότυπα “γυναικεία” επαγγέλματα. Η καταγραφή των επαγγελμάτων αυτών σε πολύ υψηλές συχνότητες επέτρεψε να διαμορφωθούν οι τελικές λίστες. Είναι φανερό ότι η πληροφόρηση και ενημέρωση των κοριτσιών για την κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας και η γενικότερη κοινωνικοποίησή τους σε ότι έχει σχέση με το φύλο, το ρόλο και τη στάση τους απέναντι στην επαγγελματική ζωή, τα οδήγησαν να επιλέξουν μάλλον μηχανισμούς προσαρμογής στο κυρίαρχο μοντέλο του κατά φύλα καταμερισμού της εργασίας.

Η κοινωνικοοικονομική προέλευση

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο παράγων “κοινωνικοοικονομική προέλευση” ασκεί εντονότερη επίδραση στις στάσεις των αγοριών από ότι των κοριτσιών. Η επίδραση του παράγοντα αυτού προκαλεί πολύ περισσότερες διαφορές ανάμεσα στα αγόρια παρά στα κορίτσια, τα οποία παρουσίασαν μια εντυπωσιακή ομοιογένεια στις λίστες τους.

Τα κορίτσια της ανώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης φάνηκαν να αντιστέκονται κάπως στη γενική συμμόρφωση, παρουσιάζοντας τη λιγότερο στερεότυπη λίστα από όλο το δείγμα. Η στάση τους πρέπει να έχει σχέση και με την εμπιστοσύνη τους στην αξιοκρατία και το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες, τις αξίες, δηλαδή, με βάση τις οποίες διαπιστώθηκε ότι κοινωνικοποιούνται τα κορίτσια της κατηγορίας αυτής.

Σχετικά με τις επαγγελματικές προτιμήσεις των νέων, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 τα κορίτσια επιλέγουν κατεξοχήν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού και μια σειρά από τυπικά “γυναικεία” επαγγέλματα (αεροσυνοδός, κομμώτρια, σχεδιάστρια μόδας). Είναι σαφής η προτίμησή τους για απασχόληση που έχει να κάνει με παιδιά, τη μόδα και το σπίτι, πράγμα που επιβεβαιώνει την προσήλωσή τους στα παραδοσιακά και κοινωνικά αποδεκτά γυναικεία χαρακτηριστικά. Από την άλλη, τα περισσότερα από τα επαγγέλματα που επιλέγουν οι μαθήτριες απαιτούν πανεπιστημιακή μόρφωση ενώ, ταυτόχρονα, είναι φανερή η αποστροφή τους για τα χειρωνακτικά επαγγέλματα και τις νέες τεχνολογίες.

Ως προς τις προτιμήσεις των αγοριών, διαπιστώσαμε ότι αυτές αποτελούν ένα συνοθύλευμα από επαγγέλματα υψηλού κύρους (γιατρός, πολιτικός μηχανικός, αξιωματικός, δικηγόρος), ειδικότητες που αφορούν τις νέες τεχνολογίες (ηλεκτρονικός, προγραμματιστής Η/Υ) και τυπικά εξειδικευμένη χειρωνακτική εργασία (μηχανικός αυτοκινήτων, ηλεκτρολόγος). Πρόκειται για μια εικόνα που αντικατοπτρίζει την ανάμικτη κοινωνικοοικονομική προέλευση του δείγματος σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι η αντίστοιχη εικόνα που μας δίνουν οι επιλογές των κοριτσιών. Στη λίστα των αγοριών, πάντως, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε σχετικά χαμηλή θέση, σε αντίθεση με αυτό του γυμναστή.

Το επάγγελμα του πατέρα

Οι στατιστικές αναλύσεις διακύμανσης ως προς τους παράγοντες φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση των υποκειμένων αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές για τα οκτώ από τα δέκα επαγγέλματα της λίστας. Στον πίνακα 3 καταγράφονται οι συγκεντρωτικοί Μ.Ο. βαθμολογίας στην κλίμακα κοινωνικού κύρους και των δέκα επαγγελμάτων συνολικά για τα αγόρια και τα κορίτσια έτσι όπως αυτά τα τελευταία είναι κατανομημένα σε 5 διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα (το επάγγελμα της μητέρας δεν φάνηκε να επηρεάζει τη διαμόρφωση του κόσμου της εργασίας).

Όπως φαίνεται από τα σχετικά δεδομένα, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και τα πέντε κοινωνικοοικονομικά επίπεδα σε σχέση με το κοινωνικό κύρος των επαγγελμάτων που σημείωσαν στις λίστες τους. Επίσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο παράγοντες, πράγμα που σημαίνει ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα διαμορφώνονται με διαφορετικό τρόπο στα πέντε κοινωνικοοικονομικά επίπεδα.

Τα κριτήρια επιλογής

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα δεδομένα όπου καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους οι νέοι και οι νέες επιλέγουν τα συγκεκριμένα επαγγέλματα. Η σύγκριση ανάμεσα στα δύο φύλα αποδείχθηκε και εδώ στατιστικά σημαντική. Μετά από τους προσωπικούς λόγους, που επικαλούνται και τα δύο φύλα, τα κορίτσια επιλέγουν επαγγέλματα κυρίως με κριτήριο τη δυνατότητα για κοινωνική προσφορά, την αγάπη για τα παιδιά και τις ευκαιρίες για ανθρώπινη επαφή.

Οι λόγοι που επικαλούνται λιγότερο είναι η ασφάλεια, οι οικονομικοί, η περιπέτεια, η αγάπη για τις μηχανές, στους οποίους αντίθετα συγκεντρώνονται οι προτιμήσεις των αγοριών. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα από σχετική υποερώτηση του ερωτηματολογίου. Επιλέγοντας ένα επάγγελμα υψηλού κύρους (π.χ. γιατρός, δικηγόρος) ή ένα επάγγελμα τυπικά ανδρικό (π.χ. αστυνομικός) οι μαθήτριες δηλώνουν ότι το προτιμούν επειδή επιθυμούν να προσφέρουν στην ανθρωπότητα, να βοηθήσουν το κοινωνικό σύνολο ή να έρθουν σε επαφή με τους ανθρώπους.

Οι μαθητές, αντίθετα, επιλέγουν τα ίδια επαγγέλματα με γνώμονα τις υψηλές αποδοχές, τις προοπτικές καριέρας που προσφέρουν, το υψηλό κέρδος, την καλή αποκατάσταση. Οι μαθήτριες επομένως, αντιμετωπίζουν το μελλοντικό τους επάγγελμα με μία ρομαντική και ιδεαλιστική αντίληψη, η οποία μπορεί να ενισχυθεί με ρεαλιστικά στοιχεία ενώ, παράλληλα, οι οικονομικές προτεραιότητες των αγοριών καλό είναι να εμπλουτισθούν με στοιχεία κοινωνικής προσφοράς και ανθρώπινης επαφής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δίνουν μια σύνθετη εικόνα παραδοσιακών και προοδευτικών στοιχείων σε ότι έχει σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, καθώς από τη μια συναντούμε την επιλογή τυπικά γυναικείων επαγγελμάτων και από την άλλη επιθυμία για ανώτερες σπουδές και για απασχόληση υψηλού κύρους. Το πώς τα ίδια τα κορίτσια θα λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη σύγκρουση αυτή είναι ένα ερώτημα το οποίο είναι απαραίτητο να ερευνηθεί. Σημαντική θεωρείται η συλλογή περισσότερων στοιχείων, με τη μέθοδο της συνέντευξης, για τους τρόπους με τους οποίους οι νεαρές έφηβες αντιμετωπίζουν τις διάφορες αντιφάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες κατά τη διαδικασία των επαγγελματικών τους επιλογών. Κρίνεται, όμως, απαραίτητη η παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη διάχυση των σχετικών προβληματισμών σε ολόκληρο το φάσμα της σχολικής πράξης (βιβλία, δραστηριότητες, στάσεις εκπαιδευτικών, κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα).

Προοπτικές

Η ελπίδα, όμως, για ουσιαστικές αλλαγές μπορεί να εντοπισθεί σε αρκετά σημεία της έρευνας που παρουσιάστηκε παραπάνω. Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι τα κορίτσια, έστω και σε πρώιμο στάδιο, έστω και πολύ μακριά ακόμη από την υποχρέωση ρεαλιστικών επαγγελματικών αποφάσεων, επιλέγουν με άνεση φιλόδοξους τομείς απασχόλησης δείχνει μια τάση για δυναμικότερη παρουσία τους στην αγορά εργασίας στο μέλλον. Με την ίδια λογική, η αποφασιστικότητα με την οποία οι ίδιες νεαρές κοπέλες δηλώνουν ότι επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα επειδή “τους αρέσει” ή επειδή “είναι ικανές”, αποτελεί ένδειξη ότι οι νέες γενιές γυναικών είναι έτοιμες να διαφοροποιήσουν και να προωθήσουν ουσιαστικά τις επαγγελματικές επιλογές τους και προς νέες κατευθύνσεις.

Πρόκειται για ενδείξεις αλλαγής που σηματοδοτούν πάντως μια διαφορετική αντιμετώπιση εκ μέρους των νεαρών γυναικών των δρόμων ζωής που ανοίγονται μπροστά τους.

Πίνακας 1: Ο κόσμος της εργασίας. Τα δέκα πρώτα σε συχνότητα επαγγέλματα

Αγορια (N=258) Κορίτσια (N=236)						
A/a	Επάγγελμα	f	%	Επάγγελμα	f	%
1.	Γιατρός	164	63,5	Γιατρός	198	83,8
2.	Καθηγ. Μ.Ε.	149	57,7	Καθηγ. Μ.Ε.	192	81,3
3.	Μηχανικός	120	46,5	Δικηγόρος	130	55,08
4.	Ηλεκτρολόγος	90	34,8	Νηπιαγωγός	94	39,8
5.	Δικηγόρος	83	32,1	Γυμνάστρια	68	28,8
6.	Αστυνόμος	66	25,5	Δασκάλα	56	23,7
7.	Πιλότος	63	24,4	Κομμώτρια	48	20,3
8.	Υπάλληλος	59	22,8	Αστυνομικός	47	19,1
9.	Ηλεκτρονικός	55	21,3	Αεροσυνοδός	44	18,6
10.	Γυμναστής	48	14,7	Αρχιτέκτων	40	16,9

Πίνακας 2: Επαγγελματικές επιλογές. Τα δέκα πρώτα σε συχνότητα επαγγέλματα

α/α	Κορίτσια	%	α/α	Αγόρια	%
1	Εκπαιδευτικός Μ.Ε.	40	1	Γιατρός	26,1
2	Νηπιαγωγός	38	2	Μηχανικός αυτοκιν.	26,1
3	Γυμνάστρια	24	3	Γυμναστής	19
4	Γιατρός	20,6	4	Ηλεκτρολόγος	15,9
5	Αστυνομικός	19,3		Μπασκετμπολίστας	15,9
6	Δικηγόρος	16,6	5	Αστυνομικός	14,6
7	Σχεδιάστρια μόδας	13,3	6	Πιλότος	14,1
	Ψυχολόγος	13,3		Εκπαιδευτικός Μ.Ε	14,1
8	Κομμώτρια	12	7	Αξιοματικός	12,7
9	Διακοσμήτρια	9,3		Δικηγόρος	12,7
	Αεροσυνοδός	9,3	8	Ηλεκτρονικός	11,4
10	Αρχαιολόγος	8,06		Προγραμματιστής Η/Υ	11,4
	Βρεφονηπιοκόμος	8,06	9	Εμπορος	7,6
			10	Πολιτικός μηχανικός	7
				Μόνιμος υπαξιωματικός	7
				Μηχανολ./ηλεκτρολ.	7

Πίνακας 3: Μ.Ο. βαθμολογίας των επαγγελμάτων που σημειώθηκαν στις λίστες ως προς την κλίμακα κοινωνικού κύρους*. Επίδραση παραγόντων “κοινωνικοοικονομικό επίπεδο” και “φύλο”.

Κοιν.Επίπ.	1	2	3	4	5
Κορίτσια	2,56	2,78	2,85	2,90	2,83
Αγόρια	2,74	2,86	2,99	3,32	3,23

Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης:

Κύριες επιδράσεις :

α) επίδραση φύλου $f= 23,452$ $p < 0,0000$

β) επίδραση κον.επιπ. $f= 8,124$ $p < 0,0000$

Αλληλεπιδράσεις :

φύλο X κοιν. επίπ. $f= 2,550$ $p < 0,05$

* Κλίμακα κοινωνικού κύρους 1-5. Οπου 1= επάγγελμα πολύ υψηλού κοινωνικού κύρους και 5=επάγγελμα πολύ χαμηλού κοινωνικού κύρους

Σύγχρονη Εκπαίδευση, 88, 1996, σελ. 39-48

**ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ**

Ευαγγελία Κανταρτζή

Σχολείο και κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων

Η κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων αρχίζει μέσα στην οικογένεια και συνεχίζεται μέσα στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης των δύο φύλων. Μέσα από την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματός του καθώς και των σχέσεων δασκάλου-μαθητών διδάσκει στάσεις και προσδοκίες τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.

Η σχολική τάξη αποτελεί μια αντανάκλαση της κοινωνίας από πολλές απόψεις. Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων είναι παρόντα και μέσα στην σχολική αίθουσα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μεταφέρουν μέσα στην τάξη ένα πλέγμα από πεποιθήσεις, αντιλήψεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, ορισμένες από τις οποίες στηρίζονται σε στερεότυπες απόψεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών στη κοινωνία μας.

Η εκπαίδευση πάντοτε εθεωρείτο ως το κατάλληλο μέσο, όχι μόνο για την μετάδοση της γνώσης αλλά και των πεποιθήσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη διατήρηση της κοινωνικής δομής. Το σχολείο με τη σημερινή μορφή του είναι ένας μηχανισμός, όπου τα ιδεολογικά μηνύματα, ανάλογα με τα εκάστοτε συμφέροντα, βρίσκουν την αποτελεσματικότερη και μαζικότερη διάδοσή τους.

Η αναπαραγωγή των αξιών και των πεποιθήσεων της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στο σχολικό σύστημα γίνεται κυρίως με το παραπρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum), το οποίο δρα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Το παραπρόγραμμα αναφέρεται στο τρόπο με τον οποίο κάθε σχολείο μεταφέρει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του στους μαθητές.

Οι Davies και Meighan (1975, 171) το περιγράφουν ως εξής: Το παραπρόγραμμα αναφέρεται σε εκείνες τις πλευρές μάθησης που είναι ανεπίσημες ή συνέπειες του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σε αντίθεση με το επίσημο πρόγραμμα το παραπρόγραμμα δε σχεδιάζεται και δεν καθορίζεται. Αυτό κάνει την επιρροή του ακόμα πιο δυνατή, καθώς δάσκαλοι και μαθητές δεν συνειδητοποιούν τα κρυφά μηνύματα που μεταφέρονται μέσα από τη καθημερινή ζωή του σχολείου. Το παραπρόγραμμα οφείλει τη δύναμή του ακριβώς στο ότι είναι έμμεσο, υπονοούμενο και επομένως ασύνειδο. Είναι περισσότερο ανθεκτικό στην αλλαγή από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και επηρεάζει περισσότερο τη διαμόρφωση στάσεων στους μαθητές. Η επίδραση του παραπρογράμματος είναι περισσότερο δραστική πολλές φορές από το επίσημο και η ισχύς του είναι δυνατό να ανατρέπει ή και να υπονομεύει το επίσημο πρόγραμμα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1983).

Αν ιδωθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από ότι η σχολική τάξη, το παραπρόγραμμα δεν είναι παρά ένας από τους πολλούς τρόπους με τους οποίους η κοινωνία μεταφέρει τις αξίες της. Φορείς του δεν είναι μόνο οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι στάσεις των μαθητών, των γονέων τους, και με ένα λιγότερο άμεσο αλλά εξίσου δυναμικό τρόπο, και ολόκληρης της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα προϊόντα του παραπρογράμματος αλλά συγχρόνως και οι ακούσιοι φορείς του (Cole, 1989, 104).

Το παραπρόγραμμα δρα και επηρεάζει τις σχέσεις δασκάλων-μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο για τη μετάδοση των στερεότυπων για το ρόλο του φύλου, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο του τι διδάσκουν αλλά κυρίως μέσα από τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη, τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και τις πεποιθήσεις και στάσεις που κουβαλούν για το ρόλο των δυο φύλων. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ασκούν ίσως τη πιο καίρια επιρροή στο πώς τα παιδιά αναπτύσσονται στο σχολείο. Μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της ημέρας, ο εκπαιδευτικός έχει τόσο μεγάλο αριθμό αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές του, ώστε ποτέ δεν έχει το χρόνο να εξετάσει συνειδητά το τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με αυτούς (O' Brien 1988, 114).

Ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν ότι συμπεριφέρονται στα αγόρια και κορίτσια διαφορετικά, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έδειξε διαφορές στη συμπεριφορά των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί βγάζουν διαφορετικά συμπεράσματα για την υψηλή ή χαμηλή επίδοση των μαθητών ανάλογα με το αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Σε μια έρευνα οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν την αποτυχία των αγοριών σε έλλειψη κινήτρων, τεμπελιά, έλλειψη προσοχής ενώ την αποτυχία των κοριτσιών την απέδιδαν σε ανικανότητα. Μια συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι ότι τα αγόρια αποθαρρύνονται λιγότερο από την αποτυχία γιατί τους λένε ότι θα τα καταφέρουν αν προσέξουν περισσότερο ή αν προσπαθήσουν σκληρότερα. Η δικαιολογία αυτή όμως δεν παρέχεται στα κορίτσια με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την προσπάθεια, από το φόβο ότι θα φανούν ξανά ανόητες (Whyte, 1983, 39).

Μεγάλος αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλληλεπιδρούν περισσότερο, είτε θετικά είτε αρνητικά, με τα αγόρια μέσα στη σχολική τάξη και λιγότερο με τα κορίτσια (Brophy & Good, 1970; Martin 1972; Serbin 1985). Οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν περισσότερο χρόνο διδάσκοντας και

ακούγοντας τα αγόρια. Ο Martin (1972) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν στα αγόρια πολύ περισσότερες ευκαιρίες για ακαδημαϊκές και μη επαφές από ότι στα κορίτσια. Μια συγκεκριμένη ομάδα αγοριών, αυτά τα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ότι έχουν προβληματική συμπεριφορά, συγκέντρωναν τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αγόρια αυτά θα δημιουργήσουν μεγάλα προβλήματα στην προσπάθεια ελέγχου της τάξης και έτσι συγκεντρώνουν μεγάλο μέρος της προσοχής τους σε αυτά. Σε αντίθεση τα κορίτσια με προβλήματα, αντιμετωπίζουν την αδιαφορία των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα υπόλοιπα κορίτσια μέσα στη τάξη. Από την άλλη πλευρά οι Good et al (1973) βρήκαν ότι τα «έξυπνα» αγόρια ξεπερνούσαν όλους τους μαθητές στον αριθμό των θετικών επαφών που είχαν με τους εκπαιδευτικούς.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στα αγόρια πώς να εκτελέσουν μια πράξη και τα αφήνουν να τη πραγματοποιήσουν ενώ συνήθως την κάνουν οι ίδιοι για τα κορίτσια. Οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περισσότερες ευκαιρίες στα αγόρια να αντιδράσουν, να απαντήσουν ερωτήσεις, να δώσουν γνώμες, να αναμιχθούν σε δραστηριότητες, να βοηθήσουν. Το αποτέλεσμα είναι μια τάξη στην οποία κυριαρχούν τα αγόρια. Μιλούν περισσότερο, αλληλεπιδρούν περισσότερο, συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό της προσοχής και του χρόνου των δασκάλων. Έτσι τα αγόρια έχουν περισσότερες ευκαιρίες να οικοδομήσουν το αυτο-συναίσθημά τους ενώ τα κορίτσια αποφεύγουν να ρωτούν και να ζητούν βοήθεια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με την εργασία τους, καθώς συνηθίζουν να δουλεύουν μόνα τους (Shakeshaft, 1986, 501).

Τα κορίτσια αναμένεται ότι θα είναι χαριτωμένα και υπάκουα και θα δίνουν το καλό παράδειγμα μέσα στη τάξη ενώ τα αγόρια θα είναι οι ταραξίες και αυτοί που θα

κουβαλάν τις καρέκλες και τα βιβλία, αν και συχνά στο δημοτικό τα κορίτσια είναι αυτά που υπερτερούν στην ανάπτυξη.

Η παρουσία του δασκάλου ασκεί δυναμική επιρροή στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών. Ανάλογα με του που κάθεται ο δάσκαλος κατευθύνει την προσοχή του. Οι Sadker και Sadker (1985) έδειξαν ότι ο δάσκαλος προσέχει τα κορίτσια, όταν κάθονται κοντά του παρά όταν βρίσκονται μακριά του, ενώ για τα αγόρια η επαφή διατηρείται ακόμα και όταν κάθονται μακριά του. Αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την ενθάρρυνση των κοριτσιών να βρίσκονται κοντά στο οπτικό πεδίο του δασκάλου σε αντίθεση με τα αγόρια.

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων πιστεύουν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ήδη από την ηλικία των τριών χρόνων. Ακόμα εμφανίζονται να πιστεύουν ότι πρέπει να συμπεριφέρονται στα δύο φύλα διαφορετικά. Φαίνεται ότι ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων και αναμένουν ότι τα κορίτσια θα είναι παθητικά, υπάκουα, εξαρτημένα ενώ τα αγόρια θα είναι ανεξάρτητα, έξυπνα και προορισμένα για μια αληθινή επαγγελματική καριέρα (Chetwynd & Hartnett, 1978, 57).

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων γνωρίζουν περισσότερα για τα αγόρια. Γνωρίζουν τα ονόματα των αγοριών και τα μαθαίνουν γρηγορότερα, μπορούν να συζητήσουν για τον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία τους. Την ίδια στιγμή αδυνατούν να δώσουν τις ίδιες πληροφορίες για τα κορίτσια με αποτέλεσμα αυτό να εκλαμβάνεται από τα κορίτσια σαν σημάδι απόρριψης. Όπως επισημαίνει και ο Spender (1982) για πολλά κορίτσια η εκπαιδευτική εμπειρία ενισχύει το μήνυμα το οποίο παρέχεται από την κοινωνία ότι δηλαδή είναι αόρατα.

Το παραπρόγραμμα περικλείει τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το σχολείο. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται από τους

άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι σχολικοί κανόνες επηρεάζουν και ενισχύουν την ύπαρξη στερεότυπων για το ρόλο των δύο φύλων. Οι μαθητές στα δημοτικά σχολεία συνήθως χωρίζονται σε ομάδες αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια συνήθως μπαίνουν σε χωριστές γραμμές στην αυλή και κάθονται σε χωριστές θέσεις από τα αγόρια μέσα στη σχολική τάξη. Στους καταλόγους αγόρια και κορίτσια συνήθως γράφονται χωριστά με τα ονόματα των αγοριών να προηγούνται. Ας μη ξεχνάμε παλαιότερα και την ύπαρξη της σχολικής ποδιάς και κορδέλας για τα κορίτσια. Πολλές φορές ακόμα και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρατηρούνταν για το ντύσιμό τους. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται μια σχολική οργάνωση η οποία διαχωρίζεται με βάση το φύλο.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά οργανώνουν τις σχολικές τάξεις στη βάση του φύλου. Συχνά χρησιμοποιούν τη στρατηγική του ανταγωνισμού ανάμεσα στα δύο φύλα ως κίνητρο για να εργασθούν σκληρότερα. Προσπαθούν να οργανώσουν αγώνες ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ποιος θα τελειώσει γρηγορότερα. Το να τονίζουν και να υποδεικνύουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μια συνηθισμένη τακτική για να επιβάλουν τη πειθαρχία ανάμεσα στα δύο φύλα. Αυτό έχει βέβαια σαν αποτέλεσμα να υπενθυμίζουν διαρκώς στους μαθητές ότι είναι ή αγόρια ή κορίτσια, με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην πορεία της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου. Ακόμα υπάρχουν άγραφοι κανόνες για τα αγόρια και τα κορίτσια. Για παράδειγμα τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο αλλά αυτό δεν επιτρέπεται στα κορίτσια.

Τα μοντέλα ρόλων που παρατηρούν τα παιδιά στο σχολείο είναι ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των στάσεων των μαθητών. Στα δημοτικά σχολεία, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, υπάρχουν λίγες γυναίκες σε θέσεις διευθυντών και ακόμα λιγότερες σε θέσεις σχολικών συμβούλων,

αν και έχουν τα ίδια ή και ανώτερα προσόντα. Βέβαια πολλές φορές και οι ίδιες οι γυναίκες εκφράζουν απροθυμία για διευθυντικές θέσεις γιατί τις δυσκολεύει να συνδυάσουν τις αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας με την ευθύνη της οικογένειας ή γιατί φοβούνται την ανάληψη ευθυνών. Σε αντίθεση όλοι σχεδόν οι άνδρες επιθυμούν διευθυντικές θέσεις..

Από την άλλη οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τις μικρότερες τάξεις, οι οποίες υποτίθεται ότι ταιριάζουν με τη γυναικεία φύση και το μητρικό ρόλο, ενώ οι άνδρες αναλαμβάνουν τις μεγαλύτερες τάξεις, γιατί προϋποθέτουν την επιβολή πειθαρχίας και την αδυναμία της γυναίκας να την επιβάλλει.

Το μήνυμα που παίρνουν τα παιδιά είναι ότι οι άνδρες προορίζονται για τις θέσεις ισχύος και γοήτρου ενώ οι γυναίκες είναι προορισμένες για τις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας.

Μέθοδος

Δόθηκε σε 79 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε με τη μέθοδο της ελεύθερης προφορικής συνέντευξης. Παράλληλα για τους ίδιους εκπαιδευτικούς συμπληρώθηκε ένα μικρό πρωτόκολλο παρατήρησης με σκοπό να ελεγχθεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα όσα παρατηρούνται στη συμπεριφορά τους στη σχολική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε 4 ομάδες με βάση τέσσερις μεταβλητές:

1. Ο τόπος καταγωγής τους. Είχαμε δέκα εκπαιδευτικούς προερχόμενους από μεγάλα αστικά κέντρα και δέκα εκπαιδευτικούς καταγόμενους από επαρχία.
2. Το φύλο, με δέκα άνδρες και δέκα γυναίκες εκπαιδευτικούς.

3. Τα χρόνια προϋπηρεσίας. Έντεκα εκπαιδευτικοί είχαν από 0-15 χρόνια υπηρεσίας και 8 εκπαιδευτικοί από 15 χρόνια και πάνω.

4. Η μετεκπαίδευση. Ως μετεκπαίδευση θεωρήθηκε το δεύτερο πτυχίο, η Μαράσλειος, η ΣΕΛΔΕ. Δέκα εκπαιδευτικοί είχαν μετεκπαίδευση και δέκα όχι.

Το δείγμα βέβαια είναι μικρό και τα αποτελέσματα αναπόφευκτα δεν μπορούν να θεωρηθούν παρά μόνο ενδεικτικά. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να ιδωθεί σαν έρευνα πιλότος για μια περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

A. Ανάλυση ερωτηματολογίου

1. Στην ερώτηση αυτή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Πίνακας 9, 88.6%) πιστεύει ότι στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων. Κάτι βέβαια που έρχεται σε αντίθεση με τα όσα παρατηρούμε στην οργάνωση του σχολικού χώρου.

2. Το ίδιο φαίνεται να πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί και για τα σχολικά βιβλία στα οποία φαίνεται ότι δεν έχουν παρατηρήσει κάποια στερεότυπα που να αφορούν τα δύο φύλα (Πίνακας 9 82.3%). Βέβαια οι έρευνες που έχουν γίνει στα σχολικά βιβλία αποδεικνύουν το αντίθετο (Βλέπε Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987. Κανταρτζή, 1991). Μόνο οι εκπαιδευτικοί από μεγάλο αστικό κέντρο και αυτοί με προϋπηρεσία 0-15 χρόνια, οι σχετικά νέοι δάσκαλοι δηλαδή, παρουσιάζουν μια ευαισθητοποίηση και αναγνωρίζουν την ύπαρξη παραδοσιακών στερεότυπων στα σχολικά βιβλία (Πίνακας 1, 27.2%, Πίνακας 4 50%).

3. Στην ερώτηση αυτή στην οποία εμπλέκεται άμεσα ο εκπαιδευτικός, εφόσον για την οργάνωση της τάξης ευθύνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενώ η οργάνωση του

σχολικού χώρου και τα σχολικά βιβλία είναι ευθύνη άλλων, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα (Πίνακας 9 94.9%).

4. Εδώ γίνεται αντιληπτό ότι, όταν συγκεκριμενοποιούνται οι δραστηριότητες στις οποίες τυχόν γίνεται διάκριση των δύο φύλων, τότε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ναι υπάρχουν διακρίσεις (Πίνακας 9, 62.1%). Οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητοι στην αντίληψη αυτών των διακρίσεων (Πίνακας 2, 70%).

5. 6. Εντύπωση προκαλεί ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να γίνονται συζητήσεις απαλλαγμένες από τα παραδοσιακά στερεότυπα και προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. (Πίνακας 9, 94.9% και 98.7%). Οι ευκαιρίες για συζητήσεις παρέχονται άφθονες μέσα στη σχολική τάξη. Πολλές από τις συζητήσεις θα έπρεπε να ξεκινάν από τα σχολικά βιβλία, στα οποία παρατηρούνται διακρίσεις απέναντι στα δύο φύλα, τόσο μέσα στα κείμενά τους όσο και στην εικονογράφησή τους, και όπου η στάση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός παράγοντας ευαισθητοποίησης των μαθητών.

7. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εδώ έρχονται σε αντίθεση με ότι διακηρύσσουν ότι πιστεύουν. Ενώ από τη μια απαντούν ότι πρέπει να παρουσιάζονται οι άνδρες και οι γυναίκες σε ρόλους μη παραδοσιακούς, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες που έχουν για τα αγόρια είναι παραδοσιακές και στερεότυπες. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ζωντανά και επιθετικά από τα κορίτσια (Πίνακας 9 55.7%). Οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση φαίνεται να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και σε ένα ποσοστό 87.5% (Πίνακας 4) δεν πιστεύουν στο παραδοσιακό στερεότυπο της επιθετικότητας των αγοριών. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-15 χρόνια με ποσοστό 45.5% (Πίνακας 1).

8. Σε σχέση με την επίδοση των μαθητών οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται και δε βλέπουν να υπάρχει αναγκαστικά καλύτερη επίδοση των κοριτσιών στα θεωρητικά και των αγοριών στα θετικά μαθήματα (Πίνακας 9, 75,9%). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνες του εξωτερικού όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν ότι τα αγόρια θα τα πάνε καλά με τα θετικά μαθήματα και τα κορίτσια με τα θεωρητικά.

9. Εδώ πάλι βλέπουμε τα παραδοσιακά στερεότυπα. Οι εκπαιδευτικοί σε ένα ποσοστό 73.4% (Πίνακας 9) πιστεύουν στο διαχωρισμό των ρόλων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το στερεότυπο που θέλει τη γυναίκα στο σπίτι, σύζυγο, μάνα, νοικοκυρά φαίνεται ότι είναι βαθιά ριζωμένο. Τα κορίτσια είναι προορισμένα για το σπίτι και τα αγόρια για τον έξω κόσμο. Ας μη ξεχνάμε βέβαια ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονται από οικογένειες στις οποίες η δομή ακολουθούσε τον παραδοσιακό διαχωρισμό των δύο φύλων. Αν οι εκπαιδευτικοί μας έχουν αυτές τις αντιλήψεις είναι βέβαια δύσκολο να περιμένουμε ότι θα βοηθήσουν και θα αποτελέσουν παράγοντα εξάλειψης των παραδοσιακών στερεότυπων.

10. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (Πίνακας 9, 96.2%) δεν πιστεύουν ότι πρέπει να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα δύο φύλα, αν και βέβαια όπως είδαμε πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά και ζωνηρά. Το ερώτημα είναι πως μέσα στη τάξη αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται στα αγόρια, όταν εκδηλώνουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά. Έχει παρατηρηθεί όμως, αν όχι διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, διαφοροποίηση στη βαθμολογία υπέρ των κοριτσιών. Πάντως και εδώ τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με έρευνες του εξωτερικού στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να φέρονται πιο ευγενικά στα κορίτσια και με περισσότερη αυστηρότητα στα αγόρια.

B. Ανάλυση πρωτοκόλλου παρατήρησης

1. Ένας πολύ συνηθισμένος τρόπος διαχωρισμού των δύο φύλων είναι ο χωρισμός κατά φύλα στις γραμμές. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν και απάντησε στο ερωτηματολόγιο, ότι δεν βλέπει να υπάρχουν δραστηριότητες οργανωμένες στο σχολείο τους με βάση το φύλο, όμως σε ένα ποσοστό 63.3% (Πίνακας 10) παρατηρήθηκε ότι αγόρια και κορίτσια είναι τοποθετημένα κατά φύλο στις γραμμές. Βέβαια όπως αναφέραμε αυτό μπορεί να μη οφείλεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά να εξαρτάται από την οργάνωση και τη διεύθυνση του σχολείου. Μόνο οι εκπαιδευτικοί από μεγάλα αστικά κέντρα (Πίνακας 7, 100%) φαίνεται ότι αφήνουν τα παιδιά να τοποθετούνται στις γραμμές χωρίς να ακολουθούν τον αυστηρό διαχωρισμό του φύλου.
2. Στην τάξη πράγματι όπου την οργάνωση την έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, βλέπουμε ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (Πίνακας 10, 53.2%) αφήνουν τα παιδιά να καθίσουν κατά ομάδες αδιαφοροποίητα από το φύλο. Πολλές φορές μάλιστα επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό να κάθονται αγόρια και κορίτσια μαζί, παρά την αντίδραση των μεγαλύτερων κυρίως μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι προτιμούν να κάθονται κατά φύλο. Και εδώ μόνο οι εκπαιδευτικοί από μεγάλο αστικό κέντρο δεν ακολουθούν τον στερεότυπο αυτό κανόνα (Πίνακας 7, 100%)
3. Στα φύλλα ελέγχου, στα βαθμολόγια, στις καταστάσεις υπερτερεί και πάλι ο διαχωρισμός κατά φύλο, με τα αγόρια συνήθως να γράφονται πρώτα (Πίνακας 10, 62.1%) ενώ λιγότερο εφαρμόζεται η αλφαβητική σειρά. Βέβαια και εδώ σε ένα μεγάλο ποσοστό ευθύνεται γι' αυτό η διεύθυνση του σχολείου και ο τρόπος

οργάνωσης. Οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση σε ένα ποσοστό 75% (Πίνακας 8) δεν ακολουθούν το διαχωρισμό αυτό.

4. Δεν παρατηρήθηκε να σχηματίζονται ομάδες με βάση το φύλο μέσα στην τάξη ή έξω από αυτή (Πίνακας 10, 75.9%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν δημιουργεί ομάδες με βάση το φύλο αλλά μεικτές ομάδες είτε για εργασία είτε για παιχνίδι και άλλες δραστηριότητες. Μόνο οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση φαίνεται να σχηματίζουν ομάδες με βάση το φύλο (Πίνακας 8, 66.7%).

5. Δεν παρατηρήθηκε ακόμα οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν διαφορετικές εργασίες σε αγόρια και κορίτσια (Πίνακας 10, 75.9%) αν και η ξένη βιβλιογραφία επισημαίνει το αντίθετο.

6. Μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (Πίνακας 10, 20.2%) φαίνεται να κάνουν σχόλια με βάση το φύλο. Ενδιαφέρον είναι ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί από μεγάλο αστικό κέντρο κατά απόλυτη πλειοψηφία χρησιμοποιούν «ετικέτες» όταν αναφέρονται στα δύο φύλα.

Συμπεράσματα

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν καλές προθέσεις και προσπαθούν να μη γίνεται διαχωρισμός με βάση το φύλο. Αυτό όμως συχνά έρχεται σε αντίθεση με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που έχουν, καθώς είναι μεγαλωμένοι και επηρεασμένοι από το κοινωνικό περιβάλλον και τα μηνύματα του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο ζουν, κινούνται και εργάζονται. Ας μη ξεχνάμε ότι μόνο τα τελευταία χρόνια τέθηκε το θέμα της ισότητας των δύο φύλων και ασκήθηκε έντονη κριτική αλλά έγινε και προσπάθεια εξάλειψης των παραδοσιακών στερεότυπων για το ρόλο των δύο φύλων τόσο μέσα στα σχολικά βιβλία όσο και μέσα στο σχολικό χώρο.

Αντίθετα στο εξωτερικό, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει έντονη δραστηριότητα σε αυτό το τομέα. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, υπάρχει νομοθετική διάταξη από το 1975 (Sex Discrimination Act) που καθιστά παράνομη κάθε πράξη που αντίκειται στην ισότητα των δύο φύλων. Αλλά και το κάθε σχολείο τυπώνει το δικό του πρόγραμμα, σε συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς για το τι πρέπει να γίνεται σε σχέση με την ισότητα των δύο φύλων. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους παίρνουν συγκεκριμένα μαθήματα για την ισότητα των δυο φύλων. Αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων είναι ενταγμένα μαθήματα τέτοιου είδους. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών αντίστοιχα απέναντι στα θέματα της ισότητας των δύο φύλων.

Η οργάνωση βέβαια των σχολείων στην Ελλάδα δεν φαίνεται να ευνοεί την προώθηση της ισότητας και της ισότιμης συμμετοχής των δυο φύλων.

Αν θέλουμε να υπάρξει κάποια προώθηση στο θέμα της ισότητας των δύο φύλων στο σχολικό χώρο τότε οι προσπάθειες πρέπει να στραφούν στους εξής τομείς:

- αλλαγή της σχολικής οργάνωσης
- εισαγωγή κατάλληλων μαθημάτων στις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
- εισαγωγή κατάλληλων μαθημάτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- σεμινάρια ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών
- ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και σχολικών εγχειριδίων απαλλαγμένων από στερεότυπα των δύο φύλων

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1983) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987) Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου», *Φιλολόγος*, 49, 229-248

Κανταρτζή, Ε. (1987) «Το curriculum και οι παράμετροι που παρεμβαίνουν στη σύνταξή του», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 36, 99-101

Κανταρτζή, Ε. (1991) Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Κανταρτζή, Ε. (1992) «Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων», *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 106-114

Μαρμαρινός, Ι. (1977) *Το Σχολικό Πρόγραμμα. Κοινωνιολογική Θεώρηση*, Αθήνα

Μαρμαρινός, Ι. (1983) «Το παράλληλο πρόγραμμα», *Φιλολογική*, 6, 367

Μαρμαρινός, Ι. (1984) *Το Παραπρόγραμμα*, Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (1983) «Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 74-81

Ξενόγλωσση

Brophy, J. & Good, T. (1970) «Teachers' communication of differential expectations for children's performance: some behavioural data», *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374

Brophy, J. (1985) «Interactions of male and female students with male and female teachers». In **Wilkinson, L. & Marrett, C.** (eds) *Gender Influences in Classroom Interaction*, New York: Academic Press

- Cherry, L.** (1975) «The pre-school teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction», *Child Development*, 46, 532-535
- Chetwynd, J. & Hartnett, O.** (1978) (eds) *The Sex Role System: Psychological and Sociological Perspectives*, London: Routledge and Kegan Paul
- Clarricoates, K.** (1978) «Dinosaurs in the classroom: a re-examination of some aspects of the «hidden» curriculum in primary schools», *Womens' Studies International Quarterly*, 1(4), 353-364
- Clarricoates, K.** (1983) «Some aspects of the «hidden» curriculum and interaction in the classroom», *Primary Education Review*, 17, 10-11
- Cole, M.** (1989) (ed) *Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice*, London: Routledge
- Davies, L. & Meighan, R.** (1975) «A review of schooling of sex roles, with particular reference to the experience of girls in secondary schools», *Educational Review*, 27(3), 165-178
- Dreeben, R.** (1976) «The unwritten curriculum and its relations to values», *Journal of Curriculum Studies*, 3, 111-124
- Etaugh, C. & Hughes, V.** (1975) «Teachers' evaluations of sex-typed behaviours in children, the role of the teacher, sex and school-setting», *Developmental Psychology*, 11, 394-395
- Evans, T.** (1982) «Being and becoming; teachers perceptions of sex-roles and actions towards their male and female pupils», *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 127-143
- Feldman, J. , Jorgensen, M. & Poling, E.** (1988) «Illusions: women in educational administration». In **O' Brien, C.** (ed) *Sex Equity in Education. Readings and Strategies*, Illinois: Charles Thomas Publ.

