



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ  
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ  
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΤΕΤΑΡΤΗΣ, ΠΕΜΠΤΗΣ ΚΑΙ ΕΚΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

**ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΚΗ  
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ  
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ  
ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΤΕΤΑΡΤΗΣ, ΠΕΜΠΤΗΣ ΚΑΙ ΕΚΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

**ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΑΚΗ  
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2011**

**Ημερομηνία ορισμού Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής Γ.Σ.Ε.Σ. :  
Αρ. συνεδρίας 357/13-6-2007**

**Μέλη Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:  
Επιβλέπων: κ. Πανταζής Σπυρίδων Καθηγητής  
Μέλη: κ. Σακελαρίου Μαριγούλα Λέκτορας  
κ. Μυλωνάκου Ηρώ Επίκ. Καθηγήτρια**

**Ημερομηνία ορισμού θέματος: 19 - 07 – 2007  
Τελικό Θέμα: «Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από τα εγχειρίδια της  
Γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης  
τάξης»**

**ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ  
Γ.Σ.Ε.Σ: Υπ. Αριθμ. 430/24-02-2011**

- 1. Σπυρίδων Πανταζής, Καθηγητής**
- 2. Ζαφειρία – Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ Επίκουρη Καθηγήτρια**
- 3. Μαριγούλα Σακελλαρίου Επίκουρη Καθηγήτρια**
- 4. Αργύρης Κυρίδης Καθηγητής**
- 5. Πελαγία Καλογιαννάκη Καθηγήτρια**
- 6. Δημήτριος Ράτσικας Αναπληρωτής Καθηγητής**
- 7. Βασίλειος Κούτρας Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής με βαθμό «Άριστα»  
Παρουσίαση στις 09/03/2011**

**Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. 430/24-02-2011 του τμήματος**

**Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα  
Νηπιαγωγών, της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου  
Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.**

**(Ν. 5343/32 άρθρο 202 παρ.2).**

## **Περιεχόμενα**

Κατάλογος πινάκων .....	9
Κατάλογος γραφικών παραστάσεων.....	11
Πρόλογος .....	13
Ευχαριστίες .....	14
Εισαγωγή .....	15

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **Κεφάλαιο 1**

#### **Το θέμα και οι περιορισμοί του**

1.1. Διατύπωση του προβλήματος .....	19
1.2. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια .....	22
1.3. Κριτήρια επιλογής του θέματος .....	25
1.4. Σκοπός και στόχος της έρευνας - Προσδιορισμός θέματος .....	26
1.5. Αναγκαιότητα της μελέτης .....	31
1.6. Ερευνητικά ερωτήματα .....	32

### **Κεφάλαιο 2**

#### **Μεθοδολογία**

2.1. Προβληματική-αντικείμενο της έρευνας .....	33
2.2. Στερεότυπα.....	37
2.3. Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων .....	40
2.4. Η ανάλυση περιεχομένου .....	41
2.5. Τα κείμενα ως πεδίο έρευνας της γενετικής ερμηνευτική .....	52
2.6. Οι δομικές σχέσεις .....	55
2.7. Το δείγμα της έρευνας .....	60

### **Κεφάλαιο 3**

#### **Ανασκόπηση βιβλιογραφίας**

3.1. Εισαγωγικά .....	61
3.2. Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από το κοινωνικό περιβάλλον.....	74
3.3. Η διαφοροποίηση των ρόλων των δυο φύλων μέσα από τα σχολικά βιβλία.....	76
3.4. Η διαφοροποίηση των στερεοτύπων στα παιδικά παιχνίδια.....	80
3.5. Η διαφοροποίηση των στερεοτύπων σε παιδικά βιβλία, περιοδικά και ΜΜΕ.....	81

3.6.Καταμερισμός της εργασίας με κριτήριο τον παράγοντα φύλο.....	89
---	----

## **Κεφάλαιο 4**

### **Θεωρητικό υπόβαθρο**

4.1.Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	95
4.2.Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων .....	102
4.3.Κοινωνικοποίηση.....	108
4.4.Φορείς κοινωνικοποίησης.....	111
4.4.1.Οικογένεια .....	112
4.4.2.Σχολείο.....	114
4.5.Κοινωνικοποίηση της παιδικής ηλικίας.....	116
4.6.Ανισότητες στην εκπαίδευση.....	119
4.7.Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.....	123
4.8.Το φύλο ως μορφή κοινωνικής ανισότητας.....	127
4.8.1.Ανισότητα φύλου στην εκπαίδευση.....	129
4.9.Τα στερεότυπα των φύλων στην εκπαίδευση .....	133
4.10.Τρόποι ενίσχυσης των σεξιστικών στερεότυπων στο σχολικό χώρο .....	136
4.11.Σχολικά εγχειρίδια και αναπαραγωγή της ανισότητας των φύλων .....	139

## **Κεφάλαιο 5**

### **Η Ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου**

5.1.Εισαγωγικά .....	146
5.2.Διαφορές φύλων - το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο .....	147
5.3.Θεωρίες της ταυτότητας του φύλου.....	149
5.3.1.Η βιολογική προσέγγιση.....	150
5.3.2.Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud .....	151
5.3.3.Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	153
5.3.4.Η γνωστική- εξελικτική θεωρία του Kohlberg.....	155
5.4.Σχολείο και ταυτότητα φύλου.....	156
5.5.Η Παιδική λογοτεχνία.....	158
5.5.1.Τι είναι παιδική λογοτεχνία .....	158
5.5.2.Παιδική λογοτεχνία και προσχολική εκπαίδευση .....	159
5.5.3.Παιδική λογοτεχνία και δημοτικό σχολείο .....	159
5.5.4.Η παιδική λογοτεχνία και οι τάσεις της εποχής.....	160
5.6.Προβολή των φύλων μέσα από τα κείμενα .....	161
5.7.Γυναικεία πρότυπα και χαρακτήρες στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία .....	165

5.8.Εικονογράφηση βιβλίων και προβολή των φύλων .....	167
5.9.Συμπεράσματα .....	169

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **Κεφάλαιο 6**

6.1.Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων .....	171
6.2.Τα αποτελέσματα ως προς την αναλογία φύλου στην ομάδα συγγραφέων και τα ανθολογούμενα κείμενα .....	172
6.2.1. Συνοπτική παρουσίαση των συγγραφικών ομάδων ανά τεύχος και τάξη .....	173
6.2.2.Αναλογία ανδρών και γυναικών στην ομάδα των συγγραφέων .....	174
6.2.3.Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς .....	175
6.3 Μορφές οικογένειας εκτός από την παραδοσιακή που εμφανίζονται στα νέα κείμενα .....	179
6.4. Η παρουσίαση των φύλων στα κείμενα των σχολικών βιβλίων .....	182
6.4.1 Η παρουσίαση της γυναίκας στο πλαίσιο της συζυγικής σχέσης στα κείμενα των σχολικών βιβλίων .....	184
6.5. Η γυναίκα στο χώρο του σπιτιού .....	189
6.5.1. Η γυναίκα στο χώρο έξω από το σπίτι .....	190
6.6. Τα δύο φύλα ως γονείς και η σχέση με τα παιδιά τους.....	193
6.6.1. Η παρουσίαση των παιδιών στις μεταξύ τους σχέσεις.....	196

### **Κεφάλαιο 7**

#### **Επαγγελματικά στερεότυπα και φύλο**

7.1. Στερεοτυπικές αναφορές σε σχέση με επάγγελμα .....	198
7.2. Επαγγελματικές αναφορές για άτομα με αναπηρίες.....	220
7.3. Στερεοτυπικές αναφορές σε σχέση με τις εικόνες .....	221
7.4. Στερεοτυπικές αναφορές σε σχέση με τις εικόνες για άτομα με αναπηρίες.....	234
7.5.Διαφορές των βιβλίων μεταξύ των τάξεων.....	235
7.5.1.Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού .....	236
7.5.1.1.Πρώτο Τεύχος .....	236
7.5.1.2.Δεύτερο Τεύχος.....	238
7.5.1.3. Τρίτο Τεύχος .....	240
7.5.2.Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού .....	242
7.5.2.1.Πρώτο Τεύχος .....	242
7.5.2.2.Δεύτερο Τεύχος.....	244

7.5.2.3.Τρίτο Τεύχος .....	246
7.5.3.Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού .....	248
7.5.3.1.Πρώτο Τεύχος .....	248
7.5.3.2.Δεύτερο Τεύχος.....	250
7.5.3.3.Τρίτο Τεύχος .....	251
7.6.Ανάλυση συγκεκριμένων στερεοτυπικών επαγγελματιών φύλου που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες τιμές στα βιβλία .....	255
7.7.Στερεότυπες επαγγελματικές κατηγορίες και φύλο .....	265
7.8.Θέση στερεοτυπικών επαγγελματικών αναφορών φύλου στα βιβλία .....	270
7.9.Φύλο και επαγγελματικές αναφορές.....	271
7.10.Εκπαίδευση και επαγγελματικές αναφορές .....	273
7.11.Επαγγέλματα με προοπτικές και επαγγελματικές αναφορές .....	275
7.12.Άτομα με ειδικές αναπηρίες (ΑμεΑ) .....	277
7.13.Νέα γνωστικά αντικείμενα και βιβλία Γλώσσας του Δημοτικού .....	278

## **Κεφάλαιο 8**

### **Συμπεράσματα**

8.1.Εισαγωγικά .....	281
8.2.Συμπεράσματα σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας.....	284
8.3.Συμπεράσματα σε σχέση με τους ρόλους των δύο φύλων στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	287
8.4.Συμπεράσματα σε σχέση με τους ρόλους των δυο φύλων στο πλαίσιο της ισότητας .....	293
8.5.Συμπεράσματα σε σχέση με την Εκπαίδευση και το φύλο.....	297
8.6.Συμπεράσματα σε σχέση με την Εργασία και το φύλο.....	302
8.7.Συμπεράσματα σε σχέση με τον διδακτισμό στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας .....	310
8.8.Συμπεράσματα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δυο φύλων.....	312
8.9.Προοπτικές της έρευνας.....	313

## **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ**

Επίλογος.....	323
Βιβλιογραφία .....	326
Παράρτημα.....	350



## Κατάλογος πινάκων

- Συνοπτική παρουσίαση των συγγραφικών ομάδων ανά τεύχος και τάξη..... 173
- Αναλογία ανδρών και γυναικών στην ομάδα των συγγραφέων..... 174
- Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς..... 175
- Συνοπτικός πίνακας ανθολογούμενων συγγραφέων και των τριών τάξεων..... 178
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την τάξη..... 198
- Κατανομή των 223 επαγγελματικών αναφορών που βρέθηκαν στη Δ΄ Τάξη ως προς τον επαγγελματία..... 199
- Κατανομή των 158 επαγγελματικών αναφορών που βρέθηκαν στην Ε΄ τάξη ως προς τον επαγγελματία..... 202
- Κατανομή των 261 επαγγελματικών αναφορών, που βρέθηκαν στη ΣΤ΄ τάξη, ως προς τον επαγγελματία..... 205
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες..... 210
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη θέση τους στο βιβλίο..... 214
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου κατά συγγραφέα..... 215
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου – άσκηση στην πράξη..... 216
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση του συγγραφέα..... 217
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την αξιοπιστία:..... 218
- Κατανομή των 41 επαγγελματικών αναφορών παραδοσιακών επαγγελμάτων που βρέθηκαν σε όλες τις τάξεις..... 219
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την τάξη..... 221

- Κατανομή των 37 επαγγελματικών εικόνων που βρέθηκαν στη Δ΄ τάξη ως προς τον επαγγελματία.....221
- Κατανομή των 23 επαγγελματικών εικόνων που βρέθηκαν στην Ε΄ Τάξη ως προς τον επαγγελματία .....223
- Κατανομή των 34 επαγγελματικών εικόνων που βρέθηκαν στη ΣΤ΄ τάξη ως προς τον επαγγελματία .....224
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τον επαγγελματία.....225
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες .....226
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τη θέση στο βιβλίο.....229
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου κατά εικόνα.....230
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς το φύλο-άσκηση στην πράξη.....231
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την αξιοπιστία.....232
- Κατανομή των 5 παραδοσιακών επαγγελμάτων που βρέθηκαν σε εικόνες όλων των τάξεων.....233

## **Κατάλογος γραφικών παραστάσεων**

- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την τάξη .....198
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη θέση τους στο βιβλίο.....214
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου κατά συγγραφέα.....215
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου – άσκηση στην πράξη .....216
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση του συγγραφέα .....217
- Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την αξιοπιστία: .....218
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την τάξη .....221
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τον επαγγελματία.....221
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τη θέση στο βιβλίο.....229
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου κατά εικόνα.....230
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς το φύλο-άσκηση στην πράξη.....231
- Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την αξιοπιστία.....232

*«Το να λες πως η ύπαρξη είναι δυσνόητη  
σημαίνει πως το νόημα της είναι ασαφές,  
πως πρέπει διαρκώς να το ορίζεις».*

Simone de Beauvoir

Στις κόρες μου Νίκη και Δέσποινα,  
που ορίζουν το νόημα της ύπαρξης μου.

## **Πρόλογος**

Η παρούσα μελέτη είναι μια προσπάθεια εντοπισμού των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια και πιο συγκεκριμένα στα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου (έκδοσης 2005-6), προκειμένου να διερευνηθεί αν εμπεριέχονται σ' αυτά στερεότυπες αντιλήψεις και αν αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα σχετικά με τη θέση και τους ρόλους των φύλων, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο ενσωματώθηκε σε αυτά η οπτική του φύλου για την οποία έγινε αρκετός λόγος τα προηγούμενα χρόνια.

Η θεσμοθέτηση της αρχής των ίσων ευκαιριών και η ανάγκη άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων που εκφράζονται στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, καταλύουν την επιχειρηματολογία για απόδοση ανισοτήτων στην τυπική εκπαίδευση.

Τα παγκόσμια δεδομένα όμως αποκαλύπτουν τη μεγάλη διαφορά μεταξύ οράματος των ίσων ευκαιριών που επιδιώκει η πολιτεία και της πραγματικότητας που διαπιστώνεται καθημερινά, αποδεικνύοντας έτσι ότι η πορεία προς την άμβλυνση ή εξάλειψη των στερεοτύπων δεν ακολουθεί σταθερούς κανόνες.

Έχοντας γνώση της διαφοροποίησης που επιτελείται μεταξύ νομοθετικού πλαισίου και αποτελεσματικής εφαρμογής του, θέλησα να διερευνήσω κατά πόσο τα νέα γλωσσικά εγχειρίδια αποτυπώνουν τις διακηρύξεις αυτές, περί ισότητας των φύλων και πώς προβάλλονται μέσα από τα κείμενα, που απευθύνονται στους μικρούς μαθητές.

Η προσωπική μου εμπειρία, άλλωστε, ως εκπαιδευτικού με κάνει να πιστεύω ότι η επίδραση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων στις στάσεις, αντιλήψεις και προσδοκίες των μαθητών/τριών είναι σημαντική. Το μεγαλύτερο βέβαια πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στην έλλειψη εκπαιδευτικών πρακτικών κατά τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και στην ενημέρωση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να οδηγήσει στην άμβλυνση ή και εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων.

Η ενασχόλησή μου με το θέμα των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια, αποτελεί συνέχεια προηγούμενης ερευνητικής προσπάθειας κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου με θέμα: «Φύλο και Νέα Εργασιακά και Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα στη Κοινωνία της Πληροφορίας».

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία αυτή.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Τον κ. Σπύρο Πανταζή, Καθηγητή του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που είχε την εποπτεία αυτής της εργασίας, για την εμπιστοσύνη και τις πολύτιμες συμβουλές σε θέματα που αφορούν τη θεωρητική συγκρότηση της μελέτης, αλλά και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιστημονική καθοδήγηση και η ψυχολογική υποστήριξη του κ. Πανταζή, υπήρξε καθοριστική για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, την κ. Σακελλαρίου Μαριγούλα, Επίκουρο Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και την κ. Μυλωνάκου Ηρώ, Επίκουρο Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ενθάρρυνση και καθοδήγηση κατά την πορεία εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που επέδειξε απεριόριστη κατανόηση και υπομονή, με επιδοκίμασε και πίστεψε στην αξία αυτής της προσπάθειας.

Εύχομαι η εργασία αυτή να αποτελέσει πηγή προβληματισμού και ευαισθητοποίησης τόσο για τους επόμενους ερευνητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς της πράξης, οι οποίοι πιστεύω ότι καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την άμβλυνση ή και την εξάλειψη των στερεοτύπων που προβάλλονται στα αναγνώσματα των μικρών παιδιών.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έγιναν πολλές προσπάθειες προκειμένου να κατοχυρωθεί η ισότητα των φύλων νομικά και να εξαλειφθούν οι κοινωνικές διακρίσεις με βάση το φύλο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δίνεται πλέον η δυνατότητα σε άτομα και των δύο φύλων να δραστηριοποιούνται σε καινούριους ρόλους σε οικογενειακό, εργασιακό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο<sup>1</sup>. Ωστόσο, σε επίπεδο αντιλήψεων εξακολουθεί να υφίσταται η στερεοτυπική διαφοροποίηση των δύο φύλων<sup>2</sup>, καθώς, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, τα άτομα υιοθετούν συγκεκριμένες απόψεις για τους ρόλους των δύο φύλων, που προβάλλονται από τους φορείς κοινωνικοποίησης ως οι ισχύουσες.

Οι ρόλοι των φύλων, όπως έχει επισημανθεί από τις Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα, «δεν είναι κάτι έμφυτο, αλλά αποτέλεσμα μάθησης»<sup>3</sup>. Επομένως, ο ρόλος του σχολείου στο σχηματισμό, τη συντήρηση και διαιώνιση των κοινωνικών αντιλήψεων, σχετικά με τα δύο φύλα, είναι σημαντικός. Κατά την Chisholm<sup>4</sup>, στο σχολικό χώρο τα άτομα κοινωνικοποιούνται, διαμορφώνουν την αυτοαντίληψή τους και τις αντιλήψεις που αφορούν στις σχέσεις των φύλων, στοιχεία που επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν σχετικά με τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.

Ιδιαίτερα σημαντική για τη μελλοντική συμπεριφορά, που θα αναπτύξουν τα άτομα ως ενήλικες στο θέμα των φύλων, κρίνεται η περίοδος της εφηβικής ηλικίας, κατά την οποία παγιώνεται η ταυτότητα του φύλου. Όπως επισημαίνει η Δραγώνα<sup>5</sup>, «στην περίοδο της εφηβείας παρατηρείται μια αναδιοργάνωση της προσωπικότητας που πυροδοτείται από την αλλαγή της εικόνας του σώματος και την αναζήτηση ταυτότητας

---

<sup>1</sup> Κανταρτζή, Ευ. (1996) Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 88, 39.

<sup>2</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας, 30-34.

<sup>3</sup> Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα. Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 59.

<sup>4</sup> Chisholm, L. (1999). Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός* (σελ. 285-310). Θεσ/νίκη: Βάνιας, 290-291.

<sup>5</sup> Δραγώνα, Θ. (1995). Η αντίληψη του εαυτού και οι διαφορές των φύλων. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις* (τομ. α', σελ. 294-311). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 296.

με σκοπό την ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο». Στην προσπάθεια κατάκτησης της ταυτότητας του φύλου, το άτομο εφηβικής ηλικίας, σύμφωνα με την Καραθανάση-Κατσαούνου<sup>6</sup>, επηρεάζεται από τα προσφερόμενα ανδρικά και γυναικεία πρότυπα, από τα στερεότυπα σχετικά με τα δύο φύλα, από τους φορείς κοινωνικοποίησης και από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον.

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή οι ποικίλες δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής, που δεν προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά επηρεάζουν την απόκτηση εμπειριών από τα παιδιά<sup>7</sup>, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται σημαντικοί δίαυλοι των στερεότυπων σεξιστικών αντιλήψεων στο χώρο της εκπαίδευσης<sup>8</sup>. Μεγάλο βάρος της ευθύνης αυτής επωμίζονται τα σχολικά εγχειρίδια που θεωρούνται φορείς των κοινωνικών αντιλήψεων και δεν περιορίζονται στο ρόλο της μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά διαδραματίζουν έναν ουσιαστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο μεταβιβάζοντας στα παιδιά ιδέες, αξίες, αρχές και αντιλήψεις<sup>9</sup>. Μάλιστα έχει επισημανθεί ότι, μέσω της αδιαμφισβήτητης αυθεντίας τους, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των παιδιών, διαμορφώνουν σταδιακά τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους<sup>10</sup> και κατευθύνουν έμμεσα τις επιλογές τους.

Κύριος σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των τρόπων αναπαράστασης των δύο φύλων στα νέα σχολικά βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού, τέταρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, (έκδ. 2005-06).

Ειδικότερα ερευνάται σε ποιους οικογενειακούς, κοινωνικούς και εργασιακούς ρόλους εμφανίζονται τα δύο φύλα, πώς αποδίδεται η μεταξύ τους σχέση και ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αναδεικνύονται περισσότερο.

---

<sup>6</sup> Καραθανάση-Κατσαούνου, Α. (1995). Η εξέλιξη των διαφυλικών σχέσεων. Στο: Ι.Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (τομ. α', σελ. 256-272). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 265.

<sup>7</sup> Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). Αναλυτικά προγράμματα. Θεσ/νίκη: Art of Text.

<sup>8</sup> Κανταρτζή Ευ., (1991), Η εικόνα της γυναίκας - Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 24-28.

<sup>9</sup> Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2-5.

<sup>10</sup> Δεληγιάννη Κουϊμτζή Β., (1996) "Εμείς φταίμε...": ο "λόγος" των σχέσεων των φύλων στο πλαίσιο της προβληματικής για την ιδιότητα του πολίτη, στο: Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 148.



Διερευνάται, επίσης, η έννοια του επαγγελματικού στερεοτύπου, ως προσδιορισμού μιας κατηγορίας ατόμων ή θεσμών, που παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, και πώς αποτυπώνονται αυτά στα νέα διδακτικά εγχειρίδια της γλώσσας. Το θέμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό και επίκαιρο, είναι όμως συγχρόνως και ένα θέμα ευρύτατο, πολύπλευρο και οπωσδήποτε αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων.