- Good, T.** (1970) «Which pupils do teachers call on?» *Elementary School Journal*, 70, 190-198
- Good, T., Sikes, J. & Brophy, J.** (1973) «Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction», *Journal of Educational Psychology*, 65(10), 74-87
- Inner London Education Authority** (1985) *Implementing the Idea's Anti Sexist Policy. A Guide for Schools*, London : ILEA
- Inner London Education Authority** (1986) *Primary Matters: Some Approaches to Equal Opportunities in Primary Schools*, London: ILEA
- Levitin, T. & Chananie, J.** (1972) «Responses of female primary school teachers to sex-typed behaviours in male and female children», *Child Development*, 43, 1309-1316
- Lobban, G.** (1978) «The influence of the school on sex-role stereotyping». In **Chetwynd, J. & Hartnett, O.** (eds) *The Sex Role System: Psychological and Sociological Perspectives*, London: Routledge and Kegan Paul
- Marland, M.** (1985) (ed) *Sex Differentiation and Schooling*, London: Heinemann Educational Books
- Martin, R.** (1972) «Student sex and behavior as determinants of the type and frequency of teacher-student contacts», *Journal of School Psychology*, 10, 339-347
- O'Brien, C.** (1988) (ed) *Sex Equity in Education. Readings and Strategies*, Illinois: Charles Thomas Publ.
- Payne, M.** (1989) *Differential Classroom Treatment of Male and Female Students: Teacher and Student Perspectives*, The Faculty of Education and the Women's Studies Group, University of West Indies

- Sadker, M. & Sadker, D.** (1985) *Non-sexist Teaching: Overcoming Sex Bias in Teacher-Student Interaction*, Washington D. C.: Network, Mid-Atlantic Center for Sex Equity
- Serbin, L.** (1985) «The hidden curriculum: academic consequences of teacher expectations». In **Marland, M.** (ed) *Sex Differentiation and Schooling*, London: Heinemann Educational Books
- Shakeshaft, C.** (1986a) *Women in Educational Administration*, Beverly Hills, California: Sage
- Shakeshaft, C.** (1986b) «A gender at risk», *Phi Delta Kappan*, 67(7), 499-503
- Spender, D.** (1982) *Invisible Women*, London: Writers and readers Publishing Cooperative
- Whyte, J.** (1983) *Sexism in the Secondary Curriculum*, Harper and Row
- Wilkinson, L. & Marrett, C.** (1985) (eds) *Gender Influences in Classroom Interaction*, New York: Academic Press

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Υπάρχουν δραστηριότητες στο σχολείο που σας φαίνονται ότι είναι οργανωμένες με βάση το φύλο;
2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια θέματα και κείμενα που σας φαίνονται ότι παρουσιάζουν με στερεότυπο τρόπο τα δύο φύλα;
3. Υπάρχουν δραστηριότητες μέσα στη τάξη περιοριστικές μόνο για αγόρια ή κορίτσια;
4. Διαχωρίζονται οι μαθητές με βάση το φύλο σε κάποιες δραστηριότητες; (για παράδειγμα στη γραμμή, στη γυμναστική, στη μεταφορά επίπλων, στο σβήσιμο του πίνακα, στις θέσεις στη τάξη, στην αισθητική αγωγή)
5. Νομίζετε ότι πρέπει να κάνετε συζητήσεις που να παρουσιάζουν τη γυναίκα σε ρόλους πέρα από τους παραδοσιακούς;
6. Νομίζετε ότι πρέπει να κάνετε συζητήσεις που να παρουσιάζουν τον άνδρα σε ρόλους πέρα από τους παραδοσιακούς;
7. Πιστεύετε ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ανεξάρτητα, επιθετικά, ανήσυχα, ζωντανά;
8. Πιστεύετε ότι τα κορίτσια τα πάνε καλύτερα στα θεωρητικά μαθήματα και τα αγόρια στα θετικά;
9. Πιστεύετε ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για το σπίτι, την ανατροφή των παιδιών, την οικογένεια και τα αγόρια για την επαγγελματική τους καριέρα, τα αυτοκίνητα, τον αθλητισμό;
10. Νομίζετε ότι πρέπει να μιλάτε πιο ευγενικά στα κορίτσια, περισσότερο σκληρά στα αγόρια;

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. Στις γραμμές τοποθετεί αγόρια-κορίτσια χωριστά
2. Στη τάξη κάθονται αγόρια-κορίτσια χωριστά
3. Στα φύλλα ελέγχου, βαθμολόγια, καταστάσεις είναι γραμμένα αγόρια-κορίτσια χωριστά
4. Σχηματίζονται ομάδες με βάση το φύλο (στην τάξη ή έξω από αυτή)
5. Αναθέτει «ανδρικές» δουλειές σε αγόρια (κουβάλημα επίπλων, θρανίων) και σε κορίτσια «γυναικείες» (καθάρισμα έδρας, γέμισμα βάζων με νερό)
6. Χρησιμοποιεί «ετικέτες» όταν αναφέρεται στα δύο φύλα και κάνει σχόλια με βάση το φύλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

	Προϋπηρεσία 0-15 χρόνια N 11				Προϋπηρεσία 15 και πλέον χρόνια N 8				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	2	18.1	9	81.9	-	-	8	100	2	10.5	17	89.5	19	100
2	3	27.2	8	72.8	-	-	8	100	3	15.8	16	84.2	19	100
3	1	9.1	10	90.9	-	-	8	100	1	5.3	18	94.7	19	100
4	2	18.1	9	81.9	2	25	6	75	4	21.1	15	71.1	19	100
5	9	81.8	2	18.2	7	87.5	1	12.5	16	84.2	3	15.8	19	100
6	10	90.9	1	9.1	8	100	-	-	18	94.7	1	5.3	19	100
7	6	54.5	5	45.5	3	37.5	5	62.5	9	47.3	10	52.7	19	100
8	2	18.1	9	81.9	1	12.5	7	87.5	3	15.8	16	84.2	19	100
9	8	72.7	3	27.3	6	75	2	25	14	73.7	5	26.3	19	100
10	1	9.1	10	90.9	-	-	8	100	1	5.3	18	94.7	19	100
Σ	44	40	66	60	28	36.3	53	63.7	71	37.6	119	62.4	190	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

	ΔΑΣΚΑΛΟΙ				ΔΑΣΚΑΛΕΣ				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	2	20	8	80	2	20	8	80	4	20	16	80	20	100
2	-	-	10	100	2	20	8	80	2	10	18	90	20	100
3	1	10	9	90	-	-	10	100	1	5	19	95	20	100
4	7	70	3	30	5	50	5	50	12	60	8	40	20	100
5	9	90	1	10	10	100	-	-	19	95	1	5	20	100
6	10	100	-	-	10	100	-	-	20	100	-	-	20	100
7	6	60	4	40	8	80	2	20	14	70	6	30	20	100
8	4	40	6	60	3	30	7	70	7	35	13	65	20	100
9	8	80	2	20	9	90	1	10	17	85	3	15	20	100
10	1	10	9	90	-	-	10	100	1	5	19	95	20	100
Σ	48	48	52	52	49	49	51	51	97	48.5	103	51.5	200	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ

	ΜΕΓΑΛΟ ΑΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ				ΕΠΑΡΧΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	-	-	10	100	1	10	9	90	1	5	19	95	20	100
2	5	50	5	50	1	10	9	90	6	30	14	70	20	100
3	-	-	10	100	1	10	9	90	1	5	19	95	20	100
4	3	30	7	70	4	40	6	60	7	35	13	65	20	100
5	10	100	-	-	10	100	-	-	20	100	-	-	20	100
6	10	100	-	-	10	100	-	-	20	100	-	-	20	100
7	5	50	5	50	7	70	3	30	12	60	8	40	20	100
8	3	30	7	70	2	20	8	80	5	25	15	75	20	100
9	7	70	3	30	7	70	3	30	14	70	6	30	20	100
10	-	-	10	100	1	10	9	90	1	5	19	95	20	100
Σ	43	43	57	57	44	44	56	56	87	43.5	113	56.5	200	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

	ΜΕ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	-	-	8	100	2	16.6	10	83.4	2	10	18	90	20	100
2	2	25	6	75	1	8.3	11	91.7	3	15	17	85	20	100
3	-	-	8	100	1	8.3	11	91.7	1	5	19	95	20	100
4	3	37.5	5	62.5	4	33.3	8	66.7	7	35	13	65	20	100
5	8	100	-	-	12	100	-	-	20	100	-	-	20	100
6	8	100	-	-	12	100	-	-	20	100	-	-	20	100
7	1	12.5	7	87.5	8	66.7	4	33.3	9	45	11	55	20	100
8	1	12.5	7	87.5	3	25	9	75	4	20	16	80	20	100
9	6	75	2	25	7	58.3	5	41.7	13	65	7	35	20	100
10	-	-	8	100	-	-	12	100	-	-	20	100	20	100
Σ	29	36.2	51	63.8	50	30.2	134	69.8	79	39.5	121	60.5	200	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ

	Προϋπηρεσία 0-15 χρόνια				Προϋπηρεσία 15 και πλέον χρόνια				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	11	100	-	-	8	100	-	-	19	100	-	-	19	100
2	8	72.7	3	27.3	5	62.5	3	37.5	13	68.4	6	31.6	19	100
3	5	45.5	6	54.5	7	87.5	1	12.5	12	63.1	7	36.9	19	100
4	1	9.1	10	90.9	-	-	8	100	1	5.2	18	94.8	19	100
5	-	-	11	100	-	-	8	100	-	-	19	100	19	100
6	-	-	11	100	-	-	8	100	-	-	19	100	19	100
Σ	25	37.9	41	62.1	20	41.6	28	58.4	45	39.5	69	60.5	191	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

	ΔΑΣΚΑΛΟΙ				ΔΑΣΚΑΛΕΣ				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	10	100	-	-	10	100	-	-	20	100	-	-	20	100
2	3	30	7	70	4	40	6	60	7	35	13	65	20	100
3	5	50	5	50	5	50	5	50	10	50	10	50	20	100
4	-	-	10	100	-	-	10	100	-	-	20	100	20	100
5	2	20	8	80	1	10	9	90	7	35	13	65	20	100
6	1	10	9	90	-	-	10	-	1	5	19	95	20	100
Σ	21	35	39	65	20	40	30	60	45	37.5	75	62.5	120	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΤΟΠΟ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ

	ΜΕΓΑΛΟ ΑΣΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ				ΕΠΑΡΧΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	-	-	10	100	3	30	7	70	3	15	17	85	20	100
2	-	-	10	100	8	80	2	20	8	40	12	60	20	100
3	5	50	5	50	8	80	2	20	13	65	7	35	20	100
4	5	50	5	50	3	30	7	70	8	40	12	60	20	100
5	3	30	7	70	5	50	5	50	8	40	12	60	20	100
6	10	100	-	-	1	10	9	90	11	55	9	45	20	100
Σ	23	38.3	37	61.7	28	46.7	32	53.3	51	42.5	69	57.5	120	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

	ΜΕ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				ΣΥΝΟΛΟ ΝΑΙ		ΣΥΝΟΛΟ ΟΧΙ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	4	50	4	50	4	33.3	8	66.7	8	40	12	60	20	100
2	5	62.5	3	37.5	9	75	3	25	14	70	6	30	20	100
3	6	75	2	25	8	66.7	4	33.3	14	70	6	30	20	100
4	2	25	6	75	8	66.7	4	33.3	10	50	10	50	20	100
5	2	25	6	75	2	16.6	10	83.4	4	20	16	80	20	100
6	3	37.5	5	62.5	1	8.33	11	96.7	4	20	16	80	20	100
Σ	22	45.8	26	54.2	32	44.4	40	55.6	54	45	66	55	120	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	9	11.4	70	88.6	79	100
2	14	17.7	65	82.3	79	100
3	4	5.1	75	94.9	79	100
4	30	37.9	49	62.1	79	100
5	75	94.9	4	5.1	79	100
6	78	98.7	1	1.3	79	100
7	44	55.7	35	44.3	79	100
8	19	24.1	60	75.9	79	100
9	58	73.4	21	26.6	79	100
10	3	3.8	76	96.2	79	100
Σ	334	42.3	456	57.7	790	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	ΣΝ	%	ΣΟ	%	ΓΣ	%
1	50	63.3	29	36.7	79	100
2	42	53.2	37	46.8	79	100
3	49	62.1	30	37.9	79	100
4	19	24.1	60	75.9	79	100
5	19	24.1	60	75.9	79	100
6	16	20.2	63	79.8	79	100
Σ	195	41.1	279	58.9	474	100

Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κανταρτζή, Σχολική Σύμβουλος

Κωνσταντίνος Ανθόπουλος, Διαπολιτισμικό Σχολείο Νέων Επιβατών

Περίληψη

Οι διακρίσεις ως προς το ρόλο του φύλου είναι ιδιαίτερα εμφανείς στον επαγγελματικό χώρο. Στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, λίγες μόνο απ' αυτές εμφανίζονται να κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται, μέσα από την παράθεση στοιχείων, να παρουσιασθεί η ανισομερής κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών στις θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Η παράθεση στοιχείων ξεκινά από το 1983, γιατί τότε αλλάζει ο τρόπος εποπτείας και διοίκησης στα σχολεία (Ν. 1304/1982. Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982). Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια ερμηνείας του χαμηλού ποσοστού των γυναικών στη διεκδίκηση και κατάληψη τέτοιων θέσεων.

1. Εισαγωγή

Το να είσαι άντρας ή γυναίκα στην κοινωνία μας σηματοδοτεί και ερμηνεύει τους διαφορετικούς ρόλους και τη διαφορετική κατανομή δύναμης και εξουσίας στην πολιτική, οικονομική, επαγγελματική σφαίρα. Τα αγόρια και τα κορίτσια μεγαλώνουν λαμβάνοντας διαφορετικά μηνύματα σχετικά με χαρακτηριστικά, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις που αναμένει η κοινωνία από αυτά, μόνο και μόνο εξαιτίας του φύλου

Η κ. Ευαγγελία Κανταρτζή είναι διδάκτωρ, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 7ης Περιφέρειας Θεσσαλονίκης.

Ο κ. Κωνσταντίνος Ανθόπουλος είναι Διευθυντής του Διαπολιτισμικού Σχολείου Νέων Επιβατών.

τους και κοινωνικοποιούνται από την οικογένεια, το σχολείο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας για να παίξουν διαφορετικούς ρόλους.

Μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει ανισότητα τόσο ως προς το είδος των επαγγελμάτων που ασκούν άνδρες και γυναίκες όσο και ως προς την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Η ανισότητα σε βάρος των γυναικών εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους. Αρχικά οι γυναίκες ωθούνται να επιλέξουν επαγγέλματα «κατάλληλα» για το φύλο τους και κατόπιν παραμένουν στις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας με λιγότερες φυσικά οικονομικές απολαβές (Κανταρτζή, 1991, σ. 54). Από πολύ μικρή ηλικία αγόρια και κορίτσια έχουν στερεότυπες απόψεις για το είδος των επαγγελμάτων που θεωρούν ότι ταιριάζουν σε άνδρες και γυναίκες, περιορίζοντας τις επιτρεπτές επιλογές των γυναικών σε ένα σαφώς παραδοσιακά γυναικείο πεδίο (Κανταρτζή, 1997 α & β).

Στατιστικά στοιχεία του 1996 αναφέρουν ότι ο εργαζόμενος πληθυσμός της Ελλάδας είναι 4,3 εκατομμύρια, από τα οποία τα 2,6 εκατομμύρια είναι άνδρες (60%) και το 1,6 είναι γυναίκες (40%). Τα ποσοστά των γυναικών όμως σε υψηλόβαθμες θέσεις δεν ταιριάζουν με την επικρατούσα αναλογία των εργαζόμενων ανδρών και γυναικών. Στην πολιτική μόνο μία γυναίκα είναι (ήταν) αρχηγός πολιτικού κόμματος ενώ η αντιπροσώπευση γυναικών στη βουλή αποτελεί το 5,6% στο συνολικό πληθυσμό του 53% που αποτελούν οι γυναίκες, ένα ποσοστό που είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη. Το 36% των εργαζομένων στα Μ.Μ.Ε. είναι γυναίκες αλλά μόνο το 10% κατέχει διευθυντικές θέσεις. Αν και το ποσοστό των γυναικών που σπουδάζουν στα ελληνικά πανεπιστήμια είναι μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών, η πλειοψηφία αυτή των γυναικών δεν εκφράζεται και στο χώρο εργασίας, όπου η ανισότητα είναι φανερή τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Δαμουλιανού, 1998). Το 1991 το ποσοστό των γυναικών δημοσίων υπαλλήλων, που κατείχαν θέσεις διευθυντριών και τμηματαρχών στα υπουργεία της χώρας ήταν 10,6% και 24% αντίστοιχα (Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, 1996).

Στο χώρο των τραπεζών η γυναικεία συμμετοχή είναι 45% αλλά μόλις το 7,54% των μελών των διοικητικών συμβουλίων δημοσίων τραπεζών είναι γυναίκες. Στις ιδιωτικές τράπεζες το ποσοστό κατεβαίνει στο 3,5% (Μάνου, 1999).

Πολλές γυναίκες ακόμη αναγκάζονται να ανακόψουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς έρχονται αντιμέτωπες με το δίλημμα «καριέρα ή οικογένεια», δίλημμα όμως το οποίο σε ουδεμία περίπτωση βιώνουν οι άνδρες.

2. Γυναίκες στο χώρο της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος εργασίας ο οποίος θεωρήθηκε κατεξοχήν κατάλληλος για γυναίκες. Με βάση στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας οι γυναίκες πλειοψηφούν στον εκπαιδευτικό χώρο.

Πίνακας 1 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά

Σχολικό έτος	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά
1994-95	99,7%	54,8%
1998-99	98,7%	57,2%

Πίνακας 2 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια

Σχολικό έτος	Γυμνάσιο
1994-95	63,1%
1998-99	63,2%

Πίνακας 3 Ποσοστά Γυναικών Εκπαιδευτικών στα Γενικά, Πολυκλαδικά, Τεχνικά Λύκεια και στο Ενιαίο Λύκειο

Σχολικό έτος	Γενικά Λύκεια	Ε.Π.Λ.	Τ.Ε.Λ.
1994-95	48,8%	49,9%	46,4%
1997-98	50,7%	52,5%	48,9%
1998-99	Ενιαίο Λύκειο 50,6%		

Από την παράθεση των στοιχείων φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Η κυριαρχία αυτή των γυναικών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάτι που το συναντάμε σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι στις χώρες της Ευρώπης από το 1970 ως το 1990 υπήρξε μια αλματώδης αύξηση του ποσοστού των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994, σ. 52-62).

Πολλές έρευνες και συγγραφείς προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το γεγονός της υψηλής εκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο έχει ως συνέπεια να θεωρείται το επάγγελμα «γυναικείο», καθώς ταυτίζεται περισσότερο με κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες και τους ρόλους τους. Φαίνεται λοιπόν ότι το

επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρείται επάγγελμα που συνάδει με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και ως υπεύθυνης για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004). Η διδασκαλία γενικά θεωρείται ότι είναι ένα καλό επάγγελμα για τις γυναίκες, ενώ θεωρείται μέτριο για έναν άνδρα. Σε μια έρευνα στην οποία ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί αν θα ήθελαν τα παιδιά τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, τα 2/3 του δείγματος απάντησαν ότι θα ενθάρρυναν την κόρη τους να γίνει δασκάλα ενώ πάνω από τα 3/4 είπαν ότι δε θα ενθάρρυναν το γιο τους να γίνει δάσκαλος (Delamont, 1980, σ. 185).

Για τις γυναίκες λοιπόν το επάγγελμα της δασκάλας θεωρείται ότι είναι και υψηλού γόητρου αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα επάγγελμα, το οποίο λόγω του ωραρίου του μπορεί να συνδυασθεί με τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα παιδιών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992, σ. 114-127).

Η μεγάλη αναλογία λοιπόν των γυναικών σε αυτό το επάγγελμα καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το κύρος και το γόητρο που αντανακλά. Θεωρείται ακόμη πιθανό ότι εξαιτίας ακριβώς του χαμηλού κύρους του επαγγέλματος, επιλέγεται λιγότερο από τους άνδρες και η μικρή αναλογία των ανδρών υποβαθμίζει περισσότερο το επάγγελμα. Και όταν ένα επάγγελμα υποβαθμίζεται, τότε κυριαρχούν σε αυτό οι γυναίκες (Shakeshaft, 1998).

Πρέπει εδώ βέβαια να αναφέρουμε ότι στην Ελλάδα τα ποσοστά των γυναικών στην εκπαίδευση είναι μειωμένα (1960 45%, 1970 47,3%, 1980 47,8%, 1985-6 48%, 1989-90 51%) σε σύγκριση με άλλες χώρες. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της κρατικής παρέμβασης, η οποία καθόριζε τα ποσοστά των ανδρών και γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Ν. 5802/1933, άρθρο 4). «*Ο αριθμός των εγγραφομένων εις εκάστην τάξιν των παιδαγωγικών ακαδημιών, οριζόμενος υπό του Εκπαιδ. Συμβουλίου, επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβεί τους 40, εξ ων 15 δύναται να είναι θήλειες*» (Αντωνίου, 1996, σ. 134). Ο νόμος αυτός καταργήθηκε με το Ν.Δ. 842/1971, άρθρο 1, § 4, όπου ορίζεται ότι ο αριθμός, κατά φύλο, των εισακτέων σε κάθε Π.Α., ορίζεται από τον αρμόδιο Υπουργό ανάλογα με τις ανάγκες των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης σε διδακτικό προσωπικό και τις συνθήκες στέγασης και λειτουργίας κάθε Π.Α.

Ακόμη το Π.Δ 424/1976 «*Περί καθορισμού της κατά φύλον συνθέσεως των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων, Φ.Ε.Κ. 149, τ. Α΄*», απαγορεύει το διορισμό γυναικών στα μονοθέσια σχολεία, ρύθμιση η οποία καταργήθηκε με το Π.Δ. 415/1979 «*Περί καθορισμού της κατά φύλον συνθέσεως των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων, Φ.Ε.Κ. 124, τ. Α΄*», το οποίο επιτρέπει το διορισμό δασκάλας σε μονοθέσιο σχολείο μόνο ελλείπει

υποψηφίου ανδρός. Το ίδιο ίσχυε και για τα μειονοτικά σχολεία. Οι διακρίσεις αυτές καταργήθηκαν με το άρθρο Ν.Δ. 1286/1982, το οποίο ορίζει ότι από το ακαδημαϊκό έτος 1983-4 ο αριθμός των εισακτέων σπουδαστών σε όλες τις ανώτερες σχολές και τμήματα καθορίζεται συνολικά και ανεξάρτητα από το φύλο των υποψηφίων καθώς και ότι οι διορισμοί στις κενές θέσεις δασκάλων γίνονται ανεξάρτητα από το φύλο τους (Στραβάκου, 2003).

Αν και ο αριθμός λοιπόν των γυναικών στο διδασκαλικό επάγγελμα θεωρείται πολύ υψηλός, εντούτοις παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών στην κατανομή των ανδρών και των γυναικών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στη συμμετοχή και εκπροσώπηση των γυναικών στους συνδικαλιστικούς φορείς, στην ιεραρχία του προσωπικού και την κατάληψη διευθυντικών θέσεων. Οι γυναίκες βρίσκονται περιθωριοποιημένες ως συνέπεια της μηδαμινής εκπροσώπησής τους στη διοικητική ιεραρχία αλλά και λόγω της έλλειψης ευκαιριών να κερδίσουν την πρόσβαση σε τέτοιους χώρους (Μαραγκουδάκη, 1997). Πραγματικά ο αντίστοιχος αριθμός των γυναικών σε θέσεις κύρους και εξουσίας, είναι σημαντικά μικρότερος σε σύγκριση με αυτόν των ανδρών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σ. 495-514).

Τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτό είναι ένα φαινόμενο που συναντάμε σε όλες τις δυτικές χώρες. Στην Αμερική το 83% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 54% στη Δευτεροβάθμια είναι γυναίκες (Henke et al., 1996). Στις διευθυντικές όμως θέσεις βρίσκουμε το 52% στα Δημοτικά και το 26% στα Γυμνάσια. Σε θέσεις σχολικών συμβούλων το ποσοστό κατεβαίνει στο 7% (Shakeshaft, 1998).

Έρευνα στην Ουαλία δείχνει ότι οι γυναίκες κατέχουν το 46% των θέσεων των διευθυντών στα Δημοτικά Σχολεία και 11% στα Γυμνάσια. Στην Αγγλία τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 55% και 23% το 1997 (Blackaby, 1999, σ. 3).

Οι έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα δείχνουν μια παρόμοια κατάσταση (Βουρτσάκη κ.ά., 1998· Σαΐτη, 2000· Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003). Η Φουσέκα (1994, σ. 16-17) μας δίνει στοιχεία από το 3^ο Γραφείο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών για το έτος 1991-2. Σε σύνολο 581 εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων (367 γυναίκες, 214 άνδρες) οι γυναίκες αποτελούν το 63,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 30% του συνόλου των διευθυντών και οι γυναίκες υποδιευθύντριες το 40% του συνόλου των υποδιευθυντών.

Η Παπαναούμ (1995) σε πανελλαδική έρευνα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αναφέρει ότι σε δείγμα 445 διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 83% ήταν άνδρες και μόλις το 17% γυναίκες.

Ο αποκλεισμός αυτών των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία αντανακλά και αναπαράγει τις κυρίαρχες σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Η κατάληψη υψηλών θέσεων και η αναζήτηση υψηλότερων εισοδημάτων δεν αποτελούν κυρίαρχους στόχους ακόμη και για γυναίκες με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα. Η καριέρα είναι κάτι που αφορά τον άνδρα. Οι γυναίκες λοιπόν συγκεντρώνονται όχι μόνο σε συγκεκριμένα «γυναικεία» επαγγέλματα αλλά και στις χαμηλότερες βαθμίδες της εργασιακής ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003, σ. 104).

3. Παράθεση στοιχείων

Η παράθεση στοιχείων αρχίζει από το 1983, γιατί τότε αλλάζει ο τρόπος της εποπτείας και διοίκησης στα σχολεία. Με το Νόμο 1304/1982. Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», καταργούνται οι διατάξεις για την Εποπτεία και τη Διοίκηση που ίσχυαν με τους Νόμους 309 και 576 του 1976 και 1977. Αλλάζει ριζικά το σύστημα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταργούνται οι Επιθεωρητές και οι Επόπτες, ενώ εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου· η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται από τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων ή Γραφείων Εκπαίδευσης.

Πίνακας 4 Επιλεγμένοι Προϊστάμενοι και Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1983

	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Προϊστάμενοι	46	0	46
Σχολικοί Σύμβουλοι	241 (94,2%)	14 (5,8%)	227
Διευθυντές	2782 (59%)	1909 (41%)	4.691

Πηγή: Φ.Ε.Κ. 427/29-12-1983

Πίνακας 5 Υποψήφιοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1990

	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Υποψήφιοι	273	3	276
Προϊστάμενοι			

Πηγή: Φ.Ε.Κ. 39/2-8-1990

Νόμος 1966/1991, Φ.Ε.Κ. 147/26-9-1991. Με το νόμο αυτό αλλάζουν τα κριτήρια επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (50 για την Επιστημονική-Παιδαγωγική Συγκρότηση, 25 για την Υπηρεσιακή Κατάσταση και τη Διδακτική Εμπειρία και 25 για τη Γενική Συγκρότηση του υποψηφίου, δηλαδή τη συνέντευξη και αποτιμώνται σε εκατό συνολικά αξιολογικές μονάδες.

Νόμος 2188/1994. Ο νόμος αυτός ψηφίστηκε το Φεβρουάριο του 1994. Μεταξύ των θεμάτων που ρύθμιζε ο νόμος ήταν και η στελέχωση των θέσεων Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διεύθυνσης και Γραφείων, Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, Π.Ε.Κ. κ.τ.λ. Στο νόμο αυτό βασίστηκε και η κατάρτιση του Προεδρικού Διατάγματος 398/1995, στο οποίο προσδιορίζονται τα κριτήρια για την κατάληψη των θέσεων στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα κριτήρια για όλα τα στελέχη είναι σχεδόν τα ίδια με λίγες διαφοροποιήσεις. Τα μόρια για τους Σχολικούς Συμβούλους κατανέμονται ως εξής. Η Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και Συγκρότηση παίρνει 40 μόρια, από αυτά 27 είναι μετρήσιμα και 13 συνεκτιμώμενα, η Υπηρεσιακή Κατάσταση και Εμπειρία παίρνει 35 μόρια, από αυτά 16 είναι μετρήσιμα και 9 συνεκτιμώμενα και η Ικανότητα Άσκησης Διοικητικών Καθηκόντων και Καθοδηγητικού Έργου-Κοινωνική Δραστηριότητα παίρνει 35 μόρια, από αυτά 22 είναι μετρήσιμα και 13 συνεκτιμώμενα.

Για τους Προϊσταμένους για την πρώτη κατηγορία είναι 35, 27 μετρήσιμα και 8 συνεκτιμώμενα, για τη δεύτερη κατηγορία είναι 25, 16 μετρήσιμα και 9 συνεκτιμώμενα και για την τρίτη κατηγορία 40, 22 μετρήσιμα και 18 συνεκτιμώμενα.

Τα ίδια κριτήρια με τους Προϊσταμένους ισχύουν και για τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων.

Πίνακας 6 Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1994-5

<i>Βαθμίδες</i>	<i>γυναίκες</i>	<i>άνδρες</i>	<i>σύνολο</i>
Προσχολική	37 (100%)	0 (0%)	37
Δημοτική	7 (2,7%)	250 (97,3%)	257
Ειδική	0 (0%)	15 (100%)	15
Δευτεροβάθμια	28 (14,3%)	168 (85,7%)	196
Σύνολο	72 (14,3%)	433 (85,7%)	505

Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ.

Πίνακας 7 Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1994-5

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		Σύνολο
	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι Γραφείου	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι Γραφείου	
	Γυναίκες	0 (0%)	2 (1,4%)	2 (3,5%)	
Άνδρες	57 (100%)	137 (98,6%)	55 (96,5%)	129 (94,2%)	378(96,9%)
Σύνολο	57 (100%)	139 (100%)	57 (100%)	137 (100%)	390 (100%)

Πηγή: Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ.Ε.Π.Θ.

Πίνακας 8 Επιλεγμένοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1997

	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων	
	άνδρες	γυναίκες
Πρωτοβάθμια	184	5
Δευτεροβάθμια	163	17
Σύνολο	347	22

Πίνακας 9 Υποψήφιοι και Επιλεγμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι 1998

	Υποψήφιοι			Επιλεγμένοι		
	άνδρες	γυναίκες	σύνολο	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Προσχολική	0	104	104	0	49	49
Δημοτική	440(85,9%)	72 (14,1%)	512	269(89,3%)	32 (10,7%)	301
Ειδική	49 (86%)	8 (14%)	57	16 (100%)	0	16
Δευτεροβάθμια	477(76,3%)	148 (23,7%)	625	207(81,5%)	47 (18,5%)	254
Σύνολο	966(74,4%)	332(25,6%)	1298	492(79,3%)	128(20,7%)	620

Στατιστικά Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας 1998

Πίνακας 10 Υποψήφιοι και Επιλεγμένοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1998

	Υποψήφιοι			Επιλεγμένοι		
	άνδρες	γυναίκες	σύνολο	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Πρωτοβάθμια	422 (97,5%)	11 (2,5%)	433	193 (96,9%)	6 (3,01%)	199
Δευτεροβάθμια	453(97,2%)	13 (2,8%)	466	178(94,1%)	13 (6,9%)	191

Ας σημειώσουμε ότι και οι 13 γυναίκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι οποίες επιλέχθηκαν ήταν καθηγήτριες της Φιλολογίας.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002

Με το Προεδρικό αυτό Διάταγμα αναπροσδιορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κριτήρια που μοριοδοτούνται είναι: 1) αυτά που αναφέρονται στην Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και Συγκρότηση των Υποψηφίων, στην Υπηρεσιακή Κατάσταση και Διδακτική Εμπειρία και στην Άσκηση Διοικητικού και Καθοδηγητικού Έργου, 2) αυτά που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων (στοιχείο το οποίο δεν ελήφθη υπόψη στις κρίσεις των στελεχών αυτών) και 3) αυτά που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής, συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και δεν έχουν μοριοδοτηθεί (20 μόρια το ανώτερο).

Με τον τρόπο αυτό το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα δε δίνει τόσο βαρύτητα στην αρχαιότητα (είναι 6 τα ανώτερα μόρια που μπορεί να πάρει ένας υποψήφιος λόγω αρχαιότητας) όσο αφήνει περιθώριο σε νέους στην ηλικία εκπαιδευτικούς με αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα.

Πίνακας 11 Επιλεγμένοι Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων 2002-3 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

	άνδρες	γυναίκες
Διευθυντές Εκπαίδευσης	55	3
Προϊστάμενοι	135	8

Πίνακας 12 Υποψήφιοι και Επιλεγμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2003

	Υποψήφιοι			Επιλεγμένοι		
	άνδρες	γυναίκες	σύνολο	άνδρες	γυναίκες	σύνολο
Δημοτική	833(78,6%)	227(21,4%)	1060	300(82,6%)	63(17,4%)	363
Προσχολική	0	200 (100%)	200	0	50(100%)	50
Ειδική	56 (76,7%)	17 (23,3%)	73	14 (87,5%)	2 (12,5%)	16

Φ.Ε.Κ. 64/28-3-2003

Πίνακας 13 Επιλεγμένοι Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2004

	άνδρες	γυναίκες
Διευθυντές Εκπαίδευσης-Πρωτοβάθμια	54	3
Διευθυντές Εκπαίδευσης-Δευτεροβάθμια	52	6
Προϊστάμενοι-Πρωτοβάθμια	130	22
Προϊστάμενοι-Δευτεροβάθμια	134	26

4. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα φανερώουν ότι σε αντίθεση με το γυναικείο πληθυσμό που συναντάμε στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, τα ποσοστά των γυναικών στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας είναι σαφώς πολύ μικρότερα. Ο άνισος αυτός καταμερισμός των θέσεων μπορεί να ερμηνευθεί και να αιτιολογηθεί με πολλούς τρόπους.

Όπως βλέπουμε και από τα αντίστοιχα ποσοστά των υποψηφίων γυναικών οι γυναίκες δεν εκδηλώνουν την ίδια επιθυμία με τους άνδρες για την κατάληψη των ιεραρχικών θέσεων, δίνοντας έτσι αφορμή να ερμηνευθεί αυτό ως «αφού οι ίδιες οι γυναίκες δε θέλουν...».

Στην πραγματικότητα λιγότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί διεκδικούν τέτοιες θέσεις, ενώ σχεδόν όλοι οι άνδρες τις επιθυμούν και τις διεκδικούν. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι για τις γυναίκες, ακόμη και σήμερα, ο πρωταρχικός τους ρόλος θεωρείται αυτός της μητέρας. Οι γυναίκες λοιπόν έχουν να αντιμετωπίσουν πιέσεις και διλήμματα, τα οποία δεν αντιμετωπίζουν οι άνδρες (Συμεωνίδου, 1989). Ακόμη και σήμερα οι γυναίκες οι οποίες θέλουν να ακολουθήσουν καριέρα αισθάνονται ένοχες, γιατί ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα πρότυπα και παραμελούν τις υποχρεώσεις της

οικογένειας. Για τις γυναίκες παραμένει καθοριστικός παράγοντας για τη διεκδίκηση τέτοιων θέσεων το να μπορούν να συνδυάσουν δουλειά και οικογένεια. Είναι μια πραγματικότητα από την οποία δεν μπορούν να ξεφύγουν, καθώς η ανάληψη τέτοιων θέσεων προϋποθέτει βέβαια αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις και επιβαρημένο και συχνά άστατο ωράριο εργασίας. Έτσι οι περισσότερες γυναίκες που διεκδικούν τέτοιες θέσεις, συνήθως έχουν ξεπεράσει τα προβλήματα αυτά, έχουν δηλαδή μεγαλώσει τα παιδιά τους ή η οικογενειακή τους κατάσταση το επιτρέπει. Εξάλλου, ένας λόγος που επιλέγεται και το επάγγελμα της εκπαιδευτικού από τις γυναίκες είναι γιατί μπορούν να συνδυάσουν τον επαγγελματικό ρόλο με την οικογένεια (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2004).

Ακόμη, οι γυναίκες βιώνουν συχνά το αίσθημα ότι δεν θα μπορέσουν να τα καταφέρουν σε τέτοιες θέσεις γιατί δεν έχουν παρόμοια μοντέλα ρόλων να ακολουθήσουν, με αποτέλεσμα να διστάζουν στη διεκδίκησή τους. Η θέση της γυναίκας σε διευθυντικές θέσεις είναι κάτι που ακόμη δεν είναι πολύ συνηθισμένο, με αποτέλεσμα οι γυναίκες διευθύντριες να αντιμετωπίζουν προβλήματα, γιατί οι άνδρες αλλά και οι άλλες γυναίκες έχουν δυσκολία στο να δεχθούν την εξουσία τους και να εργασθούν κάτω από την επίβλεψή τους. Πραγματικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι γυναίκες συχνά αισθάνονται ότι πρέπει να υιοθετήσουν μια «ανδρική» συμπεριφορά για να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτές σε τέτοιες θέσεις (Shakeshaft, 1998). Και αυτό σημαίνει ότι τείνουν να υιοθετήσουν αυταρχικές μεθόδους συμπεριφοράς, οι οποίες ταιριάζουν στο «ανδρικό» μοντέλο και πρότυπο συμπεριφοράς.

Από την άλλη πλευρά πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες στις ιεραρχικές θέσεις αποδίδουν το ίδιο καλά και πολλές φορές καλύτερα από τους άνδρες συναδέλφους τους (Κανταρτζή, 2003, σ. 72). Οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές στο να επιλύουν συγκρούσεις, είναι περισσότερο ενήμερες για τα προβλήματα των μαθητών, δίνουν έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, και γενικά καλλιεργούν ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον. Στην έρευνα της Παπαναούμ (1995) προέκυψε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό προσωπικό απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους, θεωρούν τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο βασικό στόχο ενός καλού διευθυντή και ασχολούνται περισσότερο απ' αυτούς με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών.

Ένας άλλος αντικειμενικός λόγος δυσκολίας της εισόδου των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις είναι η συγκέντρωση λίγων μορίων λόγω έλλειψης τίτλων σπουδών. Έτσι ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των γυναικών αποκλείεται από την κατάληψη τέτοιων θέσεων, καθώς απαιτούνται ανώτεροι και ανώτατοι τίτλοι

σπουδών. Οι γυναίκες όμως δύσκολα είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους πέραν του πτυχίου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ιδιαίτερα όταν ήταν έγγαμες με παιδιά. Ο άνισος καταμερισμός των ρόλων στην κοινωνία και την οικογένεια στέκεται για μια ακόμη φορά εμπόδιο στην περαιτέρω εξέλιξη των γυναικών. Το δεύτερο πτυχίο, οι μεταπτυχιακοί τίτλοι, η μετεκπαίδευση είναι άπιαστο όνειρο για τις γυναίκες, οι οποίες συνήθως παραχωρούν τη θέση τους στον άνδρα συνάδελφο. Σε συνδυασμό βέβαια με το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα οι σχολές μετεκπαίδευσης (διδασκαλείο) λειτουργούσαν μόνο στην Αθήνα, γίνεται αντιληπτό ότι οι γυναίκες είχαν να αντιμετωπίσουν αντικειμενικές δυσκολίες πρόσβασης και θα ήταν αλήθεια ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τα ποσοστά των γυναικών στις σχολές μετεκπαίδευσης τώρα. Επιπλέον, η ίδια η κρατική παρέμβαση επενέβαινε και έβαζε φραγμό ακόμη και σε αυτές τις γυναίκες που ήθελαν και μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις σχολές μετεκπαίδευσης. Για παράδειγμα ο νόμος Ν.Δ. 3060/1954, άρθρο 1 § 2, καθόριζε τα ποσοστά εισόδου των γυναικών λέγοντας ότι οι δασκάλες που καλούνται για μετεκπαίδευση δεν είναι δυνατό να ξεπερνούν το 1/4 του συνόλου των καλουμένων. Ο παρεμβατισμός του κράτους στην κατάληψη θέσεων κύρους και εξουσίας από τις γυναίκες, αποτελεί μια ιδιότυπη περίπτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη μάλιστα των αξιολογικών πινάκων των υποψηφίων στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι γυναίκες παίρνουν μόρια κυρίως λόγω αρχαιότητας.