Ο Lippmann είναι ο πρώτος που καθιερώνει τον όρο του στερεοτύπου στις αρχές του αιώνα μας, ενώ οι σχετικές έρευνες ξεκίνησαν γύρω στα 1950. Στη χώρα μας, ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα στερεότυπα εκδηλώνεται περίπου 30 χρόνια μετά.

Οι πρώτες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους κυρίως στη διερεύνηση των στερεοτύπων, που προβάλλονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς όχι μόνο περιέχονται σ' αυτά, αλλά και μεταβιβάζονται μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης αξίες που στοιχειοθετούν μια αντίληψη για την παιδαγωγική, την ηθική και την ερμηνεία του κόσμου.

Η μελέτη της Άννας Φραγκουδάκη με θέμα «Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου», η οποία δημοσιεύτηκε το 1979, ήταν εκείνη που σηματοδότησε την περαιτέρω έρευνα. Στα επόμενα χρόνια ακολούθησαν αρκετές δημοσιεύσεις και μονογραφίες, που εξέταζαν το θέμα των στερεοτύπων και τους ρόλους των δυο φύλων και στις οποίες γίνεται αναφορά στην παρούσα μελέτη.

Επειδή, όμως, ως φορείς ιδεών θεωρήθηκαν και τα όποια παιδικά αναγνώσματα, εκτός από τα επιλεγμένα και εγκεκριμένα του Υπουργείου Παιδείας, η Ελένη Μαραγκουδάκη δημοσιεύει το 1995 μια έρευνα, που δεν αφορά αποκλειστικά τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά γενικότερα τα βιβλία προσχολικής ηλικίας και τα οποία χρησιμοποιούνταν ως αναγνώσματα στα Νηπιαγωγεία της περιοχής των Ιωαννίνων.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από έργα κλασικά ή παραμύθια λαϊκά, τα οποία όμως διαφέρουν πολύ από τα σύγχρονα τόσο ως προς τη θεματική τους, όσο και ως προς τους σχεδόν τυπικούς ρόλους που περιέχουν.

Στη δική μας μελέτη θελήσαμε να διερευνήσουμε την τυχόν ύπαρξη φανερών ή λανθανόντων στερεοτύπων ως προς το φύλο, σε κείμενα τα οποία δεν είναι χαρακτηρισμένα ως «στερεοτυπικά». Επιπλέον, επειδή η ύπαρξη παρωχημένων επαγγελματικών ρόλων ή επαγγελματικών στερεοτύπων θεωρείται λογική και αναμενόμενη σε κείμενα άλλης εποχής, ως απήχηση άλλου πνεύματος και άλλου

τρόπου ζωής, υποθέσαμε ότι δε συμβαίνει το ίδιο με τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή.

Με δεδομένο ότι οι μικροί μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα της επιλογής για τα κείμενα που θα διδαχτούν, αφού αυτά έχουν προεπιλεγεί από τους μεγάλους και επιπλέον ότι οι ενήλικες προσπαθούν να ασκήσουν έλεγχο, ώστε οι νέες γενιές να ανατραφούν και να μεγαλώσουν σε μια κοινωνία που θα μεταδίδει υγιείς αξίες και πρότυπα, έχει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τα κείμενα αυτά, ώστε να δούμε κατά πόσον διαπνέονται και συντηρούν στερεότυπα και προκαταλήψεις ή αν κινούνται στη κατεύθυνση και στις ανάγκες της εποχής μας.

Τα όποια ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα, αποτελούν στοιχείο για τα ερεθίσματα που δέχονται οι μικροί αναγνώστες μαθητές και φυσικά αποτελούν παράγοντα κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης στάσεων αντιλήψεων και εν γένει της προσωπικότητάς τους.

Η δική μας προσπάθεια εντάσσεται στο πλαίσιο του εντοπισμού των μηνυμάτων, της αξιολόγησης των ευρημάτων, αλλά και της αναφοράς τους σε σχέση με παλαιότερες έρευνες που αναφέρονται σε γλωσσικά εγχειρίδια.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο τίθεται το θέμα και οι περιορισμοί του, αναλύεται το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιούμε, γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αποσαφηνίζονται οι σχετικές έννοιες. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της, που ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προοπτικές.

Τέλος, στο τρίτο μέρος παρατίθεται ο επίλογος, η σχετική βιβλιογραφία και το παράρτημα.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### Κεφάλαιο 1

#### Το θέμα και οι περιορισμοί του

##### 1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Σήμερα σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από την έκρηξη της τεχνολογίας και τη πληθώρα των γνώσεων και των πληροφοριών, το βιβλίο φαίνεται να έχει χάσει τη μοναδικότητά του ως εργαλείο διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά συνεχίζει να παίζει κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και αποτελεί επίσημο και εγκεκριμένο διδακτικό μέσο, με το οποίο οι μαθητές είναι σε αλληλόδραση τις περισσότερες ώρες.

Με γνώμονα τον καθοριστικό ρόλο των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών, επιλέξαμε να διερευνήσουμε τους ρόλους των φύλων και τα στερεότυπα στο οικογενειακό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον έτσι όπως προβάλλονται μέσα από τα κείμενα γλωσσικής διδασκαλίας, στην τετάρτη, πέμπτη και έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των έμφυλων ρόλων στα σχολικά εγχειρίδια, είναι θέμα που έχει απασχολήσει αρκετές έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο στο πέρασμα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Κι αυτό, γιατί τα σχολικά εγχειρίδια ως μοναδικό διδακτικό εργαλείο λειτούργησε και συνεχίζει να λειτουργεί ως ο κυριότερος φορέας μεταβίβασης γνώσεων και διαμόρφωσης των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών στην εκπαίδευση. Χαρακτηρίστηκαν ακόμη ως φορείς αντιλήψεων σχετικά με τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού, καθώς και των ρόλων που αναλαμβάνουν τα δυο φύλα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η έννοια του στερεοτύπου<sup>11</sup>, ως μια υπεραπλουστευμένη νοερή εικόνα κάποιας κατηγορίας προσώπων ή θεσμών, που παρουσιάζουν κάποια κοινά μεταξύ τους χαρακτηριστικά, δεν είναι άγνωστη στο ευρύ κοινό ούτε ως έννοια ούτε ως πρακτική.

---

<sup>11</sup> Tajfel H., Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες, στο Διομαδικές σχέσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1990, σελ. 113-140.

Αποτελεί μάλιστα γνωστική προσέγγιση και διαδικασία στην προσπάθεια του ανθρώπου να σχηματοποιεί τις γνώσεις του και να ανταποκρίνεται έτσι, ανεπιτυχώς τις περισσότερες φορές, στην πληθώρα των πληροφοριών.

Ο όρος αυτός του στερεοτύπου καθιερώνεται από τον Lippmann στις αρχές της τρίτης δεκαετίας του αιώνα μας και η σχετική έρευνα ξεκινά δύο δεκαετίες αργότερα, ενώ έπρεπε να περάσουν άλλα τριάντα χρόνια, για να εκδηλωθεί ανάλογο ενδιαφέρον και στη χώρα μας. Η ευρύτητα του όρου, των κατηγοριών και των λειτουργιών του συνεπάγεται και την ευρύτητα της εμπειρικής διερεύνησης των σχετικών με αυτό θεμάτων<sup>12</sup>.

Η έρευνα ωστόσο στη χώρα μας επικεντρώθηκε κυρίως στη διερεύνηση των στερεοτύπων που προβάλλονταν μέσα από τα σχολικά αναγνώσματα, καθώς όχι μόνο περιέχονται σε αυτά, αλλά επίσης μεταβιβάζονται μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης, αξίες που στοιχειοθετούν μια αντίληψη για την παιδαγωγική, την ηθική και την ερμηνεία του κόσμου. Η μελέτη μάλιστα που σηματοδότησε την περαιτέρω έρευνα ήταν αυτή της Άννας Φραγκουδάκη με θέμα «Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου», που εκδόθηκε το 1979. Ακολούθησαν πολλές μονογραφίες και δημοσιεύσεις, που εξέταζαν το θέμα του φυλετισμού, στις οποίες γίνεται αναφορά στην παρούσα μελέτη.

Μέσα από μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς ή σε σημαντικούς άλλους και στο παιδί κατασκευάζεται η ψυχολογική ταυτότητα φύλου. Ταυτότητα φύλου ονομάζεται το ιδιαίτερο συναίσθημα που αποκτά ένα παιδί, όταν συνειδητοποιεί ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο<sup>13</sup>.

Η ταυτότητα αυτή είναι στηριγμένη στη βιολογία, αφού το φύλο ορίζεται με βάση τα ανατομικά του χαρακτηριστικά. Εκτός όμως από τη βιολογική ταυτότητα, το παιδί θα αποκτήσει και την ψυχολογική ταυτότητα του φύλου του, η οποία συγκροτείται και διαπλάθεται από τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον το ανατρέπει και το αναγνωρίζει<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Urban L., Sex stereotypes in schools - the role of teachers, in 18th Teachers' Seminar on "Sex stereotypes in schools - the role and the responsibility of the teacher", 1982, Council for Cultural Co-operation Strasbourg 1984, pp. 4-15.

<sup>13</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός.

<sup>14</sup> Ιντζεσίλογλου, Ν. (1994). *Ελληνική Πολιτισμική Ταυτότητα*. Αθήνα: Παρατηρητής. Καραβούλης, Α. (1997). *Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή*. Στο: Β. Καΐλα Μ., Γ. Ξαnthάκου, *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού*, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1988, σελ. 55-67.

Πώς όμως κατασκευάζεται η ψυχολογική ταυτότητα του φύλου; Μερικοί θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά αποκτούν μια αίσθηση του εαυτού τους μέσω της αλληλεπίδρασής τους με άλλους. Πρωτοποριακή δουλειά στο θέμα αυτό έγινε από τη Mead, η οποία υποστήριξε πως το κέντρο της ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά<sup>15</sup>.

Τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, περνούν πολύ χρόνο παρατηρώντας την οικογενειακή τους ζωή. Καταγράφουν συνεχώς στο μυαλό τους τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμπεριφέρονται. Έτσι, όταν φτάσουν στην ηλικία των τεσσάρων περίπου χρόνων, τα αγόρια γνωρίζουν ότι είναι αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα γνωρίζουν ότι είναι κορίτσια, αν και δεν είναι σε θέση ούτε τα αγόρια ούτε τα κορίτσια να ξέρουν τι βαθύτερα συνεπάγονται αυτοί οι ορισμοί, ξέρουν όμως ότι θέλουν τα πράγματα που έχουν τα «μεγάλα» κορίτσια και τα «μεγάλα» αγόρια.

Επομένως, η κοινωνική διαδικασία της απόκτησης των χαρακτηριστικών του φύλου είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν την ταυτότητα του φύλου τους, γνωρίζουν δηλαδή αν είναι άνδρες ή γυναίκες και επιπλέον αποκτούν εκείνα τα κίνητρα, τις αξίες και τις συμπεριφορές, που θεωρούνται κατάλληλες από τον πολιτισμό και την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν για όλα τα μέλη του βιολογικού τους φύλου<sup>16</sup>. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι ερευνητές διέκριναν σταδιακά και κατέγραψαν τη διαφορά ανάμεσα στο βιολογικό και στο κοινωνικό φύλο ενός ανθρώπου. Έτσι, το βιολογικό φύλο είναι ένα ορατό και συνήθως μόνιμο χαρακτηριστικό, το οποίο αποκτά κανείς με τη γέννησή του. Αντίθετα, το κοινωνικό φύλο είναι ένας γενικότερος όρος, ο οποίος περιλαμβάνει όχι μόνο φυσιολογικά χαρακτηριστικά αλλά μαθημένες και επίκτητες πολιτισμικές συμπεριφορές. Το κοινωνικό φύλο, ισχυρίζεται η Doyle<sup>17</sup>, αναφέρεται κυρίως σε κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, στερεότυπα και ρόλους φύλων, οι οποίοι θεωρούνται τυπικοί και επιθυμητοί γι' αυτούς που η κοινωνία καθορίζει πλέον ως «αρσενικά» ή «θηλυκά». Επιπλέον, το κοινωνικό φύλο είναι

---

<sup>15</sup> Short, G. (1999), «Η αντίληψη των παιδιών σε θέματα που αμφισβητούνται», στο Ε.Α.Π. (επιμ.). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*, Γ' τόμος: Ε.Α.Π.

<sup>16</sup> Schaffer, H.R. (1996), *Social Development*, Oxford: Blackwell.

<sup>17</sup> Αθανασιάδου, Χ. (2002), *Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ανεξάρτητο από το βιολογικό φύλο. Για παράδειγμα, ένας άνδρας μπορεί να συμπεριφέρεται με τρόπους οι οποίοι δεν θεωρούνται και τόσο αρρενωποί από την κοινωνία του, αλλά αυτό δεν τον κάνει λιγότερο άνδρα από βιολογική άποψη. Με λίγα λόγια το βιολογικό φύλο είναι φυσιολογικό, ενώ το κοινωνικό φύλο είναι πολιτισμικό.

## **1.2. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια**

Στην Ελλάδα τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια σχεδιάζονται και επιβάλλονται από κεντρικά ελεγχόμενους φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας), καθώς όλο το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έναν αυστηρά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό τρόπο ελέγχου, ο οποίος ασκείται σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο. Ο κυρίαρχος ρόλος του κράτους στα αναλυτικά προγράμματα και γενικά στην εκπαίδευση φαίνεται στο ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 16), όπου η παιδεία αναφέρεται ως «υποχρέωση» και «βασική αποστολή του κράτους», με αναφορά στη διατήρηση και ανάπτυξη της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς και ταυτότητας. Ο πρωταρχικός ρόλος του κράτους στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης ισχύει από την ίδρυση του νεότερου Ελληνικού κράτους (1828) έως σήμερα. Οποιοσδήποτε πιέσεις για αλλαγές στρέφονται προς την εκάστοτε κυβέρνηση από την οποία παίρνονται τελικά οι αποφάσεις<sup>18</sup>. Την ίδια στιγμή στην Ελλάδα λειτουργούσαν και λειτουργούν σημαντικές ομάδες και οργανισμοί με ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και για τα αναλυτικά προγράμματα, ειδικά σε σχέση με το τι και πώς πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία. Τέτοιες ομάδες είναι τα πολιτικά κόμματα, οι ενώσεις εκπαιδευτικών και τα πανεπιστήμια. Αν και αυτές οι ομάδες μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα, να προβάλλουν τις θέσεις τους και να έχουν κύρος από μόνες τους, είναι υποχρεωμένες, τελικά, να δέχονται τις νομοθετημένες αποφάσεις της κυβέρνησης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

Έτσι, παρά την όποια πολυφωνία, τελικά, τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα δεν διαμορφώνονται από διαφορετικές και ανεξάρτητες πολιτικές και παιδαγωγικές συνιστώσες, αλλά αποτελούν προνόμιο και δικαιοδοσία των πολιτικών δυνάμεων που βρίσκονται στην εξουσία<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> OECD. (2000). *Reviews of National Policies for Education*. Greece. Paris: OECD.

<sup>19</sup> Φράγκος, Χ. (2002). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα «Νέα» Προγράμματα Σπουδών», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 125, σσ. 60-68.

Τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο θεμελιώδη νόμο 1566/85, περιλαμβάνουν: «σαφώς διατυπωμένους κατά μάθημα σκοπούς, διδακτέα ύλη και ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας», ενώ «τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα». Αυτά τα λόγια φανερώνουν ότι τα κεντρικά ελεγχόμενα και επιβαλλόμενα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα επιδιώκουν να προσδιορίζουν στενά τη διδακτική πράξη, ειδικά αν προστεθεί ότι σε σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας προσδιορίζεται ο διδακτικός χρόνος που αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα.

Είναι επίσης σχετικό και πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν το κράτος καθορίζει διδακτέα ύλη και διδακτικά εγχειρίδια, πραγματοποιεί επίσης μια κατευθυνόμενη πολιτική κοινωνικοποίηση. Στοιχεία πολιτικής μάθησης δεν προσφέρουν μόνο μαθήματα, όπως η Αγωγή του Πολίτη ή η Ιστορία, αλλά και όλα τα άλλα μαθήματα, μέσα από τα οποία οι μαθητές ενημερώνονται σχετικά με τις αποδεκτές και επιθυμητές πολιτικές αρχές και αξίες<sup>20</sup>.

Η μετατόπιση τα τελευταία χρόνια του προσανατολισμού της Διδακτικής από το Αντικείμενο στο Ενεργό Υποκείμενο<sup>21</sup> και από τη μετάδοση της πληροφορίας στις διαδικασίες διαπραγμάτευσης του γνωστικού αντικειμένου για την κατασκευή του νοήματος, επέφερε σημαντικές αλλαγές - εκτός των άλλων - και στη δομή, στην εμφάνιση και στη λειτουργική χρήση των σχολικών βιβλίων.

Η λογική που επικρατεί πλέον σε πολλά από τα εγχειρίδια, ιδίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν είναι εκείνη της «προσφοράς» ενός σώματος αδιαμφισβήτητης γνώσης από κάποιο «συγγραφέα-αυθεντία», αλλά αυτή της εμπλοκής του μαθητή σε μια διαδικασία δημιουργικής αλληλεπίδρασης με το βιβλίο<sup>22</sup>. Πρόκειται για την υλοποίηση «της διδακτικής αρχής της αυτενεργού συμμετοχής»,<sup>23</sup> που διατυπώθηκε κατ' αρχήν από τον Dewey (learning by doing), στη συνέχεια διαπότισε όλα τα ρεύματα της σύγχρονης

---

<sup>20</sup> Κυρίδης, Α. (1994). «Η Κρατική Διαχείριση των Κοινωνικών Θεσμών. Η περίπτωση της Εκπαίδευσης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 74, σσ. 38-46.

<sup>21</sup> Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>22</sup> Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge, σελ 6- 8.

<sup>23</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ. Β΄*. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg, σελ 283.

Διδακτικής και σήμερα έχει πάρει θέση προτεραιότητας σε κάθε διευθέτηση μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα και έξω από το σχολείο.

Τα προηγούμενα θα έπρεπε να ισχύουν και για τα σχολικά εγχειρίδια, που εισήχθησαν το σχολικό έτος 2005-06 στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και των οποίων η συγγραφή έγινε με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του 2002.

Το εκπαιδευτικό έργο ως συνειδητή πράξη είναι αποτέλεσμα τεσσάρων κατηγοριών αποφάσεων σε σχέση με δύο κατηγορίες προϋποθέσεων.

Οι κατηγορίες των αποφάσεων αναφέρονται:

- στις παιδαγωγικές προθέσεις (επιδιώξεις, σκοπούς),
- στο περιεχόμενο διδασκαλίας (γνωστικό αντικείμενο, αναλυτικά προγράμματα κλπ.),
- στις μεθόδους διδασκαλίας (διδακτικά μοντέλα, σχέδια διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος, οργάνωση της τάξης κ.λπ.) και
- στα μέσα που χρησιμοποιούνται κατά την οργάνωση του μαθήματος.

Οι κατηγορίες προϋποθέσεων αναφέρονται:

- στους ανθρωπογενείς παράγοντες και
- στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι, λοιπόν, προϊόν του περιεχομένου των αποφάσεων στους πρώτους τέσσερις τομείς σε συνάρτηση με το περιεχόμενο των δύο κατηγοριών προϋποθέσεων. Κάθε αλλαγή στο επίπεδο των αποφάσεων αλλάζει τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου και, επίσης, πανομοιότυπο περιεχόμενο στο επίπεδο των αποφάσεων έχει διαφορετικά αποτελέσματα, όταν οι προϋποθέσεις είναι διαφορετικές. Συνεπώς, επιτυχία ή αποτυχία στο εκπαιδευτικό έργο σημαίνει τελικά άριστη ή -αντίθετα- ακατάλληλη επιλογή στο επίπεδο των αποφάσεων σε σχέση με τις συγκεκριμένες συνθήκες»<sup>24</sup>.

Μέσα στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού αυξάνει η ένταση του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση, ώστε να ενισχυθεί η θέση του κάθε συγκεκριμένου κράτους στην παγκόσμια αγορά.

---

<sup>24</sup> Τσιάκαλος, Γ. (2003, β' έκδ.). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ 76.



Ο Bernstein (1971), ένας από τους πιο γνωστούς μελετητές στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, διατύπωσε την εξής γνωστή πρόταση: οι τρόποι με τους οποίους μια κοινωνία επιλέγει, κατανέμει, μεταδίδει, διανέμει και αξιολογεί την προσφερόμενη από το σχολείο γνώση, αντικατοπτρίζουν και την κατανομή ισχύος στην κοινωνία και την άσκηση κοινωνικού ελέγχου<sup>25</sup>.

Η κοινωνία επίσης αξιολογεί και ιεραρχεί την προσφερόμενη γνώση, καθώς προσδίδει διαφορετικό κύρος σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές και στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα. Π.χ. στις σύγχρονες τεχνολογικές κοινωνίες αποδίδεται περισσότερη έμφαση στις θετικές παρά στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στις τέχνες<sup>26</sup>.

Συνεπώς, ο έλεγχος των αναλυτικών προγραμμάτων έχει βαθιές κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις.

### 1.3. Κριτήρια επιλογής του θέματος

Σε κάθε κοινωνία και πολιτισμό υπάρχουν συγκεκριμένα πρότυπα για το φυλετικό ρόλο ενός άνδρα και μιας γυναίκας. Όλα μαζί τα πρότυπα φυλετικών ρόλων μιας κοινωνίας περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες αναμένεται να συμπεριφερθούν και επομένως αυτά τα πρότυπα αντικατοπτρίζουν τα στερεότυπα με τα οποία κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους διαφορετικού φύλου. Τα περισσότερα παιδιά σε ηλικία 3 ετών είναι σε θέση να διακρίνουν την ταυτότητα του εαυτού τους και των άλλων με βάση τις δύο κατηγορίες (π.χ. αρσενικό ή θηλυκό, μαύρος ή άσπρος)<sup>27</sup>. Οι Kuhn (1978 στο Short, 1999), για παράδειγμα, διάβασαν προτάσεις όπως «είμαι δυνατός» και «όταν θα μεγαλώσω θα πιλοτάρω ένα αεροπλάνο», σε μια ομάδα παιδιών 2 έως 3 χρονών. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν την κούκλα (Lisa ή Michael) που είναι πιο πιθανό να έχει κάνει αυτή τη δήλωση. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν υψηλό επίπεδο συμφωνίας με στερεότυπα ενηλίκων, επίσης έδειξαν ότι τα παιδιά σκέφτονται θετικά για το δικό τους γένος και αρνητικά για το άλλο (Short, 1999). Φαίνεται, λοιπόν, ότι μέχρι την

---

<sup>25</sup> Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2005). «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα». Διοικητική Ενημέρωση, 34, 28-44.