Εκτός από τα αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια υπεισέρχονται ακόμη και κομματικά κριτήρια και αυτό αποκαλύπτεται και με την αλλαγή των προϊσταμένων σε κάθε κυβερνητική αλλαγή. Οι γυναίκες λοιπόν έχοντας μικρή συμμετοχή στην πολιτική και στα συνδικαλιστικά όργανα (Λαπαθιώτη, 1991, σ. 20-23· Παντελίδου-Μαλούτα, 1992) αποκλείονται από την πρόσβαση σε διευθυντικές θέσεις. Στην έρευνα των Γκλαρνετατζή και Ξεφτέρη (1998) αναφέρεται ότι από τα 1121 διοικητικά συμβούλια συμμετείχαν συνολικά 1039 γυναίκες δηλαδή μία περίπου γυναίκα σε κάθε συμβούλιο. Οι άνδρες αποτελούσαν το 87% των συμμετεχόντων και οι γυναίκες το 13%. Στα μέλη προεδρείου 88% είναι άνδρες και 12% γυναίκες, με τις περισσότερες να είναι ταμίες. Το 96% των προέδρων είναι άνδρες και το 4% γυναίκες. Στα συνέδρια της Δ.Ο.Ε. οι γυναίκες έχουν ποσοστό συμμετοχής 5,2% σε αντίθεση με το 13% που έχουν στα διοικητικά συμβούλια. Στα συνέδρια της Α.Δ.Ε.Δ.Υ. τα ποσοστά συμμετοχής είναι 3%.

Τα συμβούλια επιλογής εξάλλου στην πλειοψηφία τους απαρτίζονται από άνδρες οι οποίοι αναπαράγουν την κοινωνικά προσδιορισμένη κατανομή των ρόλων, θεωρώντας τις γυναίκες ανίκανες να καταλάβουν διευθυντικές θέσεις λόγω των

αυξημένων αρμοδιοτήτων που αυτές απαιτούν. Το γεγονός αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά και για πολλές γυναίκες υποψήφιες οι οποίες θεωρούν αναμενόμενο το ότι θα αξιολογηθούν περισσότερο αρνητικά από τους άνδρες συνυποψήφιους.

5. Αντί Επιλόγου

Η μη συμμετοχή των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις είναι ένα πολυσύνθετο θέμα που αντανakλά τις κυρίαρχες κοινωνικοοικονομικές δομές και αναπαράγει τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας. Η διαφοροποίηση του ρόλου των φύλων παράγεται και αναπαράγεται μέσω της πατριαρχικής ιδεολογίας, όπως αυτή εκφράζεται στο χώρο της εργασίας, στην οικογένεια, στο σχολείο. Επόμενο είναι ότι ουσιαστική μεταβολή του φαινομένου αυτού, θα υπάρξει μόνο με τη μεταβολή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών και αντιλήψεων για τον προσδιορισμό του ρόλου των φύλων και την ανακατανομή τους.

Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι παράλληλα δεν θα πρέπει η Πολιτεία μέσω των αρμόδιων φορέων να λάβει κάποια μέτρα. Η ισότητα των φύλων και η ισότητα ευκαιριών είναι και νομοθετικά κατοχυρωμένες και προβάλλονται ως κύριοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Θα έπρεπε λοιπόν το Υπ.Ε.Π.Θ., κυρίως, να δρομολογήσει μια σειρά μέτρων ώστε οι εξαγγελίες περί ισότητας να μην είναι κενές περιεχομένου.

Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζει και να προάγει την ισότιμη μεταχείριση των δύο φύλων. Οι στάσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές, η σχολική οργάνωση, η δομή του αναλυτικού προγράμματος, τα παρεχόμενα σχολικά εγχειρίδια, οι τρόποι διδακτικής προσέγγισης πρέπει να αντανakλούν και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο.

Η αλλαγή στάσεων είναι μια επίπονη προσπάθεια και τα κατάλληλα προγράμματα ευαισθητοποίησης όλων των εκπαιδευτικών αλλά παράλληλα και των γονέων θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Πολύ λίγα προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα ισότητας φύλων και πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που τα έχουν παρακολουθήσει.

Θετικό είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στα Πανεπιστημιακά Τμήματα έχουν εισαχθεί μαθήματα που σχετίζονται με τα θέματα ισότητας των φύλων και οι νέοι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι περισσότερο ενήμεροι, ευαισθητοποιημένοι και απαλλαγμένοι από σεξιστικές προκαταλήψεις και συμπεριφορές.

Ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις ιεραρχίας στερεί την κοινωνία από ένα αξιόλογο δυναμικό που πολλά θα μπορούσε να προσφέρει. Η συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα εξουσίας και λήψης αποφάσεων έχει επίπτωση όχι μόνο στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων του ευρύτερου

κοινωνικού χώρου και γενικότερα στην αλλαγή των κοινωνικών δομών και της κοινωνικής οργάνωσης. Αν όλο και περισσότερες γυναίκες υπήρχαν στα κέντρα λήψης αποφάσεων, όλο και περισσότερα κορίτσια θα ενθαρρύνονταν να ακολουθήσουν το πρότυπο και το μοντέλο της γυναικείας διοίκησης.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., & Κανταρτζή, Ε. (2004). Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α΄ τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση; *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη, 171-179.
- Αντωνίου, Χ. (1996). Ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των γυναικών στις παιδαγωγικές ακαδημίες (1933-1987). *Νέα Παιδεία*, 77, 133-141.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, 114-127.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδασκαλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, 33, 52-62.
- Βασιλίου-Παπαγεωργίου, Β. (1995). Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, 495-514.
- Blackaby, D. et al. (1999). Women in Senior Management in Wales. *Equal Opportunities Commission*, 3.
- Βουρτσάκη, Ε., Μυλωνά, Ζ., Παπαγεωργίου, Α., & Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (1998). Πλειοψηφία στις τάξεις, μειοψηφία στη διοίκηση. *Ρωγμές εν Τάξει*, 333-36.
- Γκλαρνετατζής, Ν., & Ξεφτέρης, Ε. (1998). Συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις ή και σε συνδικαλιστικά όργανα. Στο Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες. *Πρακτικά Συνεδρίου*, Κ.Ε.Θ.Ι., Θεσσαλονίκη.
- Δαμουλιανού, Χ. (1998, 14 Μαρτίου). Τα Συνδικάτα «ξέχασαν» τις γυναίκες. *Καθημερινή*.
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Henke, R., Choy, S., Geis, S., & Broughman, S. (1996). *Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile, 1993-4*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1997α). Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελματιών κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 91, 77-82, 1^ο μέρος.
- Κανταρτζή, Ε. (1997β). Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελματιών κατά φύλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 92, 32-37, 2^ο μέρος.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Λαπαθιώτη, Ε. (1991). Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 14, 20-22.
- Μάνου, Α. (1999, 6 Ιουλίου). Απρόσιτες οι στελεχικές θέσεις για τις γυναίκες στις τράπεζες. *Καθημερινή*.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
- Shakeshaft, C. (1998). *Women in Educational Administration*. Newberry Park, C.A.: SAGE Publication.
- Spencer, W., & Kochan, F. (2000). Gender related differences in career patterns of principals in Alabama: A state wide study. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (9), 1-12.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Συμεωνίδου, Χ. (1989). Η σύγκρουση των ρόλων της μητρότητας και της γυναικείας απασχόλησης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 74, 141-156.
- Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2003). Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 19-28.
- Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης: *Εθνική Έκθεση της Ελλάδας* (1996). Αθήνα.
- Φουσέκα, Μ. (1994). Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 16-17.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φύλο και φυσικές επιστήμες:

έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους¹

Μαρία Ρεντετζή

mrentetz@vt.edu

**Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και
Φυσικών Επιστημών, Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και
Δικαίου**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο πραγματεύεται τη σχέση φύλου και φυσικών επιστημών, αναδεικνύοντας ότι η φυσική εξακολουθεί να αποτελεί ένα σκληρό και ανθεκτικό πυρήνα στις φεμινιστικές προσεγγίσεις. Πέρα από την αναφορά στην υποαντιπροσώπευση των γυναικών και τους λόγους που η κουλτούρα των φυσικών επιστημών έχει χαρακτηριστεί ως ανδρική, το άρθρο επιχειρεί μια ουσιαστική επιστημολογική συσχέτιση φύλου και φυσικής. Βασικό επιχείρημα αποτελεί ο ισχυρισμός ότι στις δεκαετίες του 1960 και 1970 ο λογικός θετικισμός μέσα από την έμφαση στις θεωρίες και τη λογική τους δομή καθώς και την ανάδειξη της φυσικής ως παραδειγματικής επιστήμης και κατεξοχήν αντικειμενικής, απέτρεψε κάθε ουσιαστική σύνδεση φύλου και φυσικών επιστημών ενώ ταυτόχρονα ευνόησε συγκεκριμένα

¹ Μια πρώτη παρουσίαση του κειμένου αυτού έγινε στις 24 Ιανουαρίου 2005 στο Πρόγραμμα Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Μεντόρων ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Κ.Ε.Θ.Ι. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Άννα Χρονάκη και τους ανώνυμους κριτές του περιοδικού *Θέματα στην Εκπαίδευση* για τα εποικοδομητικά τους σχόλια καθώς και τον Αριστείδη Μπαλτά για τις πολύ γόνιμες συζητήσεις γύρω από το θέμα. Το κείμενο γράφτηκε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μου δουλειάς ως κύριας μεταδιδάκτορα στο πρόγραμμα «Πυθαγόρας» με τίτλο «Η Συμβολή του Φύλου στις Θετικές και Κοινωνικές Επιστήμες» του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης.

στερεότυπα για το ρόλο των γυναικών στις φυσικές επιστήμες. Όπως διαπιστώνεται η συζήτηση για τη φύση της επιστήμης βρίσκει σήμερα γόνιμο έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης, αναπαράγοντας τις θετικιστικές απόψεις και ενισχύοντας στερεότυπους ρόλους των δύο φύλων παρά την επίδραση της κοινωνιολογίας των επιστημών. Τέλος το άρθρο προτείνει τέσσερις εκπαιδευτικές στρατηγικές για την υπονόμηση των έμφυλων στερεότυπων στην διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μοιάζει σχεδόν αυτονόητο μετά από τριάντα χρόνια φεμινιστικών μελετών να συνδέουμε το φύλο με επιστήμες όπως η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η ψυχανάλυση και μια σειρά κλάδων που εμπίπτουν στην κατηγορία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Σε μια πρόσφατη μελέτη με τίτλο «Άλλαξε ο Φεμινισμός την Επιστήμη;» η ιστορικός της επιστήμης Londa Schiebinger ισχυρίζεται ότι πραγματικά ο φεμινισμός έχει επιφέρει μερικές αξιοσημείωτες αλλαγές στον επιστημονικό χώρο. «Ποιος θα μπορούσε να προβλέψει πριν μια δεκαετία ότι κύριος επιστήμονας της NASA θα ήταν μια γυναίκα ή ότι Υπουργός Εναέριων Δυνάμεων θα ήταν μια καθηγήτρια μηχανικής;» ((Schiebinger 1999) Στα επιτεύγματα των φεμινιστριών μετά το 1970 συγκαταλέγονται καινούργιες οπτικές και προτεραιότητες, νέα ερευνητικά προγράμματα και θεωρητικοί προσανατολισμοί, πολιτικές ισότητας στην έρευνα και τη διδασκαλία των επιστημών.

Ωστόσο, πέρα από θεσμικές αλλαγές η Schiebinger παραδέχεται ότι σ' ότι αφορά το ίδιο το περιεχόμενο της επιστήμης και την επίδραση του φεμινισμού σ' αυτά τα πράγματα είναι πιο πολύπλοκα. Πολυάριθμες μελέτες έδειξαν καταρχήν ότι η

κριτική προσέγγιση των επιστημών από την οπτική του φύλου εξαρτάται από το είδος του επιστημονικού κλάδου. Αν οι κοινωνικές επιστήμες ακόμη και οι επιστήμες της ζωής είναι «ευάλωτες» ή με άλλα λόγια πιο ανοιχτές σε μια τέτοια κριτική, οι φυσικές επιστήμες εξακολουθούν να αποτελούν ένα σκληρό, ανθεκτικό πυρήνα στις φεμινιστικές προσεγγίσεις.² Η σύνδεση της φυσικής, χημείας και των υποκλάδων τους με το φύλο εξακολουθεί να φαίνεται παράδοξη. Με ποιο τρόπο άραγε θα μπορούσαν οι παραπάνω επιστήμες, κατεξοχήν «αντικειμενικές» και «ουδέτερες» κάθε είδους κοινωνικών αξιών να σχετίζονται με το φύλο;

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τη σχέση φύλου και φυσικών επιστημών εστίασαν στο γεγονός ότι οι γυναίκες υπο-αντιπροσωπεύονται σ' αυτούς του κλάδους και επομένως είναι δυσκολότερο να τους ασκήσουν κριτική. Για παράδειγμα, σ' ότι αφορά τη χώρα μας το ακαδημαϊκό έτος 1997/98 η συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό των φυσικομαθηματικών σχολών ανώτατης εκπαίδευσης κυμαίνονταν στο 22,7%.³ Όπως διαπιστώνει η δημοσιογράφος της *Καθημερινής* Λίνα Γιάνναρου με βάση πρόσφατη έρευνα του Πανεπιστημίου Αθηνών, συνολικά το ελληνικό πανεπιστήμιο είναι γένους αρσενικού καθώς οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν μόλις το 27% του συνόλου των μελών του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) των ΑΕΙ. Επιπλέον η παρουσία τους μειώνεται όσο ψηλότερα ανεβαίνουμε στις βαθμίδες των πανεπιστημιακών (Γιάνναρου 2005). Το φαινόμενο αυτό δεν αποτελεί ελληνική ιδιαιτερότητα. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Κατά τη διάρκεια του ίδιου ακαδημαϊκού έτους (1997/98) το ποσοστό

² Με τον όρο φυσικές επιστήμες αναφέρομαι κυρίως στη φυσική, χημεία και τους υποκλάδους τους. Συνειδητά δεν χρησιμοποιώ τον όρο «θετικές επιστήμες» οι οποίες συχνά αντιπαραβάλλονται με τις ανθρωπιστικές, καθώς ο όρος αυτός ενέχει την προϋπόθεση ότι υπάρχουν κάποιες άλλες επιστήμες οι οποίες δεν είναι «θετικές» και ενισχύει το θετικιστικό μοντέλο για τις επιστήμες γενικότερα, στο οποίο θα αναφερθώ στη συνέχεια.

³ Αλιπράντη 2004. Βλ. επίσης σ' ότι αφορά τις γυναίκες πανεπιστημιακούς στην Ελλάδα Ηλιού 1988, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α. 200, Polydorides 1985.

των γυναικών καθηγητριών φυσικής στο σύνολο των ακαδημαϊκών βαθμίδων σε κολέγια και πανεπιστήμια της χώρας δεν ξεπερνούσε το 8%, ποσοστό εντυπωσιακά χαμηλό (Ivie and Stowe 1997-98). Είναι ενδιαφέρον να προσθέσουμε ότι οι μισθοί των πανεπιστημιακών στα αμερικανικά ιδρύματα καθορίζονται με βάση τους νόμους της ελεύθερης αγοράς και τις διαπραγματευτικές ικανότητες των καθηγητών. Δεν είναι επομένως τυχαίο, όπως υποστηρίζει η Marcia Bellas, το γεγονός ότι σε υψηλά αμειβόμενους κλάδους, όπως η φυσική, προσλαμβάνονται λιγότερες γυναίκες και με χαμηλότερες αποδοχές από αυτές των ανδρών. Ταυτόχρονα σε κλάδους που θεωρούνται γυναικείοι όπως αυτοί των κοινωνικών επιστημών, οι αποδοχές είναι συνολικά μικρότερες σε σχέση με αυτές στους ανδρικούς κλάδους και το κύρος μειωμένο (Bellas 1997, Bellas και Reskin 1994).⁴

Το φαινόμενο ερμηνεύτηκε πολλαπλά. Σύμφωνα με ένα από τους πιο συχνά επικαλούμενους λόγους, οι γυναίκες αποκλείονται από τις φυσικές επιστήμες εξαιτίας του ότι η κουλτούρα αυτών των επιστημών είναι κουλτούρα ανδρική με χαρακτηριστικά την έντονη φιλοδοξία για επαγγελματική ανέλιξη (Traweek 1988, Harding 1991). Ιδίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο η φυσική συνδέθηκε με το αμερικανικό αμυντικό σύστημα και τα μεγάλα ανταγωνιστικά ερευνητικά εργαστήρια των Ηνωμένων Πολιτειών. Η εγκαθίδρυση ισχυρών ιεραρχιών και σχέσεων εξουσίας τόσο στα ερευνητικά κέντρα όσο και στα πανεπιστημιακά τμήματα θεωρήθηκε ουσιαστική αιτία του αποκλεισμού των γυναικών από ένα ανταγωνιστικό και εχθρικό προς αυτές περιβάλλον. Το υψηλό κύρος, οι σημαντικά αυξημένες αμοιβές συγκριτικά με άλλες επιστήμες και κυρίως η εμπλοκή του στρατιωτικού και αμυντικού μηχανισμού της χώρας, ενός μηχανισμού κατεξοχήν ανδροκρατούμενου, προσέλκυσε φιλόδοξους

⁴ Στη διεθνή βιβλιογραφία το γεγονός ότι στους κλάδους που συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός γυναικών παρατηρείται χειροτέρευση των εργασιακών συνθηκών έχει χαρακτηριστεί ως διαδικασία «θυληκοποίησης» (feminization) των επαγγελμάτων αυτών (Χρονάκη 2006, Mahony 2004.)

άνδρες επιστήμονες και οδήγησε στο χαρακτηρισμό της φυσικής ως ανδρικής επιστήμης.

Μια δεύτερη ερμηνεία εστίασε στον τρόπο διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Όπως επεσήμανε η φυσικός Karen Barad, η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία δεν δίνει τη δυνατότητα ίσης συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών τόσο σ' ότι αφορά στο θεωρητικό μέρος αυτών των επιστημών όσο και στο πρακτικό και ερευνητικό (Barad 1995). Φαίνεται επίσης ότι εκπαιδευτικές ανισότητες των δεκαετιών του 1960 και 1970—όταν οι γυναίκες φοιτήτριες σε τμήματα φυσικής θεωρούνταν ιδιόμορφες περιπτώσεις και αντιμετωπίζονταν ως «ανωμαλία»—κληροδοτήθηκαν και στις μέρες μας (Keller 1977).⁵ Πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν το γεγονός ότι ενώ στις μικρότερες ηλικίες δεν παρατηρούνται σημαντικές έμφυλες διαφορές, στο τέλος της μέσης εκπαίδευσης τα αγόρια αξιολογούν τις φυσικές επιστήμες ως περισσότερο σημαντικές, χρήσιμες και μ' ενδιαφέρον απ' ότι τα κορίτσια της ηλικίας τους ενώ πολύ συχνά υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους σε αντίθεση με τα κορίτσια που τις υποτιμούν ακόμη και αν τα εμπειρικά δεδομένα που αναφέρονται στις επιδόσεις τους υποδεικνύουν το αντίθετο. Δεδομένης της αδυναμίας των διδασκόντων να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των κοριτσιών προς τις φυσικές επιστήμες, τα ποσοστά αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης σε ικανότητες διαφέρουν σημαντικά προς όφελος των αγοριών (Leslie et al 1997, AAUW 1990, Hyde, Fennema και Lamon 1990).

Μολονότι οι παραπάνω λόγοι επιστρατεύθηκαν για να ερμηνεύσουν τη μικρή στατιστικά συμμετοχή των γυναικών στις φυσικές επιστήμες, η ουσιαστική επιστημολογική συσχέτιση φύλου και φυσικής παρέμεινε κατά πολύ ανέγγιχτη. Από

⁵ Τουλάχιστον σ' ότι αφορά τις Ηνωμένες Πολιτείες στη δεκαετία του 1990 έγινε κατανοητό στους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην διδασκαλία των επιστημών και της τεχνολογίας, στροφή που αντικατοπτρίστηκε σε δημοσιεύσεις εκπαιδευτικών περιοδικών. Για μια παρουσίαση αυτής της προβληματικής στο περιοδικό *Journal of Research in Science Teaching* δεξ Baker 2002. Βλ. επίσης Lederman 2003.

τις ελάχιστες αναλύσεις που την πραγματεύτηκαν ήταν αυτή της Evelyn Fox Keller η οποία στο τέλος της δεκαετίας του 1970 έθεσε τα πρώτα ερωτήματα που άγγιζαν το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των φυσικών επιστημών, ξεπερνώντας τις στατιστικές προσεγγίσεις και περνώντας από μελέτες των γυναικών στην επιστήμη στην ανάλυση της σχέσης φύλου και επιστήμης.

Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

Ο πρώτος συσχετισμός των δυο όρων εμφανίζεται το 1978 σ' ένα περιοδικό ψυχανάλυσης το *Psychoanalysis and Contemporary Thought*. Στο άρθρο της «Gender and Science» η Keller θα επιχειρήσει να συνδέσει την έννοια της ανδρικότητας μ' αυτή της αντικειμενικότητας, υποστηρίζοντας ότι η εξέλιξη της σύγχρονης επιστήμης και ο αποκλεισμός των γυναικών από αυτή στηρίχθηκε στην ταύτιση των δυο εννοιών. Το 1985 στο βιβλίο της *Reflections on Gender and Science* η Keller αναπτύσσει πιο διεξοδικά το επιχειρήμά της για την ενδογενή ανδροκρατικότητα της επιστήμης, ένα επιχειρήμα που, όπως αποδέχεται η ίδια, είναι «ψυχαναλυτικό». Επηρεασμένη από τη Nancy Chodorow και την ψυχαναλυτική θεωρία γνωστή ως «σχέσεις αντικειμένου» (object relations theory) η Keller ανάγει το φύλο σε ψυχοκοινωνική κατασκευή.⁶ Χρησιμοποιώντας εργαλεία φροϋδικής ανάλυσης συσχετίζει τη διαδικασία διαμόρφωσης της γυναικείας και ανδρικής ψυχικής δομής—διαδικασία σαφώς διαφορετική και ασύμμετρη για τα δυο φύλα—με την ικανότητα αντίληψης της πραγματικότητας ως αντικειμενικής. Τα δυο φύλα αποκτούν συνείδηση της ταυτότητάς τους μέσα από μια ποιοτικά διαφορετική διαδικασία στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας.

⁶ Για την Chodorow δεξ Μπακαλάκη 1994 και Σαντούκα 1987.

Για μεν τα αγόρια η διαδικασία αυτή στηρίζεται στην ταύτιση με τον πατέρα και την άρνηση του «γυναικείου» για δε τα κορίτσια η ταύτιση με τη μητέρα συνεχίζεται και μετά τη λύση του οιδιπόδειου. Σε αντίθεση με την διαδικασία διαμόρφωσης της γυναικείας ταυτότητας, η ταύτιση του αγοριού με τον πατέρα απαιτεί αφαιρετικές νοητικές λειτουργίες και ένα σαφές «εγώ», γεγονός που όπως υποστηρίζει η Keller έχει σαν συνέπεια την συσχέτιση της αντικειμενικότητας, μιας κατεξοχήν αφαιρετικής διαδικασίας, με την ανδρικότητα.

Συγχρόνως και σ' ότι αφορά τον αγγλοσαξονικό χώρο, μια δεύτερη προσέγγιση του φύλου γίνεται μέσα από το ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στην κατασκευή του. Προνομιακό πεδίο έρευνας αποτελούν οι μεταφορές και αναπαραστάσεις οι οποίες μοιάζει να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην επιστήμη ακριβώς διότι εγκαθιδρύουν γέφυρες ανάμεσα στην επιστημονική γλώσσα και τον κόσμο. Το 1980 η ιστορικός της επιστήμης Ludmilla Jordanova δημοσιεύει το βιβλίο της *Sexual Visions* στο οποίο εξετάζει τις φυσικές επιστήμες και την ιατρική του 18ο αι. στην Αγγλία και Γαλλία (Jordanova 1980). Όπως ισχυρίζεται, στις επιστήμες αυτές κεντρικό ρόλο παίζει η μεταφορά της φύσης ως γυναίκας η οποία απαιτείται να αποκαλυφθεί στα μάτια των επιστημόνων μέσω των επίμονων ερωτήσεών τους με τον ίδιο τρόπο που αποκαλύπτεται το καλυμμένο με πέπλο πρόσωπο ή σώμα της γυναίκας. Η μεταφορά αυτή γίνεται ορατή όχι μόνο στη γραφή των επιστημονικών κειμένων αλλά και την εικονογράφησή τους, λειτουργεί δε ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον ιατρικό λόγο της περιόδου, τη νομιμοποίηση και την κοινωνική αποδοχή του. Οι έμφυλες μεταφορές λειτουργούν επομένως σ' ένα διττό επίπεδο. Από τη μια εισάγουν κοινωνικές προσδοκίες στις αναπαραστάσεις της φύσης και από την άλλη μέσω αυτής της εισαγωγής φυσικοποιούν πολιτισμικά πιστεύω και πρακτικές. Όπως θα ισχυριστεί

αργότερα η Keller «το να βρούμε τα ίχνη των έμφυλων μεταφορών σ' αυτή τη βιβλιογραφία [επιστημονική] μας παρείχε μια ιδανική περιοχή στην οποία με μια πιο εκτεταμένη ανάλυση μπορούμε να εκτιμήσουμε και ίσως να ξεδιαλύνουμε τις περίπλοκες γραμμές επιρροής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πολιτισμικές νόρμες, τις μεταφορές και την τεχνολογική ανάπτυξη» (Keller 1995).

Η τρίτη προσέγγιση στα πλαίσια της προβληματικής του «φύλου και επιστήμης» ανάγει το φύλο σε κοινωνική κατασκευή και σε μια θεμελιακή κατηγορία για την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων και τη δομή της ταυτότητας. Προσανατολισμένο σ' αυτή την κατεύθυνση το βιβλίο της Sandra Harding *The Science Question in Feminism* που εκδίδεται το 1986 θα σηματοδοτήσει τόσο την φεμινιστική θεωρία όσο και την φιλοσοφία της επιστήμης. Κεντρικός άξονας της μελέτης της Harding αποτελεί η μετάθεση του προβληματισμού για τη θέση των γυναικών στην επιστήμη στην ίδια τη δομή και τη λειτουργία της επιστήμης, θίγοντας ταυτόχρονα δυο παραδοσιακά και καίρια σημεία της δυτικής σκέψης. Πρόκειται από τη μια για την έννοια του «φυσικού» (natural) και από την άλλη γι' αυτήν της προοδευτικότητας του επιστημονικού ορθολογισμού. Το είδος της κριτικής στα δυο αυτά ζητήματα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από μεταρρυθμιστικές ως επαναστατικές θέσεις περνώντας από το αίτημα της ισοτιμίας των γυναικών στο χώρο της επιστήμης στο αίτημα της ανατροπής των σύγχρονων εικόνων μας για την επιστήμη, την κοινωνία και την αλληλοσυσχέτισή τους, καθώς και στο αίτημα της αλλαγής των θεμελιακών χαρακτηριστικών τόσο της επιστήμης όσο και της κοινωνίας που την παράγει. Σηματοδοτείται έτσι ουσιαστικά το πέρασμα από το *ζήτημα των γυναικών στην επιστήμη* στο *ζήτημα της επιστήμης στο φεμινισμό*, στο κατά πόσο δηλαδή είναι δυνατό να χρησιμοποιήσουμε τις επιστήμες όταν αυτές είναι τόσο έντονα καθορισμένες από ανδροκεντρικά και αστικά πρότυπα.

Η επιστημολογική πρόταση της Harding συνοψίζεται στη θεωρία που θα γίνει γνωστή ως «φεμινιστική επιστημολογική οπτική» (feminist epistemological standpoint theory). Όπως υποστηρίζει η Harding η κοινωνική εμπειρία των γυναικών είναι τέτοια που τους παρέχει τη δυνατότητα μιας συνολικότερης και μη διαστρεβλωμένης γνώσης του κόσμου σε αντίθεση με τη μερική και προκατειλημμένη γνώση των ανδρών. Η διαφορετική αυτή οπτική των γυναικών μέσα από τη συμμετοχή τους στο φεμινισμό μπορεί να σχηματιστεί σε μια συγκεκριμένη οπτική επί του κόσμου. Πρόκειται περισσότερο για μια πολιτική και κοινωνική δέσμευση παρά για μια αυστηρά διανοητική άποψη, για ένα τρόπο προσέγγισης της φύσης και της κοινωνικής ζωής ηθικά και επιστημονικά προτιμότερης από την σύγχρονη ανδροκεντρική επιστήμη. «Αυτό το οποίο πράττουμε» θα ισχυριστεί η Harding, «σχηματοποιεί και εξαναγκάζει αυτό το οποίο μπορούμε να γνωρίσουμε» (Harding 1987). Η φράση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί διπλά. Καταρχήν οι γυναίκες έχοντας μια κοινή εμπειρία και πρακτική όπως αυτή της αναπαραγωγής και της ανατροφής των παιδιών είναι σε θέση να σχηματοποιούν σ' αυτή τη βάση τη γνώση τους για τον κόσμο. Από την άλλη κατέχοντας ήδη αυτή τη γνώση, μέσα από την πρακτική και τη δραστηριότητά τους στο γυναικείο κίνημα είναι σε θέση να μετασχηματίσουν αυτή τη γνώση σε επιστημολογικό εργαλείο.

Οι παραπάνω τρεις κυρίαρχες αναλύσεις της έννοιας του φύλου θα σηματοδοτήσουν τις μελέτες της αλληλοσυσχέτισης φύλου και επιστήμης της δεκαετίας του 1980 και αρχών του 1990.⁷ Σ' ότι αφορά πιο συγκεκριμένα τις φυσικές επιστήμες οι αναλύσεις είναι ελάχιστες. Η Harding αντικρούοντας τις απόψεις του λογικού θετικισμού, θα υποστηρίξει ότι οφείλουμε να ερμηνεύσουμε τα πιστεύω της φυσικής

⁷ Για ένα πλήρη κατάλογο των δημοσιευμένων μελετών στο χώρο αυτό δεξ Keller 1995.

και χημείας με τον ίδιο τρόπο που ερμηνεύουμε τα πιστεύω των κοινωνικών επιστημών. Η διάκριση δε, όπως τονίζει, ανάμεσα σε μαλακές και σκληρές ή αλλιώς ανάμεσα σε κοινωνικές και φυσικές επιστήμες είναι αποτέλεσμα της ιεραρχίας της φυσικής την οποία επέβαλε το θετικιστικό μοντέλο δομής της επιστημονικής γνώσης. «Το μοντέλο της φυσικής ως παραδειγματικής επιστήμης θα πρέπει να υπονομευθεί. Θα ισχυριστώ ότι μια κριτική και αυτό-αναστοχαστική (self-reflective) κοινωνική επιστήμη θα πρέπει να είναι το μοντέλο για όλες τις επιστήμες, και ότι αν υπάρχουν κάποιες ειδικές απαιτήσεις για επαρκείς εξηγήσεις στη φυσική τότε αυτές είναι απλώς αυτό—ειδικές.» (Harding 1986). Πόσο ειδικές όμως μπορεί να είναι αυτές οι ερμηνείες ώστε να απαντούν σε ερωτήματα του είδους «πως είναι δυνατόν οι μαθηματικές εκφράσεις των νόμων του Νεύτωνα είτε η θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν να είναι έμφυλαφορτισμένες (gender-laden);» Η απάντηση κατά τη Harding βρίσκεται στην υπονόμηση του λογικού θετικισμού, στην κατάδειξη δηλαδή της λανθασμένης αποσύνδεσης εννοιών, θεωριών, επιστημονικής γλώσσας και μεθόδων από την κοινωνική πρακτική. Ας δούμε όμως τι ακριβώς υποστηρίζει ο λογικός θετικισμός και πως συνδέεται με τη συζήτηση περί φύλου και επιστήμης.

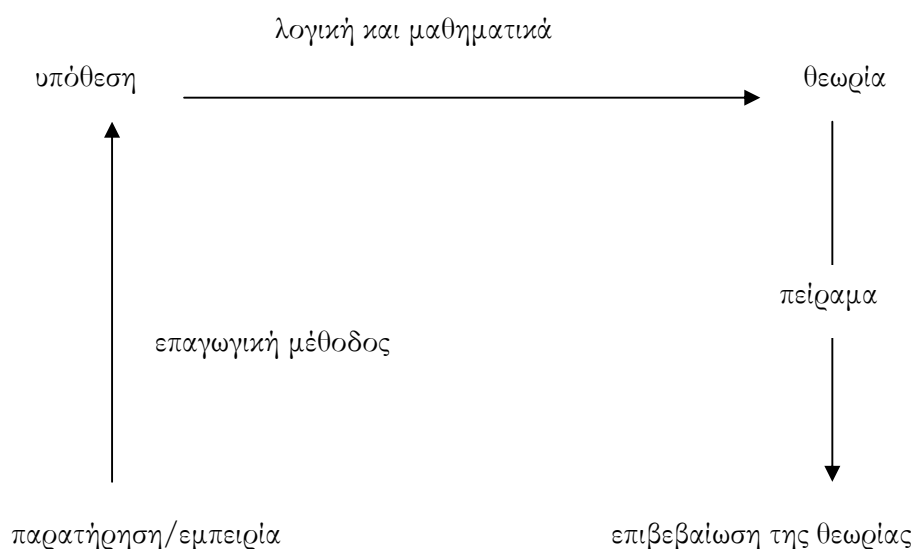
Ο ΛΟΓΙΚΟΣ ΘΕΤΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥ

Στη Βιέννη της δεκαετίας του 1920 μια ομάδα φιλοσόφων, φυσικών και μαθηματικών γνωστή αργότερα ως «κύκλος της Βιέννης» ή λογικοί θετικιστές, πρότεινε ένα ισχυρό σχήμα ερμηνείας της δομής των επιστημονικών θεωριών το οποίο και σημάδεψε τη φιλοσοφική σκέψη του 20^{ου} αιώνα (Coffa 1991). Κατά την άποψή τους η επιστημονική γνώση αποτελεί μια σειρά λογικών συλλογισμών η οποία

παράγεται μέσα από την παρατήρηση και το πείραμα χωρίς τη διαμεσολάβηση οποιονδήποτε αξιών ούτε επιρροών από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται η επιστημονική μέθοδος. Έχοντας ως βάση την εμπειρία και με τη βοήθεια της επαγωγικής μεθόδου οι επιστήμονες καταλήγουν σε κάποιες πρώτες υποθέσεις. Μέσω της επαγωγής συντελείται ένα λογικό άλμα από την παρατήρηση του μερικού στη διατύπωση ενός γενικευμένου συμπεράσματος. Επόμενο βήμα αποτελεί η χρήση της λογικής και των μαθηματικών για την διαμόρφωση μιας επιστημονικής θεωρίας που προσπαθεί να ερμηνεύσει τα παρατηρησιακά δεδομένα. Ωστόσο η ύπαρξη του λογικού άλματος και η χρήση της επαγωγικής μεθόδου επιβάλλει τον έλεγχο της θεωρίας μέσω του πειράματος. Η επιβεβαίωση της θεωρίας έρχεται μόνο όταν το πείραμα επικυρώνει τα προβλεπόμενα αποτελέσματα. Σε αντίθεση περίπτωση η θεωρία απορρίπτεται και μια καινούργια υπόθεση αντιπροτείνεται. Η θέση αυτή υπονοεί τη γραμμική εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών και δίνει έμφαση στην λογική και τα μαθηματικά τα οποία αποτελούν εχέγγυα της αντικειμενικότητας της επιστήμης (σχήμα 1).⁸

⁸ Το σχήμα αυτό πρωτοπαρουσιάστηκε από τον Αριστείδη Μπαλά στις αρχές τις δεκαετίας του 1990 στις παραδόσεις του μαθήματός του «Φιλοσοφία και Επιστήμες στον 20^ο αιώνα». Το μάθημα αυτό εμπλουτισμένο με καινούργια στοιχεία και θεματικές, διδάσκεται και σήμερα στα πλαίσια του κοινού διαπανεπιστημιακού προγράμματος μεταξύ του τμήματος Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης του Πανεπιστημίου Αθηνών και της Σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών του ΕΜΠ.

Σχήμα 1. Γραμμική αναπαράσταση της επιστημονικής μεθόδου



Η παραπάνω ανάλυση της λογικής δομής των επιστημονικών θεωριών συμπληρώνεται με το διαχωρισμό του «πλαίσιου ανακάλυψης» από το «πλαίσιο δικαιολόγησης». Οι λογικοί θετικιστές θα ισχυριστούν ότι αυτό που ενδιαφέρει την ανασυγκρότηση της επιστημονικής διαδικασίας δεν είναι ο τρόπος που οι επιστήμονες κατέληξαν να διατυπώσουν μια θεωρία αλλά ο τρόπος της αιτιολόγησής της. Εάν, όπως το θέλει ο μύθος, ο Νεύτωνας κατέληξε στη διατύπωση των περίφημων νόμων του όταν ένα μήλο έπεσε στο κεφάλι του, αυτό δεν αφορά διόλου την επιστήμη. Κάθε συζήτηση για το κοινωνικό ή το ιστορικό πλαίσιο διατύπωσης των επιστημονικών θεωριών νομιμοποιείται μόνο ως δουλειά των ιστορικών ή των κοινωνιολόγων χωρίς καμιά επίπτωση στο περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης. Στα πλαίσια της φιλοσοφίας της επιστήμης ο διαχωρισμός αυτός λειτούργησε ως μηχανισμός διασφάλισης της αντικειμενικότητας και ουδετερότητας των θεωριών για περισσότερα από τριάντα χρόνια, αποστειρώνοντας την «εσωτερική» διαδικασία της επιστημονικής παραγωγής και διαχωρίζοντάς την από την «εξωτερική» της ιστορία.

Η έμφαση στις θεωρίες και τη λογική τους δομή καθώς και η ανάδειξη της φυσικής ως παραδειγματικής επιστήμης και κατεξοχήν αντικειμενικής, απέτρεψε επίσης κάθε ουσιαστική σύνδεση φύλου και φυσικών επιστημών. Όπως υποστήριξαν Harding και Keller ο λογικός θετικισμός ο οποίος διαπερνούσε όχι μόνο τη σκέψη των φιλοσόφων αλλά και αυτή των επιστημόνων, ενίσχυε απόψεις που έθεταν τη φυσική στο απυρόβλητο τόσο των φεμινιστικών κριτικών αλλά και κάθε κοινωνιολογικής μελέτης. Σε μια παλαιότερη συνέντευξή της στη Σάσα Λαδά η Keller θα παραδεχτεί ότι

Πίστευα μ' όλη μου την καρδιά στους νόμους της φυσικής, και για τη θέση που κατέχουν στην κορυφή της γνώσης. Κάπου στα μέσα της δεκαετίας του 1970 μια άλλη ερώτηση άρχισε να με απασχολεί πιεστικά, διαταράσσοντας την συνολική μου διανοητική ιεραρχία: Τι ποσοστό από τη φύση της επιστήμης είναι συνυφασμένο με την ιδέα της ανδρικότητας και τι θα σήμαινε για την επιστήμη αν αυτό ήταν διαφορετικό; Εξαιτίας της παιδείας μου θεωρούσα αυτή την ερώτηση προφανώς εσφαλμένη (Λαδά 1989).

Αυτό το οποίο γρήγορα διαπίστωσαν φεμινίστριες όπως η Keller, ήταν ότι υπήρχε μια πολιτισμική εξίσωση του επιστημονικού με το ανδρικό. Για παράδειγμα είναι χαρακτηριστικό ότι τουλάχιστον στις δεκαετίες του 1960 και 1970 αν το σχήμα που παρουσιάστηκε παραπάνω (σχ. 1) αποτελούσε τη γραμμική αναπαράσταση της επιστημονικής μεθόδου τότε η εικόνα που ακολουθεί αντιπροσώπευε την πιο ζωντανή της απεικόνιση (εικ. 1).

Εικόνα 1. Η απεικόνιση της επιστημονικής μεθόδου στο πρόσωπο του άνδρα επιστήμονα όπως αυτή αποτυπώνεται στο εξώφυλλο του αμερικανικού περιοδικού *Time-Life* σε ειδικό αφιέρωμα το 1964



Εκτός από μίαν άμεση και απροκάλυπτη συσχέτιση επιστήμης και φύλου αυτό που δημιουργούσε η τρέχουσα έννοια της επιστημονικής μεθόδου, μέσα από αναπαραστάσεις τέτοιου είδους ήταν το πρότυπο του φυσικού επιστήμονα ως της μοναχικής ιδιοφυΐας, ανδρικής δε ιδιοφυΐας. Αποκομμένος από τα φτενά πράγματα της καθημερινής ζωής, ο επιστήμονας εικονίζεται μόνος εργαζόμενος σ' ένα σύγχρονο εργαστήριο χωρίς η εικόνα να αφήνει υπόνοιες για την ερευνητική ομάδα που τον στηρίζει, τους συναδέλφους του, τους τεχνικούς, τους φοιτητές και το υποστηρικτικό εργατικό δυναμικό που του εξασφαλίζει ελεύθερο χρόνο για την άσκηση της έρευνάς του. Πολύ περισσότερο δεν υπάρχει η παραμικρή νύξη στο σύνολο των χορηγών του είτε των πολιτικών που επηρεάζουν τη δουλειά του. Η εικόνα του επιστήμονα ήταν, και εξακολουθεί συχνά να είναι, ταυτισμένη με τον αυτάρκη και μοναχικό άνδρα, συχνά ατημέλητο, για να θυμίσω το κατεξοχήν πρότυπο επιστήμονα του 20^{ου} αιώνα, τον Άλμπερτ Αϊνστάιν. Ποιος και ποια δεν ανακαλεί την εικόνα του πάνω σ' ένα ποδήλατο, με μαλλιά αφρόντιστα να πετούν προς όλες τις κατευθύνσεις, παιδική έκφραση και

αταίριαστα ρούχα, σε μια ασταθή ισορροπία, εικόνα που συναντά κανείς στην πλειοψηφιών των γραφείων των φυσικών και των εργαστηρίων τους, όπως διαπίστωσε η ανθρωπολόγος Sharon Traweek. «Οι φυσικοί μου λένε ότι τους αρέσει αυτή η φωτογραφία του Αϊνστάιν καθώς υπονοεί τις υπάρχουσες φυσικές δυνάμεις· επίσης τους αρέσει η παιδική του έκφραση». Και συμπληρώνει η Traweek «η εικόνα είναι ότι η ιδιοφυΐα όπως και η χάρη, έρχεται μόνο σε όσους δεν ενδιαφέρονται για τα εγκόσμια» (1997). Και αυτοί, όπως προσπάθησε να αποδείξει η φεμινιστική σκέψη των τελευταίων δεκαετιών, είναι συνήθως οι άνδρες ενώ αντίθετα οι γυναίκες εξαιτίας των οικογενειακών τους υποχρεώσεων δεν έχουν την πολυτέλεια να αγνοήσουν την φτενή καθημερινότητα.⁹

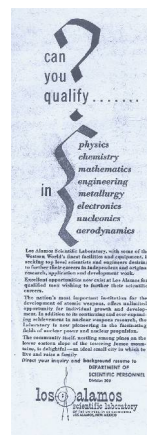
Ταυτόχρονα, ηρωικές βιογραφίες σημαντικών ανδρών επιστημόνων ενισχύουν την εικόνα της παραγωγής της επιστημονικής γνώσης ως μιας μοναχικής διαδικασίας. Πρόκειται για τη δουλειά ιδιοφυών ανδρών που συλλαμβάνουν μια σημαντική ιδέα και απλά προχωρούν στη διατύπωση μιας εξίσου σημαντικής θεωρίας. Η συμβολή των βοηθών, των τεχνικών και των φοιτητών παραβλέπεται. Ωστόσο, όποιος ή όποια επιχείρησε να φέρει σε πέρας ένα πείραμα γνωρίζει πολύ καλά ότι μια τέτοια διαδικασία δεν μπορεί ποτέ να είναι μοναχική. Όπως ισχυρίζεται η Paula Gould, τέτοιου είδους περιγραφές της επιστημονικής διαδικασίας έχουν ιδιαίτερες επιπτώσεις για τις γυναίκες στην επιστήμη μιας και πολύ συχνά είναι αυτές που έπαιζαν και παίζουν το ρόλο των βοηθών στην επιστημονική έρευνα (1998). Πολύ συχνά οι βιογραφίες μεγάλων ανδρών τις καθιστούν αόρατες βοηθούς τους.

Οφείλω εδώ να σημειώσω ότι έχουν υπάρξει και πολύ πιο απτές συνέπειες αυτής της προσέγγισης. Όταν για παράδειγμα στις δεκαετίες τους 1950 και 1960 η

⁹ Το δίλημμα καριέρα-οικογένεια εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αποτελεί κατ' εξοχήν γυναικείο δίλημμα. Σ' ότι αφορά την Ελλάδα δεξ Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α. 2001.

φυσική βρίσκονταν στο απόγειό της και σ' ότι αφορά την έρευνα καθορίζονταν από τα μεγάλα εργαστήρια των Ηνωμένων Πολιτειών, το πρότυπο της ανδρικής διάνοιας φαίνεται να είχε ένα άμεσο αντίκτυπο στην συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα. Σε μια περίοδο είκοσι χρόνων οι διαφημίσεις επιστημονικών θέσεων εργασίας σε εργαστήρια όπως το Los Alamos οι οποίες δημοσιεύονται σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά όπως το *Journal of American Chemical Society* είναι χαρακτηριστικές μιας αξιοσημείωτης ιδεολογίας. Άμεσο στόχο τους αποτελούσε ο νεαρός άνδρας πτυχιούχος φυσικός, χημικός ή μηχανικός με φιλοδοξίες ν' ακολουθήσει μια καριέρα πέρα από την ασφάλεια και τη ρουτίνα της διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο και με υψηλότερες αποδοχές (εικ. 2). Στα είκοσι χρόνια μόνο μια διαφήμιση αναφέρεται σε «άνδρες και γυναίκες» ταυτόχρονα και αυτή δεν εμφανίζεται παρά μόνο μια φορά με αποτέλεσμα κυρίαρχο στερεότυπο να αποτελεί η αποδοχή ότι οι γυναίκες δεν εμπλέκονται στην έρευνα των φυσικών επιστημών και όταν το κάνουν αναλαμβάνουν μόνο βοηθητικούς ρόλους όπως η καταγραφή αποτελεσμάτων και η προετοιμασία πειραμάτων. Ο σχεδιασμός τους παραμένει ανδρική υπόθεση (Rentetzi και Roberts 2003).

Εικόνα 2. Διαφήμιση του εργαστηρίου φυσικής Los Alamos, *Journal of American Chemical Society*, 1955, 77(21)



Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ιδεολογίες τέτοιου είδους αποτελούν παρελθόν αν πρόσφατα ο πρόεδρος του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ Lawrence Summers δεν μας διέψευδε. Στις 14 Ιανουαρίου 2005 στην ομιλία του στο συνέδριο του National Bureau of Economic Research στο Κέιμπριτζ ο Summers ισχυρίστηκε ότι αιτία για τα μικρότερα ποσοστά επιτυχίας των γυναικών στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά είναι οι έμφυτες έμφυλες διαφορές τους από τους άνδρες. Το παραπάνω σχόλιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γραφικό εάν δεν εκφράζονταν από τον πρόεδρο του πιο ισχυρού αμερικανικού πανεπιστημίου με επιρροές τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην πολιτική. Η συγνώμη του Summers στις 19 Ιανουαρίου ήταν το αποτέλεσμα έντονων αντιδράσεων τόσο από τις κοινότητες των γυναικών αλλά και ανδρών πανεπιστημιακών όσο και από ισχυρούς κύκλους της διοίκησης του πανεπιστημίου. «Λυπούμαι βαθιά για την επίδραση των σχολίων μου και ζητώ συγνώμη γιατί δεν τα ζύγισα περισσότερο προσεκτικά» αναγκάστηκε να παραδεχθεί ο Summers (2005). Γίνεται φανερό ότι η φυσικοποίηση κοινωνικών διακρίσεων ήταν και εξακολουθεί να είναι πολιτική στρατηγική αυτών που έχουν τη δύναμη να την επιβάλλουν.

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΩΣ ΛΟΓΙΚΟΙ ΘΕΤΙΚΙΣΤΕΣ Ή ΣΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΩΣ ΜΕΡΤΟΝΙΟΙ

Θα ήταν ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς τους τρόπους που αποτυπώθηκε η φιλοσοφική συζήτηση για την έννοια της επιστήμης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 φιλοσοφικά ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούσαν έννοιες για την φύση της

επιστήμης οι οποίες υποστηρίζονταν από τον κλάδο της φιλοσοφίας της επιστήμης τη δεκαετία του 1950. Σε μία από τις πιο διαδεδομένες μελέτες, αυτή των Nadeau και Desautels, γίνονταν φανερό ότι η επιστήμη όπως παρουσιάζονταν στη μέση εκπαίδευση ασπάζονταν τον εμπειρισμό και ρεαλισμό (1984). Τι γίνεται όμως σήμερα στην Ελλάδα; Τα σχολικά εγχειρίδια φυσικής στο ελληνικό σχολείο δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία πως σ' ό,τι αφορά την έννοια της επιστημονικής μεθόδου οι σχολικοί σύμβουλοι και υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση μαθησιακών στρατηγικών και προγραμμάτων παραμένουν πιστοί στις απόψεις του λογικού θετικισμού. Ας πάρουμε για παράδειγμα το βιβλίο φυσικής γενικής παιδείας της Α' Λυκείου. Στην εισαγωγή του βιβλίου και στο κεφάλαιο που αναφέρεται στις μεθόδους των φυσικών επιστημών διαβάζουμε τα εξής:

Οι επιστήμονες στην προσπάθειά τους να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τα φυσικά φαινόμενα χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους έρευνας. Συνήθως ξεκινούν από την παρατήρηση και μετά διατυπώνουν ερωτήσεις. Επειδή παρατηρούμε με τις αισθήσεις μας είναι ανάγκη να εξασκηθούμε στη χρήση τους. *Ο επιστήμονας* [έμφαση δική μου] έχοντας εντοπίσει το πρόβλημα ...διαθέτει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του για να βρει και να μελετήσει πληροφορίες, παρατηρήσεις και συμπεράσματα άλλων επιστημόνων, που σχετίζονται με το πρόβλημα που τον απασχολεί...Έτσι θα μπορέσει [ο επιστήμονας] να αναπτύξει μια **υπόθεση** (μια εικασία) για το πρόβλημά του, την οποία θα πρέπει να ελέγξει οργανώνοντας το κατάλληλο πείραμα. Αν με το πείραμα αυτό επιβεβαιώσει την υπόθεσή του, τότε αυτή θα εξελιχθεί σε **θεωρία, νόμο ή αρχή** που θα περιγράψει φυσικά φαινόμενα. Σε διαφορετική περίπτωση

θα πρέπει να τροποποιήσει την υπόθεσή του και να οργανώσει τον επανέλεγχό της κ.ο.κ. (Βλάχος κ.α. 2004)

Οι συγγραφείς θα προσθέσουν επίσης ότι η διαφορά της σύγχρονης φυσικής από την επιστήμη των φυσικών φιλοσόφων πριν το 16^ο αιώνα είναι ο συνδυασμός του πειράματος με τη μαθηματική γλώσσα μέσω της οποίας εκφράζονται οι φυσικοί νόμοι και οι θεωρίες. Όπως διαπιστώνει κανείς η παραπάνω περιγραφή βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με την γραμμική αναπαράσταση της επιστημονικής μεθόδου των λογικών θετικιστών όπως παρουσιάστηκε στο σχήμα 1. Η εμπειρική παρατήρηση οδηγεί στην υπόθεση, κατόπιν στη μαθηματική διατύπωση της θεωρίας και στον έλεγχο της μέσω του πειράματος. Έμφαση δίνεται προφανώς στο ρόλο του επιστήμονα, που όπως αποκαλύπτουν οι ιστορικές αναφορές του βιβλίου—κυρίως σύντομες βιογραφίες σημαντικών ανδρών όπως ο Αριστοτέλης, ο Νεύτωνας, ο Γαλιλαίος και ο Κέπλερ—είναι πάντα άνδρας. Προφανές συμπέρασμα για τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ Λυκείου αποτελεί το γεγονός ότι οι γυναίκες ήταν απύσες από την ιστορία των επιστημών του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα καθώς είναι απύσες και από το έγκυρο σχολικό τους εγχειρίδιο.

Παρόμοια έμφυλα στερεότυπα προβάλλονται και από το βιβλίο φυσικής γενικής παιδείας της Γ΄ Λυκείου. Παρά τις εκτεταμένες ιστορικές αναφορές και το γεγονός ότι το γνωστικό αντικείμενο—οπτική και κυρίως πυρηνική φυσική και ραδιενέργεια—ενέχει τη δυνατότητα για μια έστω στερεότυπη αναφορά του ρόλου των γυναικών στην επιστήμη μέσω αναφορών στη Μαρία Κιουρί, δεν υπάρχει ούτε μια εμφανής υποσημείωση για αυτή τη γυναίκα επιστήμονα με τα δύο βραβεία Νόμπελ τη στιγμή που αναφέρονται όλοι οι σημαντικοί άνδρες επιστήμονες του κλάδου.

Η εικονογράφηση των βιβλίων φυσικής παρέχει επίσης πλούσιο υλικό για τη μελέτη έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το βιβλίο Φυσικής της Α΄ Λυκείου και ειδικά στα κεφάλαια που αναφέρονται στη δύναμη και τους νόμους του Νεύτωνα, διανθίζεται με σκίτσα ανδρών που τραβούν ή σπρώχνουν διάφορα αντικείμενα. Για παράδειγμα, σε μια εικονογραφημένη άσκηση για τη μετακίνηση ενός σώματος μάζας μόλις δέκα κιλών επιστρατεύεται ένας καλογυμνασμένος άνδρας με ιδιαίτερα ανεπτυγμένους δικέφαλους και τετρακέφαλους μυς (Βλάχος κ.α. 2004). Ενισχύεται έτσι ένα ακόμη στερεότυπο αυτό της ιεραρχημένης διαφοράς των φύλων εξαιτίας των φυσικών χαρακτηριστικών τους. Το στερεότυπο του δυνατού και δυναμικού άνδρα από τη μια και της αδύναμης και παθητικής γυναίκας το συναντά κανείς και στο βιβλίο φυσικής της Γ΄ Λυκείου, για παράδειγμα μέσα από μια εξίσου ενδιαφέρουσα εικόνα που περιγράφει την αρχή μετάδοσης των πληροφοριών μέσω οπτικών ινών (Γεωργακάκος κ.α. 2004). Στην άκρη μια τηλεφωνικής γραμμής εικονίζεται το σκίτσο ενός άνδρα με ορθάνοιχτο στόμα και έκφραση οργής ενώ στην άλλη άκρη κρατά το ακουστικό μια απορημένη γυναίκα με παθητική έκφραση. Οι φωνές του κυρίου γίνονται ηλεκτρικός παλμός, μετατρέπονται σε οπτικό παλμό μέσω λέιζερ ο οποίος μεταφέρεται με οπτικές ίνες στο ακουστικό της άφωνης κυρίας ως ηλεκτρονικός παλμός μέσω φωτοδιόδου. Η μετάδοση της πληροφορίας έχει ως πομπό των άνδρα και αποδέκτη τη γυναίκα και επιπλέον η γυναίκα είναι αυτή που αποδέχεται τη λεκτική βία του άνδρα.

Το βιβλίο φυσικής γενικής παιδείας της Β΄ Λυκείου ενώ μοιάζει καταρχήν λιγότερο εναρμονισμένο με την τάση εισαγωγής στοιχείων από την ιστορία των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία της φυσικής και επομένως προσκολλημένο σε ένα πιο παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ωστόσο αποφεύγει στερεότυπες απεικονίσεις του

ρόλου των γυναικών στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης. Για παράδειγμα οι εικονογραφήσεις του είναι περισσότερο ουδέτερες αν εξαιρέσει κανείς την φωτογραφία μιας λουόμενης και εντυπωσιακής γυναίκας για την εμπέδωση του γεγονότος ότι οι υπεριώδεις ακτινοβολίες είναι επικίνδυνες για τα μάτια και προκαλούν καρκίνο του δέρματος (Αλεξιάκης κ.α. 2004).

Τα παραπάνω παραδείγματα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι κάποια από τα πιο σημαντικά σχολικά εγχειρίδια φυσικών επιστημών προβάλλουν εκείνα τα έμφυλα στερεότυπα τα οποία παρουσιάζουν τις γυναίκες ως απύσες από την επιστημονική παραγωγή και ως παθητικούς δέκτες της γνώσης. Υιοθετούν δε, μια παραδοσιακή έννοια της επιστήμης επηρεασμένης από τον λογικό θετικισμό. Θα ήταν παράλειψη ωστόσο να μην παρατηρήσουμε την στροφή των εκπαιδευτικών συμβούλων και συγγραφέων προς μια λιγότερο παραδοσιακή παρουσίαση της φυσικής μέσα από τη χρήση της ιστορίας και κοινωνιολογίας των επιστημών στα σχολικά εγχειρίδια.

Σ' ότι αφορά τη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του 1990 και μετά ο διάλογος της κοινωνιολογίας της επιστήμης με την κοινωνική ιστορία των επιστημών είναι από τους κύριους τροφοδότες προβληματισμών για τους εκπαιδευτικούς. Η κατανόηση της φύσης της επιστήμης μοιάζει να παίζει σημαντικό ρόλο στην ίδια την παιδαγωγική διαδικασία και προτάσσεται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από φορείς όπως το Αμερικανικό Υπουργείο Υγείας και το National Science Foundation (NSF) (Turner και Sullenger 1999). Κοινή αποδοχή αποτελεί η άποψη ότι «οι επιστήμονες επηρεάζονται από κοινωνικά, πολιτιστικά και προσωπικά πιστεύω και τρόπους που αντιλαμβάνονται τον κόσμο» (National Academy of Science 1996) ωστόσο τα πιστεύω αυτά δεν επηρεάζουν τις παραγόμενες επιστημονικές τους γνώσεις. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι μολονότι στο συνέδριο History of Science and

Philosophy of Science and Science Teaching που έγινε το 1995 υπήρχαν περισσότερες από 1300 σελίδες ανακοινώσεων, καμία από αυτές δεν έθιγε επιστημολογικά, νομολογικά είτε μεθοδολογικά ζητήματα για τη φύση της επιστήμης. (Turner και Sullenger 1999). Ακόμη και ο Michael Mathews, ένας από τους θερμότερους υποστηρικτές της χρήσης της ιστορίας των επιστημών ως μέσο επεξήγησης των αφαιρετικών θεωριών της φιλοσοφίας της επιστήμης στην εκπαίδευση, διαχωρίζει ξεκάθαρα τη θέση του από κοινωνιολογικές απόψεις που υπονομεύουν την αντικειμενικότητα των επιστημών (Mathews 1994).

Για τον ελληνικό χώρο μια παραπλήσια στροφή προς την κοινωνιολογία των επιστημών αποδεικνύει και η πρόσφατη μελέτη του Αναστάσιου Μπαρκάτσα για τις πεποιθήσεις των Ελλήνων καθηγητών και σχολικών συμβούλων σχετικά με τα μαθηματικά και τη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Ερευνώντας τις υιοθετημένες πεποιθήσεις 360 μαθηματικών που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, ο Μπαρκάτσας παρατηρεί ότι υπάρχει μια τυπολογία πεποιθήσεων των καθηγητών η οποία αφορά τη φύση των μαθηματικών και κινείται σε δυο κυρίως φιλοσοφικές κατευθύνσεις: α) την «απολυταρχική», η οποία υποστηρίζει την αδιαμφισβήτητη αλήθεια των μαθηματικών και β) την «κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική», η οποία τονίζει ότι τα μαθηματικά είναι μια κοινωνική κατασκευή στηριζόμενη σε γλωσσολογικές γνώσεις, κανόνες και συνθήκες όπως επίσης και σε διαπροσωπικές κοινωνικές διαδικασίες. Τέτοιου είδους διαδικασίες μετασχηματίζουν την προσωπική (υποκειμενική) γνώση σε κοινά αποδεκτή κοινωνική γνώση έχουν δε μια αντίληψη αντικειμενικότητας που είναι κοινωνικά διαπραγματεύσιμη. (Μπαρκάτσας 2003). Στα πλαίσια της έρευνας ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί η σύγκριση πεποιθήσεων μεταξύ καθηγητών και σχολικών συμβούλων: οι

καθηγητές φαίνεται να υιοθετούν πιο ισχυρές κοινωνικο-κονστροκτιβιστικές πεποιθήσεις για την διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία απ' ότι οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι. Αυτοί δηλαδή που διαδραματίζουν ένα ρόλο-κλειδί στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στρατηγικών κλίνουν προς μια περισσότερο παραδοσιακή αντίληψη για τη φύση των μαθηματικών. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόνο άνδρες και ανάμεσα στους 24 μαθηματικούς διευθυντές που πήραν μέρος μόνο δύο ήταν γυναίκες.

Επιστρέφοντας στα σχολικά εγχειρίδια φυσικής παρατηρεί κανείς ότι αντικατοπτρίζουν μια στροφή πεποιθήσεων όχι προς μια κοινωνικά κατασκευαστική αντίληψη των θεωριών και νόμων της φυσικής αλλά, στην καλύτερη περίπτωση, προς μια μερτόνια αντίληψη της επιστήμης. Ήδη από το 1950 ο Robert Merton, κατά πολλούς ιδρυτής του κλάδου της κοινωνιολογίας της επιστήμης, αντιμετώπισε την επιστήμη ως ένα οποιοδήποτε άλλο κοινωνικό φαινόμενο και προσπάθησε να αναδείξει την αλληλεπίδραση της επιστήμης με μια σειρά κοινωνικών θεσμών όπως αυτών της θρησκείας, οικονομίας, πολιτικής κ.ο.κ., αλληλεπιδράσεις που εξαρτώνται από πολιτιστικούς και ιστορικούς παράγοντες και διαφέρουν ανά κοινωνία (Barnes 1972). Βασική του προϋπόθεση υπήρξε η ξεκάθαρη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο γνωστικό περιεχόμενο από τη μια και τις κοινωνιολογικές προεκτάσεις της άσκησης της επιστήμης από την άλλη. Μολονότι η αντιμετώπιση της επιστήμης ως κοινωνικού θεσμού έθετε μια σημαντική διάσταση για την κατανόηση της επιστημονικής διαδικασίας, άφηνε ωστόσο το ίδιο το περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης ανέγγιχτο (Merton 1973).

Από τους πρώτους που έθεσαν ζητήματα κοινωνιολογίας της γνώσης και συμμετρικής προσέγγισής της ανεξάρτητα αν αυτή ήταν αληθής ή ψευδής, ήταν οι David Bloor και Barry Barnes, δύο κοινωνιολόγοι του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου (Bloor 1976, Barnes 1974). Η προσέγγισή τους γνωστή ως «Ισχυρό Πρόγραμμα της Σχολής του Εδιμβούργου» αποτέλεσε «ισχυρή» πρόκληση για τους φιλοσόφους της επιστήμης μιας και υπονόμει το διαχωρισμό ανάμεσα σε πλαίσια ανακάλυψης και δικαιολόγησης και έθετε το περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης στη δικαιοδοσία της κοινωνιολογίας.¹⁰ Ωστόσο η προσέγγιση αυτή αποτέλεσε πολύ πιο γόνιμη πρόκληση για τους ιστορικούς της επιστήμης οι οποίοι προσπάθησαν ν' ανοίξουν το μαύρο κουτί της επιστήμης, εστιάζοντας στο τοπικό και μερικό στοιχείο των ιστοριών τους. Το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίστηκε στις επιστημονικές διαμάχες ως το στρατηγικό σημείο για την κατανόηση των μηχανισμών αποδοχής επιστημονικών θεωριών και την εξονυχιστική μελέτη συγκεκριμένων επεισοδίων από την ιστορία της επιστήμης τα οποία θα πρόδιδαν τον καθοριστικό ρόλο κοινωνικών δυνάμεων στην κατασκευή της γνώσης.¹¹

Τέτοιου είδους προσεγγίσεις άγγιξαν ακόμη και το χώρο της φυσικής, μιας από τις πιο “σκληρές” επιστήμες. Το 1984 ο Andrew Pickering με τη δημοσίευση του *Κατασκευάζοντας Κουάρκς: Μια Κοινωνιολογική Ιστορία της Σωματιδιακής Φυσικής* ανακατασκευάζει την ιστορία ενός από τα «τελευταία βήματα προς στην καρδιά του υλικού κόσμου». Είναι η ιστορία της ανακάλυψης των κουάρκς στη δεκαετία του 1960 και της επιστημονικής πρακτικής της κοινότητας των φυσικών υψηλών ενεργειών. Η προσέγγιση του Pickering είναι κοινωνιολογική, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, με την

¹⁰ Για μια διεξοδική αναφορά στο λογικό θετικισμό και τις κριτικές σ' αυτόν όσο και την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της επιστήμης βλ. Μπαλτάς 2003. Συγκεκριμένα για την ιστορία του κλάδου της κοινωνιολογίας της επιστημονικής γνώσης δες Sharin 1995.

¹¹ Η διεθνής βιβλιογραφία σ' ότι αφορά την κοινωνική ιστορία των επιστημών είναι τεράστια. Για μια πρόσφατη παρουσίαση της προβληματικής αυτής στα ελληνικά δες Γαβρόγλου 2004.

έννοια ότι αναλύει την αποδοχή, ανάπτυξη και χρήση μιας σειράς θεωριών όχι στα πλαίσια ενός αφαιρετικού εννοιολογικού συστήματος αλλά της ίδιας της πρακτικής των επιστημόνων. Αναλύει δε τις επιμέρους διαμάχες εισάγοντας την έννοια του οπορτουνισμού σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Διαφορετικές επιστημονικές παραδόσεις αλληλοσχετίζονται και αλληλοενισχύονται μέσα από μια συμβιωτική σχέση χρησιμοποιώντας η μια τις πηγές της άλλης, θεωρητικές είτε πειραματικές, με μια διάθεση οπορτουνισμού και χρήσης δυνατοτήτων προς όφελος της κάθε παράδοσης. Στο πλαίσιο αυτό είναι πάντοτε δυνατό και για οποιοδήποτε σύνολο πειραματικών δεδομένων να εφευρεθούν μια σειρά διαφορετικών θεωριών που τα εξηγούν. Η ελαστικότητα των ερμηνειών μας οδηγεί στο να πιστέψουμε ότι η εικόνα του κόσμου που κατασκευάζει η φυσική του 20ου αιώνα είναι ένα ακόμη πολιτιστικό προϊόν ανάμεσα σ' ένα σύνολο άλλων που κανείς δε μας αναγκάζει να αποδεχτούμε ως το σωστό.

Μια από τις πιο ρηξικέλευθες μελέτες σ' αυτή την κατεύθυνση έρχεται ωστόσο από την πλευρά της φιλοσοφίας της επιστήμης. Ο Ian Hacking με το βιβλίο του *Αναπαριστώντας και Παρεμβαίνοντας* (1983), κάνει μια στροφή από την εικόνα της επιστήμης ως ένα σύνολο θεωριών που αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα στην επιστήμη ως πρακτική και πειραματική διαδικασία. Βάζοντας στη συζήτηση το ζήτημα του ρεαλισμού υποστηρίζει ότι «πραγματικό είναι ότι χρησιμοποιούμε για να παρέμβουμε στον κόσμο και να επηρεάσουμε κάτι άλλο είτε ότι ο κόσμος χρησιμοποιεί για να επηρεάσει εμάς» (1983). Στο πλαίσιο αυτό ο πειραματισμός «έχει τη δική του ζωή». Θεωρία και πείραμα δεν αποτελούν αναπόσπαστη ενότητα ούτε, σύμφωνα με την θετικιστική προσέγγιση, το πείραμα περιορίζεται απλώς στην επιβεβαίωση της θεωρίας. Ο πειραματισμός και οι πρακτικές του αποκτούν έτσι ημι-αυτονομία σε σχέση με την

θεωρία και χρίζουν ιδιαίτερης μελέτης. Θ' ακολουθήσει το βιβλίο του Peter Galison *To Τέλος του Πειράματος* (1987) ως ιστορική επιβεβαίωση της άποψης του Χάκινγκ. Όντας ο ίδιος ιστορικός της επιστήμης, γράφει την ιστορία μερικών από τα πιο σημαντικά πειράματα της φυσικής του 20 αιώνα, υποστηρίζοντας ότι οι πειραματικές διαδικασίες δεν έχουν ποτέ την κλειστή μορφή των επαγωγικών επιχειρημάτων. Στο *Image and Logic*, το βιβλίο που ακολουθεί το 1997 ο Galison θα υποστηρίξει, μέσα από λεπτομερείς μελέτες, την πολυπλοκότητα του επιστημονικού εγχειρήματος και θα εξετάσει σε βάθος τις κοινωνικές, πολιτισμικές, ακόμη και πολιτικές διαστάσεις της πειραματικής πρακτικής. (Galison, 1997)

Την ίδια εποχή στο χώρο των φεμινιστικών αναλύσεων της επιστήμης, η συζήτηση στράφηκε γύρω από την έννοια της αντικειμενικότητας, συνέκλινε δε, στην αντικατάσταση του όρου είτε από μια «ισχυρή αντικειμενικότητα» (strong objectivity) και ουσιαστικά μια «ισχυρή αναστοχαστικότητα» (strong reflexivity) (Harding 1993), είτε από την έννοια των «τοποθετημένων γνώσεων» (situated knowledges) (Haraway 1988) είτε τέλος μιας αντικειμενικότητας που αποτελεί χαρακτηριστικό της πρακτικής μιας κοινότητας κι όχι ενός ατόμου (Longino 1990).¹² Παρά τις σημαντικές διαφορές των απόψεων αυτών κοινό τους σημείο αποτέλεσε η αναθεώρηση της θετικιστικής και εμπειριστικής φιλοσοφίας για τη φύση της επιστήμης και η ανατροπή της έννοιας της αντικειμενικότητας ως της θεώρησης του κόσμου από ένα εξωτερικό προς αυτόν σημείο ή από το πουθενά (view from nowhere). Η επιστήμη θεωρήθηκε ως κοινωνική πρακτική και η γνώση ως γνώση που αποκτιέται πάντα μέσα από μια συγκεκριμένη θέση και προοπτική.

¹² Σ' ότι αφορά την ελληνική βιβλιογραφία για μια παρουσίαση του όρου της αναστοχαστικότητας δεξ Ιγγλέση 2001 και για την παρουσίαση των απόψεων της Haraway δεξ Μιχαηλίδου 2005.

Διαβάζοντας τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια διαπιστώνει κανείς ότι απόψεις όπως οι παραπάνω—είτε αυτές που πρόσκεινται στον ισχυρό κοινωνικό κατασκευαστισμό είτε αυτές που σκιαγραφούν μια πιο πλούσια από το θετικισμό εικόνα για την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης και την αντικειμενικότητά της—δεν διαφαίνονται σε κανένα από τα βιβλία που μελετήθηκαν. Ιδιόμορφη εξαίρεση αποτελεί το βιβλίο φυσικής της Α΄ Λυκείου όπου δηλώνεται ξεκάθαρα αλλά και έμπρακτα το ενδιαφέρον για την ιστορία των επιστημών και την κοινωνιολογία. «Ένας άλλος σκοπός [του μαθήματος] είναι να γνωρίσετε την **ιστορική εξέλιξη της Φυσικής** και τη σχέση της με το κοινωνικό γίνεσθαι.» Τα έντονα τυπωμένα γράμματα στο πρωτότυπο κείμενο δίνουν έμφαση στο ρόλο της ιστορίας και των κοινωνικών σπουδών έχοντας όμως ως τελικό σκοπό το «να μάθετε πως να μαθαίνεται» μέσα από τις εμπειρίες των επιστημόνων, τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν για την απόκτηση της γνώσης της φυσικής, και επίσης το «να βρίσκετε πιο αποτελεσματικές λύσεις στα προσωπικά και κοινωνικά σας προβλήματα» Θα μπορούσε ωστόσο να πει κανείς ότι ο απώτερος σκοπός είναι η μεταφορά της επιστημονικής μεθόδου των φυσικών επιστημών στην καθημερινή ζωή. Το προβάδισμα που δίνεται στη φυσική έναντι των άλλων επιστημών ως παραδειγματικής πρακτικής ακόμη και για την καθημερινή ζωή γίνεται προφανές. Τέλος, παρά την ελληνοκεντρική προσέγγιση της ιστορίας των επιστημών—«η σύγχρονη επιστήμη έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα» όπως αναφέρεται στη εισαγωγή του βιβλίου—οι συγγραφείς θέτουν ζητήματα διεπιστημονικότητας της γνώσης και αφήνουν το ενδεχόμενο η επιστημονική μέθοδος να είναι διαφορετική από την σκληρά θετικιστική. Αναφερόμενοι στον Paul Feyerabend, σκληρό επικριτή των λογικών θετικιστών, παραθέτουν την άποψή του ότι μπορούμε να παράγουμε την επιστήμη και με αντιεπαγωγικές ενέργειες και δηλώνουν

ότι «δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει ένας μόνο τρόπος για να λύσουμε ένα πρόβλημα ή μια μόνο επιστημονική μέθοδος.» (Βλάχος κ.α. 2004, 12). Οφείλω επίσης να σημειώσω ότι είναι οι μόνοι συγγραφείς που απευθύνονται εκτός από το μαθητή ρητά και στη μαθήτριά.¹³

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΕΜΦΥΛΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

Το άρθρο αυτό κατά κανένα τρόπο δεν διεκδικεί το ρόλο ενός εκτενούς οδηγού στην τάξη, ενός οδηγού που θα στοχεύει σε τρόπους αλλαγής εκπαιδευτικών στάσεων.¹⁴ Ο στόχος του είναι να προτείνει στρατηγικές αλλαγής των βασικών απόψεων τόσο για την επιστήμη όσο και για τη σχέση φύλου και επιστήμης των εκπαιδευτικών πολύ πριν περάσουν το κατώφλι της αίθουσας διδασκαλίας. Λειτουργεί ως ένα κάλεσμα για αναλογισμό των προσωπικών ιδεολογιών και απόψεων σ' ότι αφορά όχι τόσο το φύλο όσο την ίδια την επιστήμη που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν. Θα ήθελα να προτείνω τέσσερις κυρίως στρατηγικές για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Καταρχήν είναι απαραίτητο να επισημάνει κανείς την απουσία από τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια των γυναικών στην επιστήμη. Ένα νοητικό πείραμα θα μας

¹³ Οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Ι. Βλάχο για την επισημάνση ότι οι συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων περιορίζονται σημαντικά τόσο από οικονομικούς παράγοντες όσο και από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και των αναλυτικών του προγραμμάτων για τη συγγραφή των βιβλίων. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε, η μισή αλήθεια είναι ότι ευθύνονται οι συγγραφείς για τα όποια προβλήματα των βιβλίων ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης βρίσκεται στους περιορισμούς που θέτει το Υπουργείο Παιδείας μέσω των αναλυτικών του προγραμμάτων. Να συμπληρώσω ότι θεωρώ σημαντική την ευθύνη του Υπουργείου και το παρόν κείμενο δεν καταφέρεται ούτε εναντίον του Υπουργείου ούτε και εναντίον των συγγραφέων. Στόχος του είναι η καταγραφή και η ανάδειξη μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας αλλά και φιλοσοφικής δέσμευσης στο πρόγραμμα του θετικισμού που διατρέχει τα σχολικά εγχειρίδια, τους συγγραφείς τους και το Υπουργείο Παιδείας ταυτόχρονα.

¹⁴ Για τέτοιου είδους υλικό βλ. Gondek 2004.

πέσει. Αναρωτηθείτε πια γυναίκα επιστήμονα γνωρίζεται. Η πιο πιθανή απάντηση είναι τη Μαρία Κιουρί, αν και μια επίμονη συνομιλήτρια που θα επιδιώξει να μάθει περισσότερα για αυτή τη γυναίκα είναι πολύ πιθανό να την αφήσουμε ανικανοποίητη. Πέρα από το γεγονός ότι ανακάλυψε τη ραδιενέργεια δεν θα έχουμε να συμπληρώσουμε περισσότερα στοιχεία. Όπως επίσης θα αγνοούμε ότι εκτός από την Κιουρί υπήρξε ένα πλήθος σημαντικών γυναικών που την πλαισίωναν στο εργαστήριό της αλλά και πολλές άλλες γυναίκες που διέπρεψαν στην φυσική όπως η Maria Goepfert Mayer η οποία πήρε το Νόμπελ φυσικής το 1959, τη Γερμανίδα φυσικό Lise Meitner γνωστή για τη δουλειά της στην πυρηνική φυσική ή η Laura Bassi μια από τις τρεις γυναίκες φυσικούς η οποία κατείχε πανεπιστημιακή θέση στην Ιταλία του 18^{ου} αιώνα.¹⁵

Ένας απλός τρόπος αντιμετώπισης του παραπάνω φαινομένου είναι η ανάδειξη του γεγονότος ότι οι γυναίκες ιστορικά όχι μόνο συμμετείχαν στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης ως βοηθοί των ανδρών αλλά είχαν συχνά ενεργή παρουσία στο εργαστήριο, σχεδιάζοντας πειράματα, κατασκευάζοντας όργανα και διαμορφώνοντας θεωρίες. Ειδικά στην περίοδο του μεσοπολέμου οι γυναίκες φυσικοί έπαιξαν ένα ουσιαστικό ρόλο στην επιστημονική παραγωγή των Ευρωπαϊκών εργαστηρίων (Rentetzi 2004) αλλά και στη διάρκεια του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου κατείχαν θέσεις κλειδιά στην πρώτη γραμμή της έρευνας των μεγάλων εργαστηρίων της Βόρειας Αμερικής. (Howes και Herzenberg 1999). Αποτελεί κοινή αποδοχή ότι η τεκμηρίωση του σημαντικού ρόλου των γυναικών στην επιστήμη οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών προτύπων για τα κορίτσια. Υποστηρίζω ωστόσο ότι η γνώση της ιστορίας των θεωριών και των πειραμάτων που διδάσκονται και του κοινωνικού τους πλαισίου στο οποίο

¹⁵ Η σχετική βιβλιογραφία για τις γυναίκες στην επιστήμη είναι τεράστια. Για μια συνοπτική παρουσίαση βλ. Kohlstedt 1995, Ρεντετζή 2006.

διαμορφώνονται, επομένως και το φύλο αυτών που τις διατύπωσαν, εξασφαλίζει επίσης την καλύτερη κατανόησή τους και την κίνηση του ενδιαφέροντος στα παιδιά (Ρεντετζή 1997 και Ρεντετζή 1998).