<sup>26</sup> Apple, M.W. (1990, 2η έκδ.) *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.

<sup>27</sup> Short, G. (1999), «Η αντίληψη των παιδιών σε θέματα που αμφισβητούνται», στο Ε.Α.Π. (επιμ.). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*, Γ' τόμος: Ε.Α.Π.

ηλικία των 5 ετών τα περισσότερα παιδιά κάνουν λίγα λάθη στον προσδιορισμό ετικετών σχετικά με τις δραστηριότητες, τα επαγγέλματα και τα παιχνίδια των δύο φύλων.

Έτσι λοιπόν θελήσαμε να διερευνήσουμε την πιθανή ύπαρξη φανερών ή λανθανόντων στερεοτύπων σε κείμενα τα οποία δεν είναι χαρακτηρισμένα ως στερεοτυπικά. Επιπλέον, η ύπαρξη παρωχημένων επαγγελματικών ρόλων ή επαγγελματικών στερεοτύπων, που κατεξοχήν μας ενδιαφέρουν, θεωρείται λογική και αναμενόμενη σε κείμενα άλλης εποχής, ως απήχηση άλλου πνεύματος και άλλου τρόπου ζωής. Συμβαίνει όμως το ίδιο με τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή;

Στη συγκεκριμένη εργασία λάβαμε υπόψη ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να επιλέξουν ή να απορρίψουν όλα όσα είναι κατάλληλα ή ακατάλληλα γι' αυτά.

Επιπλέον, οι ενήλικες προσπαθούν να ασκήσουν τέτοιο έλεγχο, ώστε οι νέες γενιές να ανατραφούν και να μεγαλώσουν σε μια κοινωνία που θα μεταδίδει υγιείς αξίες και πρότυπα, με δεδομένο βέβαια το γεγονός ότι αυτά αλλάζουν από εποχή σε εποχή, αλλά και από περιοχή σε περιοχή. Επομένως, η διερεύνηση κάθε θετικής ή αρνητικής επίδρασης στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι προφανής.

#### **1.4. Σκοπός και στόχος της έρευνας - Προσδιορισμός θέματος**

Τα Αναγνωστικά βιβλία για το Δημοτικό Σχολείο αποτελούν τα βασικότερα εγχειρίδια για τη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων που σχηματίζουν οι μαθητές. Συμβάλλουν τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη, όσο και στην ηθική, θρησκευτική αλλά και κοινωνική τους ολοκλήρωση.

Η μεγάλη σημασία, δηλαδή, που δίδεται στα αναγνωστικά βιβλία, οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους:

- α. Ο πρώτος και κυριότερος λόγος είναι η συχνότατη απασχόληση μ' αυτά. Τόσο ο δάσκαλος, όσο και οι μαθητές χρησιμοποιούν το Αναγνωστικό πολύ περισσότερο από τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία. Επίσης, η γλωσσική διδασκαλία καλύπτει σε συχνότητα 9 – 10 από τις 24 – 33 ώρες ανά εβδομάδα και ανά τάξη. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι στο σύνολο των ωρών αυτών εμπεριέχονται τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος ή Γεωγραφίας, της Ιστορίας, της Γυμναστικής, της Αισθητικής Αγωγής κ.ά., η γλωσσική διδασκαλία καλύπτει το 50% σχεδόν του συνόλου των διδακτικών ωρών των θεωρητικών γνώσεων.
- β. Ο δεύτερος λόγος, ο οποίος μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα εδώ, είναι η συμβολή τους για τη δημιουργία στάσεων και αντιλήψεων από τους μαθητές για μια σειρά από

θέματα που περιέχονται στα βιβλία της γλώσσας. Τα θέματα αυτά αναφέρονται στο Θεό, στην πατρίδα, στην οικογένεια, στο ορθό, στο ηθικό, στο ωραίο και στα αντίθετά τους, θέματα για την ιστορία, την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις. Περιέχουν, δηλαδή, μια κοσμοαντίληψη την οποία μεταδίδει ο δάσκαλος στο παιδί.

Τα κείμενα των αναγνωστικών βιβλίων είναι το υλικό, το οποίο οι μαθητές επαναλαμβάνουν διαρκώς. Συνεχώς αντιγράφουν αποσπάσματα, αποστηθίζουν κομμάτια, παραφράζουν περιεχόμενο, κάνουν περιλήψεις, περιγράφουν νόημα. Επαναλαμβάνουν, επομένως, συχνότατα τα διδάγματα, τις αρχές και τις αξίες που περιέχουν τα κείμενα. Αφομοιώνουν έτσι τις αξίες πολύ εύκολα, διότι τους υποβάλλονται με έμμεσο τρόπο και σχεδόν ανεπαίσθητο, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει δυνατότητα κριτικής αντίστασης.

Μ' αυτή την έννοια, η ανάλυση του περιεχομένου των αναγνωστικών βιβλίων πιστεύουμε ότι έχει μεγάλη σημασία.

Η σημασία αυτή παρέχει το πλεονέκτημα της ολικής εικόνας του συνόλου των αξιών και των αρχών, που το εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να μεταδώσει στους μαθητές. Η εικόνα του μελλοντικού πολίτη, που τουλάχιστον το σχολείο καλείται να διαμορφώσει, εμφανίζεται, πιθανόν όχι με πληρότητα, αλλά σε μεγάλο βαθμό στα αναγνωστικά βιβλία.

**Στη μελέτη αυτή αντικείμενο διερεύνησης αποτελούν οι ρόλοι των φύλων και τα στερεότυπα στο οικογενειακό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον, έτσι όπως προβάλλονται μέσα από τα κείμενα γλωσσικής διδασκαλίας, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου.**

Ο στόχος της ερευνητικής μας προσπάθειας είναι να εξεταστεί, εάν:

- Τα κείμενα στα νέα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην αποδοχή, αφομοίωση και εσωτερίκευση ό,τι και όσων θεωρούνται τυπικά και κοινωνικά αποδεκτά για το κάθε φύλο.
- Οι παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις για τα επαγγέλματα σε σχέση με τα δυο φύλα, εξακολουθούν να εμπεριέχονται και να αναπαράγονται μέσα στα σχολικά βιβλία.

Με βάση τα δεδομένα αυτά κρίθηκε αναγκαίο να εξεταστεί αν, μέσα από τη χρήση των σχολικών βιβλίων, αναπαράγονται και διαιωνίζονται τα σεξιστικά και στερεοτυπικά πρότυπα.

Ειδικότερα, τα ευρήματα της έρευνας αυτής θα μας επιτρέψουν να καλύψουμε ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, σχετικά με τη συμβολή των νέων γλωσσικών εγχειριδίων, έκδοσης 2005-2006, στην ενίσχυση και διατήρηση ή αντίθετα στην άμβλυνση και εξάλειψη των παραδοσιακών στερεοτύπων για τους ρόλους των δύο φύλων.

Το αντικείμενο της έρευνας αυτής είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και επίκαιρο, γιατί διανύουμε μια περίοδο που, ενώ η ισότητα των φύλων είναι θεσμικά κατοχυρωμένη, ωστόσο φαίνεται να αποτελεί ακόμα ζητούμενο.

Αφετηρία της εργασίας αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν μεταδίδουν μόνο γνώσεις στους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν στάσεις, μεταβιβάζουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Τα σχολικά εγχειρίδια αντανakλούν το πραγματικό νόημα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτό σηματοδοτείται από τις δυνάμεις και τις τάσεις που ελέγχουν την κοινωνική οργάνωσή του, καθώς και τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, οι οποίες καθορίζουν την ανάπτυξή του.

Μας δίνουν πληροφορίες για το βαθύτερο περιεχόμενο, το οποίο μεταφέρεται από το σχολικό εγχειρίδιο στους μαθητές. Αφού με το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται κυρίως η σχολική εργασία και μέσω αυτού πρωτίστως επιδιώκεται η επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης και της αγωγής, είναι προφανές ότι έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουν τόσο οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και οι συντελεστές της (εκπαιδευτικοί, γονείς, κλπ.) τη μορφή, τον τύπο και την ουσία της εκπαίδευσης και της μόρφωσης, η οποία δίνεται στα παιδιά μέσω του σχολείου και του σχολικού εγχειριδίου. Το ζήτημα είναι πολύ σοβαρό και δεν πρέπει να αφήνεται στις καλές προθέσεις του κάθε συγγραφέα σχολικών εγχειριδίων ή ακόμα στην τύχη<sup>28</sup>.

Η αξία του σχολικού εγχειριδίου, ως μέσου διδασκαλίας, είναι σήμερα αδιαμφισβήτητη σε διεθνές επίπεδο. Μάλιστα, τα διδακτικά εγχειρίδια θεωρούνται, με βάση ερευνητικά δεδομένα, τα αποτελεσματικότερα από όλα τα μέσα διδασκαλίας και γι'

---

<sup>28</sup> Καψάλης, Α & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. Μακεδόν, 10, 195-204.

αυτό και τα κυριότερα τόσο στο πλαίσιο του παραδοσιακού, όσο και του μοντέρνου «ανοιχτού» σχολείου<sup>29</sup>. Άλλωστε, για πολλά παιδιά το βιβλίο του σχολείου αποτελεί τη μοναδική διαθέσιμη πηγή γνώσης<sup>30</sup>. Το σχολικό βιβλίο, ακόμη, συντελεί στη διέγερση της επικοινωνίας μέσα στην τάξη και στην ενίσχυση της αλληλεπιδραστικής δυναμικής της τάξης<sup>31</sup>.

Παρόλα αυτά και ιδιαίτερα σε χώρες όπως η δική μας, που η παραγωγή των διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί κρατική υπόθεση, θεωρείται αυτονόητο ότι τα βιβλία γράφονται κατά βάση με «αμιγώς επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια»<sup>32</sup> και βρίσκονται έτσι στο απυρόβλητο της κριτικής. Αυτό αποτυπώνεται εύγλωττα «στην απουσία από την εγχώρια βιβλιογραφία ικανοποιητικού αριθμού αξιολογικών ερευνών με βάση την επιστημονική και παιδαγωγική εγκυρότητα των εγχειριδίων με στόχο τον έλεγχο της καταλληλότητάς τους ως μέσων διδασκαλίας»<sup>33</sup>.