Μια δεύτερη στρατηγική που συνδέεται στενά με την πρώτη αποτελεί η αλλαγή της εικόνας του επιστήμονα ως μοναχικής ιδιοφυΐας και δη ανδρικής. Στις μέρες μας η έρευνα στις φυσικές επιστήμες δεν μπορεί παρά να είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συμβολή ενός μεγάλου αριθμού μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών, ερευνητών από ένα σύνολο ειδικότητες, και τεχνικών. Μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί σε μια τρίτη στρατηγική που είναι η έμφαση στις διαδικασίες παραγωγής της επιστήμης. Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο κυρίως τα εργαστήρια φυσικής υψηλών ενεργειών στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μεταβάλλονται ριζικά. Οι αλλαγές αφορούν στον τρόπο έρευνας και το μέγεθος των πειραματικών διατάξεων, στην αρχιτεκτονική δομή του εργαστηρίου, στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ των ερευνητών, στο μέγεθος των ομάδων που συνεργάζονται, στην πληθώρα ερευνητών με διαφορετικές ειδικότητες που απαιτούνται, στην εσωτερική και εξωτερική πολιτική του εργαστηρίου για την διασφάλιση κονδυλίων και οικονομικής υποστήριξης της έρευνας. Οι μικρές ερευνητικές ομάδες της δεκαετίας του 1930 και των αρχών του 1940 αντικαθίστανται σταδιακά από μεγάλα δίκτυα ερευνητών και ισχυρά ιεραρχημένες ομάδες επιστημόνων με περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασης των μελών τους στα πολύπλοκα και ακριβά όργανα μελέτης της εποχής. Μηχανικοί, φυσικοί, χημικοί και μαθηματικοί υποχρεώνονται να συνεργαστούν στο σχεδιασμό χρονοβόρων πειραμάτων, την παρακολούθηση της πορείας τους και τη συντήρηση των οργάνων. Οι φυσικοί παίζουν συχνά εκτός από το ρόλο του ερευνητή κι αυτό του διοικητικού διευθυντή του εργαστηρίου, του ανθρώπου που αναλαμβάνει τις δημόσιες

σχέσεις του εργαστηρίου για την εξασφάλιση χρημάτων είτε αυτού που ασχολείται αδιάκοπα με την υποβολή ερευνητικών προτάσεων για τη χρηματοδότηση των πειραμάτων και των φοιτητών που απασχολούνται στην έρευνα. Χωρίς αμφιβολία μετά το 1950 ο χώρος του εργαστηρίου προσομοιάζει αυτόν της βιομηχανίας. Μοντέλα ερμηνείας της δομής της επιστήμης όπως αυτό των θετικιστών αδυνατεί να ερμηνεύσει ένα τέτοιο πέρασμα σ' αυτό που ονομάστηκε "big science" και τις συνέπειές του (Galison και Hevly 1992)

Τέλος, η πιο σημαντική ίσως στρατηγική για την αλλαγή των έμφυλων στερεοτύπων έγκειται στην αλλαγή της ίδιας της έννοιας της επιστήμης. Η κατανόηση των παραπάνω αλλαγών που υφίσταται ο χώρος της έρευνας οδηγεί στην κατανόηση της ίδιας της δομής όχι πια μόνο των επιστημονικών θεωριών αλλά του συνόλου της επιστήμης. Φιλοσοφικές και ιστορικές μελέτες της τελευταίας δεκαετίας μας πείθουν ότι η επιστήμη δεν αποτελεί γραμμική συσσώρευση θεωριών αλλά μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε θεωρίες και πειράματα, σε επιστημονικά όργανα και υλικά του εργαστηρίου, ανάμεσα σε μια σειρά επιστημόνων με διαφορετικές ειδικότητες αλλά και διαφορετικών φυλών και φύλων (Galison 1997, Woolgar 2003). Σημαντικό ρόλο δεν παίζουν μόνο τα μαθηματικά και η λογική ή μόνο οι παραγόμενες θεωρίες αλλά και το πείραμα το οποίο μοιάζει να έχει τη δική του δυναμική πορεία μην υπηρετώντας μόνο τη θεωρία. Μια τέτοια θεώρηση συμπίπτει με τις φεμινιστικές προσεγγίσεις της έννοιας της αντικειμενικότητας, κάνοντας χώρο για μια κοινωνιολογική ανάλυση των φυσικών επιστημών από τη σκοπιά του φύλου και αλλάζοντας εντέλει την ίδια την διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Association of University Women (AAUW). (1990), *Schortchanging Girls, Schortchanging America. A Nationwide Poll to Assess Self-esteem, Educational Experiences, Interest in Math and Science, and Career Aspirations of Girls and Boys Ages 9-15*, Washington, DC: AAUW
- Baker, D. (2003), Where is gender and equity in science education?, *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (8): 659-663
- Barad, K. (1995), A feminist approach to teaching quantum physics, in S. Rosser, (ed.), *Teaching the Majority*, New York: Teachers College Press
- Barnes, B. (1974), *Scientific knowledge and sociological theory*, New York: Routledge and Kegan Paul
- Barnes, B. (ed.) (1972), *Sociology of scientific knowledge: selected readings*, London: Penguin Books
- Bellas, M. (1997), Disciplinary differences in faculty salaries. Does gender bias play a role?, *Journal of Higher Education*, 68 (3): 299-321
- Bellas, M. και Reskin, B. (1994), On comparable worth, *Academe*, 80(5): 83-85
- Bloor, D. (1976), *Knowledge and social Imagery*, Chicago: The University of Chicago Press
- Coffa, A. (1991), *The semantic tradition: from Kant to Carnap: to the Vienna Station*, Cambridge: Cambridge University Press
- Galison, P. (1987), *How experiments end*, Chicago: The University of Chicago Press
- Galison, P. (1997), *Image and logic*, Chicago: The University of Chicago Press

- Galison, P. και Hevly, B. (1992), *Big science: the growth of large-scale research*, Stanford: Stanford University Press
- Gondek, R. (2004), *Promoting gender equity in the science classroom: a practical guide to accessing and implementing gender-fair strategies*, WEEA Equity Recourse Center
- Gould, P. (1998), Making space for women in the history of physics, *Endeavour*, 22: 24-26
- Hacking, I. (1983), *Representing and intervening: introductory topics in the philosophy of natural science*,. Cambridge: Cambridge University Press
- Haraway, D. (1988), Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective, *Feminist Studies*, 14(3): 575-99
- Harding, S. (1986), *The science question in feminism*, Ithaca, NY: Cornell University Press
- Harding, S. (1987), *Feminism and methodology*, Indiana: Indiana University Press
- Harding, S. (1991), *Whose science, whose knowledge? Thinking from women's lives*, Cornell University Press
- Harding, S. (1993), Rethinking standpoint epistemology: what is 'strong objectivity'?, in L.Alcoff and E. Potter (eds.), *Feminist epistemologies*, New York: Routledge
- Howes, R. and Herzenberg, C. (1999), *Their day in the sun: women of the Manhattan Project*, Philadelphia: Temple University Press
- Hyde, J.S., Fennema, E. and Lamon, S.J. (1990), Gender differences in mathematics performance : a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 107, 139-155
- Ivie, R. and Stowe, K. (1997-98), *Academic Workforce Report*, AIP, <http://www.aip.org/statistics>

- Jordanova, L. (1989), *Sexual visions; images of gender and science in medicine between the eighteen and twentieth centuries*, Madison: University of Wisconsin Press
- Keller, E. F. (1977), The Anomaly of a Woman in Physics, in S. Ruddick and P. Daniels (Eds.) *Working it out*, New York: Pantheon Books, 78-91
- Keller, E. F. (1978), Gender and science, *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 1(3): 409-433
- Keller, E. F. (1985), *Reflections on gender and science*, New Haven: Yale University Press
- Keller, E. F. (1995), Gender and science: origin, history, and politics, *Osiris*, 10:27-38
- Kohlstedt, S. G. (1995), Women in the history of science, *Osiris*, 10:39-58
- Lederman, M. (2003), Gender/InEquity in science education: a response, *Journal of Research in Science Teaching*, 40(6): 604-606
- Leslie, L., McClure, G., and Oaxaca, R. (1998), Women and minorities in science and engineering: a life sequence analysis, *The Journal of Higher Education*, 69 (3): 239-276
- Longino, H. (1990), *Science as social knowledge: values and objectivity in scientific inquiry*, Princeton: Princeton University Press
- Mahony, P., Hextall, I., and Menter, I. (2004), Threshold assessment and performance management: modernizing and masculinizing teaching in England?, *Gender and Education*, 16(2): 131-150
- Matthews, M. (1994), *Science teaching: the role of history and philosophy of science*, New York: Routledge
- Merton, R. (1973), *The sociology of science*, Chicago: University of Chicago Press

Nadeau, R. and Desautels, J. (1984), *Epistemology and the teaching of science: a discussion paper*, Ottawa: Science Council of Canada

National Academy of Science, (1996), *National science education standards: observe, change, learn*, Washington, DC. National Academy Press

Pickering, A. (1984), *Constructing quarks: a sociological history of particle physics*, Chicago: The University of Chicago Press

Polydorides, G. (1985) Women's participation in the Greek educational system, *Comparative Education*, 21(3): 229-240

Rentetzi, M. (2004), Gender, politics and radioactivity research in interwar Vienna: the case of the Institute for Radium Research, *Isis*, 95:359-393

Rentetzi, M and Roberts, J. (2003), Selling science, constructing gender: the role of chemical instrument advertisements in the construction of gender in the laboratory," paper presented in the "4S Society for Social Studies of Science" conference, Atlanta, October 15-18, 2003

Schiebinger, L. (1999), *Has feminism changed science?*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Shapin, S. (1995), Here and everywhere: sociology of scientific knowledge, *Annual Review of Sociology*, 21: 289-321

Summers, L. (19/1/2005), Letter from president Summers on women and science <http://www.president.harvard.edu/speeches/2005/womensci.html>

Traweek, S. (1988), *Beamtimes and lifetimes: the world of high energy physics*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Traweek, S. (1997), Iconic devises: toward an ethnography of physics images, in G. Downey, and J. Dumit (Eds.), *Cyborgs and citadels: anthropological*

interventions in emerging sciences and technologies, School of American Research Advanced Seminar Series

Turner, S. and Sullenger, K. (1999), Kuhn in the classroom, Lakatos in the lab: science educators confront the nature-of-science debate, *Science, Technology and Human Values*, 24(1): 5-30

Woolgar, S. (2003), *Επιστήμη, η ιδέα καθ' αυτήν*, Αθήνα: Κάτοπτρο

Αλεξιάκης, Ν., Αμπατζής, Σ., Γκουγκούσης, Σ., Κουντούρης, Β., Μοσχοβίτης, Ν., Οβαδίας, Σ., Πετρόχειλος, Κ., Σαμπράκος, Μ., Ψαλίδας, Α. (2004), *Φυσική γενικής παιδείας Β' τάξης ενιαίου λυκείου*, Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων

Αλιπράντη, Λ. (2004), http://www.isotita.uoa.gr/nea_anakoynoseis.html και ΚΕΘΙ <http://www.kethi.gr/greek/statistika>

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ. και Καπέλα, Α. (2001), *Εκπαίδευση και φύλο: μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας

Βλάχος, Ι., Γραμματικάκης Ι., Καραπαναγιώτης Β., Κόκκοτας, Π., Περιστερόπουλος, Π., Τιμοθέου, Γ. (2004), *Φυσική γενικής παιδείας Α' τάξης ενιαίου λυκείου*, Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων

Γαβρόγλου, Κ. (2004), *Το παρελθόν των επιστημών ως ιστορία*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Γεωργακάκος Π., Σκαλωμένος Α, Σφαρνάς, Ν., Χριστακόπουλος, Ι. (2004), *Φυσική γενικής παιδείας Γ' τάξης ενιαίου λυκείου*, Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων

Γιάνναρου, Λ. (2005), Γένους αρσενικού τα ελληνικά ΑΕΙ, *Καθημερινή*, 30 Ιανουαρίου

Θέματα στην Εκπαίδευση 2006, 7(1): 97-120.

Ηλιού, Μ. (1988), Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 70: 3-23

Ιγγλέση, Χ. (2001), Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα: σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995), *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λαδά, Σ. (1989), Συνέντευξη με τη Φυσικό Έβελιν Φοξ Κέλλερ: σκέψεις για το φύλο και την επιστήμη, *Δίνη*, 4:62-66

Μιχαηλίδου, Μ. (2005), Υβριδισμός και υποκειμενικότητα: η φιγούρα του Cyborg και το μεταβιομηχανικό υποκείμενο, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 115: 3-26

Μπακαλάκη, Α. (1994), *Ανθρωπολογία, γυναίκες και φύλο*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Μπαλτάς, Α. (2003), Η 'Ιστορία και η Φιλοσοφία της Επιστήμης' απέναντι στις 'Σπουδές Επιστήμης και Τεχνολογίας': πορεία, δεσμοί και αντιπαλότητες, *Πολίτης*, 107: 44-59

Μπαρκάτσας, Α. (2003), Πεποιθήσεις Ελλήνων καθηγητών και συμβούλων των μαθηματικών σχετικά με τα μαθηματικά, τη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία και την αξιολόγηση: βιοδεδομένα που επηρεάζουν, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4(2-3): 227-252

Ρεντετζή, Μ. (2006, υπό δημοσίευση), Σκιαγραφώντας την ιστορία των γυναικών στις επιστήμες, *Σύγχρονα Θέματα*

Ρεντετζή, Μ. (1997), Ο Ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας των επιστημών στο σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94: 79-82

Ρεντετζή, Μ. (1998), Περιγραφή και αξιολόγηση ενός πειράματος: διδασκαλία της ιστορίας των επιστημών σ' ένα ιδιωτικό γυμνάσιο και λύκειο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98: 45-53

Σαντούκα, Δ. (1987), Μια φεμινιστική ερμηνεία του γυναικείου οιδιπόδειου συμπλέγματος, *Δίνη*, 2:101-103

Χρονάκη, Α. (2006, υπό έκδοση), Φύλο, θετικές επιστήμες και το 'σώμα' της εκπαίδευσης, στο Ε. Τρέσσου, Ε. Ντρενογιάννη, και Φ. Σέρογλου, (επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση: μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες*, Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο

Οι γυναίκες στο επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό

του Πανεπιστημίου Αθηνών

Πηγή: <http://www.xkatsikas.gr/artra/artro209.html>

Άρθρο της Στέλλας Βοσνιάδου*

Από το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το Διατμηματικό Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας (ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ.). Το ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. αποτελεί την πρώτη προσπάθεια υποστήριξης σπουδών Φύλου και Ισότητας στο Ε.Κ.Π.Α. Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος είναι ο Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Προσωπικού του Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητής Χρήστος Κίττας και Υπεύθυνες Υλοποίησης οι Καθηγήτριες Βασιλική Δενδρινού του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και Στέλλα Βοσνιάδου του Τμήματος Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης. Στο Πρόγραμμα ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. συμμετέχουν 11 Τμήματα του Πανεπιστημίου, 9 εκ των οποίων προσφέρουν στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους μαθήματα επιλογής στις Γυναικείες Σπουδές και Σπουδές Φύλου. Στα πλαίσια της λειτουργίας του Π.Π.Σ. ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ., και με τη συνδρομή της επιστημονικής συνεργατίας του Προγράμματος Λυδίας Βαΐου, συγκεντρώσαμε στοιχεία σχετικά με την κατανομή των μελών Δ.Ε.Π. και των διοικητικών υπαλλήλων του Ε.Κ.Π.Α. με βάση τη μεταβλητή του φύλου. Τα στοιχεία δόθηκαν από το Τμήμα Διδακτικού Προσωπικού της Διεύθυνσης Διοικητικού του Πανεπιστημίου και αφορούσαν το σύνολο των μελών Δ.Ε.Π. ανά Τμήμα και Βαθμίδα και των διοικητικών υπαλλήλων ανά Υπηρεσία και Βαθμό, για το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004.

Από την επεξεργασία των ανωτέρω δεδομένων προέκυψε πως το Πανεπιστήμιο Αθηνών απασχολούσε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, 2021 μέλη Δ.Ε.Π. εκ των οποίων 1315 (65%) ήταν άνδρες και 706 (35%) γυναίκες. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των μελών Δ.Ε.Π. του Ε.Κ.Π.Α. ανά φύλο και Σχολή. Όπως είναι φανερό, οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. συγκεντρώνονται κυρίως στη Φιλοσοφική Σχολή όπου και αποτελούν την πλειοψηφία (62%), ενώ τα ποσοστά τους είναι αισθητά χαμηλότερα στις Σχολές Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Σπουδών, Θετικών Επιστημών καθώς και στη Θεολογική Σχολή. Ανισότητες στην

κατανομή των θέσεων Δ.Ε.Π. μεταξύ των φύλων υπάρχουν όμως και στο εσωτερικό της εκάστοτε Σχολής. Ενδεικτικά αναφέρεται πως στη Σχολή Θετικών Επιστημών, οι γυναίκες συγκροτούν το 51% και το 41% του συνόλου των μελών Δ.Ε.Π. στα Τμήματα Βιολογίας και Χημείας αντίστοιχα και μόνο το 10% και το 19% στα Τμήματα Πληροφορικής / Τηλεπικοινωνιών και Μαθηματικών. Εξίσου έντονες διακυμάνσεις παρατηρούνται και στη Φιλοσοφική Σχολή, όπου οι γυναίκες καταλαμβάνουν μέχρι και το 100% των θέσεων Δ.Ε.Π. στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ενώ αντίθετα αποτελούν μόλις το 26% στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Στις τρεις λοιπές Σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι γυναίκες εξακολουθούν να κατέχουν μικρό ποσοστό των θέσεων σχεδόν σε όλα τα Τμήματα. Συγκεκριμένα, στη Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. συγκροτούν το 14%, 17% και 28% στα Τμήματα Οικονομικών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης και Νομικής αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των μελών Δ.Ε.Π. του Ε.Κ.Π.Α. ανά φύλο και βαθμίδα. Η παρουσία των γυναικών είναι ιδιαίτερα χαμηλή στις υψηλές βαθμίδες της καθηγητικής κλίμακας. Στη βαθμίδα των Καθηγητών οι γυναίκες αποτελούν μόνο το 21%, ενώ οι άνδρες συνάδελφοί τους το 79%. Η παρουσία των γυναικών στη βαθμίδα του Καθηγητή είναι ιδιαίτερα χαμηλή στις Σχολές Θετικών Επιστημών και Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών. Ενδεικτικά αναφέρεται πως στα Τμήματα Χημείας, Φυσικής και Πληροφορικής δεν υπάρχει καμία γυναίκα Καθηγήτρια ενώ οι αντίστοιχοι αριθμοί των ανδρών είναι αρκετά μεγάλοι (11, 15 και 11 αντίστοιχα). Στο Τμήμα Μαθηματικών από τους 23 συνολικά Καθηγητές, μόνο 3 είναι γυναίκες. Τέλος, στα Τμήματα Οικονομικών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης και Νομικής υπάρχουν 1,1 και 3 γυναίκες Καθηγήτριες, ενώ οι άνδρες Καθηγητές ανέρχονται σε 18, 20 και 37 αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στην κατοχή διοικητικών θέσεων από τα μέλη Δ.Ε.Π. του Ε.Κ.Π.Α. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών η άσκηση της εξουσίας ανήκει σχεδόν αποκλειστικά στους άνδρες μέλη Δ.Ε.Π. δεδομένου της έλλειψης γυναικών στα ανώτερα διοικητικά όργανα. Είναι αξιοσημείωτο πως για το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, δεν υπήρχε καμία γυναίκα μέλος Δ.Ε.Π. στις Πρυτανικές Αρχές, στην Επιτροπή Ερευνών και

στην Κοσμητεία. Ιδιαίτερα χαμηλά είναι και τα ποσοστά των γυναικών που είναι Πρόεδροι και Αντιπρόεδροι Τμημάτων καθώς και Διευθυντές Τομέων και Εργαστηρίων, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3. Μόνο στη Φιλοσοφική Σχολή οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. φαίνεται να κατέχουν διοικητικές θέσεις στο εσωτερικό των Τμημάτων τους. Αξίζει να σημειωθεί πως πλην της Φιλοσοφικής, στις τέσσερις λοιπές Σχολές του Ε.Κ.Π.Α., που απαρτίζονται από 15 Τμήματα συνολικά, δεν υπήρχε καμία γυναίκα Πρόεδρος ή Αντιπρόεδρος Τμήματος το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος. Από την επεξεργασία των στοιχείων στην εκάστοτε Σχολή, προέκυψε το συμπέρασμα πως στις Σχολές όπου η πλειοψηφία των μελών Δ.Ε.Π. είναι άνδρες, οι γυναίκες κατέχουν ελάχιστες διοικητικές θέσεις. Αντίθετα, στη Φιλοσοφική Σχολή όπου το μεγάλο ποσοστό των μελών Δ.Ε.Π. συγκροτείται από γυναίκες, οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο μερίδιο στη διοίκηση των Τμημάτων από αυτό που αναλογεί συγκριτικά με το συνολικό ποσοστό τους. Συγκεκριμένα, οι άνδρες αποτελούν το 44% των Προέδρων Τμημάτων, το 78% των Αντιπροέδρων Τμημάτων, το 36% των Διευθυντών Τομέων και το 50% των Διευθυντών Εργαστηρίων. Ενδεικτικά αναφέρεται, πως ενώ οι γυναίκες αποτελούν το 69% του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας και σχεδόν το 67% των Καθηγητών και Καθηγητριών και Αναπληρωτών και Αναπληρωτριών Καθηγητών και Καθηγητριών του Τμήματος, οι θέσεις Προέδρου και Αντιπρόεδρου τη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή χρονιά, καλύπτονταν από άνδρες μέλη Δ.Ε.Π. Επομένως η κατανομή των διοικητικών θέσεων ανά φύλο δεν είναι συμβατή με την αντίστοιχη κατανομή τους τόσο στις εκάστοτε καθηγητικές βαθμίδες, όσο και με τα γενικά ποσοστά των φύλων στα Τμήματα.

Σχετικά με τη μελέτη για τους διοικητικούς υπαλλήλους του Πανεπιστημίου Αθηνών προέκυψε πως οι γυναίκες αποτελούν το 64% των διοικητικών υπαλλήλων του Ε.Κ.Π.Α., έναντι 36% των ανδρών. Οι πρώτες υπερτερούν αριθμητικά τόσο στους μόνιμους όσο και στους συμβασιούχους διοικητικούς υπαλλήλους (68% και 60% αντίστοιχα) και η πρόσληψη γυναικών έναντι ανδρών υπαλλήλων αυξάνεται κατά δέκα περίπου ποσοστιαίες μονάδες ανά δεκαετία. Οι γυναίκες αποτελούν περί τα 2/3 των εργαζομένων και στους τέσσερις βαθμούς. Ωστόσο, από τη συγκέντρωση των στοιχείων προκύπτει πως και στην περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων, οι γυναίκες καταλαμβάνουν λιγότερες ανώτερες διοικητικές θέσεις συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Παρά την αριθμητική τους υπεροχή, οι γυναίκες κατέχουν 1 εκ των 3 θέσεων Γενικού Διευθυντή και 4 εκ των 10 θέσεων Διευθυντών, ενώ

αποτελούν την πλειοψηφία μόνο στις θέσεις των Προϊσταμένων Τμημάτων και Γραμματείας.

Τα παραπάνω στοιχεία είναι συναφή με εκείνα που έχουν καταγραφεί από αντίστοιχες μελέτες ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και της Ευρωπαϊκής Ένωσης . Τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Η.Π.Α., οι γυναίκες μέλη Δ.Ε.Π. αποτελούν μειοψηφία στα Πανεπιστήμια και ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Καθηγητή. Κατέχουν, συγκριτικά με τα ποσοστά τους στο ακαδημαϊκό προσωπικό, λιγότερες ανώτερες διοικητικές και διευθυντικές θέσεις και συγκεντρώνονται σε ορισμένους μόνο επιστημονικούς κλάδους. Ιδιαίτερα χαμηλό είναι το ποσοστό των γυναικών στις θετικές επιστήμες και σε επιτροπές και φορείς που διαμορφώνουν την ακαδημαϊκή οργάνωση και κατευθύνουν την επιστημονική πολιτική των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κάτι που δημιουργεί την αίσθηση δημοκρατικού ελλείμματος στο Πανεπιστήμιο. Προκειμένου να αμβλυνθούν οι ανισότητες που παρατηρούνται στο επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό των Πανεπιστημίων θα πρέπει να ληφθούν μέτρα και καλές πρακτικές που θα είναι συμβατές με όσα ορίζουν οι σχετικές Οδηγίες της Ε.Ε. Το ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ. έχει παρουσιάσει και προτείνει σειρά μέτρων που δύνανται να ληφθούν από τα ελληνικά Πανεπιστήμια σε δύο μελέτες που έχει δημοσιεύσει. Η Πανεπιστημιακή κοινότητα θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στην ύπαρξη ανισοτήτων στα μέλη Δ.Ε.Π., φαινόμενο που δε συνάδει με το πνεύμα και τις αξίες του Πανεπιστημίου και να μεριμνήσει για τη διαφάνεια, την αμεροληψία και την ίση μεταχείριση στις διαδικασίες πρόσληψης και προαγωγής του επιστημονικού προσωπικού.

*Καθηγήτριας του Τμήματος Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, του Πανεπιστημίου Αθηνών

Δημοσιεύεται στην εφημερίδα ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ του Πανεπιστημίου Αθηνών (1/10/2005)

Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118, 2001, σελ. 56-66

ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Τα Μαθηματικά παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή μας. Κοιτάζοντας τις πρόσφατες ανάγκες της κοινωνίας είναι φανερό ότι υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για μαθηματική γνώση. Η μαθηματική γλώσσα παρέχει τρόπους επικοινωνίας, όχι μόνο σε επιστήμες που παραδοσιακά εξυπηρετούσε, όπως η φυσική και η χημεία αλλά ακόμα και σε κοινωνικές επιστήμες. Εργασίες που παλαιότερα δεν απαιτούσαν μαθηματικά τώρα χρειάζονται. Η οικονομία έχει την ανάγκη αποφοίτων μαθηματικών για να στελεχώσουν μια σειρά επαγγελμάτων. Αυτή η αυξανόμενη ανάγκη μαθηματικών είναι αδύνατη χωρίς ενισχυμένη διδασκαλία μαθηματικών σε σχολεία, γυμνάσια, λύκεια και πανεπιστήμια. (Hughes, 1991, 71).

Υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία που αναφέρεται στις διαφορές των φύλων στα μαθηματικά (Fennema & Sherman, 1978; Burton, 1986; 1990, Hughes, 1991). Τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζονται να έχουν τα ίδια επίπεδα απόδοσης στα τεστ αριθμητικής στο δημοτικό σχολείο ή αναφέρεται ότι απολαμβάνουν τα μαθηματικά σαν σχολικό μάθημα αλλά με την είσοδό τους στο γυμνάσιο τα πράγματα φαίνεται να διαφοροποιούνται ξεκάθαρα ανάμεσα στα δύο φύλα. Φαίνεται ότι τα μηνύματα της κοινωνίας ότι τα μαθηματικά είναι μια ανδρική υπόθεση, μεταφέρονται στα μικρά κορίτσια από την οικογένεια πρώτα και αργότερα από το σχολείο. Ο κοινωνικός περίγυρος-γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι και γενικότερα η σχολική οργάνωση- διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις απόψεις των κοριτσιών σχετικά με τα μαθηματικά. Είναι κάτι πολύ συνηθισμένο τα κορίτσια και τα αγόρια να ζητάν βοήθεια στα μαθηματικά από τον πατέρα περισσότερο παρά από τη μητέρα και με αυτό τον τρόπο να ενισχύουν την πεποίθηση ότι οι γυναίκες είναι ανίκανες στην κατανόηση και στη λύση των μαθηματικών προβλημάτων (Fox, 1980, 195).

Στο παρελθόν δόθηκαν βιολογικές ερμηνείες για την κατώτερη απόδοση των κοριτσιών

στα μαθηματικά.(ορμονικές διαφορές, διαφορές εγκεφάλου κ.λ.π.). Επειδή οι διαφορές στη μαθηματική απόδοση είναι μικρές στο δημοτικό και μερικές φορές τα κορίτσια έχουν και καλύτερες αποδόσεις, είναι απίθανο ότι οι διαφορές αυτές μπορούν να ερμηνευθούν με βάση βιολογικές διαφορές.

Η Gaby Weiner (1980) πιστεύει ότι υπάρχουν τέσσερις σφαίρες επιρροής στην απόδοση των παιδιών στα μαθηματικά. 1). Οι γνωστικοί παράγοντες. Η έκταση δηλαδή στην οποία γενετικοί/βιολογικοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση στα μαθηματικά 2). Οι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες. Περιλαμβάνει προσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. 3). Η σχολική επιρροή. Η οργάνωση και οι προσδοκίες που περικλείονται σε μια σχολική τάξη είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση ιδεών και στάσεων στους μαθητές με συνέπεια στην απόδοσή τους. 4). Η στάση των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά.

Υπάρχουν πολλοί μη βιολογικοί παράγοντες που μπορούν να ερμηνεύσουν την κατώτερη απόδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά. Το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μεγαλώνουν έχει σημαντική επιρροή στις προσδοκίες που αναπτύσσουν τα παιδιά. Επιρροές εκτός σχολείου μπορεί να επηρεάσουν τις μαθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται στο σχολείο. Τα παραδοσιακά αγορίστικα παιχνίδια τα οποία αγοράζονται στα αγόρια έχουν μεγαλύτερη ποικιλία και είναι πιο πολύπλοκα από ότι τα αντίστοιχα παραδοσιακά κοριτσίστικα παιχνίδια, τα οποία είναι απλούστερα και ενθαρρύνουν παθητικές δραστηριότητες. (Fennema & Sherman, 1978; Tracy, 1987). Μια από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες ερμηνείας της διαφορετικής επίδοσης των κοριτσιών και των αγοριών αναφέρεται στην υποτιθέμενη έλλειψη εμπειρίας των κοριτσιών με τα παιχνίδια κατασκευών, με συνέπεια τη φτωχότερη αντίληψη του χώρου από τα κορίτσια. Η αντίληψη του χώρου είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι τις σχέσεις στο χώρο και το τρισδιάστατο των αντικειμένων που θεωρούνται σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων.

Ο Schratz (978) έχει προτείνει ότι οι κοινωνικές επιρροές είναι πιθανό να επηρεάζουν τις διαφορές στην μαθηματική ικανότητα καθώς τα αγόρια και τα κορίτσια δείχνουν τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση όσο μεγαλώνουν, γεγονός που ίσως οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες. Τα αγόρια και τα κορίτσια τείνουν να μιμηθούν τους ρόλους των ενηλίκων όπως η κοινωνία ορίζει.

Σε μια κοινωνία η οποία διαφοροποιείται στους ρόλους των φύλων είναι επόμενο ότι η ατομική συμπεριφορά θα επηρεασθεί από ότι θεωρείται κατάλληλο για τα δύο φύλα.

Οι Weitzman και Rizzo (1974) ανέλυσαν μεταξύ άλλων βιβλίων του δημοτικού και τα βιβλία των μαθηματικών. Βρέθηκε ότι το γυναικείο φύλο παρουσιάζοταν με στερεότυπο τρόπο. Τα κορίτσια δυσκολεύονταν ακόμα και σε μια απλή πρόσθεση και τα προβλήματα που τις αφορούσαν είχαν να κάνουν με ψώνια και φαγητά. Ο Federbush (1974) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι αρμόζουσες ασχολίες για τα κορίτσια ήταν το μαγείρεμα και το ράψιμο ενώ οι επαγγελματικοί ρόλοι που απόδίδονταν στις γυναίκες εκτός της δασκάλας ήταν της μάγισσας και της βασίλισσας. Οι Kerper και Koehn (1977) ανέλυσαν 24 βιβλία μαθηματικών. Εξετάζοντας τις εικόνες οι συγγραφείς βρήκαν ένα μόνο βιβλίο στο οποίο αντιπροσωπεύονταν εξίσου τα κορίτσια με τα αγόρια και σε ένα που τα κορίτσια ξεπερνούσαν τα αγόρια (51%). Τα επαγγέλματα της δασκάλας και της νοσοκόμου ήταν τα πιο διαδεδομένα γυναικεία επαγγέλματα και οι γυναικείο ρόλοι ήταν παθητικοί και εξαρτημένοι. Ο Abraham (1989) ανέλυσε τρία βιβλία μαθηματικών Βρήκε ότι υπήρχαν 192 ανδρικοί χαρακτήρες και 100 γυναικείοι. Στις γυναίκες αποδίδονταν δραστηριότητες όπως ψώνια, μαγείρεμα, μόδα. Από την άλλη πλευρά οι άνδρες ασχολούνταν με σημαντικά επαγγέλματα. Η Walkerdine (1989) ανέλυσε δύο σειρές μαθηματικών του δημοτικού και του γυμνασίου. Βρήκε ότι στα βιβλία του δημοτικού οι γυναίκες ασχολούνται κυρίως με οικιακά καθήκοντα. Στα βιβλία του γυμνασίου ο κόσμος των γυναικών εξαφανίζεται από τα κείμενα και η ανδρική παρουσία καλύπτει τα 93.2% του συνόλου. Σε μία έρευνα του Obura (1991) εξετάστηκαν τα βιβλία μαθηματικών του δημοτικού στην Κένυα. Βρέθηκε ότι οι γυναίκες απουσίαζαν από τα βιβλία. Οι γυναίκες παρέμεναν στο σπίτι ασχολούμενες με τα □οικιακά□. Οι λίγες γυναίκες που παρουσιάζονταν να εργάζονται εξασκούσαν τα τυπικά γυναικεία επαγγέλματα της δακτυλογράφου και δασκάλας. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Rogers (1975), Winifred Jay (1977), Steiner(1985), Griffiths (1986), Tierney (1986), Nibbelink, Stockdale και Mangru (1986), Northam (1987) και Garcia, Harrison και Torres (1990).

Σε μια ελληνική έρευνα από τον Ματσαγγούρα (1982) αναλύθηκαν τα βιβλία μαθηματικών δημοτικού και γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ακόμα και τα βιβλία που ήταν γραμμένα από γυναίκες, οι αναφορές στους άνδρες ξεπερνούσαν αυτές των γυναικών. Οι

ρόλοι και τα επαγγέλματα που αποδίδονταν στις γυναίκες ήταν κατώτερα όχι μόνο σε αριθμό (11%) αλλά κυρίως σε ποιότητα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΚΑΙ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΝΔΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟΥ ΦΥΛΟΥ

Τα βιβλία των μαθηματικών παρουσιάζουν μια σαφή υπεροχή του ανδρικού φύλου. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1 ο αριθμός των ανδρών που παρουσιάζονται στα βιβλία των μαθηματικών είναι 477 (83.5%) ενώ των γυναικών 94 (16.5%). Σε καλύτερη αναλογία παρουσιάζονται τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Υπάρχουν 421 (36%) κορίτσια και 750 (64%) αγόρια.

Πίνακας 1. Συχνότητα των ανδρικών και γυναικείων χαρακτήρων

ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
Γυναίκες στα κείμενα %	2 100	7 33.3	23 21.5	7 10	20 18.1	35 13.4	94 16.5
Ανδρες στα κείμενα %	-	14 66.7	84 81.5	63 90	90 81.9	226 86.6	477 83.5
Γυναίκες στους τίτλους %	-	-	-	-	-	-	-
Ανδρες στους τίτλους	-	-	-	-	-	-	-
Κορίτσια στα κείμενα %	41 50.6	140 46.5	87 33.9	51 38.1	35 20.3	67 29.5	421 36
Αγόρια στα κείμενα %	40 49.4	161 53.5	169 66.1	83 61.9	137 79.7	160 70.5	750 64
Κορίτσια στους τίτλους %	-	-	-	-	-	-	-
Αγόρια στους τίτλους %	-	-	-	-	-	-	-

Ένα δεύτερο εύρημα είναι ότι η αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι πιο ισορροπημένη στα βιβλία των πρώτων τάξεων. Για παράδειγμα στο βιβλίο της πρώτης τάξης υπάρχουν 2 γυναίκες και κανένας άνδρας ενώ υπάρχει μια μικρή υπεροχή των κοριτσιών

έναντι των αγοριών με 41 κορίτσια και 40 αγόρια. Γενικά το γυναικείο φύλο δεν αντιπροσωπεύεται ευρέως στα βιβλία των μαθηματικών. Συγκριτικά υπάρχουν 515 (29.5%) αναφορές στο γυναικείο φύλο και 1227 (70.5%) στο ανδρικό φύλο.

ΣΥΝΧΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΠΩΝΥΜΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ

Οι γυναίκες αναφέρονται με το όνομά τους σε μικρότερο ποσοστό από τους άνδρες. Ο Πίνακας 2 μας παρουσιάζει ότι υπάρχουν 387 (62.6%) επώνυμοι άνδρες και 232 (37.4%) επώνυμες γυναίκες. Πολύ συχνά οι γυναίκες στα βιβλία αναφέρονται ως «η μητέρα του Γιώργου» ή «δυο κορίτσια». Όσο ανεβαίνουμε τις τάξεις όλο και περισσότεροι επώνυμοι άνδρες εμφανίζονται. Έτσι ο κόσμος των μαθηματικών αναγνωρίζεται μέσα από τους ανδρικούς χαρακτήρες. Η εμφάνιση των γυναικείων χαρακτήρων υπονομεύεται ακόμα στα βιβλία των μαθηματικών καθώς οι πρώτες επώνυμες γυναίκες παρουσιάζονται πολύ αργότερα από τους άνδρες στα βιβλία. Έτσι στο βιβλίο της πρώτης τάξης η πρώτη επώνυμη γυναίκα εμφανίζεται στη σελίδα 42 ενώ ο πρώτος επώνυμος άνδρας στη σελίδα 9. Στο βιβλίο της δεύτερης τάξης η πρώτη επώνυμη γυναίκα εμφανίζεται στη σελίδα 158 και ο πρώτος επώνυμος άνδρας στη σελίδα 54. Έτσι κάθε σχολική χρονιά τα κορίτσια πρέπει να περιμένουν πολύ περισσότερο χρόνο ώσπου να αντικρύσουν το δικό τους εκπρόσωπο του φύλου μέσα στις σελίδες των βιβλίων τους. Επιπλέον εκτός από το χρόνο της πρώτης παρουσίασης και της συχνότητας αυτών των εμφανίσεων τίθεται και το ζήτημα της σειράς της εμφάνισης. Οι γυναίκες παρουσιάζονται συνήθως μετά τους άνδρες «Κώστας και Ελένη», «Γιάννης και Χρυσούλα». Έτσι η γυναικεία εικόνα είναι και λιγότερο συχνή σαν παρουσία αλλά και λιγότερο δυναμική σε ποιότητα από την ανδρική.

Πίνακας 2. Συχνότητα επώνυμων ανδρών και γυναικών

ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
Επώνυμες γυναίκες	13	61	52	36	27	43	232
%	52	47.2	41.9	35.6	27.8	30	37.4
Επώνυμοι άνδρες	12	68	72	65	70	100	387
%	48	52.8	58.1	64.4	72.2	70	62.6

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα στοιχεία από τον Πίνακα 3 μας δείχνουν 52(46.4%) γυναίκες και 60(53.6%) άνδρες να παρουσιάζονται στο ρόλο του πατέρα και της μητέρας. Στο βιβλίο της έκτης τάξης υπάρχουν οι περισσότερες αναφορές στο ρόλο του άνδρα ως πατέρα (31 άνδρες έναντι 14 γυναικών). Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του άνδρα ενισχύεται ακόμα περισσότερο. Στην προσπάθειά τους οι συγγραφείς να καλυτερεύσουν την εικόνα των δύο φύλων πετυχαίνουν να δώσουν περισσότερη έμφαση στον ανδρικό ρόλο. Έτσι ο άνδρας παρουσιάζεται εκτός από τον επαγγελματικό του ρόλο και στο ρόλο του ως πατέρας μέσα και έξω από το σπίτι. Ο πατέρας λοιπόν είναι αυτός που αναλαμβάνει όλα τα έξοδα.

«Ο πατέρας του Νίκου πλήρωσε για το ενοίκιο του μήνα» (61, 83)¹

Πληρώνει την ασφάλεια.

«Ο πατέρας του Δημήτρη έχει ασφαλίσει το σπίτι τους» (61, 84).

Εμφανίζεται σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού.

«Ο πατέρας οδήγησε το αμάξι του» (62, 63).

Παρουσιάζεται ακόμα να δίνει χρήματα στα παιδιά.

«Αν ο πατέρας τους δώσει από 100 δραχμές» (61, 26).

Από την άλλη πλευρά η μητέρα μοιράζει φρούτα και γλυκά

«Το απόγευμα η μητέρα της έδωσε 4 γλυκά ακόμα» (12, 88).

Πίνακας 3. Κοινωνικές αναφορές

ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
Οικογενειακή κατάσταση	2 100	4 80	12 50	6 60	14 53.9	14 31.1	52 46.4
Οικογενειακή κατάσταση ανδρών	-	1 20	12 50	4 40	12 46.1	31 68.9	60 53.6

¹ Ο πρώτος αριθμός παραπέμπει στην τάξη, ο δεύτερος στο τεύχος του βιβλίου και ο τρίτος στη σελίδα

Επαγγέλματα ανδρών %	-	1 50	1 3.7	1 5	2 6.4	2 3.2	7 5
Επαγγέλματα γυναικών	-	1 50	26 96.3	19 95	29 93.6	60 96.8	135 95

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ

Ο επαγγελματικός κόσμος φαίνεται ότι είναι απαγορευμένος στις γυναίκες. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 υπάρχουν 135 (95%) αναφορές στον επαγγελματικό ρόλο των ανδρών και μόνο 7 (5%) στον επαγγελματικό ρόλο των γυναικών. Για τους άνδρες υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία επιλογών. Υπάρχουν 31 επαγγέλματα που αναφέρονται στους άνδρες και 5 που αναφέρονται στις γυναίκες. Οι άνδρες μπορούν να επιλέξουν από τα παραδοσιακά επαγγέλματα όπως του γεωργού, του βοσκού, του ηλεκτρολόγου, του ψαρά, του εργάτη, του χασάπη, του οδηγού όπως και από επαγγέλματα γοήτρου όπως του αστροναύτη, του δημάρχου, του προέδρου, του γιατρού. Τα κορίτσια αντίθετα λαμβάνουν το μήνυμα ότι στον επαγγελματικό χώρο δεν υπάρχει μέρος γι' αυτά. Τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα που τους αποδίδονται είναι της δασκάλας, της δακτυλογράφου και της εργάτριας. Αποτελεί έκπληξη ότι εμφανίζεται ξαφνικά το παραδοσιακό ανδρικό επάγγελμα του οδηγού φορτηγού να αποδίδεται σε γυναίκα, επάγγελμα βέβαια κακοπληρωμένο και χαμηλού γοήτρου.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στα βιβλία των μαθηματικών πουθενά δεν παρουσιάζεται η γυναίκα να κερδίζει χρήματα ή να παίρνει μισθό, γεγονός το οποίο υπογραμμίζει τον βοηθητικό ρόλο της γυναικείας εργασίας. Και την μοναδική φορά που παρουσιάζεται η γυναίκα να πληρώνεται παίρνει λιγότερα χρήματα ασφαλώς από τον άνδρα.