Ωστόσο, η συγκρότηση ενός πλαισίου αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων εξακολουθεί να παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα, καθώς είναι δύσκολο τόσο να συμφωνήσει κανείς στα στοιχεία που πρέπει να συμπεριλάβει, όσο και στο να τα ελέγξει ερευνητικά. Πραγματικά, στη σχετική βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς αρκετά θεωρητικά πλαίσια αξιολόγησης με πολλά κοινά στοιχεία, αλλά και διαφορές<sup>34</sup>.

Η UNESCO το 1989 προτείνει ένα πλαίσιο με βάση τα κριτήρια της επιστημονικής και κοινωνικής εγκυρότητας, της παιδαγωγικής και διδακτικής εγκυρότητας, της συμφωνίας με το αναλυτικό πρόγραμμα, της διαφάνειας των προθέσεων, της αυτενέργειας των μαθητών, της καλαίσθητης εμφάνισης, της προσπελασιμότητας, της επανατροφοδότησης και των τεχνικών χαρακτηριστικών.

Το 1999 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει το δικό του πλαίσιο αξιολόγησης και ορίζει τέσσερις άξονες κριτηρίων:

---

<sup>29</sup> Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995) Σχολικά Εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.

<sup>30</sup> Τελλίδου, Χ. Τ. (2005). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

<sup>31</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* (3η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

<sup>32</sup> Καψάλης, Α & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. Μακεδόν, 10, 196.

<sup>33</sup> ΠΙ, 1999, σ. 5

<sup>34</sup> Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. ERIC. Retrieved from: <http://www.call.org.eric/digest>.

- Περιεχόμενο (επιστημονική εγκυρότητα, κοινωνικοποιητική λειτουργία),
- Τρόπος παρουσίασης (μορφή εγχειριδίου, κείμενο, εικονογράφηση, χρηστικές διευκολύνσεις),
- Διδακτική και μεθοδολογική διάσταση (επιλογή και διάταξη της ύλης, διδακτική μεθοδολογία, κίνητρα μάθησης, αξιολόγηση του μαθητή),
- Άλλα αξιολογικά κριτήρια (συνάφεια με το Πρόγραμμα Σπουδών, ρόλος που ανατίθεται στο μαθητή και ρόλος που ανατίθεται στο δάσκαλο) (Π.Ι., 1999, σ.14).

Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του κάθε ερευνητή, τα παραπάνω ή και άλλα ακόμη πλαίσια αξιολόγησης δύναται να χρησιμοποιηθούν, για να μελετηθούν τα διδακτικά εγχειρίδια ως προς:

- α) τη διαδικασία παραγωγής τους,
- β) τη φαινομενολογία τους και
- γ) την επίδρασή τους<sup>35</sup>.

Η έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί ακόμη

- δ) στο περιεχόμενο των εγχειριδίων με στόχο να διαπιστώσει την αναπαραγωγή προκαταλήψεων και στερεοτύπων μεταξύ λαών,
- ε) στην ιδεολογική ανάλυση περιεχομένου που μελετά τις αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών και ομάδων ενός έθνους και
- στ) στην έρευνα των εγχειριδίων με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ως μέσων διδασκαλίας<sup>36</sup>.

Στη χώρα μας είναι σχεδόν ανύπαρκτες οι έρευνες πάνω στο ενδιαφέρον πεδίο της διαδικασίας παραγωγής των εγχειριδίων και είναι ελάχιστες αυτές, που μελετούν την αναπαραγωγή της μισαλλοδοξίας μεταξύ λαών. Αντίθετα, κυριαρχούν οι έρευνες ιδεολογικής ανάλυσης περιεχομένου, ενώ λιγότερες έρευνες υπάρχουν γύρω από τη

<sup>35</sup> Καψάλης, Α & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. Μακεδόν, 10, 196

<sup>36</sup> Καψάλης, Α & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. Μακεδόν, 10, 196.

φαινομενολογία, την επίδραση των εγχειριδίων στο μαθητή και στο δάσκαλο και την έρευνα με βάση επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια<sup>37</sup>.

### **1.5. Αναγκαιότητα της μελέτης**

Από την επισκόπηση της έρευνας γίνεται φανερό ότι η εικόνα που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια, σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αλλά απεικονίζει παλαιότερες στάσεις και στερεότυπες επαγγελματικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να τις διαιωνίζει. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι δεν παρατηρείται ανατροφοδότηση από την κριτική η οποία ασκείται, με αποτέλεσμα να καταγράφονται σεξιστικές τάσεις σε πολλές εκδόσεις.

Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών επιστούν, ωστόσο, την προσοχή των ιθυνόντων για μια δικαιότερη και πιστότερη προς την πραγματική ή την ιδανική εικόνα παρουσίαση του ρόλου του γυναικείου φύλου. Τα όποια ευρήματα προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν στοιχείο για τα ερεθίσματα που δέχονται οι μικροί αναγνώστες και αποτελούν παράγοντα κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Η δική μας προσπάθεια εντάσσεται στο πλαίσιο του εντοπισμού και της αξιολόγησης των μηνυμάτων που υποβάλλονται μέσα από τα σχολικά γλωσσικά βιβλία του Δημοτικού, αλλά και της επισήμανσης των συνεπειών που μπορεί ενδεχομένως να έχουν.

---

<sup>37</sup> Χατζημανώλη, Δ. (2005). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του «Εμείς κι ο κόσμος» της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. Μακεδνόν, 14, 195-213.

## **1.6. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα κείμενα των εγχειριδίων από τη φύση τους προσφέρουν στο παιδί-αναγνώστη αξίες και πρότυπα για μίμηση. Εκφραστές αυτών των αξιών είναι οι ήρωες, οι οποίοι είναι τα ζωντανά πρότυπα που προσφέρονται στο παιδί για ταύτιση.

Στην παρούσα έρευνα το θέμα που μας απασχολεί είναι οι ρόλοι που υιοθετούν οι ενήλικες στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίοι όταν προβάλλουν σεξιστική συμπεριφορά, επηρεάζουν τις αξίες και τις αντιλήψεις των νεαρών αναγνωστών.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο μας απασχόλησαν οι επαγγελματικοί ρόλοι που φαίνονται να υιοθετούν οι μεγάλοι στα σύγχρονα κείμενα και ενδεχομένως επηρεάζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και επιδιώξεις των μαθητών.

Ανεξάρτητα από τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών που αναφέρονται στην ύπαρξη στερεοτύπων στα αναγνώσματα των παιδιών, σχολικά και εξωσχολικά, εμείς υποθέτουμε ότι στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων παρατηρείται ίση κατανομή των επαγγελματικών ρόλων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επίσης, υποθέτουμε ότι, καθώς η θεματολογία είναι επηρεασμένη από το πνεύμα και την προβληματική της σύγχρονης εποχής, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες στην οικογένεια και στην κοινωνία ευρύτερα δεν είναι στερεοτυπικοί.

Συγκεκριμένα, ενδιαφερόμαστε για την καταμέτρηση της συχνότητας και την ερμηνεία των ακόλουθων ερωτημάτων-πιθανών ευρημάτων:

- 1. Ποια είναι η αναλογία φύλου στα κείμενα σε σχέση προς τους συγγραφείς των βιβλίων και των κειμένων;**
- 2. Ποια είναι η θέση της γυναίκας και του άνδρα, σε ποιες ασχολίες επιδίδονται στο χώρο του σπιτιού και έξω από αυτό οι άνδρες και σε ποιες οι γυναίκες;**
- 3. Εμφανίζονται στα κείμενα νέες μορφές οικογένειας ή ανταποκρίνονται οι αναφορές σε παραδοσιακές μορφές;**
- 4. Ποια επαγγέλματα ασκούν οι άνδρες και ποια οι γυναίκες, πως παρουσιάζονται αυτά σε σχέση με τα κείμενα και τις στερεοτυπικές μορφές;**

Σ' αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κειμένων.



## **Κεφάλαιο 2**

### **Μεθοδολογία**

#### **2.1. Προβληματική-αντικείμενο της έρευνας**

Το ζήτημα της ισότητας των φύλων αποτέλεσε για τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 ένα διεθνές κοινωνικό κίνημα που είχε ως αποτέλεσμα τη θέσπιση νόμων σε διεθνές (λ.χ. Σύμβαση για την Κατάργηση των Διακρίσεων κατά των Γυναικών) και σε εθνικό επίπεδο (λ.χ. Ν. 1329/83 για τη συζυγική ισοτιμία) που έχουν ως στόχο να προάγουν την ισότητα των φύλων. Μέσα στο ίδιο πνεύμα ο Νόμος 1566/85, για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, θέτει νέους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους στην προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και της ανισότητας του φύλου<sup>38</sup>.

Δείγμα αυτής της προσπάθειας αποτελεί και η αναφορά στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων (Ο.Ε.Δ.Β. 2004), όπου δηλώνεται πως: «...οι προδιαγραφές των βιβλίων και η ανάπτυξη της ύλης στα σχολικά βιβλία, όλα αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, στην αισθητική τους καλλιέργεια, στην αφύπνιση των δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ώστε να προσαρμόζονται στην κοινωνία, να είναι σκεπτόμενοι, δημιουργικοί και δημοκρατικοί άνθρωποι, να σέβονται το συνάνθρωπό τους ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, εθνικότητα, οικονομική και κοινωνική κατάσταση, να μπορούν -χωρίς να αποκόπτονται από το παρελθόν τους- να σχεδιάζουν το μέλλον υπεύθυνα ως πολίτες της χώρας τους και της Ευρώπης» (σελ. 7)<sup>39</sup>.

Οστόσο, πέρα από τις εξελίξεις αυτές σε θεσμικό κυρίως επίπεδο, στο επίπεδο των κοινωνικών αντιλήψεων εντοπίζονται θέσεις οι οποίες αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες μαζί και αυτή των φύλων.

Ειδικότερα, το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή με πολλούς τρόπους, όπως μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των προσδοκιών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους μαθητές τους, των αντιλήψεών τους και τέλος με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα και ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην αναπαραγωγή και ενίσχυση των

---

<sup>38</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 32-33· Μπονίδης, 2004, σ. 93· Φρειδερίκου, 1995, σ. 29-30.

<sup>39</sup> Ο.Ε.Δ.Β. 2004, σελ. 7

κατεστημένων θέσεων και αντιλήψεων για το ρόλο της γυναίκας και του άνδρα με βάση τα στερεότυπα χαρακτηριστικά τους.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, που προηγήθηκε και που αφορούσε κυρίως σε μελέτες που έγιναν στα εγχειρίδια της γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία που αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και διαρκεί, τις περισσότερες φορές, όσο και η ζωή του. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του κάθε ατόμου. Η οικογένεια, το οικογενειακό περιβάλλον γενικότερα, είναι ο πρώτος και σημαντικότερος παράγοντας, δεδομένου ότι μέσα σε αυτή διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, είναι ο φορέας που έχει τη μακρότερη και σημαντικότερη επαφή με το παιδί. Είναι επόμενο, λοιπόν, η επίδρασή του στην εξέλιξη του ατόμου να είναι ιδιαίτερα αποφασιστική, κυρίως μέσω της ύλης που το σχολείο διδάσκει, των αξιών που προωθεί, των προτύπων που προσφέρει, των κατευθύνσεων στις οποίες δίνει προτεραιότητα και αίγλη, των επαγγελμάτων που εξυψώνει, της μεθοδολογίας που χρησιμοποιεί, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που οργανώνει κ.τ.λ. Η επίδραση που ασκεί το σχολείο στη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών του παιδιού ξεκινάει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μπορεί να αποβεί καθοριστική για τις μετέπειτα επιλογές στον εργασιακό τομέα, αλλά και στη ζωή του γενικότερα.