«Ο πατέρας κερδίζει 2.150 δραχμές από την εργασία του και η μητέρα 1.780». (42, 69).

Ο άνδρας αντίθετα σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται να κερδίζει χρήματα.

«Ένας γεωργός μάζεψε 125.000 δραχμές από την παραγωγή του» (61, 26).

Ο άνδρας είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη φροντίδα της οικογένειας. Ακόμα και σήμερα σε πολλές Ελληνικές οικογένειες θεωρείται «ντροπή» να εργάζεται η γυναίκα γιατί έτσι θεωρείται ο άνδρας ανίκανος να «θρέψει την οικογένειά του».

«Ένας οικογενειάρχης ξόδεψε το \square του μισθού του για φαγητό, 0,2 για το λογαριασμό του ηλεκτρικού, ύδρευση κ.λ.π. και 1/5 σε ρούχα. Κατέθεσε στην τράπεζα το υπόλοιπο του μισθού του» (52,28).

Επομένως είναι λογικό ο άνδρας να θεωρείται κάτοχος περιουσίας. Η ιδιοκτησία είναι ένας δείκτης κοινωνικής και οικονομικής δύναμης στην κοινωνία. Οι άνδρες κατέχουν γη, αγροκτήματα, σπίτια, αυτοκίνητα. Ο άνδρας είναι υπεύθυνος για οικονομικές δόσοληψίες εφόσον έχει την αγοραστική δύναμη. Οι γυναίκες αγοράζουν κυρίως φαγητό και ρούχα. Η οικονομική δυνατότητα της γυναίκας είναι ικανή μόνο για να αγοράζει στα παιδιά σοκολάτες και γλυκά ή το πολύ πολύ φρούτα από το μανάβικο.

«Η μητέρα αγόρασε μήλα και πορτοκάλια» (32, 19).

Πίνακας 4. Λίστα των επαγγελμάτων που αναφέρονται σε άνδρες

	ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
1	Εργάτης			1	5	1	18	25
2	Αγρότης			4	1	8	8	21
3	Εμπορος			2	6	2	4	14
4	Βοσκός			2	2	2	4	10
5	Βιβλιοπώλης			1	2	1	3	7
6	Δάσκαλος			1		3	2	6
7	Ψαράς			2		1	1	4
8	Ηλεκτρολόγος			2		1	1	4
9	Μανάβης			4				4
10	Αστροναύτης				2		2	4
11	Ευλουργός						4	4
12	Τεχνίτης					3		3
13	Κρεοπώλης			1		1	1	3
14	Μπακάλης			2				2
15	Δήμαρχος				1			1
16	Δημοσιογράφος			2				2
17	Ανθοπώλης			2				2
18	Πρόεδρος					1	1	2
19	Γιατρός					1	1	2
20	Πωλητής						2	2
21	Ταχυδρόμος					2		2
22	Εξερευνητής		1					1
23	Τροχονόμος					1		1

24	Ποδοσφαιριστής					1		1
25	Σχολικός					1		1
26	Συγγραφέας						1	1
27	Σιδηρουργός						1	1
28	Φαρμακοποιός						1	1
29	Αστρονόμος						1	1
30	Οδηγός						1	1
31	Φούρναρης						1	1

1	Δασκάλα		1					1
2	Δακτυλογράφος			1				1
3	Υπηρέτρια				1			1
4	Οδηγός φορτηγού					1		1
5	Εργάτρια						1	1

ΕΙΔΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Τα στοιχεία από τον Πίνακα 5 ταιριάζουν με τα παραδοσιακά στερεότυπα. Οι άνδρες εμφανίζονται στο χώρο εργασίας τους σε 102(93,6%) περιπτώσεις και έξω από το σπίτι σε 64 (85,35) περιπτώσεις. Μόνο οι γυναίκες βρίσκονται μέσα στο σπίτι. Ο χώρος εκτός σπιτιού ανήκει αποκλειστικά στους άνδρες. Ακόμα και στο σχολείο τα αγόρια εμφανίζονται περισσότερο από τα κορίτσια. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έναν ακόμα περιορισμό στις δραστηριότητες και στις εμπειρίες των γυναικών. Οι άνδρες κυριαρχούν στη δημόσια σφαίρα και στο χώρο εργασίας. Οι άνδρες εμφανίζονται ελεύθεροι από υποχρεώσεις, να διασκεδάζουν, να ταξιδεύουν, να εργάζονται, ενώ οι γυναίκες παραμένουν εγκλωβισμένες στους παραδοσιακούς τους ρόλους.

Πίνακας 5. Κοινωνικές αναφορές. Είδος περιβάλλοντος

ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
Γυναίκες εκτός σπιτιού %	1 50	3 27.2	2 13.3	1 10	1 8.3	3 12	11 14.7
Ανδρες εκτός σπιτιού %	1 50	8 72.8	13 86.7	9 90	11 91.7	22 88	64 85.3

Γυναίκες στο σπίτι %	-	2 100	1 100	-	4 100	1 100	8 100
Ανδρες στο σπίτι %	-		-	-	-	-	-
Κορίτσια στο σχολείο %	-	4 57.1	-	-	-	3 60	7 38.9
Αγόρια στο σχολείο %	-	3 42.8		-	6 100	2 40	11 61.1
Γυναίκες στη δουλειά %	-	1 50	1 5.9	2 11.1	1 5	2 3.8	7 6.4
Ανδρες στη δουλειά %	-	1 50	16 94.1	16 88.9	19 95	50 96.2	102 93.6

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Η σεξιστική προκατάληψη των σχολικών βιβλίων επεκτείνεται και στη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 οι αρσενικές αντωνυμίες υπερτερούν τις θηλυκές. Υπάρχουν 270 (83,6%) αρσενικές αντωνυμίες και 53 (16,4%) θηλυκές. Οι αρσενικές αντωνυμίες κυριαρχούν και χρησιμοποιούνται ακόμα και όταν το κείμενο αναφέρεται σε γυναίκες.

Σε πολλές περιπτώσεις η αρσενική αντωνυμία χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον κτήτορα όπως «το αυτοκίνητό του», «το χωράφι του», «το σπίτι του». Είναι προφανές ότι μόνο οι άνδρες είναι ικανοί να κατέχουν περιουσία, εφόσον μόνο αυτοί έχουν την οικονομική δυνατότητα.

Η αρσενική αντωνυμία χρησιμοποιείται όταν και τα δύο φύλα εμπεριέχονται στο νόημα. Έτσι η λέξη μαθητής ή μαθητές χρησιμοποιείται για να δηλώσει και τη μαθήτρια ή τις μαθήτριες.

Πίνακας 6. Γλωσσικό περιεχόμενο

ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
Αριθμός αντωνυμιών που αναφέρονται σε άνδρες %	5 26.3	-	15 21.7	5 12.5	13 17.8	15 13.8	53 16.4
Αριθμός αντωνυμιών που αναφέρονται σε γυναίκες %	14 73.7	14 100	54 78.3	35 87.5	60 82.2	93 85.2	270 83.6

Αριθμός επιθέτων που αναφέρονται σε γυναίκες %	-	-	-	-	-	-	-
Αριθμός επιθέτων που αναφέρονται σε άνδρες %	-	-	-	-	4	-	4 100

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Η εικόνα της ενήλικης γυναίκας είναι δοσμένη με στερεότυπο και περιοριστικό τρόπο. Οι άνδρες κυριαρχούν στις εξωτερικές δραστηριότητες ενώ οι γυναίκες στις εσωτερικές. Οι γυναίκες ασχολούνται με τις παραδοσιακές οικιακές δραστηριότητες. Μία από τις κύριες δραστηριότητες των γυναικών είναι τα οικιακά. Στο σπίτι η γυναίκα μαγειρεύει, (51, 100), κάνει μαρμελάδες (62, 67), γλυκά (52, 94), ράβει(52, 10).

Ακόμα και τα μικρά κορίτσια ακολουθούν το παράδειγμα των μητέρων τους.

«Η Κατερίνα φτιάχνει γλυκό» (42,65).

Μια άλλη βασική δραστηριότητα είναι να ψωνίζει τρόφιμα για το σπίτι.

«Η μητέρα αγόρασε αυγά, γάλα και τυρί» (61, 19).

Όταν ο πατέρας ασχολείται με οικιακές δραστηριότητες, αυτές είναι εργασίες που αναφέρονται σε επισκευές στο σπίτι.

«Ο πατέρας θα βάψει τους τοίχους». (62, 118).

Ακόμα τα στοιχεία από τον πίνακα μας δείχνουν ότι οι άνδρες συμμετέχουν περισσότερο σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η παραδοσιακή φροντίδα του σπιτιού και το μέγιστο των παιδιών έχουν ως συνέπεια η γυναίκα να μη διαθέτει παρά περιορισμένο χρόνο για να αφιερώσει στην ψυχαγωγία της. Έτσι οι άνδρες συμμετέχουν σε 49 ψυχαγωγικές δραστηριότητες και οι γυναίκες σε 20. Οι άνδρες συμμετέχουν κυρίως σε αθλητικές δραστηριότητες ενώ οι δραστηριότητες των γυναικών είναι πιο παθητικές. Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο, (61, 81), κάνουν ποδήλατο (62, 5), τρέχουν (61, 54), οργανώνουν αγώνες (62, 141), παίζουν μπάσκερ, βόλλευ, κάνουν σκι, κολυμπούν (51, 87).

Τα κορίτσια συνήθως διαβάζουν

«Η Βασιλική ξόδεψε τα 40% των χρημάτων της για να αγοράσει ένα βιβλίο και 25% για να να

αγοράσει σύνεργα ζωγραφικής» (62, 103).

Ακόμα τα κορίτσια ασχολούνται με το κέντημα (52, 53) ή εξοικονομούν χρήματα για να αγοράσουν κούκλες.

«Η Καίτη θέλει να αγοράσει μια κούκλα» (31, 26) αλλά «ο Κώστας αγόρασε για το ποδήλατο του μια κόρνα και ένα φανάρι» (41, 85).

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα κορίτσια μαζεύουν τα χρήματά τους σε κουμπιρά ενώ τα αγόρια ανοίγουν τραπεζικό λογαριασμό.

«Η Μάρθα είχε 1.965 δραχμές στον κουμπιρά της», (41, 73).

«Ο Βαγγέλης κατάθεσε στην τράπεζα 15.800 δραχμές» (62, 35).

Τα αγόρια έτσι μαθαίνουν να κάνουν επενδύσεις, γεγονός που προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή και γνώση του έξω κόσμου, ενώ τα κορίτσια μένουν στο σπίτι μαζεύοντας τα λεφτά τους σε κουμπιράδες. Υπάρχουν πολύ λίγες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν αγόρια και κορίτσια μαζί.

«Ο Φώτης και η Άννα θέλουν να βάλουν τις φωτογραφίες τους στο άλμπουμ». (52, 92).

Από τον πίνακα 7 φαίνεται ότι μόνο οι άνδρες συμμετέχουν σε πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Οι άνδρες συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων (61, 59), είναι διαχειριστές πολυκατοικιών (62, 117), παίρνουν μέρος σε εκλογές.

«Στις δημοτικές εκλογές ο υποψήφιος πήρε 444 ψήφους και ο δεύτερος...» (41, 91).

Γενικά μέσα στα βιβλία μαθηματικών ο άνδρας φαίνεται να συμμετέχει σε μια σειρά οικονομικών δραστηριοτήτων και συναλλαγών, γεγονός που αυξάνει τη δύναμη και το γόητρό του.

«Ο πατέρας του Νίκου πληρώνει το ενοίκιο». (62, 83). Ιδρύουν συνεταιρισμούς (61, 53) κατέχουν κτηματική περιουσία (62, 77), ασφαλίζουν τα σπίτια τους (61, 94), παίρνουν δάνεια (62, 101), πληρώνουν φόρους (62, 101).

Οι άνδρες συμμετέχουν πλήρως στη κοινωνία ενώ οι γυναίκες είναι περιφερειακοί παίκτες. Οι άνδρες όχι μόνο συμμετέχουν σε δουλειές και επιχειρήσεις, κερδίζουν χρήματα, αγοράζουν γη και σπίτια αλλά ακόμα δανείζονται για να αναπτύξουν οικονομική δραστηριότητα, εξοικονομούν και επενδύουν. Οι γυναίκες αντίθετα είναι απύσες από αυτές τις δραστηριότητες ασχολούμενες κυρίως με οικιακές δραστηριότητες.

Πίνακας 7. Δραστηριότητες

ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3	4	5	6	ΣΥΝΟΛΟ
Οικιακές δραστηριότητες για τις γυναίκες	-	2	4	4	4	10	24
Οικιακές δραστηριότητες για τους άνδρες	-	-	3	-	1	9	13
Δραστηριότητες φροντίδας του παιδιού για τις γυναίκες	-	-	1	-	1	1	3
Δραστηριότητες φροντίδας του παιδιού για τους άνδρες	-	-	-	-	-	-	-
Ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τις γυναίκες: ενεργητικές	-	1	3	1	3	1	9
Ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τις γυναίκες: Παθητικές	-	4	1	1	2	3	11
Ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τους άνδρες: ενεργητικές	-	2	7	6	11	2	28
Ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τους άνδρες: Παθητικές	-	1	6	5	-	9	21
Πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες για τις γυναίκες	-	-	-	-	-	-	-
Πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες για τους άνδρες	-	-	1	-	1	11	13

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι στα βιβλία των μαθηματικών υπάρχουν στερεότυπα των φύλων. Τα δεδομένα δείχνουν να ενισχύουν τα παλιά στερεότυπα ότι η γυναίκα είναι ανίκανη να αντιμετωπίσει λογικά ή τεχνικά προβλήματα. Σπάνια οι άνδρες και οι γυναίκες μέσα στα βιβλία αντιμετωπίζονται με ίσους όρους. Ο αριθμός των ανδρών που υπάρχει στα βιβλία είναι σαφώς ανώτερος από αυτό των γυναικών. Οι άνδρες συμμετέχουν σε ένα μεγαλύτερο εύρος επαγγελμάτων και δραστηριοτήτων. Οι γυναίκες δεν καθρεφτίζονται να έχουν ικανότητες και ενδιαφέροντα ανάλογα με των ανδρών. Ο άνδρας είναι ενεργό μέλος της κοινωνίας στην οποία συμμετέχει με μια σειρά δραστηριοτήτων: κερδίζει μισθό, έχει συναλλαγές με τράπεζες, κατέχει περιουσία, εξοικονομεί και επενδύει χρήματα. Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια παρουσιάζονται ανίκανα να λύσουν ακόμα και απλά αριθμητικά

προβλήματα. Αυτή είναι μια εικόνα που αποθαρρύνει τα κορίτσια από το να ασχοληθούν με τα μαθηματικά και επιπλέον συγκρούεται με την πραγματικότητα, όπου τα κορίτσια στο δημοτικό σχολείο έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά από τα αγόρια.

Οι γυναίκες εμφανίζονται σε στερεότυπες εικόνες. Στα βιβλία μαθηματικών οι γυναίκες φαίνονται ικανές μόνο να μοιράζουν γλυκά και να κάνουν ψώνια.

Τα βιβλία των μαθηματικών καθρεφτίζουν ένα κόσμο ο οποίος αρνείται την συμμετοχή των κοριτσιών και δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο τα αποθαρρύνει. Αυτό μπορεί να ερμηνεύσει την άποψη των κοριτσιών ότι τα μαθηματικά είναι ένας ανδρικός κόσμος. Τα βιβλία των μαθηματικών πρέπει να επιτυγχάνουν όχι μόνο τη μετάδοση μαθηματικών γνώσεων αλλά ακόμα να βοηθάν στη δημιουργία θετικών στάσεων γύρω από τα μαθηματικά.

Τα αποτελέσματα αυτά δημιουργούν βαριά ευθύνη για τους εκπαιδευτικούς γενικά και ειδικότερα για τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι γυναίκες μαθηματικοί, οι οποίες δρουν ως μοντέλο, επηρεάζουν σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμπεριφέρονται με ισότητα στα δύο φύλα, δημιουργούν ένα ζεστό και ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον, το οποίο ενισχύει τη μάθηση των κοριτσιών. Βέβαια σημαντική θεωρείται η ενίσχυση και η υποστήριξη των γονέων. Ακόμα θα έπρεπε τα βιβλία των μαθηματικών να εξετασθούν ξανά από ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς ή το καλύτερο να ξαναγραφούν σύμφωνα με τις επιταγές της ισότητας και της ίσης συμμετοχής των δύο φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abraham, J. (1989) «Teacher ideology and sex roles in curriculum texts», *British Journal of Sociology of Education*, 10(1), 33-51.

Adams, C. (1986) (ed) *Primary Matters*, London: ILEA Centre for Learning Resources.

Archer, J. & McDonald, M. (1991) «Gender roles and school subjects in adolescent», *Educational Research*, 33(1), 55-64.

Badger, E. (1981) «Why aren't girls better at maths? A review of research», *Educational Research*, 24(1), 11-23.

- Baker, B. & Jones, D.** (1993) «Creating gender equality. Cross - nationl gender stratification at mathematical performance», *Sociology of Education*, 66(1), 91-103.
- Blackburne, L.** (1995) «Coursework link to girls' success queried», *TES*, 24/11.
- Borough of Brent Education Department** (1985) *Steps to Equality. The Report of the Primary Gender Equality Working Pary*, London.
- Boswell, S.** (1985) «The influence of sex role stereotypes on women's attitudes and achievement in mathematics». In **Chipman, S., Brush, L. & Wilson, D.** (eds) *Women and Mathematics: Balancing the Equation*, New Jersey London: Laurence Elbaum Associates Publ.
- Bradshaw, J., Clegg, S. & Trayhourn, D.** (1995) «An investigation into gender bias in educational software used in English primary schools"» *Gender and Education*, 7(2), 167-174.
- Bremer, T. & Wittig, M.** (1980) «Fear of success: a personality trait or a response to occupational deviance and role overload?», *Sex Roles*, 6(1), 27-46.
- Browne, N.** (1990) (ed) *Science and Technology in the Early Years*, London: Open University Press.
- Browne, N. & Ross, C.** (1990) «"Girls' stuff, boys' stuff: young children talking and playing». In **Browne, N.** (1990) (ed) *Science and Technology in the Early Years*, London: Open University Press, 37-51.
- Burton, L.** (1986) (ed) *Girls into Maths Can Go*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burton, L.** (1990) (ed) *Gender and Mathematics. An International Perspective*, Norwich: Cassel Educational Limited.
- Byrne, E.** (1978) *Women in Education*, London: Tavistock.
- Carvel, J.** (1996) «Schools urged to focus on low achieving boys», *Guardian*, 11 July.
- Chapman, O.** (1993) «Women's voice and the learning of mathematics», *Journal of Gender Studies*, 2(2), 206-222.
- Chipman, S., Brush, L. & Wilson, D.** (1985) (eds) *Women and Mathematics: Balancing the Equation*, New Jersey London: Laurence Elbaum Associates Publ.
- Christopolos, F. & Borden, J.** (1978) «Sexism in elementary school mathematics», *Elementary School Journal*, 78(4), 275-277.
- Cole, M.** (1989) (ed) *Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice*, London:

Routledge.

Council on Interracial Books for Children (1982) *Guidelines for Selecting Bias - Free Textbooks and Storybooks*, New York:

Deem, R. (1980) (ed) *Schooling for Women's Work*, London: Routledge and Kegan Paul.

Delamont, S. (1980) *Sex Roles and the School*, London: Methuen.

Downes, S. (1994) «Male order mathematics», *Mathematics Teaching*", 148, 20-21.

Dusek, J. (1985) «Sex role expectations and achievement». In **Good, T. & Findley, M.** (eds) *Teachers Expectations*, London: Laurence Earnbaum Assoc. Publ., 271-300.

Dwyer, A. (1974) «Influence of children's sex role standards on reading and arithmetic achievement», *Journal of Educational Psychology*, 86, 811-816.

Edgerton, L. & Brown, P. (1983) *Must we be Divided for Life?*, Belfast: Women's Centre.

Ernest, P. (1989) (ed) *Mathematics Teaching the State of the Art*, Wiltshire: The Falmer Press.

Federbush, M. (1974) «The sex problems of school math books». In **Stacey, J., Bereaud, S. & Daniels, J.** (eds) *And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education*, New York: Dell Publ., 178-184.

Fennema, E. & Sherman, J. (1977) «Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors», *American Educational Research Journal*, 14(1), 51-57.

Fennema, E. & Sherman, J. (1978) «Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: a further study», *Journal for Research in Mathematics Education*, 9(3), 189-203.

Fox, L., Brody, L. & Tobin, D. (1980) (eds) *Women and the Mathematical Mystique*, Baltimore, London: The John Hopkins University Press.

Fox, L. (1980) «Conclusions: what do we know and where should we go?». In **Fox, L., Brody, L. & Tobin, D.** (eds) *Women and the Mathematical Mystique*, Baltimore, London: The John Hopkins University Press, 195-207.

Frieze, I. (1975) «Women's expectations for and causal attributions of success and failure". In **Mednick, M., Tangri, S. & Hoffman, L.** (1975) (eds) *Women and Achievement. Social and Motivational Analyses*, Washington: John Wiley and Sons, 158-169.

Gallagher, A. & De Lisi, R. (1994) «Gender differences in scholastic aptitude test - mathematics

problem solving among high ability students», *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 204-211.

Garcia, J., Harrison, N. & Torres J. (1990) «The portrayal of females and minorities in selected elementary mathematic series», *School Science and Mathematics*, 90(1), 2-11.

Green, E., Hebron, S. & Woodward, D. (1990) *Women's Leisure, What Leisure?*, Hampshire: MacMillan Education Ltd.

Good, T. & Findley, M. (1985) (eds) *Teachers Expectations*, London: Laurence Earnbaum Assoc. Publ.

Griffiths, A. (1986) «Getting a ton off you - gender and primary maths». In **Adams, C.** (ed) *Primary Matters*, London: ILEA Centre for Learning Resources, 109-110.

Hallinan, M. & Sqrnsen, A. (1987) «Ability grouping and sex differences in mathematics achievemem»", *Sociology of Education*, 60(2), 63-72.

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*, Norwich: Cassel Educational Limited, 87-97.

Hilton, L. & Berglund, G. (1974) «Sex differences in mathematics achievement: a longitudinal study'», *Journal of Educational Research*, 67(5), 231-237.

Horner, M. (1968) *Sex Differences in Achievement Motivation and Performance in Competitive and Non-Competitive Situations*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan.

Horner, M. (1975) «Toward an understanding of achievement-related conflicts in women». In **Mednick, M., Tangri, S. & Hoffman, L.** (1975) (eds) *Women and Achievement. Social and Motivational Analyses*, Washington: John Wiley and Sons, 206-219.

Hughes, P. (1991) *Gender Issues in the Primary Classroom*, Warwickshire: Scholastic Publications Ltd.

Hulme, M. (1988) «Mirror, mirror on the wall: biased reflections in textbooks amd instructional material»□. In **O'Brien, C.** (ed) *Sex Equity in Education. Readings and Strategies*, Illinois: Charles C. Thomas Publ., 187-207.

Humphreys, S. (1982) (ed) *Women and Minorities in Science*, Washington DC: AAAS Selected Symposium 66, Western Press Inc.

ILEA (1986) *Girls into Mathematics*, Cambridge London: Centre for Mathematics Education ILEA.

Isaacson, Z. (1989) «Of course you could be an engineer, dear, but wouldn't you rather be a nurse or teacher or secretary?». In **Ernest, P.** (ed) *Mathematics Teaching the State of the Art*, Wiltshire: The Falmer Press, 188-195.

Jay, W. & Schminke, C. (1975) «Sex bias in elementary school mathematic texts», *The Arithmetic Teacher*, 22(3), 242-246.

Jay, W. (1977) «Sex stereotyping in elementary-school mathematics textbooks». In **Pottker, J. & Fishel, A.** (eds) *Sex Bias in the Schools*, New Jersey: Associated University Press, 126-145.

Jones, L. & Smart, T. (1993) «Confidence and mathematics: a gender issue?», *Gender and Education*, 7(2), 157-168.

Kaplan, B. & Plake, B. (1982) «Sex differences in mathematics: differences in basic logical skills?», *Educational Studies*, 8(1), 31-35.

Kelly, A. (1987) □Some notes on gender differences in mathematics□, *British Journal of Sociology of Education*, 8(3), 305-311.

Kepner, H. & Koehn, L. (1977) «Sex roles in mathematics: a study of the status of sex stereotypes in elementary mathematics texts», *The Arithmetic Teacher*, 24(5), 379-385.

Kingston, A. & Lovelace, T. (1977/78) «Sexism and reading: a critical review of the literature», *Reading Research Quarterly*, 13(1), 133-161.

Leder, G. (1986) «Mathematics learning and socialisation processes». In **Burton, L.** (ed) *Girls into Maths can Go*, London: Holt, Rinehart and Winston, 77-109.

Leinhardt, G., Seewald, A. & Engel, M. (1979) «Learning what's taught: sex differences in instruction», *Journal of Educational Psychology*, 71, 432-439.

Leroux, J. & Ho, C. (1993) «Success and mathematically gifted female students: the challenge continues», *Feminist Teacher*, 7(2), 42-49.

Maccoby, E. & Jacklin, L. (1974) *The Psychology of Sex Differences*, Stanford, California: Stanford University Press.

MacLeod, D. (1994) «"Sugar and»□", *Guardian Education*, 12 July, 2.

Mednick, M., Tangri, S. & Hoffman, L. (1975) (eds) *Women and Achievement. Social and*

Motivational Analyses, Washington: John Wiley and Sons.

Meece, J. et al. (1982) «Sex differences in math achievement: toward a model of academic choice», *Psychological Bulletin*, 91(2), 324-348.

Michel, A. (1986) *Down with Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks*, Unesco.

Ministry of Education and Religion (1987) *The Curriculum of the Primary Schools*, Athens: OEDB.

Mlinar, J. (1973) «Sex stereotypes in mathematics and science textbooks for elementary and junior high schools». In Report on Sex Bias in the Public Schools, New York: NOW Education Committee.

Nibbelink, W., Stockdale, S. & Mangru, M. (1986) «Sex role assignments in elementary school mathematics textbooks», *The Arithmetic Teacher*, 34(2), 19-21.

Nichols, R. & Kurtz, R. (1994) «Gender and mathematics contests», *Arithmetic Teacher*, 41(5), 238-239.

Norman, R. (1977) «Sex differences in attitude toward arithmetic-mathematics from early elementary school to college levels», *Journal of Psychology*, 97, 247-256.

Northam, J. (1987) «Girls and boys in primary maths books». In **Weiner, G. & Arnot, M.** (eds) *Gender under Scrutiny*, London: Open University.

O'Brien, C. (1988) (ed) *Sex Equity in Education. Readings and Strategies*, Illinois: Charles C. Thomas Publ.

Obura, A. (1991) *Changing Images. Portrayal of Girls and Women in Kenyan Textbooks*, Nairobi: ACTS Press.

OEDV (1987) *Curriculum for the Greek Primary Schools*, Athens.

Ollerenshaw, K. (1961) *Education for Girls*, London: Faber and Faber.

Parkin, R. (1990) «Fair play: children's mathematical experiences in the infant classroom». In **Browne, N.** (ed) *Science and Technology in the Early Years*, London: Open University Press, 52-64.

Parsons, J. , Kaczala, C. & Meece, J. (1982) «Socialization of achievement attitudes and beliefs: classroom influences», *Child Development*, 53, 322-339.

- Pedro, J. et al.** (1981) «Election of high school mathematics by females and males: attributions and attitudes», *American Educational Research Journal*, 18(2), 207-218.
- Pottker, J. & Fishel, A.** (1977) (eds) *Sex Bias in the Schools*, New Jersey: Associated University Press.
- Pryor, J.** (1995) «Gender issues in groupwork - a case study involving with computers», *British Educational Research Journal*, 21(3), 277-287.
- Rodgers, M.** (1990) «Mathematics: pleasure or pain?». In **Burton, L.** (ed) *Gender and Mathematics. An International Perspective*, Norwich: Cassel Educational Limited, 29-37.
- Rogers, M.** (1975) «A different look at word problems-even mathematics texts are sexist», *Mathematics Teacher*, 68, 285-288.
- Sadker, M. & Sadker, D.** (1982) *Sex Equity Handbook for Schools*, New York London: Longman.
- Schratz, M.** (1978) «A developmental investigation of sex differences in spatial (visual-analytic) and mathematical skills in three ethnic groups», *Developmental Psychology*, 14(3), 263-267.
- Scott-Hodgetts, R.** (1986) «Girls and methematics: the negative implications of success». In **Burton, L.** (ed) *Girls into Maths can Go*, London: Holt, Rinehart and Winston, 61-77.
- Sells, L.** (1982) «Leverage for equal opportunity through mastery of mathematics». In **Humphreys, S.** (1982) (ed) *Women and Minorities in Science*, Washington DC: AAAS Selected Symposium 66, Western Press Inc., 7-26.
- Shuard, H.** (1986) «The relative attainment of girls and boys in mathematics in the primary years». In **Burton, L.** (ed) *Girls into Maths can Go*, London: Holt, Rinehart and Winston, 28-37.
- Singh, E.** (1989) «The secondary years: mathematics and scienc». In **Cole, M.** (1989) (ed) *Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice*, London: Routledge, 139-161.
- Spender, D.** (1986) «Some thoughts on the power of mathematics: what is the problem?». In **Burton, L.** (ed) *Girls into Maths can Go*, London: Holt, Rinehart and Winston, 58-60.
- Stacey, J., Bereaud, S. & Daniels, J.** (1974) (eds) *And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education*, New York: Dell Publ.
- Stein, A. & Bailey, M.** (1975) «The socialization of achievement motivation in females». In **Mednick, M., Tangri, S. & Hoffman, L.** (eds) *Women and Achievement. Social and*

Motivational Analyses, Washington: John Wiley and Sons, 151-157.

Steiner, S. (1985) *Sex Differences in Mathematics Learning and Related Factors*, Unpublished M. Ed. Dissertation, University of Monash.

Sutherland, M. (1981) *Sex Bias in Education*, Oxford: Basil Blackwell.

Tierney, T. (1986) «Sexism and racism in a maths scheme». In **Adams, C.** (1986) (ed) *Primary Matters*, London: ILEA Centre for Learning Resources, 110-111.

Tracy, D. (1987) «Toys, spatial ability, and science and mathematics achievement: are they related?», *Sex Roles*, 17(3/4), 115-138.

Tressou-Milonas, E. (1990) «True or false: primary school girls do badly at maths». In **Burton, L.** (ed) *Gender and Mathematics. An International Perspective*, Norwich: Cassel Educational Limited, 113-118.

Vasta, R., Regan, K. & Kerley, J. (1980) «Sex differences in pattern copying: spatial cues or motor skills?», *Child Development*, 51, 932-934.

Verhage, H. (1990) «Curriculum development and gender». In **Burton, L.** (ed) *Gender and Mathematics. An International Perspective*, Norwich: Cassel Educational Limited, 60-71.

Walden, R. & Walkerdine, V. (1982) *Girls and Mathematics: The Early Years*, London: Bedford Way Papers 8, Institute of education, University of London.

Walden, R. & Walkerdine, V. (1983) «A for effort E for ability. The case of girls and maths», *Primary Education Review*, 17, 2-4.

Walkerdine, V. (1989) *Counting Girls Out*, London: Virago, The Education Series.

Weiner, G. (1980) «Sex differences in mathematical performance. A review of research and possible action». In **Deem, R.** (ed) *Schooling for Women's Work*, London: Routledge and Kegan Paul, 76-86.

Weiner, G. & Arnot, M. (1987) (eds) *Gender under Scrutiny*, London: Open University.

Weitzman, L. & Rizzo, D. (1974) *Biased textbooks: Images of Males and Females in Elementary School Textbooks In Five Subject Areas*, Washington DC: The Resource Center on Sex Roles in Education. National Foundation for the Improvement of Education.

Wilhelm, S. & Brooks, D. (1980) «The relationship between pupil attitudes toward mathematics and parental attitudes toward mathematics», *Educational Research Quarterly*, 5, 8-16.

Wilson, K. & Boldizar, J. (1990) «Gender segregation in higher education: effects of aspirations, mathematics achievement, and income», *Sociology of Education*, 63(1), 62-74.

Wolleat, P. et al. (1980) «Sex differences in high school students; causal attributions of performance in mathematics», *Journal of Research in Mathematics Education*, 11, 5, 356-366.

Wolpe, A. (1977) *Some Processes in Sexist Education*, London: WRRC.

Wood, R. & Newton, D. (1992) «Gender and technology education», *Primary Teaching Studies*, 66(4), 288-297.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Κανταρτζή, Ε. (1991) *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κανταρτζή, Ε. (1992) «Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων», *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 107-114.

Κανταρτζή, Ε. (1992) «Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, 55-64.

Κανταρτζή, Ε. (1996) «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-43.

Ματσαγγούρας, Η. (1982/3) «Η επίδραση των (Ελληνικών) μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά», *Νέα Παιδεία*, 22, 81-86.

Μυλωνά, Ε. (1983) «Αναφορά σε μερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση και τη στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 105-107.

ΠΗΓΕΣ

1. Αποστολίκας, Γ., Διονυσοπούλου, Τ. & Σαλβαράς, Γ. (1989) *Τα Μαθηματικά μου*, 1η Τάξη, Αθήναι :ΟΕΔΒ, (Τεύχη 1 και 2).

2. Αποστολίκας, Γ., Διονυσοπούλου, Τ. & Σαλβαράς, Γ. (1991) *Τα Μαθηματικά μου*, 2η Τάξη, Αθήναι:ΟΕΔΒ, (Τεύχη 1 και 2).

3. Αθανασάκης, Α., Αλεξανδράκης, Γ. & Δήμου, Γ. (1992) *Τα Μαθηματικά μου*, 3η Τάξη, Αθήναι :ΟΕΔΒ, (Τεύχη 1 και 2).
4. Αποστολίκας, Γ., Διονυσοπούλου, Τ. & Σαλβαράς,Γ. (1992) *Τα Μαθηματικά μου*, 4η Τάξη, Αθήναι:ΟΕΔΒ, (Τεύχη 1 και 2).
5. Αλβανός, Γ., Δήμου, Γ., Ζέρβας, Γ. & Μπούμας, Κ. (1990) *Τα Μαθηματικά μου*, 5η Τάξη, Αθήναι :ΟΕΔΒ, (Τεύχη 1 και 2)
6. Αλβανός, Γ., Αποστολίκας, Γ., Δήμου, Γ., Ζέρβας, Γ., Μάγος, Μ., Μπούμας, Κ. & Σαλβαράς, Γ. (1992) *Τα Μαθηματικά μου*, 6η Τάξη, Αθήναι: ΟΕΔΒ, (Τελύχη 1 και 2)

Μήδεια και Άλκηστις
ή
η μακραίωνη ιστορία της κατασκευής του αρνητικού γυναικείου
στερεότυπου και η ανατροπή του μέσα από το παιδικό βιβλίο

Μουλά Ευαγγελία
Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΤΡΑΓΙΚΟΣ ΜΥΘΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Οι μύθοι στην αρχαιότητα, χρησίμευαν ως οργανωτικά και έγκυρα σχήματα για τη ζωή των ανθρώπων (Buxton R., 2002 :266) . Η συμβολική αναπαραστατική τους γλώσσα υπηρετούσε την πλήρωση του οντολογικού κενού μεταξύ των γεγονότων και της σημασίας τους.(Gould E. , 1981 :6).

Στο πλαίσιο της μυθολογικής παράδοσης, οι αντίθετες εκδοχές και οι πολλαπλές επιστρωματώσεις δεν επιτρέπουν να υπερβούμε το επίπεδο του πιθανού στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε κάποιο ιστορικό πλαίσιο. (Buxton Richard, 2002 :109) Το ζήτημα της ιστορικότητας των μύθων προσεγγίζεται τόσο με τη θεωρία της αντανάκλασης , όσο και της κατασκευής, που βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματική (Buxton R., 2002: 250).

Όσο για τις αρχαίες τραγωδίες, που τα θέματά τους αντλούνται από το αχανές μυθικό μεγα- κείμενο (Burian P., 1997 : 190 κ.εξ.) , υποστηρίζεται σήμερα , ότι δεν διαμορφώνονται από ένα πρότυπο αφηγηματικό θέμα , αλλά από διάφορα αφηγηματικά σχήματα (Burian P., 1997: 186-193) ή « μοντέλα ιστοριών» (Lattimore R. , 1964)ⁱ, τα οποία χαρακτηρίζει τόσο η επανάληψη , όσο και η καινοτομία. Ο μύθος στα χέρια των τραγικών υφίσταται επεξεργασία για να μετατραπεί σε δράση , όπως προσθήκες δευτερευόντων προσώπων , ένταξή τους σε συγκεκριμένο χώρο, κ.ά. που έπαιζαν ρυθμιστικό ρόλο στις επιλογές τους (Χουρμουζιάδης Χ. Ν., καλοκαίρι 2002 : 211-212). Τα αφηγηματικά σχήματα παραλλάσσονταν και διαπλέκονταν μεταξύ τους.

Η λογοτεχνική χρήση μυθικών μοτίβων είναι διαδεδομένη και στοιχειώδης πρακτική σε όλες τις λογοτεχνικές παραδόσεις και εποχές.. Η μυθοποιητική φαντασία είναι κοινό χαρακτηριστικό , τόσο του μύθου , όσο και της ποιοτικής λογοτεχνίας (Gould E. , 1981 :4-5)ⁱⁱ. Πυρήνες από τραγικά θέματα ή αφηγηματικά σχήματα

χρησιμοποιούνται συχνά και στο παιδικό βιβλίο. Ο μύθος μετασηματίζεται και ακολουθεί τους κανόνες του γένους, όπου εντάσσεται, αλλά αποτελεί ο ίδιος το κλειδί της νοηματικής προσπέλασης και κάθε είδους ερμηνείας του στη νέα του μορφή. (Σιαφλέκης Ζ.Ι., 1994 : 48/ 97-98) Από την άλλη το κάθε γένος- και είδος- λόγου προσλαμβάνει την πραγματικότητα που το ίδιο κατασκευάζει, καθώς τα δομικά του χαρακτηριστικά και οι συμβάσεις του αποτελούν το δικό του τρόπο να μορφοποιεί τα εμπειρικά δεδομένα. (Γιαννουλόπουλος Γ. (2004): 224)

Ο μύθος της τραγωδίας ανέκαθεν απευθυνόταν κατεξοχήν στο ενήλικο κοινό. Στους *Νόμους* του Πλάτωνα (887 d και 658 c-d) υποβάλλεται η ιδέα ότι τα νήπια προτιμούν το κουκλοθέατρο, τα μεγαλύτερα παιδιά τις κωμωδίες, ενώ οι περισσότεροι από τον υπόλοιπο πληθυσμό επιλέγουν τις τραγωδίες (εκτός από τους γέροντες που απολαμβάνουν τις απαγγελίες από τα έπη) (Buxton R., 2002: υποσημ.47). Βέβαια αυτήν την άποψη δεν την ασπάζονται όλοι οι στοχαστές. Ο Γοργίας π. χ. (502d) αναφέρει ότι η δραματική ποίηση απευθύνεται σε όλον τον κόσμο, άντρες και γυναίκες, ελεύθερους πολίτες ή δούλους, ακόμα και παιδιά.

Παρόλα αυτά, μια προσπάθεια μετατόπισης του τραγικού μύθου προς το παιδικό αναγνωστικό κοινό, απαιτεί μια αντίστοιχη διαδικασία προσαρμογής του στα μέτρα των απαιτήσεων του γένους της Παιδικής Λογοτεχνίας. Έτσι, το παιδί δεν αναπτύσσει με το μύθο «σχέση αλήθειας» αλλά μια αμιγή «σχέση χρήσης», σύμφωνα και με τη θέση του Barthes (Barthes R., (1979):246)ⁱⁱⁱ.

Η δε επιλογή συγκεκριμένων μυθικών σχημάτων και οι παρεμβάσεις στο μυθολογικό υλικό από τους νεώτερους διασκευαστές, προσφέρονται για ανάλυση της ιστορικής συγκυρίας που εντάσσονται και του ρόλου που διαδραματίζουν σε αυτήν. Οι μύθοι υποβάλλονται διακριτικά και ανεπαίσθητα στη διαδικασία της ιδεολογικής τους διαχείρισης από το εκάστοτε παρόν. (Ανδρεάδης Γ., 1989: 18)^{iv}

Κάθε διασκευή μιας παραδοσιακής ιστορίας ή ενός μύθου βασίζει τη δημοτικότητά της στην παγιωμένη άποψη, ότι εκφράζει παγκόσμιες ανθρώπινες εμπειρίες και θέτει ηθικές κρίσεις. Οι σχέσεις μιας διασκευής με το προ- κείμενό της καθορίζονται από μετα- αφηγήσεις, δηλαδή από τις εγγεγραμμένες στη διασκευή, ιστορικά προσδιορισμένες ιδεολογικές παρεμβάσεις, που συνήθως είναι ανδρο-ταξικό- εθνο- κεντρικές, ελιτίστικες, ιμπεριαλιστικές, μισογυνικές, αλλά όμως αδιόρατες και υπαινικτικές (Stephens J.- Mc Callum R., 1998 : 9).