Σύμφωνα με τις απόψεις της Γνωστικής Ψυχολογίας και κυρίως, τις απόψεις του Piaget, γνωρίζουμε ότι το παιδί του Δημοτικού βρίσκεται στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών. Στο στάδιο αυτό το παιδί έχει τη δυνατότητα σχηματισμού εννοιών, κυρίως μέσω των διεργασιών της αφαίρεσης και της γενίκευσης. Το παιδί κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου μπορεί να σχηματίζει τάξεις πραγμάτων, να κατηγοριοποιεί τα ερεθίσματα και να μαθαίνει να γνωρίζει τη σημασία διάφορων εννοιών. Στην κατάκτηση βέβαια των εννοιών το βοηθά και η παράλληλη ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας της γλώσσας, η οποία αναπτύσσεται σε ικανοποιητικό βαθμό<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Χατζημανώλη, Δ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του «Εμείς κι ο κόσμος» της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Μακεδόν, 14, 195-213.

Με βάση αυτές τις γνωστικές κατακτήσεις, το παιδί αυτής της σχολικής ηλικίας έχει τη δυνατότητα κατάκτησης εννοιών σε σχέση με την εργασία και το επάγγελμα. Επίσης, έχει τη δυνατότητα αξιολόγησης των σχετικών με την εργασία εννοιών: επάγγελμα, σε τι χρησιμεύει, τι ικανότητες απαιτεί, τι ικανοποιήσεις προσφέρει. Σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, το παιδί έχει τη δυνατότητα να κατακτήσει ευρύτερες έννοιες σχετικές με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και να βοηθηθεί στη διαμόρφωση στάσεων όσον αφορά στην εργασία και στο επάγγελμα.

Ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού είναι συνδεδεμένος με την ανάπτυξη στο παιδί της ικανότητας να παίρνει αποφάσεις, στηριζόμενο στη μάθηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και στην απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων όπως είναι αυτές της καθημερινής ζωής, της προσαρμογής, της συνεργασίας κ.τ.λ. Η ικανότητα αυτή μπορεί να ενισχυθεί με τη σύνδεση της σχολικής εργασίας με την καθημερινή εξωσχολική ζωή, με τη διαμόρφωση ενός συστήματος γενικών και επαγγελματικών αξιών, με τη βαθύτερη γνωριμία του εαυτού και τη διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας, καθώς και με την αναζήτηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών. Τα παραπάνω αποτελούν μερικούς μόνον από τους κύριους σκοπούς της εφαρμογής του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>41</sup>.

Στο Δημοτικό Σχολείο και ιδιαίτερα στις ανώτερες τάξεις του είναι δυνατό να γίνει πιο συστηματική ενημέρωση των μαθητών για την επαγγελματική ζωή. Στη βαθμίδα αυτή η επαγγελματική διαπαιδαγώγηση στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα τη σημασία που έχει το επάγγελμα για κάθε μέλος της κοινωνίας, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύστημα. Παράλληλα, επιδιώκεται η συνειδητοποίηση από τους μαθητές του γεγονότος ότι κάθε επάγγελμα

---

<sup>41</sup> Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, *Νέα Παιδεία*, τευχ. 71, 1994, σελ. 118-134  
Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την ένταξη των γυναικών στη νέα αγορά εργασίας της Ενωμένης Ευρώπης του 2000, Πρακτικά Συνεδρίου, στο Ευρώπη 2000-Τάσεις και προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, σελ. 291-301. Σχετικά προγράμματα έχουν εκπονηθεί και στην Αγγλία από το 1983. Αναλυτικότερα βλ. V. Millman, *The new vocationalism in secondary schools: its influence on girls*, in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 45-70.

έχει ξεχωριστές απαιτήσεις και προϋποθέτει ειδικά προσόντα και ικανότητες που δεν διαθέτουν στον ίδιο βαθμό όλοι οι άνθρωποι. Είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί στο παιδί η επιθυμία να ζητεί να μάθει περισσότερα πράγματα για τα διάφορα επαγγέλματα, να τα βλέπει όλα χωρίς προκαταλήψεις και να κρίνει όσα ακούει ή διαβάζει για τις επαγγελματικές ασχολίες.

Καθώς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται επίσημα ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, η μόνη σχετική πληροφόρηση που μπορεί να έχει ο μαθητής σε τέτοια θέματα προέρχεται από τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα. Όπως είναι φυσικό, το πιο κοντινό μάθημα σε θέματα καθοδήγησης και προσανατολισμού είναι το μάθημα της Γλώσσας, μέσω των πληροφοριών και των αντιλήψεων που συναντώνται στα βιβλία του μαθήματος αυτού. Αν κοιτάξει κάποιος και το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, που ακολουθεί, διαπιστώνει ότι οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας «αφιερώνονται» στο μάθημα της Γλώσσας, κάνοντας ακόμα πιο σημαντικό το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών.

Θεωρητικά, η επιλογή ορισμένης εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης είναι ελεύθερη. Η ελευθερία όμως αυτή μετριάζεται, όταν η επιλογή εξετάζεται μέσα σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο. Συχνά, ποικίλα κοινωνικά στερεότυπα επηρεάζουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις των νέων και, κατά συνέπεια, τις αντίστοιχες επιλογές τους. Με τον όρο στερεότυπα νοούνται παγιωμένες και άκαμπτες αντιλήψεις του κοινωνικού σώματος, σχετικές με πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις, οι οποίες δε στηρίζονται σε λογική διεργασία και σε βαθύτερη ανάλυση της πραγματικότητας. Συνήθως απορρέουν από προκαταλήψεις και από απλουστευτικές γενικευμένες σχηματοποιήσεις εξωτερικών επιφαινομένων της πραγματικότητας.

Αρκετά από τα κοινωνικά στερεότυπα (όπως θα εξεταστούν αναλυτικότερα παρακάτω) αφορούν επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες αυθαίρετα προσδίδονται θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά ή άλλες ατεκμηρίωτες αξιολογικές ιδιότητες. Οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν τα παιδιά στη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους σχεδίων και των κριτηρίων, με βάση τα οποία ρυθμίζουν τις προτιμήσεις και καθορίζουν τις επιλογές τους. Π.χ. διαλέγουν κάποιο επάγγελμα, επειδή θεωρείται ανώτερο από την κοινωνία ή επειδή ταιριάζει σε άνδρα κ.τ.λ. Δεν είναι λίγες οι φορές που κοινωνικά στερεότυπα προβάλλονται μέσα από σχολικά βιβλία από τον τρόπο που παρουσιάζονται διάφορα επαγγέλματα ή οι επαγγελματίες.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι παρόλο που δεν εφαρμόζεται επίσημα ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένας από τους άτυπους τρόπους εφαρμογής του είναι μέσω του περιεχόμενου των σχολικών βιβλίων και συγκεκριμένα μέσω θέσεων και αντιλήψεων, ενίοτε και στερεοτύπων, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων ή των επαγγελματιών.

## **2.2. Στερεότυπα**

Είναι ευνόητο βέβαια ότι οι αξίες και οι στάσεις που μεταδίδονται στα παιδιά από το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια ενδιαφέρουν άμεσα τόσο τους γονείς των παιδιών, όσο και την κοινωνία γενικότερα. Κατά συνέπεια τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα, όσο και τα εγχειρίδια εκφράζουν και μεταδίδουν τις στάσεις και τις αξίες που είναι γενικότερα αποδεκτές σε μια κοινωνία. Σε κάθε κοινωνία όμως υπάρχουν ομάδες ή και άτομα, οι αξίες των οποίων δε συμπίπτουν με εκείνες που προβάλλονται επίσημα από το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα άτομα αυτά και οι ομάδες θεωρούν ότι τα σχολικά εγχειρίδια παραβιάζουν την αρχή της πολυφωνίας και προβάλλουν εσφαλμένα στερεότυπα ή καλλιεργούν αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις εις βάρος τους.

Σύμφωνα με τον Χ. Τριάντη (1994), στάση είναι μια ιδέα φορτισμένη με συναίσθημα, η οποία προδιαθέτει για ένα σύνολο ενεργειών μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλέγμα περιστάσεων. Οι στάσεις αποτελούν τον κεντρικό άξονα αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων και κατ' αυτόν τον τρόπο κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Η αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά της εξηγεί πώς το άτομο βλέπει και πώς προσαρμόζει τη συμπεριφορά του προς τα διάφορα φαινόμενα του ψυχολογικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος. Οι στάσεις αφορούν άλλα άτομα, αλλά και αφηρημένες έννοιες, ως προς τις οποίες υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις ή ερμηνείες, καθώς επίσης και φυσικά φαινόμενα. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι οι στάσεις ασκούν πολλές λειτουργίες: Βοηθούν το άτομο να προσαρμοστεί, να αμυνθεί και να προστατέψει το Εγώ του, να εκφράσει τις αξίες του και γενικά να κατανοεί τον κόσμο γύρω του και να ενεργεί ανάλογα<sup>42</sup>.

Ο όρος στερεότυπα αναφέρεται σε «διαδεδομένες» πεποιθήσεις για τα χαρακτηριστικά, συνήθως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αλλά συχνά επίσης και για τις συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων. Δηλαδή τα στερεότυπα αφορούν τις

---

<sup>42</sup> H.C. Triandis, *The analysis of subjective culture*, New York, Wiley, 1972.

γενικεύσεις που κάνουν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ως προς το πώς είναι και πώς συμπεριφέρονται τα μέλη μιας άλλης κοινωνικής ομάδας.

Σύμφωνα με τους Hogg & Vaughan (1998), η εκτενής διερεύνηση του περιεχομένου και της λειτουργίας των στερεοτύπων έχει οδηγήσει σε ορισμένα σαφή συμπεράσματα<sup>43</sup>:

Οι άνθρωποι χαρακτηρίζουν με αδικαιολόγητη ευκολία πολυμελείς ανθρώπινες ομάδες με βάση ελάχιστα γενικά χαρακτηριστικά.

Τα στερεότυπα αλλάζουν πολύ αργά και ως αποτέλεσμα ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών<sup>44</sup>.

Τα στερεότυπα σχηματίζονται σε πολύ μικρή ηλικία. Τα παιδιά έχουν στερεότυπα για κοινωνικές ομάδες πριν ακόμη γνωρίσουν κάποιο ή κάποια μέλη τους.