Ειδικά οι γυναικείες μορφές στις διασκευές της παιδικής λογοτεχνίας απεικονίζονται με ένα στενόμυαλο και προκατειλημμένο τρόπο, μέσα από στερεότυπες κατασκευές (Shaw V., 1998 : 24/28)^v. Τα στερεότυπα λειτουργούν ως δομές , εντός των οποίων τα παιδιά , λόγω της έμφυτης ανάγκης τους για σταθερές, προσπαθούν να προσαρμοστούν και να αποδεχθούν τους νόμους που τις διέπουν, οι οποίες κατ' επέκταση καθορίζουν τις έμφυλες συμπεριφορές τους .

Η παιδική λογοτεχνία αναντίρρητα αποτελεί ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης και αφομοίωσης ρόλων. Κατά τη δεκαετία του '70 η φεμινιστική κριτική κατέδειξε και στηλίτευσε τον τρόπο παρουσίασης της γυναίκας μέσα από την παιδική λογοτεχνία, ενώ τη δεκαετία του '90 παρατηρήθηκε μια σημαντική στροφή- κίνηση αποκατάστασης του γυναικείου πρότυπου, με αποτέλεσμα, στις κεντρικές φιγούρες των παιδικών βιβλίων να υπερτερούν σε αξιοσημείωτη αναλογία οι γυναίκες, σε ρόλους δυναμικούς και δραστήριους (Gooden A. M., Gooden M. A., 2001:91) και να έχει μειωθεί σημαντικά η προγενέστερη ανισότητα στην παρουσίαση των φύλων.

Όμως η πατριαρχική πολωτική λογική ήταν, - και σε μεγάλο βαθμό εξακολουθεί να είναι- , αυτή που καθορίζει τα όρια των έμφυλων ρόλων και διαμορφώνει το απαξιωτικό γυναικείο στερεότυπο, το οποίο διαπέρασε τους αιώνες και κατέληξε στο μακρύ του ταξίδι , να ιδεολογικοποιηθεί από την αστική κοινωνία και να προβληθεί ανεστραμμένο, ως το φυσικό και γι αυτό το μόνο θετικό μοντέλο γυναικείας ύπαρξης (Katz M. , 1999:41-68) . Ο μύθος προσφέρει στο παιδί προνομιακά μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς , που του προτείνουν τρόπους να συσχετίσει το εγώ του με τον περιβάλλοντα κόσμο και ειδικά οι κλασικοί μύθοι που θεωρούνται παρακαταθήκες υπερχρονικών και οικουμενικών αξιών και αναπόσπαστο τμήμα της πολιτιστικής «μας» κληρονομιάς . Από αυτό και μόνο , αντιλαμβανόμαστε την ισχύ της ιδεολογικής επιρροής , που μπορούν να ασκήσουν στο παιδί.^{vi}

*Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΑΠΑΞΙΩΤΙΚΗΣ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ
ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΡΩΓΜΕΣ*

Ένα αφηγηματικό σχήμα που εγγράφεται σε πολλούς τραγικούς μύθους, είναι η ατομική αυτοθυσία στο όνομα του συλλογικού καλού . Αυτό εντοπίζεται με ιδιαίτερη ενάργεια και στην Άλκηστη του Ευριπίδη.

Η Άλκηστις , υπέρτατο σύμβολο συζυγικής πίστης και καθήκοντος, αποτελούσε ανέκαθεν τον ιδανικό ιδεολογικό χορηγό της παιδαγωγικής. Γύρω στο 1880 λέει η Κ.Κεχαγιά : « *Τι δε ήθελε συμβεί , αν γυνή ψυχρά και αδιάφορος , εξ ανάγκης τινός κοινωνικής , δυσθύμως την τυπικήν μόνον επιδιώκει των καθηκόντων εκπλήρωσιν , ουδόλως μεριμνώσα περί της ψυχικής και ηθικής ευεξίας των περί αυτήν ; φευ! ...όθεν δια την πνευματικήν της Ελληνίδος φύσιν δεν είναι ποιητική τις αντίληψη αι Αντιγόνοι, Πηνελόπαι και Αλκήστιδες. Εν τω ελληνικό οίκω επεκράτησεν εκάστοτε η ιδέα του καθήκοντος επί της ηδονής και του ατομικού συμφέροντος. Προσέχετε προς Θεού, μη αστόργως και ασπλάχνως μολύνετε τα θεία τοιαύτα στοιχεία της εθνικής αγωγής!...»^{vii}*

Ανάμεσα στις ποικίλες μετα- χρήσεις του αρχαίου δράματος συναντάμε κι εκείνη , όπου η Άλκηστη χρησιμοποιήθηκε – άκουσον άκουσον- ως πρότυπο μαθήματος Οικιακής Οικονομίας κατά τον 17^ο αι.(Coggin A. Philip , 1956 :111)^{viii}. Η γυναίκα «απόλυτη κυρίαρχος του σπιτιού» και «βασίλισσα του νοικοκυριού»!!! Η ιδανική θέση των γυναικών ήταν εντός του οίκου (Ξενοφών, *Οικονομικός*, 7.21) (Buxton R., 2002 :162-182). Σύμφωνα με το παράδειγμα της Άλκηστης και της Πηνελόπης, οι δημόσιες εμφανίσεις των σωστών γυναικών πρέπει να γίνονται με φειδώ, αξιοπρέπεια και αυτοσυγκράτηση(Lefkowitz M. R.,1993: 100-101). Αυτές είναι το μοντέλο της ιδανικής γυναίκας- μέλισσας, κατά τους τύπους των γυναικών που συναντάμε στο ποίημα του Σημωνίδη του Αμοργινού (Lefkowitz M. R., 1993: 95-96).

Η αρνητική εικόνα της γυναίκας , προικισμένης με πνεύμα ψευτιάς και υποκρισίας^{ix}, και τελικά ως το «διπλό», δηλαδή το αντίθετο του άντρα,^x που ο γάμος του με την οποία ,ακόμα κι αν του τύχει καλή γυναίκα, είναι μια αδιάκοπη αναμέτρηση του καλού με το κακό^{xi}, άρχισε να διαπλάθεται ήδη από τον Ησίοδο, στη βάση της στήριξης της θεωρίας του, περί αναγκαιότητας της Έριδας στους

ανθρώπους (Vernant J. P. , 1991: 70-73)^{xii}. Ο Πυθαγόρας περιέγραφε το σύμπαν ως παράγωγο της σύγκρουσης αντίθετων δυνάμεων, αυτής του Καλού που είχε δημιουργήσει την τάξη, το φως και τον άντρα και αυτής του Κακού , που είχε δημιουργήσει το χάος, το σκοτάδι και τη γυναίκα. Τη γυναίκα ως πηγή Έριδος ενσαρκώνει αργότερα στους τραγικούς η Ελένη (*Αγαμέμνων* 1434-39, *Ελένη* 71-75 , *Ορέστης* , *Ηλέκτρα* κ.α.), ενώ την πιο αρνητική εικόνα της γυναίκας εκθέτει ο Ιππόλυτος στον παραληρηματικό λόγο του στην ομώνυμη τραγωδία του Ευριπίδη (στ.616-642). Την αρνητική αυτή εικόνα γενικότερα, τη συντήρησαν και την ενίσχυσαν πολλοί στοχαστές της αρχαιότητας, με κορυφαίο τον Αριστοτέλη.

Από τις σπάνιες περιπτώσεις που η γυναίκα ενσαρκώνει θετική αξία είναι η Άλκηστις . Υπέρτατο σύμβολο συζυγικής πίστης και καθήκοντος, αποτελούσε ανέκαθεν τον ιδανικό ιδεολογικό χορηγό της παιδαγωγικής . Με την αυτοθυσία της , έγινε αιώνιο έμβλημα της αγάπης που καταλύει ακόμα και τη δύναμη του Άδη κι έτσι βρήκε εύκολα θέση στη χριστιανική αντίληψη του κόσμου και έγινε η ηρωίδα με την πιο έντονη παρουσία στη μεσαιωνική και νεότερη λογοτεχνία.^{xiii} Στις διασκευές για την παιδική λογοτεχνία η Άλκηστι ακολουθεί πάντοτε τα χνάρια της παράδοσης, διατηρώντας αναλλοίωτο το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αφοσιωμένης συζύγου και μετρημένης γυναίκας (βλέπε : Church J. Alfred, *Stories from the Greek tragedians*, Dodd -Mead and Company publishers, N.Y. 1879/ Peabody Josephine Preston, *Old Greek Folk Tales*, Houghton Mifflin Company, Boston, Massachusetts, 1897 ,μέχρι Davies Anthea, *A White Horse with Wings*, Faber and Faber, 1968 , αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία : *Άλκηστι, η βασίλισσα που νίκησε τον θάνατο*^{xiv} , *Ιστορίες από το αρχαίο θέατρο-*, *Άλκηστι*^{xv}).

Το αρνητικό της Άλκηστις , αποτελεί κατά κάποιον τρόπο μια άλλη ηρωίδα του Ευριπίδη, η Μήδεια. Το όνομά της , ετυμολογικά συγγενές με το Μήτις, παράγεται από το ρήμα «μήδομαι», δηλαδή σκέφτομαι, εφευρίσκω, προνοώ, που καθορίζει την ουσία της. Το πρότυπο της δόλιας και αδίστακτης γυναίκας όμως , που κατέληξε να ενσαρκώνει η Μήδεια , δεν θα μπορούσαμε να το ερμηνεύσουμε, αν δεν το εξετάσουμε κατ' αντιπαράσταση του κόσμου της καθημερινής εμπειρίας (Buxton Richard, 2002 :115), που γέννησε τη συγκεκριμένη εκδοχή του μύθου, αν δηλαδή δεν το δούμε στο πλαίσιο του ρόλου που διαδραμάτισαν οι γυναίκες στην καθημερινή ζωή της αρχαίας Ελλάδας. Οι υπερφυσικές ικανότητές της , που καταργούσαν την κοσμική τάξη πραγμάτων, θεωρήθηκαν , υπό την επίδραση του αυξανόμενου

ορθολογισμού, επικίνδυνες^{xvi}. Στην Αθήνα του Περικλή η Μήδεια ήταν πλέον μια αρνητική μορφή, που εναντιωνόταν στο ιδανικό της αφανούς και υποταγμένης γυναίκας της εποχής (Cartledge P., 2002:109)^{xvii}.

Στην ουσία, η μορφή της Μήδειας υποστασιοποιεί την παραδοξότητα της ίδιας της αρχαίας αττικής τραγωδίας. Ο θεσμός των παραστάσεων αρχαίων τραγωδιών, ως δημόσια εκδήλωση στα πλαίσια της πατριαρχικής ιμπεριαλιστικής και ξενοφοβικής αθηναϊκής Δημοκρατίας, απέκλειε τη συμμετοχή των γυναικών στο ακροατήριο. Από την άλλη, αμφισβητούσε και προκαλούσε το καθεστώς που τον υπέθαλπε, παραχωρώντας το δικαίωμα της ισηγορίας και της παρρησίας στους κοινωνικά αποκλεισμένους και δη τις γυναίκες (Mosse C., 1993:114-126)^{xviii}, ενσωματώνοντάς τες στην πολυφωνική φόρμα της τραγωδίας, η οποία και εξέφραζε την πραγματική κοινωνική ετερογένεια (Hall E., 1997: 103-126). Στη Μήδεια του Ευριπίδη, οι αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας και το γυναικείο στερεότυπο (Barlow S.A., 1990 :502-505/ 1989: 158-171) υπόκεινται σε κριτική διερεύνηση καθώς, όχι μόνο η ηρωίδα έχει λόγο, αλλά και καθώς δίπλα στο πάθος και τις συμφορές της βάρβαρης γυναίκας τοποθετείται η επιπολαιότητα και η ακαταλληλότητα του Έλληνα συζύγου της (Buxton R, 2002: 62). Κι αν η ύστατη αποτρόπαια πράξη της σφραγίζει στους αιώνες την προσωπικότητά της, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την αναμφισβήτητη πίστη και αφοσίωσή της στον Ιάσονα (Ζωγράφου Λ., 1998 : 17-42).^{xix}, που είχε οδηγήσει στην παραίτησή της από οποιαδήποτε προσωπική της προσδοκία και στην απόλυτη υπηρέτηση από μέρους της των εγωιστικών στόχων του. Αυτή της η στάση κάνει τους θεατές του 5^{ου} αι. να της αναγνωρίσουν το δικαίωμα να εκστομίσει τα παράπονά της, εκφράζοντας έτσι το σύνολο των γυναικών ανά τους αιώνες (στ. 230-251). Η σύγκριση των δύο πρωταγωνιστών και των κόσμων που αντιπροσωπεύουν, ουδόλως αποβαίνει προς όφελος των Ελλήνων (Dihle A., 1998 :56). Η επίκληση του Ιάσονα στον σπουδαίο ελληνικό πολιτισμό (στ. 446-626 και ειδικά από 535 κ.ε.) ηχεί ιδιαίτερα κούφια στο συγκεκριμένο συγκείμενο.

Σύμφωνα με την υπόθεση ότι κάθε εποχή ξαναδιαβάζει τους μύθους εκ νέου, η ιστορία της Μήδειας παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι μύθοι εκφράζουν συγκαλυμμένα την «αλήθεια» της στιγμής της δημιουργίας τους, αποτυπώνοντας το ιστορικό της συγκείμενο. Η πληροφορία ότι οι Κορίνθιοι πλήρωσαν τον Ευριπίδη δεκαπέντε τάλαντα, για να γράψει μια τραγωδία που θα τους απάλλαζε από το έγκλημά τους σε βάρος των παιδιών της Μήδειας (Graves R.,

1955) , τα οποία είχαν δολοφονήσει όταν αυτά κατέφυγαν στο ιερό της Ήρας, μοιάζει καθ' όλα πιστευτή. Πέραν αυτής της άποψης και της αντίστοιχης του Ευριπίδη, για τα γεγονότα που αφορούν στη σχέση του Ιάσονα και της Μήδειας στην Κόρινθο υπάρχουν έξι ακόμα δυνατές παραλλαγές^{xx} και εφόσον κάθε μύθος αποτελείται από το σύνολο των παραλλαγών του (Levi'- Strauss Claude , 1958: 240-242) - οι οποίες είναι ισοδύναμες- καταλαβαίνουμε, ότι η εκδοχή του Ευριπίδη καταγράφει τις επιλογές της δικής του ιστορικής πραγματικότητας.

Σύμφωνα με τον κανόνα της τραγωδίας τώρα, να επικεντρώνει την προσοχή της σε ακραίες καταστάσεις, μεταξύ των οποίων και η διάλυση της οικογένειας με τρόπο που σπάνια βιώνεται στην πραγματική ζωή (Buxton R., 2002 :61), η Μήδεια απετέλεσε τον ιδανικό καταλύτη, που επέσπευσε κάθε δυνατή μορφή οικογενειακής κρίσης (Κολχίδα, Ιωλκός, Κόρινθος) (Buxton R., 2002: 114-115), μολονότι για την ίδια ο γάμος (Lefkowitz M. R, 1993 :51)^{xxi} ήταν το επίκεντρο και μοναδικό περιεχόμενο της ύπαρξής της (Ευριπίδης , *Μήδεια*, στ.247).

Η Μήδεια κυριευμένη από πάθος – διαψευσμένο έρωτα , ζήλια, εκδικητικότητα- δε διστάζει να προκαλέσει το θάνατο ακόμα και στα ίδια της τα παιδιά . Αν θυμηθούμε όμως τα λόγια της : *«Απ' όσα έχουν ψυχή και νου γυναίκες, το πιο δυστυχισμένο είμαστε πλάσμα...Γιατί καμιά τιμή δεν φέρνει στη γυναίκα, τον άντρα να χωρίσει ,μηδέ να τον αφήσει...Κι αν πάμε σε όλα τούτα καλά και δεν βαρυνγομάει εκείνος για το ζυγό, χαρούμενη η ζωή μας. Ειδάλλως κάλλιο να χαθούμε...»* (μετάφραση Τ. Ρούσσο, στ. 230-231, 236-237 και 241-243), τότε η αυτοθυσία της Αλκήστιδος ερμηνεύεται εντελώς διαφορετικά και πιο υποψιασμένα . Γίνεται αναγκαστική επιλογή, που επιβάλλεται από κοινωνικούς επικαθορισμούς. Η γυναίκα ως οντότητα δεν υφίσταται χωρίς τον άντρα της .Έτσι η θυσία της Άλκηστης ,ιδωμένη διαλεκτικά σε σχέση με την Μήδεια και μέσα από τα πολιτισμικά της συμφραζόμενα, παίρνει τη μορφή υποχρεωτικού μονόδρομου.

Δεν μας προκαλεί βέβαια έκπληξη το γεγονός, ότι η Μήδεια και η τραγική της επεξεργασία από τον Ευριπίδη, δεν υπήρξε ποτέ από τους προτιμώμενους μύθους στην εκπαίδευση και την παιδική λογοτεχνία. Το ότι προτείνεται μεταξύ των διδακτέων δραμάτων – έστω και κατ' επιλογή- κατά την Δ' τάξη των πεντατάξιων ή εξατάξιων Διδασκαλείων (1927) (Αντωνίου Δ., 1988:406) , αλλά και στην Δ' τάξη του τετρατάξιου ακόμα Γυμνασίου αρρένων (1914) (Αντωνίου Δ. , 1987 :619) -και δεν αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του διδάσκοντος να επιλέξει μέσα από το

σύνολο του έργου του Ευριπίδη, όπως στα παλιότερα αναλυτικά προγράμματα-, δεν πρέπει να μας δημιουργεί λάθος εντυπώσεις. Λαμβανομένης υπόψη της σαφούς προτίμησης των φιλολόγων στις Ιφιγένειες (από τα έργα του Ευριπίδη) ,αλλά και της στενά μορφοσυντακτικής προσπέλασης των αρχαίων κειμένων, η Μήδεια , αν ποτέ κατάφερνε να φτάσει ως κείμενο μέσα στην σχολική τάξη, δεν προσεγγιζόταν ποτέ νοηματικά ή διαλεκτικά. Οι ερμηνείες ήταν από νωρίτερα δοσμένες και αποκρυσταλλωμένες. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε στη *Χρηστομάθεια* του Ιωάννη Ν. Γεράρη (1915) για την Α΄ τάξη των Ελληνικών σχολείων, και αντιλαμβανόμαστε προκαταβολικά από τον τίτλο -του τεχνητά συνθεμένου χωρίου που αναφέρεται συνοπτικά στην ιστορία της Μήδειας- «Διατί η Μήδεια φονεύει τους παίδας, ους εξ Ιάσονος είχεν» , την εξήγηση που ακολουθεί . Η μοναδική αιτία της ήταν η τυφλή ζήλια και ο πληγωμένος της εγωισμός. Αλλά και πολύ αργότερα στο βιβλίο «Υλη και διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου»^{xxii} διαβάζουμε στις μεθοδικές οδηγίες του κεφαλαίου – στο μάθημα της Ιστορίας- περί του θανάτου του Ιάσονα : Κατά την επεξεργασία του χωρίου εκτός των άλλων εντυπώσεων θέλουν συζητηθεί και αι κάτωθι: α) ότι η Μήδεια ήτο μεγάλη μάγισσα...β) ότι η Μήδεια ήτο κακούργος...γ)ότι η Μήδεια ήτο πολύ πονηρά ...δ) ότι το άδοξον τέλος του Ιάσονος οφείλετο εις την κακούργον ψυχήν της Μήδειας. Αφής στιγμής συνδέθη μαζί της , η δυστυχία και η συμφορά συνώδεδον αυτόν παντού»

Έτσι η Μήδεια απομονώνεται ως ατομική περίπτωση γυναίκας βαρβαρικής καταγωγής και ξένης προς τα ελληνικά ήθη, σε αντιδιαστολή με την οποία η Άλκηστις ,μέσα από τις επικρατούσες επίσημες αναγνώσεις της, κατέστη παράδειγμα Ελληνίδος μητέρας και συζύγου , εγκωμιάστηκε και κέρδισε Αθανασία . Υπηρετώντας το παραπάνω στερεότυπο δεν είναι παράξενο, που η *Άλκηστις* ως κείμενο δεν προτείνεται πουθενά στις ανώτερες γυμνασιακές τάξεις, αλλά περιορίζεται με τη μορφή της επεξεργασμένης , ήδη «μασημένης» και εξ ου εύπεπτης τροφής , του συντομευμένου διδακτικού μύθου, που απευθύνεται στις μικρές παιδικές ηλικίες , που είναι πιο εύπιστες και εύπλαστες.

Θα πρέπει όμως σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε στη διαχείριση της εικόνας της Μήδειας σε μια πορεία αποκατάστασής της στις σύγχρονες Συλλογές Μύθων. Το αρνητικό στερεότυπο της μάγισσας γενικότερα, έχει υποστεί σημαντική επανεπεξεργασία και συχνά παρουσιάζεται ανεστραμμένο στα περισσότερα σύγχρονα μετα- παραμύθια . Ο μεταμοντερνισμός ,και στο παραμύθι, συνθέτει μια εμπειρία

γραφής στο όριο δύο γενών. Το ένα αποκρυσταλλωμένο από την παράδοση και το άλλο εξελισσόμενο, από τη μείξη των οποίων προέρχεται ένα νέο γένος, που διακρίνεται από αυτο-αναφορικές αντινομίες, παρωδιακή διακειμενικότητα και συγκρουσιακό διάλογο με το παρελθόν του (Bacchilega C., 1997: 20)^{xxiii}. Τα χαρακτηριστικά των Μαγισσών και γενικότερα των γυναικών, των οποίων ο δυναμικός χαρακτήρας προκαλώντας δέος, ερμηνευόταν ως υπερφυσική ικανότητα, αμβλύνονται και άλλοτε παρωδούνται, ενώ οι προθέσεις τους είναι συνήθως αγαθές (Ζερβού Α, Νοέμβριος 2005 : 96-103)^{xxiv} (βλέπε, *Ladies, Retold Tales of Goddesses and Heroines* -Vallejo Boris and Doris- (1992), *Not one damsel in distress*-Jane Yolen- Susan Guevara(2000) -, *η μάγισσα Βρομόλω* - Κεϊ Ουμάνσκι, *η Μικρή Μάγισσα* - Ότφριντ Προύσλερ, ή *η μάγισσα στον Χαρούμενο ταχυδρόμο ή ξένα γράμματα*^{xxv} – Janet – Allan Ahlberg, κ.ά.). Επιπλέον οι σύγχρονες αναγνώσεις παραδοσιακών ιστοριών από τη σκοπιά των γυναικείων σπουδών έχουν αποφέρει ανατρεπτικές επανεπεξεργασίες των κλασικών μύθων, που συχνά αντιστρέφουν τα ανδροκεντρικά σε θηλυκεντρικά αρχέτυπα^{xxvi}. Αυτές οι διασκευές αναποδογυρίζουν τους ρόλους, άλλοτε ίσως με τρόπο αδέξιο, αλλά τουλάχιστον χρήσιμο στο να καταδειχθεί η χρόνια στρέβλωση που αδιόρατα και βαθμιαία έχει επιβληθεί στους μύθους από τη μακρά παραμονή και χρήση τους στο ανδροκρατούμενο σύμπαν.

Έτσι και η Μήδεια, στο γενικευμένο αυτό κλίμα της «άφεσης αμαρτιών» ή έστω εξωραϊσμού των παραδοσιακά κακών ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας και της εκ νέου σκιαγράφησης του προφίλ τους, υπό τις επιταγές του «πολιτικώς ορθού» (π.χ. ο λύκος σπάνια πλέον είναι κακός (Beckett L. S., 2002:156-174), ή της φεμινιστικής κριτικής, απαλλάσσεται από το αμάρτημα της παιδοκτονίας και την ποταπή εκδικητική συμπεριφορά της και παρουσιάζεται απλά ως αφοσιωμένη σύζυγος, που μετά από το θανάσιμο ατύχημα του άντρα της από το σάπιο σκαρί της Αργώς, κατέφυγε στην Αθήνα. Η ίδια εκδοχή περιλαμβάνεται και στο εγχειρίδιο *Ιστορίας της Γ' Δημοτικού*. Με αυτόν τον τρόπο την απαθανατίζει και η *Ελληνική Μυθολογία* των εκδόσεων Στρατίκη, αλλά και η *Μυθολογία* της Εκδοτικής Κ.Μ. (Κόντου-Μανιατέα) σε εικονογράφηση Πέτρου Κουφοβασίλη), υπό την επήρεια του κυρίαρχου παιδαγωγισμού. Στο ίδιο πνεύμα, αποκατάστασης των μονίμως αιωρούμενων κατηγοριών σε βάρος της Μήδειας, που ξεκίνησαν από την εκστρατεία δυσφήμισής της για να καλυφθούν οι άνομες πράξεις των συγγενών του Κρέοντα (Jolliffe H. R, 1984 :43), αλλά και με σαφή υπαινιγμό σχετικά με τον

κατασκευασμένο χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης ,παρουσιάζεται εμβόλιμα η Μήδεια στην *Ωραιά Ελένη* της Μαρί Γκουντό. Εκεί η Κασσάνδρα την υπερασπίζεται και την επαινεί με τα εξής λόγια : «Εντάξει, έχουμε κι εμείς μάγισσες όπως τη Μήδεια, αλλά αυτές ξέρουν να σώζουν πόλεις ολόκληρες από το λοιμό και την πείνα. Προφανώς αυτά όμως δεν σας τα διηγούνται ποτέ. Αλλά για πες μου Ελένη, σ' εσάς τα κορίτσια που αντιμιλούν ή εγκαταλείπουν τον πατέρα τους , οι άντρες που προσφέρουν τα παιδιά τους μεζέ στους θεούς ή σ' αδέρφια τους , όλα αυτά νομίζεις πως είναι μικρότερα αδικήματα, λιγότερο σκληρά από αυτά που φαντάζεστε για τις δικές μας μάγισσες; » (σσ.34- 35).Αυτές οι προσεγγίσεις όμως δεν αρκούν για να δομήσουν ουσιαστικό αντίλογο.

Στη φράση «αυτά δεν σας τα διηγούνται ποτέ» ανακαλούμε τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς εδραίωσης της γνώσης , που διαμορφώνουν τα κύρια χαρακτηριστικά της εικόνας του ελληνικού εθνικού εαυτού και της γυναικειάς ταυτότητας. Αυτά όπως αναδεικνύονται στο λόγο των σχολικών βιβλίων είναι οι κατηγορίες , *συνέχεια, διατήρηση, ομοιογένεια, αντίσταση, ανωτερότητα.*(Αβδελά Ε., 1997: 55) Έτσι δημιουργείται μια στεγανή πολιτισμική ταυτότητα, που δεν αλλάζει , παρά μόνο γαλβανίζεται με μυθεύματα και οικοδομείται αντιθετικά , σε σχέση με τα αρνητικά των παραπάνω εννοιών , τα οποία αποδίδονται σε ο,τιδήποτε αλλότριο (Boymen Kampen N., 1999 : 269-281)^{xxvii}.

ΚΑΤΑΡΡΙΠΤΟΝΤΑΣ ΤΑ ΑΝΔΡΟΚΕΝΤΡΙΚΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΟΚΕΝΤΡΙΚΑ

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ : *The Dawn Palace, The story of Medea*, Hoover H.M

Πέρα όμως από τις σποραδικές και τυχαίες απόπειρες αποκατάστασης της ιστορίας της Μήδειας σε μεμονωμένες συλλογές μύθων για παιδιά, δεν συναντάμε στην ελληνική εκδοτική κίνηση ,κάποια διασκευή που να αναλαμβάνει την προσπάθεια ριζικής και ολοκληρωτικής επανανάγνωσης του μύθου της.

Σε όλες τις διασκευές του μύθου (π.χ. Johnston Norma , *Strangers dark and gold*, N.Y., Atheneum, 1975/ Vallejo Boris and Doris, *Ladies, Retold Tales of Goddesses and Heroines*, Penguin Group, New York, 1992) διατηρούνται σταθερά ορισμένα κομβικά σημεία. Ο Ιάσοντας είναι ο νεαρός ήρωας που εμπνέει εμπιστοσύνη στους συντρόφους του και φλογερό πάθος ,ενώ η Μεγάλη Αναζήτηση και η επιτυχής

Ολοκλήρωσή της είναι ο κορμός της ιστορίας ,που αποτελεί έκτοτε βασικό μοτίβο της Δυτικής Λογοτεχνίας και η Μήδεια είναι μια γυναίκα εξαιρετικών ικανοτήτων που αγαπά απόλυτα, κάνει θυσίες και στο τέλος προδίδεται και εκδικείται.

Επιπλέον κυρίαρχο και σταθερό μετα -αφηγηματικό σχήμα της ιστορίας είναι αυτό της σύγκρουσης των διαφορετικών πολιτισμών, της αντιπαράθεσης των αξιακών τους συστημάτων και τρόπων ζωής, υπό το πρίσμα του αντιθετικού μοντέλου «ελληνικό- βαρβαρικό», «σωστό – λάθος», «καλό- κακό». Αυτή η σύγκρουση παραπέμπει στην πολωτική ουσία του ίδιου του νεώτερου ελληνισμού (Herzfeld Michael , 1982 :186)^{xxviii}. Η αμφίσημη σημειολογία του απορρέει από την αξιακή αντινομία του περί ταυτότητος λόγου, που οδήγησε στο αρχετυπικό δίλημμα του «Έλληνα» και του «Ρωμιού»,στο οποίο αντιπαρατίθενται ο εγγενώς ανώτερος δυτικός πολιτισμός και ο εξ ορισμού βάρβαρος της Ανατολής.(Τζιόβας Δ., 1995 :341).

Μοναδική περίπτωση ανατροπής της κυρίαρχης εικόνας της Μήδειας αποτελεί η μυθιστορηματική διασκευή για νέους , της Hoover H.M.^{xxix} (*The Dawn Palace, The story of Medea*, E.P. Dutton, New York, 1988) . Η Hoover , συγγραφέας κατεξοχήν βιβλίων επιστημονικής φαντασίας για παιδιά, ασχολείται κυρίως με τον κόσμο του μέλλοντος. Το παρελθόν προσέλκυσε το ενδιαφέρον της αποκλειστικά στο πρόσωπο της Μήδειας και στη ζητούμενη απόσπηση των κατηγοριών, που αιώνες λογοτεχνικής επεξεργασίας της είχαν επιρρίψει. Η συγκεκριμένη διασκευή συμπεριλαμβάνεται στους καταλόγους των βιβλίων που πραγματεύονται θέματα φύλου (Gender issues) από φεμινιστική σκοπιά (feminism)^{xxx}. Η χρονολογία κυκλοφορίας της διασκευής (1988) επίσης είναι χαρακτηριστική των τάσεων στο συγκεκριμένο βιβλιογραφικό πεδίο. Η προηγηθείσα έξαρση των γυναικείων σπουδών είχε δώσει ώθηση στη συγγραφή πολλών λογοτεχνικών κειμένων, που υιοθετούσαν τη γυναικεία οπτική (Prince G., 1996 :159-164) και μάλιστα στο εν λόγω υπο- πεδίο της επιστημονική φαντασίας (ή του ιστορικού μυθιστορήματος) που διαφεύγοντας από τα δεσμά του παρόντος ιστορικού χρόνου, επιτρέπει την ανατροπή. Η μυθιστορηματική αυτή διασκευή για νέους της Hoover αποτελεί τρόπο τινά, μια προδρομική εκδοχή αλλά και πρώτη ύλη για το έργο της Κρίστα Βολφ : *Μήδεια-Φωνές* (1998), που πραγματεύεται την αντιπαλότητα των δύο φύλων και τον αγώνα τους για επικράτηση, φωτίζοντας τη δράση μέσα από τις διαφορετικές οπτικές των ηρώων , σε μια γοητευτική ανάγνωση που εμπλέκει τον αναγνώστη και εκθέτει την

υποκειμενικότητα και τη σχετικότητα των παγιωμένων μύθων. Η Μήδεια κι εδώ παρουσιάζεται ως μια δυναμική και ανεξάρτητη γυναίκα με ανεπτυγμένο αίσθημα τιμής και δικαίου. Η ερμηνεία του εν λόγω μυθιστορηματικού τύπου της Μήδειας περνά υποχρεωτικά μέσα από το ευρύτερο συγκείμενο αναφοράς του έργου , που είναι ταυτόχρονα λογοτεχνικό, ιστορικό, βιογραφικό, κοινωνικό και πολιτικό, σύμφωνα με τις υποδείξεις σημαντικών θεωρητικών της φεμινιστικής προσέγγισης , όπως η Susan Sniader Lanser(Lanser Sniader S., 1986 :341-363 / 1988:52-60)

Ήδη από το σημείωμα του εκδότη με τις δηλώσεις της συγγραφέως πληροφορούμαστε, ότι η πρόθεσή της ήταν να αποδείξει ότι η Μήδεια υπήρξε θύμα των περιστάσεων και των Αργοναυτών, πλάθοντας μια ηρωίδα δυναμική και ανθρώπινη, ικανή να εμπνεύσει τους σύγχρονους αναγνώστες. Η συγγραφέας καταφέρνει τελικά όχι μόνο να διαμορφώσει εκ νέου το προφίλ της ηρωίδας , στο όνομα της αδικίας που είχε υποστεί εξαιτίας της γυναικειάς υπόστασής της, αλλά – πιθανόν ασυναίσθητα αλλά άκρως εύστοχα- καταφέρνει επίσης να αποδείξει την τεχνητή διχοτομία μεταξύ Ελλήνων και βαρβάρων και να αποκαλύψει την παραχάραξη της αλήθειας στην εξιδανικευμένη εικόνα της Ελληνικότητας. Έτσι η εν λόγω διασκευή δεν ανατρέπει απλά το απαξιοτικό στερεότυπο της γυναίκας , που παραδόθηκε σχεδόν ατόφιο από την αρχαιότητα, αλλά καταρρίπτει και το μύθευμα της υπεροχής της υπερβατικής ουσίας της Ελληνικότητας, που χρησίμευε ανέκαθεν ως άλλοθι για την επιβολή παντοειδών ,παράγωγων αυτής ,ύποπτων ιδεολογημάτων.

Για να μείνουμε στο σχολιασμό της πλοκής και να δούμε πως υποστηρίζεται η παραπάνω πρόθεση της συγγραφέως , θα σταθούμε στα σημεία εκείνα του μύθου , όπου η απόκλισή τους από την παράδοση διαφοροποιεί την πρόσληψη της εικόνας της Μήδειας και ως γυναίκας και ως μάγισσας, αλλά και επιπλέον υποστηρίζει μια λιγότερο μεροληπτική άποψη περί Ελληνικότητας ,από αυτή των αντίστοιχων διασκευών που ως τώρα σχολιάσαμε. Η Ελληνικότητα ως παράγοντας διαίρεσης του κόσμου στην άνιση κλασματική μορφή ,όπου στον αριθμητή βρίσκονται οι ισχυροί, οι ανώτεροι και κατ' επέκταση οι άντρες και στον παρονομαστή οι αδύναμοι , οι κατώτεροι και δη οι γυναίκες παρουσιάζεται διάτρητη και χωλή και εκτίθεται στην κριτική μας εξέταση.

Η αφήγηση , μολονότι φαινομενικά τηρεί την αρχή των ίσων αποστάσεων μέσω της υιοθέτησης της τριτοπρόσωπης τεχνικής, πριμοδοτεί ουσιαστικά την ηρωίδα, με τη διακριτική και έντεχνη χρήση της εσωτερικής εστίασης, που κάνει τον

αναγνώστη να παρακολουθεί τα πράγματα μέσα από τα μάτια του εστιάζοντος προσώπου και κατά συνέπεια να αποδέχεται την αντίληψή του (Bal Mieke , 1985 :104)^{xxxii}. Εν τέλει πρόκειται για τον αφηγηματικό τύπο της ψυχο- αφήγησης που προσφέρει το πλεονέκτημα να εκφράζει την ψυχική ζωή ενός χαρακτήρα, που διαφορετικά θα έμενε ανέκφραστη, μισοσκότεινη ή υπόρρητη (Dorrit Cohn , 2001:76-88). Στην ουσία η επιλογή της συγγραφέως υπέρ της τριτοπρόσωπης αφήγησης πιθανόν αντανακλά και μια ευρύτερη αλλαγή στους γυναικείους τρόπους γραφής , όπου εγκαταλείπονται πλέον οι διαμεσολαβητικές – διακριτικές τεχνικές (Lanser Sniader S., 1992:59)^{xxxiii} και προτιμάται ο στιβαρός, μετωπικός συγγραφικός λόγος, στον οποίο αποκλειστικό προνόμιο είχαν μέχρι πρότινος μόνο οι άντρες συγγραφείς (Lanser Sniader S., 1992:17-18).

Η συγγραφέας αξιοποιεί επίσης την τεχνική του «ελεύθερου πλάγιου λόγου» (Peri M. , 1994 :31/ 44-48, Banfield A., 1982)^{xxxiiii} και έτσι είναι σα να ακούμε τη φωνή του αφηγητή συντονισμένη με αυτή της ηρωίδας.(Ζερβού Α. , 2005 :91) Ο ελεύθερος πλάγιος λόγος είναι ένας υβριδικός μηχανισμός που εξασφάλιζε ανέκαθεν στη γυναικεία γραφή τη δυνατότητα να ασκεί κριτική και να ερμηνεύει την κοινωνία, μέσα από την παρουσίαση της εστιαζόμενης γυναικείας συνείδησης, από την εποχή ακόμα της Jane Austen (Lanser Sniader S., 1992 :74) μέχρι τις σύγχρονες Αφρο-Αμερικανίδες συγγραφείς (Lanser Sniader S., 1992: 200/203). Η ετεροδιηγητική εξωτερική αφήγηση προστατεύει το περιεχόμενο και παρέχει εχέγγυα αληθοφάνειας και εγκυρότητας. Μια παρόμοια ανατρεπτική επαναφήγηση της ιστορίας της Ελένης ,μέσα από την προσωπική της γυναικεία οπτική, συναντάμε ήδη πολύ νωρίτερα , από τη Sophie Chaveau στο μυθιστόρημά της *Memoires d' Helene* (1988) (Zervou A., 2005 : σελ.3, υποσημ.21) ,στα πλαίσια της ευρύτερης τάσης «εκθήλυνσης της αφήγησης» (Ζερβού Α. , 2005 :89-96), αλλά και σε πολύ πρόσφατα μυθιστορήματα, όπως στην *Πηνελοπιάδα* της Μάργκαρετ Άτγουντ, όπου παρακολουθούμε την ιστορία την Πηνελόπης και των 12 θεραπεινίδων της, που σφάχτηκαν από τον Οδυσσέα, μέσα από την εσωτερική οπτική της ομώνυμης ηρωίδας^{xxxiv}.

Η ιστορία ξεκινά στην Κολχίδα, όπου η μικρή Μήδεια απολαμβάνει τις βασιλικές τιμές που της αρμόζουν, καθώς με δεδομένη την Μητριαρχική αρχή της χώρας , αυτή πρόκειται να είναι η διάδοχος του θρόνου, μετά το θάνατο της Μητέρας της . Ένα απρόοπτο νυχτερινό περιστατικό και η πλαστή ανακοίνωση του θανάτου

της μητέρας της οδηγούν γρήγορα στην αποκάλυψη της αλήθειας. Στην υποτιθέμενη κηδεία της , όπου η Μήδεια ανακαλύπτει την απάτη , εμφανίζεται η Κίρκη , αδελφή του Αιήτη , και της εξηγεί ότι η φυγή της μητέρας της είχε ως αιτία το γεγονός, ότι οι άνθρωποι είχαν πάψει να εκτιμούν την ελευθερία και την ομορφιά της άγριας φύσης και γι αυτό εκείνη είχε αποσυρθεί για να διασώσει τη λατρεία της Μεγάλης Θεάς, που έφθινε. Ο «εκπολιτισμός» γένους αρσενικού , που είχε απομακρύνει τους ανθρώπους από την πίστη τους στις δυνάμεις της Φύσης και ο πτώση του καθεστώτος της μητριαρχίας , μετά την επικράτηση του γένους των Ελλήνων (ο Αιήτης είχε έλθει από την Ελλάδα) ήταν η γενεσιουργός αρχή των δεινών, όχι μόνο της Μήδειας, αλλά και της ανθρωπότητας, που αποτυπώνεται σε μικροκλίμακα ,στην αλυσίδα των εγκλημάτων που θα ακολουθήσουν.

Η ελευθέρια ανατροφή της την βοηθά να αναπτύξει εξαιρετικές ικανότητες και η θητεία της στην Κίρκη της εξασφαλίζει τη Μαγεία της Γνώσης. Δεν πρόκειται για μαγεία αιματηρή και ερεβώδη, αλλά για γνώση θεραπευτική και ευεργετική. Ομοιοπαθητική ιατρική, γνώση ψυχολογίας, χρήση ουσιών και υπνωτισμός συνιστούν τα συστατικά της «μαγείας» της. Η στενομυαλιά των αδαών και ακαλλιέργητων μετέφραζε τις σπάνιες ικανότητές της ως μαγεία, απόδειξη της οποίας ήταν η επιπολαιότητα με την οποία αυτοί υποστήριζαν ότι « η πραγματικά δημιουργική δύναμη , η μητέρα , δεν είναι παρά δοχείο που περιέχει το σπόρο που σπέρνουν οι άντρες» ,αντηχώντας διάφορα χωρία από τραγωδίες ,που αφορούν στο ρόλο της γυναίκας και ειδικά στα πλαίσια του οίκου^{xxxv}, αλλά και προφητεύοντας τις μισογυνικές θεωρίες του Αριστοτέλη.

«Η πίστη στις υπερφυσικές δυνάμεις ελευθερώνει τον άνθρωπο από την προσωπική του ευθύνη» διευκρινίζει σχετικά η Κίρκη στη συνέχεια και μοιάζει σαν ο αφηγητής να «κλείνει πονηρά το μάτι»^{xxxvi} στον αναγνώστη , υπενθυμίζοντάς του, ότι η ιστορία που διαβάζει δεν πρέπει να διαβαστεί σαν ένας μακρινός μύθος τυλιγμένος στην αχλή του μυστηρίου, αλλά σαν μια δύναμη σύγχρονη εκδοχή. Η πλοκή δεν είναι παρά το όχημα για να ακουσθούν μερικές διαφορετικές απόψεις πάνω στη σημασία των μύθων, στη θέση της γυναίκας και στην έννοια της Ελληνικότητας, στοιχεία που συνιστούν από κοινού, τον κορμό του κεντρικού κώδικα της ευρωπαϊκότητας, αποκλειστικό προνόμιο των δυτικών ελίτ.

Στα μελλοντικά σχέδια της Μήδειας συμπεριλαμβάνονται ειρηνικά κοινωφελή έργα, σχολεία και ιατρική ακαδημία, διανομή της γης και άλλα παρόμοια , αλλά ο

πατέρας της της τα γκρεμίζει με μια του απλή ανακοίνωση περί της αλλαγής του προϋπάρχοντος καθεστώτος, που τώρα της στερούσε το κληρονομικό δικαίωμα στο θρόνο, έναντι του ετεροθαλή αδερφού της Άψυρτου.

Ο αφηγητής για άλλη μια φορά μέσα από τη ρητή του δήλωση :

« ...δημιουργούμε τους ρόλους που παίζουμε στη ζωή, ο χαρακτήρας μας βασίζεται σε αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε και οι πράξεις μας σε αυτό που οι άλλοι επιθυμούμε να δούνε σε εμάς», που αναφέρεται στην εσωτερική σύγχυση στην οποία περιήλθε η Μήδεια στο άκουσμα των ανακοινώσεων του Αιήτη, μας προσκαλεί ξανά να σκεφτούμε κριτικά πάνω στους παγιωμένους ρόλους , τα στερεότυπα και τις κανονικότητες που διέπουν τη ζωή μας και μας προετοιμάζει ψυχολογικά για τη σταδιακή ανατροπή τους.

Η πρώτη της επαφή με τον Ιάσονα της προκάλεσε τον ολέθριο κεραυνοβόλο έρωτα που σημάδεψε τη ζωή της. Η ανιδιοτέλεια κι η απολυτότητα του έρωτά της τη μετέτρεψαν σε εύκολη λεία στα επιτήδεια χέρια του. Η αξία του όρκου στο γυναικείο σύμπαν υπερτιμάται , ενώ αποδεικνύεται μηδαμινή στο αντρικό σύμπαν των επιπόλαιων υποσχέσεων σκοπιμότητας. Η αντιδιαστολή κι εδώ λειτουργεί υπέρ του γυναικείου ψυχισμού. Τυφλωμένη από έρωτα αλλά και από σπαραγμό για την αδικία του πατέρα της, ο οποίος φαντάζει ανδρείκελο που αντλεί τη δύναμή του από το στρατό της μητέρας της, βοηθά τον Ιάσονα. Η επιλογή της αυτοεξορίας της ήταν ταυτόχρονα αποτέλεσμα του έρωτα, αλλά και προϊόν της συνειδητοποίησής της, πως η παραμονή της στην Κολχίδα δεν θα της εξασφάλιζε τη ζωή που είχε ονειρευτεί.

Η διασκευή με τάση εκλογίκευσης και απομυθοποίησης, παρουσιάζει ρεαλιστικά τη σκοπιμότητα διατήρησης των θυσιαστικών τελετουργιών – οικονομική και κοινωνική λειτουργία- ,αλλά και αποκαλύπτει τα πραγματικά κίνητρα των Αργοναυτών, πέρα από τα λεγόμενα του μύθου. Οι τελετές και τα λατρευτικά σύμβολα ήταν το τέλει άλλοθι για τη συγκάλυψη των καθαρά ρεαλιστικών και συμφεροντολογικών προθέσεων των ανθρώπων , ακόμα και κατά την απώτατη εποχή του μύθου.

Κατά την καταδίωξη τους από τον Αιήτη η Μήδεια σώζει κυριολεκτικά τους Αργοναύτες. Θεραπεύει υπομονετικά και επιδέξια τις πληγές τους και αποδεικνύεται σκληραγωγημένη και δυνατή. Η προειδοποίηση από την Αταλάντη να μην εμπιστεύεται τον Ιάσονα δεν καταφέρνει ακόμα να τη θορυβήσει. Η εξαπάτηση όμως της ίδιας από τον αγαπημένο της λίγο αργότερα και ο κτηνώδης τρόπος που

δολοφόνησε τον Άψυρτο^{xxxvii}, καταπατώντας επιπλέον τον όρκο του, της προκαλεί απέχθεια και σοκ, όχι όμως αρκετό ακόμα για να τον απομυθοποιήσει.

Χωρίς η ίδια να έχει διαπράξει κανένα έγκλημα, υποβάλλεται μαζί του σε καθαρμό στο νησί της Κίρκης και ρισκάρει έτσι τη σχέση εμπιστοσύνης που είχε με αυτήν. Εκείνος στο πάθος και την τρυφερότητά της απαντά με αδιαφορία και αυταρέσκεια.

Στο νησί των Φαιάκων οι Αργοναύτες επιδίδονται στο αγαπημένο τους σπορ, της αφήγησης των κατορθωμάτων τους^{xxxviii}. Η ανία που κορυφώνεται σε εξουθένωση και απόγνωση των ακροατών, αλλά και η αναφορά στις υπερβολές τους μέσα από τις σκέψεις της Μήδειας, αποτελεί άλλο ένα παρένθετο σχόλιο-έμμεση κριτική του αφηγητή για το ηρωικό μοντέλο ζωής, τις συνήθειες της κλειστής αντρικής κοινωνίας, τον τρόπο κατασκευής της ιστορικής μνήμης και τη σχετικότητα της ιστορικής αλήθειας. Για άλλη μια φορά υπενθυμίζεται στον αναγνώστη ότι πρέπει να προσεγγίζει αυτή τη διασκευή όπως και κάθε άλλη, καθώς ακόμα και τις διάφορες εκδοχές της Ιστορίας, υποψιασμένος και εν εγρηγόρσει, έχοντας πάντα κατά νου τον μεροληπτικό τρόπο κατασκευής τους.

Στη συνέχεια, η συνάντησή της με τον Ηρακλή, η αποκάλυψη της αλήθειας της προσωπικής του ιστορίας στην υπόθεση της Αργοναυτικής εκστρατείας και οι εμφατικές προειδοποιήσεις του για τον Ιάσονα θορυβούν τη Μήδεια. Υπό το καθεστώς βίας στη σκιά της άφιξης της αποστολής του Αιήτη στο νησί, για να διεκδικήσει το δέρας και τη Μήδεια, ο Ιάσοντας αποδέχεται τη συμβουλή της Αρήτης και παντρεύεται κρυφά τη Μήδεια, για να νομιμοποιήσει τα δικαιώματά του πάνω της. Ο γάμος υπαγορευμένος από σκοπιμότητα αποτελεί το αρχέτυπο ενός τυπικού γάμου εν πολλοίς μέχρι σήμερα.

Στην Ιωλκό, η Μήδεια βγάζει από το αδιέξοδο τον Ιάσονα, που αντιμετώπιζε όχι μόνο τη διαμορφωμένη κατάσταση από μέρος του Πελία, αλλά και την αμφισβήτηση των συντρόφων του. Με θάρρος, τόλμη και κατασοσύνη υπερνικά τους δισταγμούς των κορών του Πελία και αποσπά τη συγκατάθεσή τους για την επιχείρηση ανανέωσής του, που οδηγεί φυσικά στο φόνο του^{xxxix}. Η διασκευή επιλέγει την παραλλαγή του Υγίνου (24).

Σημαντική στιγμή αντιπαράθεσης του σύμπαντος της Μητριαρχίας που εκπροσωπεί η Μήδεια και αυτού της Πατριαρχίας που εκπροσωπεί η Άλκηστη, ως το αρχέτυπο της καλής γυναίκας, αποτελεί η μεταξύ τους αναμέτρηση. Η Άλκηστη είναι

η μόνη από τις κόρες που εγείρει ενστάσεις και εκφράζει υποψία για τη Μήδεια και είναι επίσης η μόνη που αντιδρά βίαια στο θέαμα του νεκρού πατέρα της και τη συνειδητοποίηση των όσων είχαν προηγηθεί. Η παρόρμησή της να εκδικηθεί ακόμα και με φόνο, προοικονομεί το πάθος της να υπερασπίζεται τους άντρες της ζωής της, που της εξασφάλισε την αιώνια φήμη της. Παρ' όλα αυτά η Μήδεια στην οργισμένη αντίδραση του Άκαστου ενάντια στις αδελφές του, τις υπερασπίζεται αυθόρμητα, προσπαθώντας να τις απαλλάξει από κάθε ευθύνη. Γι αυτήν η γυναικεία αλληλεγγύη και το αίσθημα του δικαίου είναι ισχυρότερα από την αντρική λογική του Άσπρου-Μαύρου.

Αργότερα, η εξορία των ηρώων οδηγεί τα βήματά τους στην Κόρινθο, το νόμιμο βασίλειο της Μήδειας. Εκεί, για άλλη μια φορά, η Μήδεια, αφού κερδίζει την εμπιστοσύνη του σφετεριστή Κόρινθου και του αποσπά πρόταση γάμου και υπόσχεση διαδοχής, τον εξοντώνει, για να προωθήσει τα σχέδια του Ιάσονα και να του εξασφαλίσει το θρόνο. Η ευκολία με την οποία έπεσε στην παγίδα της, εκθέτει ανεπανόρθωτα την ακλόνητη πίστη του στην «ελληνικότητα», με τον τρόπο που ο ίδιος την αντιπαράβαλλε με τη θηλυπρέπεια και τη βαρβαρότητα^{x1} (σελ.169).

Η κατάσταση στη Κόρινθο σκιαγραφεί τη γενικότερη τάξη πραγμάτων στην Ελλάδα και αποκαλύπτει ότι η οργανωτική αρχή της ευημερίας της, βασιζόταν στην εκμετάλλευση των γυναικών και των δούλων από τη μία και στην τρυφηλή και αργόσχολη ζωή των αντρών από την άλλη. Η Μήδεια, δραστήρια, υπεύθυνη και διορατική, ανατρέπει αυτές τις ισορροπίες, καταστρώνει σχέδια για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και ευεργετεί το λαό της. Ο Ιάσοντας ανεύθυνος, αδιάφορος, σπάταλος και άστοργος πατέρας περιφέρει την ανία και την ανικανότητά του. Η εκλέπτυνση κι η ευγένειά της αντιπαρατίθενται επανειλημμένα με τους άξεστους ανδρικούς ελληνικούς τρόπους, τους οποίους η ίδια εκλογίκευε και συγχωρούσε ως ενδείξεις επαρχιωτισμού(183).Για την χτυπητά αδύναμη και αρνητική πλευρά των ανδρικών προσώπων σε μυθιστορήματα που γράφονται από γυναίκες συγγραφείς, μιλά η Beatrice Didier (Beatrice Didier, 1991 :30).

Αν δεν «διαβάζαμε» τη διασκευή ως ανατροπή του ανδροκεντρικού και ελληνοκεντρικού ουμανιστικού αρχέτυπου, θα μπορούσαμε σε αυτήν της τη στάση να ανιχνεύσουμε ψήγματα από τη δυσφημιστική προπαγάνδα των Ευρωπαίων σε βάρος της Ελλάδας κατά τον 19^ο αι., η οποία εγκαταλελειμμένη και αποδιαρθρωμένη ως ήταν, θεωρείτο πολύ κατώτερη των προσδοκιών τους, τίποτα παραπάνω από έναν

τόπο που μαστιζόταν από ληστοκρατία και αμορφωσιά (Λεοντή Ά., 1995 : 81-123), Goldhill S., 2003 :304)^{xli}

Η εξαφάνιση του Ιάσονα για ένα χρόνο, υπό το πρόσχημα της επίσκεψής του στο μεγάλο τους γιο που μαθήτευε στον Κένταυρο Χείρωνα, η σκληρότητα κι η αγνωμοσύνη με την οποία της ανακοίνωσε την απόφασή του να τη χωρίσει για χάρη της Γλαύκης από τη Θήβα κι η περιφρόνηση με την οποία εκφράζεται για τα ίδια του τα παιδιά, δεν αφήνουν πλέον την παραμικρή αμφιβολία για το ποιόν του και ό,τι αυτός εκπροσωπεί. Η αντίδραση της Μήδειας υπήρξε για άλλη μια φορά μεθοδική και ψύχραιμη. Στόχος της να εκδικηθεί αυτόν και τη μέλλουσα σύζυγό του και να δραπετεύσει με τα παιδιά της. Το πραγματικά όμως σατανικό μυαλό του Ιάσονα πρόλαβε τα σχέδιά της και βρήκε τα παιδιά της σφαγμένα από τον ίδιο. Τελευταία της ελπίδα ο μεγάλος της γιος Μήδειος , που είχε σταλεί στον Κένταυρο Χείρωνα για μαθητεία.

Στην πορεία της για να τον συναντήσει πέφτει απροσδόκητα πάνω στο μισότρελο Ηρακλή , τον οποίο θεραπεύει με φροντίδα . Ο αφηγητής δεν χάνει για άλλη μια φορά την ευκαιρία να καταλογίσει ένα ακόμα έγκλημα που αποδιδόταν σε γυναικεία αντιζηλία – και συγκεκριμένα την αποστολή των φιδιών στην κούνια του Ηρακλή από την Ήρα- στον πραγματικό ένοχο, που δεν ήταν άλλος από τον κατά κόσμον σύζυγο της μητέρας του Ηρακλή , Αλκμήνης, τον Αμφιτρύωνα.

Στη συνέχεια,, ο αδίστακτος Ιάσοντας φτάνει στο σημείο να στείλει ψευδές μήνυμα στον Χείρωνα ,αιτούμενος τη συμμαχία του και ισχυριζόμενος την εκδοχή της υπόθεσης, όπως αυτή μας είναι γνωστή από την επεξεργασία του Ευριπίδη. Εκεί παρουσιάζει τη Μήδεια ως στυγερή φόνισσα των παιδιών της και δαιμονική μάγισσα που το έσκασε πάνω σε ιπτάμενο άρμα που το έσερναν δράκοι. Με την μετατροπή της κυρίαρχης εκδοχής του μύθου σε αμελητέα λεπτομέρεια της υπόθεσης, ο αφηγητής υπαινίσσεται τον τρόπο που γράφεται η ιστορία, από την πλευρά πάντα των ισχυρών, που μολονότι μπορεί να τη διαστρεβλώνουν κραυγαλέα , έχουν δυστυχώς την ικανότητα να την καθορίζουν.

Το τελευταίο κεφάλαιο της ζωής της είναι η δικαίωση των προθέσεων και των ικανοτήτων της . Με το γιο της επιστρέφει στην Κολχίδα , εκθρονίζει τον Πέρση που είχε καταχραστεί το θρόνο, επαναφέρει τον πατέρα της και αποκαθίσταται η μεταξύ τους σχέση με τον καλύτερο τρόπο, αποδεικνύοντας ότι η Μήδεια υπήρξε σε όλη της

τη ζωή στοιχείο αγαθοποιό ,ανιδιοτελές , με αίσθηση του δικαίου και βαθιά φιλοσοφημένη θεώρηση της ζωής.

Οι τελευταίες της σκέψεις^{xlii} θίγουν , ευσύνοπτα και εύστοχα ,το αιχμηρό θέμα της μνήμης , των ιστορικο- πολιτισμικών παρεμβάσεων επ' αυτής, και της ιδεολογικής διαχείρισής της. Μέσα από αυτές, η αφήγηση αποκτά κριτική αυτοαναφορικότητα , αποκαλύπτοντας ευθαρσώς τη σχετικότητα της και την εγγενή της δυνατότητα να απορροφά στοιχεία του εκάστοτε ιστορικού χρονότοπου , ο οποίος αποτυπώνει στις δικές του διασκευές τα δικά του «πρέπει» και «μπορώ».Τα πάντα τελικά συνιστούν αφηγήσεις και αποκτούν νόημα μέσω της αφηγηματικής πράξης, που δεν μπορεί ποτέ να αποσβέσει τη χρονικότητά της.

ΒΙΒΛΙΟΡΑΦΙΑ**ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ**

Ανδρεάδης Γιάγκος, (1989), *Τα παιδιά της Αντιγόνης*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Από τη Μήδεια στη Σαπφώ. Ανυπότακτες Γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα, Υπουργείο Πολιτισμού, Icom –Ελληνικό Τμήμα, εκδόσεις Καπόν, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, 20 Μαρτίου- 10 Σεπτεμβρίου 1995 (έκθεση – αφιέρωμα στους αγώνες και τις ιδέες της Μελίνας Μερκούρη) .

Barthes Roland, (1956),1979, *Μυθολογίες – Μάθημα*, μετ. Κ. Χατζηδήμου- Ι. Ράλλη, Αθήνα, εκδόσεις Ράππα .

Buxton Richard, (2002), *Όψεις του Φαντασιακού στην Αρχαία Ελλάδα*, (μτφρ. Τάσος Τυφλόπουλος- Επιμέλεια Δανιήλ Ιακώβ), Θεσσαλονίκη, Cambridge University Press - University Studio Press .

Γιαννουλόπουλος Γιώργος, (2004 (2003)), *Διαβάζοντας το Μακρυγιάννη*, Αθήνα, Πόλις, (2^η έκδοση).

Cohn Dorrit , *Διαφανή Πρόσωπα – αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία*, (επιμ.- μετάφρ. Δήμητρα Γ. Μπεχλικούδη), Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 2001, σσ.76-88.

Cartledge Paul, (2002 (1993)) , *Οι Έλληνες. Εικόνες του Εαυτού και των Άλλων*,(μετάφραση Χάρης Μπουρλάκης, επιμ. Δήμος Κουβίδης), Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Dihle Albrecht (1998), *Οι Έλληνες και οι Ξένοι*, (μετάφραση Τούλα Σιέτη), Αθήνα, Οδυσσέας.

Ζερβού Αλεξάνδρα (1993(1992)), *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων* , Αθήνα, Οδυσσέας .

Ζερβού Αλεξάνδρα, (2003), *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια. Για μια θεωρία της Ομηρικής ποιητικής*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα .

Ζωγράφου Λιλί, (1998), *Από τη Μήδεια στην Σταχτοπούτα- η ιστορία του φαλλού*, Εκδόσεις Αθήνα , Αλεξάνδρεια, .

Goldhill Simon, (2003), *Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες; Ποιος χρειάζεται τα ελληνικά;* (μτφρ. Γιώργος Κουσούνελος), Αθήνα, εκδόσεις Ενάλιος.

Lefkowitz Mary R., (1993 (1986)),*Γυναίκες στον ελληνικό μύθο*, (μετάφραση Αμαλία Μεγαπάνου), Αθήνα, Καστανιώτης.

Λεοντή Άρτεμις, (1995), *Τοπογραφίες Ελληνισμού, Χαρτογραφώντας την πατρίδα*, Αθήνα, Scripta.

Mosse Claude, (1993(1983)), *Η γυναίκα στην αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαδήμας.

Peri Massimo, (1994), *Δοκίμια Αφηγηματολογίας* (επιμ. Σ.Ν. Φιλιππίδης) , Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Σιαφλέκης Ζ.Ι. (1994), *Η εύθραυστη αλήθεια*, , Αθήνα, Gutenberg.

Χουρμουζιάδης Χ. Νίκος (καλοκαίρι 2002), Θεατρικές μεταμορφώσεις του αρχαίου μύθου, *Φιλολογος*, τεύχος 108.

Vernant Jean Pierre,(1991),*Μύθος και σκέψη στην αρχαία Ελλάδα* ,μέρος Α΄ , (μτφρ. Στέλλα Γεωργούδη) «Δαίδαλος» Ι. Ζαχαρόπουλος.

Φουρναράκη Ελένη, (1987), *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910)*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς,.

Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θ., (1997), *Τι είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* , Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΒΙΒΛΙΑ

Bacchilega Christina, (1997), *Post modern fairy tales. Gendre and Narrative Strategies*, Philadelphia ,University of Pennsylvania Press.

Banfield Ann, (1982), *Unspeakable Sentences: Narration and Representation in the Language of Fiction*, London, Routledge.

Beckett L. Sandra, (2002), *Recycling Red Riding Hood*, New York and London, Routledge.

Coggin A. Philip, (1956), *The uses of drama*, N.Y, George Braziller Inc.

Didier Beatrice, (1991), *L' Ecriture Feminine*, Ecritures, P.U.F.

Falkner Thomas M., Felson N. & Konstan D (eds) ,(1999), *Contextualizing Classics: Ideology, Performance, Dialogue*, Lanham , Rowman and Littlefield Publishers inc.

Gould Eric, (1981), *Mythical intentions in modern literature*, New Jersey, Princeton University Press.

Herzfeld Michael, (1982), *Ours once more : Folklore, Ideology and the Making of Modern Greece*, Austin, University of Texas.

Lanser Sniader Susan,(1992), *Fiction of Authority. Women writers and Narrative Voice*, Cornell University Press, Ithaca.

Levi'- Strauss Claude, (1958), *Anthropologie Structurale*, Plon ,σσ.240-242/*Structural Anthropology* (1967),Garden City, N.Y. Doubleday.

Shaw V., (1998), *Sexual Harassment and Gender Bias*, New York, The Rosen Publishing Group.

Stephens John- Mc Callum Robyn, (1998), *Retelling stories- Framing culture.*, New York and London, Garland Publishing Inc.

Stray Christopher ,(1998), *Classics Transformed: Schools, Universities, and Society in England, 1830-1960*, , N.Y , Oxford University Press.

The Cambridge companion to Greek Tragedy, (1997), (ed. Easterling P.E.)Cambridge University Press.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ- ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Αβδελά Ε., (1997), Χρόνος, Ιστορία , Εθνική ταυτότητα εν Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θ., *Τι είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* , Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Ζερβού Αλεξάνδρα, Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες : διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις, *Σύγκριση*, Νοέμβριος 2005, σσ.83-118.

Κεχαγιά Κ., (1987), Περί των σχέσεων της παιδαγωγού εν ταις επαρχίαις εν Φουρναράκη Ελένη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910)*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Τζιόβας Δημήτρης, Η Δυτική φαντασίωση του Ελληνικού και η αναζήτηση του υπερεθνικού, εν *Επιστημονικό Συμπόσιο : Έθνος- Κράτος – Εθνικισμός (21-22/1/1994)*, (1995), Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Σχολή Μωραΐτη,.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΡΘΡΑ- ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Barlow S.A., (1990), Stereotype and Reversal in Euripides' Medea, *Hermes*, 118 , σσ. 502-505/ *Greece and Rome* , (1989), 36 σσ. 158-171.

Boymen Kampen Natalie, (1999), Gender Studies, in Falkner Thomas M., Felson N. & Konstan D (eds) ., *Contextualizing Classics: Ideology, Performance, Dialogue*, Rowman & Littlefield Publishers inc, σσ.269-281.

Burian Peter, (1997), Myth onto Muthos : The shaping of tragic plot, in *The Cambridge companion to Greek Tragedy*, (ed. Easterling P.E.)Cambridge University Press.

Gooden Angela M., Gooden Mark A., (July 2001), Gender representation in Notable Children's Picture Books : 1995-1999, *Children's Literature in Education*, Vol.45, nos ½., σσ. 89-101.

Hall Edith, (1997), The sociology of Athenian tragedy, in *Cambridge companion for greek tragedy*, edited by P.E. Easterling, Cambridge University press, σσ.103-126.

Katz Marilyn, (1999), Women and Democracy in Ancient Greece, in , Falkner Thomas M., Felson N. & Konstan D (eds) ., *Contextualizing Classics: Ideology, Performance, Dialogue*, Rowman and Littlefield Publishers inc, Lanham, σσ.41-68.

Prince G., (1996), Narratology, Narratological Criticism and Gender εν C.A. Mihailasca- W. Hamarneh (επιμ.), *Fiction Updated : Theories of Fictionality , Narratology and Poetics*, Toronto, ,σσ. 159-164.

Sniader Lanser S., (1986), Towards a Feminist Narratology, *Style*, 20, σσ. 341-363.

Sniader Lanser S., (1988), Shifting the Paradigm : Feminism and Narratology, *Style*, 22, σσ. 52-60.

Zervou A., (2005), Homere et les enfants de la videosphere . Instruments de recherche hybrides et reception(s) interactive(s), *L' edition pour jeunesse entre heritage et culture de masse*, Διεθνές Συνέδριο 25-28 Νοεμβρίου 2004, Ινστιτούτο Ch,Perrault, Πανεπιστήμιο Paris XIII, Πανεπιστήμιο Paris VII, Afreloce (υπό έκδοση).

ΠΗΓΕΣ

Αρχαίες

Απολλώνιος ο Ρόδιος, *Αργοναυτικά*

Ευριπίδης, *Ηλέκτρα*

Ησίοδος, *Έργα*

Ησίοδος, *Θεογονία*

Οβίδιος, *Μεταμορφώσεις*

Σοφοκλής, *Ηλέκτρα*

Σύγχρονες: Λογοτεχνία

Άτγουντ Μάργκαρετ, (2005), *Πηνελοπιάδα*, (μετάφραση Καρατζάς Λεωνίδα), Αθήνα, Ωκεανός,.

Γκουντό Μαρί, (2003), *Η Ωραία Ελένη*, Αθήνα, Κέδρος.

Ελληνική Μυθολογία, (1986), (γεν. εποπτεία Ι.Θ. Κακριδής) τόμος 4, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.

Κοντολέων Μ., (1989), *Ιστορίες από το αρχαίο θέατρο- Άλκηστη*, (εικονογράφηση Α. Καλαμάρα), Θεσ/νίκη, Αγροτικές Συνεταιριστικές εκδόσεις.

Μαυροειδή - Παπαδάκη Σοφία ,(1972), Άλκηστη – η βασίλισσα που νίκησε το θάνατο , Αθήνα, Καστανιώτης.

Sophie Chaveau ,(1988), Memoires d' Helene .

Εκπαίδευση

Αντωνίου Δαβίδ, (1987-88), *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης* (1833-1929),τόμος Α' - Β', Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, Γενική γραμματεία νέας γενιάς, Αθήνα .

Η Ύλη και η Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου, παιδαγωγική διεύθυνσις της β' εκδόσεως του έργου :Τσιρίμπας Αντώνιος- Σκαλισιάνος Χ., Αθήναι, εκδοτικός οίκος Πέτρου Δημητράκου Α.Ε.

Χρηστομάθεια(1915), Γεράρης Ιωάννη Ν.

Ξένη Λογοτεχνία

About Edmond, (1858), *Le Roi des Montagnes*.

Graves Robert, (1955), *The Greek Myths*, U.K, Penguin Books Victoria .

Hoover H.M. (1988), *The Dawn Palace, The story of Medea*, New York, E.P. Dutton.

Johnston Norma , (1975), *Strangers dark and gold*, N.Y., Atheneum.

Jolliffe H. R., (1984 (1962)), *Tales from Greek drama*, Bolchazy – Carducci Publishers Education .

Vallejo Boris and Doris,(1992), *Ladies, Retold Tales of Goddesses and Heroines*, New York, Penguin Group.

Walker Barbara G. (1996), *Feminist Fairy Tales*, New Age Collection.

Yolen Jane, Guevara Susan,(2000), *Not one damsel in distress*, Silver Whistle, New York, London,. San Diego, Harcourt Inc.

Zipes Jack, (1986), *Don't bet on the Prince, Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*, New York, Methuen.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

ⁱ Ο όρος προέρχεται από τον Lattimore Richard, (and Ann Arbor ,*Story Patterns in Greek tragedy*, London, 1964), και εννοεί την αφήγηση γεγονότων τα οποία δομούνται με τρόπο απίθανο να συμβούν στην πραγματική ζωή και τα οποία μπορούν να παραγάγουν έναν απροσδιόριστο αριθμό παραλλαγών μιας ιστορίας .

ⁱⁱ Η μυθικότητα ως συνθήκη είναι μια ερμηνευτική πράξη , που στηρίζεται στην εναλλαξιμότητα του εσωτερικού με το εξωτερικό και εξαρτάται από το γλωσσικό παιχνίδι .

ⁱⁱⁱ Barthes Roland, *Μυθολογίες – Μάθημα*, μετ. Κ. Χατζηδήμου- Ι. Ράλλη, Αθήνα, Ράππα εκδόσεις , (1956),1979, Ο Μύθος σήμερα, σελ.246 .

^{iv} «Ιδεολογική διαχείριση ενός παρελθόντος σημαίνει την όποια – συνειδητή ή ασυνειδητή , επαρκή ή ανεπαρκή – αναφορά σ’ αυτό το παρελθόν για λόγους που έχουν πάντοτε να κάνουν με το παρόν και μάλιστα με την πολιτική διάστασή του, στην ευρύτατη έννοια του όρου».

^v Λέγοντας στερεότυπα εννοούμε υποθέσεις που αφορούν στα χαρακτηριστικά κάθε φύλου, σχετικά δηλαδή με τη φυσική του εμφάνιση, τις ικανότητες, συμπεριφορές, ενδιαφέροντα ή ασχολίες. Μέσα από αυτά διαμορφώνονται οι ταυτότητες των φύλων.

^{vi} Stephens John- Mc Callum Robyn, *Retelling stories- Framing culture* ,Garland Publishing Inc., New York and London, 1998,σσ.62-63.

^{vii} Βλέπε :Κ. Κεχαγιά, Περί των σχέσεων της παιδαγωγού εν ταις επαρχίαις εν Φουρναράκη Ελένη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987, σελ.286.

^{viii} Ο Milton στο έργο του Tractate of Education –1644- προτείνει τη μελέτη της Άλκηστης και των Τραχηνίων ως υποδείγματα οικιακής διαχείρισης, στα πλαίσια του μαθήματος των Οικονομικών και σε ηλικία τουλάχιστον 16 ετών.

^{ix} Ησίοδος, *Έργα* , 65-68 και 73-78.

^x Ησίοδος, *Θεογονία*, 591, 609-610.

^{xi} *Θεογονία*, ,609-610

^{xii} . Βλέπε :Ο Ησιοδικός μύθος των γενών εν Vernant Jean Pierre,(1991), σσ.70-73.

^{xiii} *Από τη Μήδεια στη Σαφώ. Ανυπότακτες Γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα*, Υπουργείο Πολιτισμού, Ιcom –Ελληνικό Τμήμα, εκδόσεις Καπόν, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, 20 Μαρτίου- 10 Σεπτεμβρίου 1995 (έκθεση – αφιέρωμα στους αγώνες και τις ιδέες της Μελίνας Μερκούρη), σελ.93.

^{xiv} Σοφίας Μαυροειδή - Παπαδάκη, Καστανιώτης, Αθήνα, 1972.

^{xv} Κοντολέον Μ. (εικονογράφηση Α. Καλαμάρα), *Αγροτικές Συνεταιριστικές εκδόσεις*, Θεσ/νίκη, 1989.

^{xvi} *Από τη Μήδεια στη Σαφώ. Ανυπότακτες Γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα*, Υπουργείο Πολιτισμού, Ιcom –Ελληνικό Τμήμα, εκδόσεις Καπόν, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, 20 Μαρτίου- 10 Σεπτεμβρίου 1995 (έκθεση – αφιέρωμα στους αγώνες και τις ιδέες της Μελίνας Μερκούρη), σσ.24-25.

^{xvii} Θουκυδίδου Επιτάφιος, (2,45).

^{xviii} Το θέατρο , καθρέπτης της πόλης. Α) τραγωδία.

^{xix} βλέπε : Η ιδιοφυΐα της αγάπης είναι γυναικεία.

^{xx} *Ελληνική Μυθολογία*, (γεν. εποπτεία Ι.Θ. Κακριδής) Εκδοτική Αθηνών,1986 τόμος 4, Πανελλήνιες εκστρατείες, σσ.180-182

^{xxi} Για τις γυναίκες το μεγαλύτερο αγαθό είναι ο γάμος , ιδίως αν γεννήσουν ήρωες ή επιφανείς άντρες.

^{xxii} *Η Ύλη και η Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου*, παιδαγωγική Διεύθυνσις της β' εκδόσεως του έργου :Τσιρίμπας Αντώνιος- Σκαλισιάνος Χ., εκδοτικός οίκος Πέτρου Δημητράκου Α.Ε. Αθήναι, σελ.341.

^{xxiii} Ο ορισμός ανήκει στη Linda Hutcheon .

^{xxiv} Η επανασημασιοδότηση της παλιάς ιστορίας από την πλευρά των «κακών».

^{xxv} Στο επεισόδιο της μάγισσας εντοπίζουμε ένα ισορροπημένο σύνολο στερεότυπων και νεωτεριστικών στοιχείων ,μέσα από τη συλλειτουργία των οποίων παράγεται το κωμικό. Η ειρωνική αντίστιξη του λόγου με την εικόνα, συμβάλλει στην αλλαγή των μορφολογικών χαρακτηριστικών της μάγισσας , αλλά όχι και των τυπολογικών , επανακατασκευάζοντας το πλαίσιο αναφοράς της μαγείας και συλλαμβάνοντας τη μαγική διάσταση από μια πραγματιστική οπτική γωνία.

^{xxvi} Barbara G. Walker, *Feminist Fairy Tales*, New Age Collection, 1996/ Zipes Jack, Don't bet on the Prince, *Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*, Methuen, New York, 1986.

^{xxvii} Η έμφυλη ταυτότητα γίνεται κατανοητή μόνο μέσα από τη διαλεκτική σχέση της με τις ιστορικές συνιστώσες , ενώ η διαφορά θηλυκότητας- αρρενωπότητας αποτελεί μοντέλο άλλων ειδών

διαφοροποιήσεων (ταξικών, εθνικών κ.ά.) και παράγεται μέσα από κοινωνικές δομές που διαμορφώνονται στη βάση της διαφοράς.

^{xxviii} Αναφέρεται στην απόρριψη των ιθαγενών χαρακτηριστικών των Ελλήνων και τη σύνδεσή τους με την αρνητικά φορτισμένη έννοια της Ρωμοσύνης, κατ' αντιπαράσταση με αυτήν του Ελληνισμού.

^{xxix} Έχει βραβευτεί με 8 επίσημα βραβεία (3 εξ αυτών του Καλύτερου βιβλίου για Young Adults από την American Library Association) καθώς και με 2 διακρίσεις (Best Parents' Choice). Έργα της είναι : Children of Morrow, Only Child, Orvis, The Winds of Mars, Another Heaven Another Earth, The lost Star κ.ά.

^{xxx} βλέπε : www.scifan.org/genderissues

^{xxxi} Η εστίαση είναι ο «πλέον σημαντικός, ο πιο διεισδυτικός και λεπτός τρόπος χειραγώγησης»

^{xxxii} Αναφέρεται στις τεχνικές της γυναικείας αφήγησης, μέσω των οποίων ενοφθαλμίζονται τα φεμινιστικά μηνύματα.

^{xxxiii} Στον ελεύθερο πλάγιο λόγο οι σκέψεις και αντιλήψεις ενός χαρακτήρα αποδίδονται με τη φωνή του αφηγητή , ο οποίος υιοθετεί αδιόρατα το ιδιαίτερο ύφος και λεκτικό του χαρακτήρα.

^{xxxiv} Βλέπε : Άτγουντ Μάργκαρετ, *Πηνελοπιάδα*, (μετάφραση Καρατζάς Λεωνίδας), Αθήνα, Ωκεανός , 2005.

^{xxxv} Ευριπίδη *Ηλέκτρα*, στ.932 κ. εξ./ Σοφοκλή *Ηλέκτρα*, στ. 365 κ.εξ.

^{xxxvi} Έκφραση που χρησιμοποιεί συχνά στα συγγράμματά της η Αλ. Ζερβού και υπονοεί το «παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων» που λαμβάνει χώρα κατά τη διαντίδραση δημιουργού – δέκτη (βλέπε : Ζερβού Αλεξάνδρα, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων* ,Οδυσσέας , Αθήνα 1993(1992), κεφ.1°/Ζερβού Αλεξάνδρα, *Το παιχνίδι της ποιητικής δημιουργίας στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια. Για μια θεωρία της Ομηρικής ποιητικής*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα, 2003 σελ.12

^{xxxvii} Ο Απολλώνιος ο Ρόδιος στα *Αργοναυτικά* (4,206-521) του υποστηρίζει την άποψη ότι η Μήδεια, ναι μεν παρέσυρε τον Άψυρτο στην παγίδα (ηθική αυτουργός) , αλλά ο Ιάσωνας του κατάφερε το τελειωτικό χτύπημα και τον σκότωσε.

^{xxxviii} Η όλη σκηνή ανακαλεί την αντίστοιχη της Οδύσσειας, όπου ο ομώνυμος ήρωας αναλαμβάνει την εξιστόρηση των κατορθωμάτων του ενώπιον του εκστασιασμένου κοινού των Φαιάκων.

^{xxxix} Στις *Μεταμορφώσεις* του Οβίδιου (7,159 κ.εξ.), η Μήδεια με το συγκεκριμένο μαγικό της φίλτρο, αποκατέστησε την υγεία και χάρισε νεανική ικμάδα στον Αίσωνα, ο οποίος, αντίθετα με την εκδοχή της διασκευής , ζούσε ακόμα.

^{xl} Στην ιστορία πρόσληψης των ελληνικών σπουδών κατά τραγική ειρωνεία, αυτή η ισοδυναμία ανατράπηκε, καθώς τα λατινικά κατέληξαν να συμβολίζουν την αρσενική, αυστηρή, ισχυρή και κανονικοποιημένη οργανωτική αρχή των γλωσσών, έναντι της θηλυκής εκλέπτυνσης και του εξωτισμού που ανέδυναν τα ελληνικά (βλέπε Stray Christopher ,*Classics Transformed: Schools, Universities, and Society in England, 1830-1960*, Oxford University Press, N.Y., 1998,σελ.13/22-23/81.

^{xli} Edmond About, *Le Roi des Montagnes*, 1858 / Η Ελληνικότητα των Άγγλων , Βικτοριανή ενσάρκωση των ιδανικών της αρμονίας , του μέτρου και της κοσμιότητας, αντιπαράτιθετο σε τρομακτικές εικόνες της Ανατολής κατασκευασμένες από μια φαντασία ενορχηστρωμένη από τους χειρισμούς των συμφερόντων της ιμπεριαλιστικής τους ιστορίας .

^{xlii} « Κοίταξε το άγαλμα . Η Θεά δεν άλλαξε. Ήταν μια εγγύηση, γαλήνη και αιωνιότητα στην αβεβαιότητα της ζωής. Θα ήταν για κάθε γενιά ό,τι αυτή , τη χρειαζόταν να είναι- που όμως σε καμία περίπτωση δεν θα άλλαζε την πραγματική της ουσία. Ο ίδιος νόμος θα εφαρμοζόταν και στην ίδια, σκέφτηκε η Μήδεια , αλλά και στην Κίρκη και στη μητέρα της. Σε έναν αιώνα ή δύο , κανείς δεν θα θυμόταν τι ήταν τώρα , ή τι υπήρξαν. Αν τις θυμόντουσαν καθόλου, θα ήταν πάλι αποκλειστικά στο πνεύμα του μέλλοντος χρόνου. Και αυτό θα ήταν όπως θα έπρεπε να είναι».