Τα στερεότυπα ενισχύονται και γίνονται πιο αρνητικά, όταν υπάρχει ένταση στις σχέσεις και σύγκρουση μεταξύ των ομάδων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι στάσεις επηρεάζουν και καθορίζουν τις προθέσεις και τη συμπεριφορά μας. Γενικά, οι θετικές στάσεις μας προδιαθέτουν σε θετικές ως προς το αντικείμενο συμπεριφορές (συμπεριφορές προσέγγισης), ενώ οι αρνητικές στάσεις μας προδιαθέτουν σε αρνητικές συμπεριφορές (συμπεριφορές αποφυγής). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς δεν είναι τόσο απλή. Ορισμένες φορές οι πράξεις μας δε συμβαδίζουν με τις στάσεις μας. Δηλαδή, είναι δυνατό, να έχουμε μια θετική στάση απέναντι σε ένα αντικείμενο και να φερόμαστε με αρνητικό τρόπο και το αντίστροφο<sup>45</sup>.

Ο όρος στερεότυπα, με την έννοια που χρησιμοποιείται σήμερα, εισήχθη στο λεξιλόγιο των κοινωνικών επιστημών από τον Αμερικανό δημοσιογράφο Walter Lippman. Ο Lippman (1992) χαρακτήρισε τα στερεότυπα ως «εικόνες στο κεφάλι μας» (εννοώντας προφανώς στο μυαλό μας) ή «χάρτες του κόσμου» που μας βοηθούν να χειριστούμε πολύπλοκες πληροφορίες από το περιβάλλον<sup>46</sup>.

Όπως παρατήρησε ο Miller (1982), οι ορισμοί για τα στερεότυπα είναι ποικίλοι και πολυάριθμοι, γιατί όσοι έχουν ασχοληθεί με αυτά προτείνουν ο καθένας το δικό του

---

<sup>43</sup> Rokeach M., (1968). Beliefs, attitudes and values, San Francisco, Jossey-Bass

<sup>44</sup> Tajfel H., (1990) Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες, στο Διομαδικές σχέσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 113

<sup>45</sup> Παπαστάμου Σ., Α. Μάντογλου, Εισαγωγή στις Κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995, σελ. 7-62.

<sup>46</sup> Γεώργα, Δ., (1985), Κοινωνική Ψυχολογία, Αθήνα

ορισμό. Κατά βάση όμως οι ορισμοί εμπίπτουν σε δυο κατηγορίες, ανάλογα με το αν τα στερεότυπα εκλαμβάνονται ως ατομικές ή ως συλλογικές αναπαραστάσεις<sup>47</sup>. Έτσι, στο πλαίσιο της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης που ταυτίζεται παραδοσιακά με την ενδοατομική προσέγγιση, τα στερεότυπα ορίζονται ως πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα για τα χαρακτηριστικά των μελών των κοινωνικών ομάδων και αποτελούν γνωστικές δομές ή αναπαραστάσεις που αποθηκεύονται στη μνήμη και κατόπιν αποσύρονται για να καθοδηγήσουν τις αποκρίσεις των ατόμων προς τα μέλη των στερεοτυποποιημένων ομάδων.

Από την άλλη μεριά τα στερεότυπα, ως συλλογικές αναπαραστάσεις είναι οι «κοινές» πεποιθήσεις για τα προσωπικά χαρακτηριστικά, συνήθως χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά συχνά και για συμπεριφορές μιας ομάδας ατόμων. Σε αυτόν τον ορισμό έμφαση δίνεται στο συναινετικό χαρακτήρα των στερεοτύπων, δηλαδή στο γεγονός ότι τα στερεότυπα είναι κοινά για τα άτομα μιας κοινωνίας και αποτελούν μέρος της «κοινωνικής γνώσης» αυτής της κοινωνίας. Πάντως, έχει επανειλημμένα τονιστεί ότι οι δύο προσεγγίσεις που εκπροσωπούνται από τους παραπάνω ορισμούς είναι απλώς συμπληρωματικές, γιατί η πρώτη αναφέρεται στη διαδικασία στερεοτυποποίησης που είναι κατεξοχήν ατομική, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στο περιεχόμενο των στερεοτύπων που αποτελεί το τελικό (συλλογικό) προϊόν της διαδικασίας.

Τα στερεότυπα, η προκατάληψη και σε μικρότερο βαθμό η συμπεριφορά διάκρισης χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημες έννοιες. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο οι έννοιες αυτές να διευκρινιστούν, γιατί, μολονότι είναι συναφείς, δεν μπορούν να θεωρούνται ταυτόσημες. Εφόσον τα στερεότυπα ορίζονται γενικά ως πεποιθήσεις, είναι σχεδόν αναπόφευκτος ο παραλληλισμός τους με το γνωστικό στοιχείο των στάσεων στο πλαίσιο της ευρέως πλέον παραδεκτής άποψης περί των τριών στοιχείων (γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό) των στάσεων. Δεδομένου ότι η προκατάληψη ορίζεται συνήθως ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας ομάδας, θεωρείται προφανής ο ισχυρισμός ότι τα στερεότυπα αποτελούν το γνωστικό στοιχείο της προκατάληψης, καθώς και οι δύο έννοιες εμπίπτουν στο πλαίσιο των διομαδικών συμπεριφορών. Τέλος, η διάκριση, η οποία ορίζεται ως συμπεριφορά που δείχνει άνιση μεταχείριση ατόμων ή

---

<sup>47</sup> Παπαστάμου Σ., Α. Μάντογλου, Εισαγωγή στις Κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995, σελ. 7-62

ομάδων βάσει της φυσικής ή της κοινωνικής τους κατηγοριακής υπαγωγής, είναι φανερό ότι παραπέμπει στο συμπεριφορικό στοιχείο της προκατάληψης. Αυτή η θεώρηση των τριών εννοιών δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους ερευνητές. Για παράδειγμα η Fiske (1998) θεωρεί ότι τα στερεότυπα αποτελούν το γνωστικό στοιχείο, η προκατάληψη είναι το συναισθηματικό στοιχείο και η διάκριση το συμπεριφορικό στοιχείο των αποκρίσεων που στηρίζονται στις κατηγορίες, δηλαδή των αποκρίσεων προς άτομα που ανήκουν σε ομάδες διαφορετικές από εκείνες στις οποίες ανήκουμε εμείς (Χαντζή, 2008).

### **2.3. Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων**

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την επισήμανση στερεότυπων στα ανθολογούμενα αποσπάσματα είναι η ανάλυση περιεχομένου. Ο Berelson (1971) την παρουσιάζει ως μία μέθοδο ή μία τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική, ποσοτική ή ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας. Καθώς το περιεχόμενο ενός κειμένου μπορεί να λάβει διαφορετικά νοήματα, είναι δυνατό να μεταφερθούν εναλλακτικά μηνύματα και πληροφορίες, που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές, αλλά διαπερνούν τη συνείδηση του αναγνώστη<sup>48</sup>. Με τη μέθοδο αυτή, λοιπόν, γίνεται εφικτό να αναζητηθούν τα κρυφά ή φανερά μηνύματα που εμπεριέχονται στον προφορικό ή γραπτό λόγο, να εξεταστεί το περιεχόμενο ενός εγχειριδίου και να διερευνηθεί το βαθύτερο νόημα ενός κειμένου<sup>49</sup>.

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως ποσοτική μέθοδος - μετασχηματίζοντας ένα λεκτικό δεδομένο σε ποσοτικό και παρουσιάζοντάς το με τη μορφή αριθμών, ποσοστού και συχνότητας-, είτε συχνότερα ως ποιοτική μέθοδος, χάρη στην οποία τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται με ποιοτικά κριτήρια και εκφράσεις. Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί την ποιοτική μορφή της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς στόχος της είναι να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει τη διαφοροποιημένη εμφάνιση των δύο φύλων στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, παρά να εξάγει αριθμητικά στατιστικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαφοροποίηση αυτή. Η ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιείται σε ελάχιστα σημεία, όπως για την παρουσίαση των ανδρών και γυναικών συγγραφέων του βιβλίου και των πρωταγωνιστών στα κείμενα που ερευνώνται. Επίσης, όπως έγινε φανερό στη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι

---

<sup>48</sup> Καυάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 205

<sup>49</sup> Cohen & Manion, 1994, σ. 87



περισσότερες από τις προηγούμενες μελέτες με παρόμοιο ερευνητικό προσανατολισμό, ακολούθησαν την ίδια μέθοδο.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με τον Mayring (όπ. αναφ. στο Μπονίδης, 2004, σ. 99) μπορεί να διακριθεί σε τρεις τρόπους προσέγγισης του κειμένου<sup>50</sup>:

- α) την συγκεκριλαιωτική-αφαιρετική διαδικασία υλικού που οδηγεί στην ανεύρεση των ουσιαστικών μηνυμάτων του κειμένου,
- β) την εξηγητική που στοχεύει στην κατανόηση σημείων για να τα αποσαφηνίσει και
- γ) την δομική που παρουσιάζει συγκεκριμένες πτυχές του υλικού και στοχεύει στην αξιολόγηση με βάση ορισμένα κριτήρια (όπ. π.). Από τα αναφερόμενα στοιχεία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, εκείνο που προτάσσεται ως κατάλληλο για την εργασία αυτή είναι η δομική μέθοδος, δηλαδή η θεματική ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία «επιχειρείται ο εντοπισμός στο υπό έρευνα υλικό συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων και η σύνοψή τους»<sup>51</sup>. Επομένως, η δομική μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, συνάδει με την άποψη του Berelson (1971), που θεωρεί πως μέσω της θεματικής ανάλυσης είναι δυνατόν να ταξινομηθεί το περιεχόμενο των κειμένων σε σύστημα θεμάτων, παρουσιάζοντας με τον τρόπο αυτό το νόημά τους.

Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε το «θέμα»,<sup>52</sup> η έκταση του οποίου μπορεί να κυμαίνεται από μια λέξη έως και αρκετές περιόδους. Θεωρείται ως η καταλληλότερη μονάδα καταγραφής στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, η οποία εντάσσεται στις τεχνικές για τη σύσταση των κατηγοριών ανάλυσης. Έτσι, στην παρούσα εργασία ως μονάδες καταγραφής ορίστηκαν οι λέξεις, οι προτάσεις και γενικότερα ολόκληροι παράγραφοι που εμπεριέχουν αρνητικές και θετικές αναπαραστάσεις για τα δύο φύλα. Τα θέματα διατυπώθηκαν με οδηγό τα ίδια τα κείμενα και τα μηνύματα που αυτά εκπέμπουν. Στη συνέχεια τα θέματα κατατάχθηκαν σε κατηγορίες.

Με οδηγό το σκοπό, την προβληματική και τα ερευνητικά ερωτήματα, μελετήθηκαν διεξοδικά όλα τα γλωσσικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων και

---

<sup>50</sup> Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

<sup>51</sup> Μπονίδης, 2004, σ. 129

<sup>52</sup> Κυριαζή, Ν., (1999), Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

καταγράφηκε η αναλογία γυναικών και ανδρών που συνθέτουν τις συγγραφικές ομάδες όλων των βιβλίων. Αφού κατατάχθηκαν σε πίνακες συχνοτήτων, έγινε ερμηνεία των ευρημάτων σχετικά με τη συμμετοχή των συγγραφέων που επιμελήθηκαν τα βιβλία αυτά.

Στη συνέχεια καταγράφηκαν σε πίνακες όλοι οι ανθολογούμενοι συγγραφείς που εντοπίζονται στα κείμενα των βιβλίων της γλώσσας και αναλύονται τα ευρήματα με βάση το φύλο. Επισημαίνεται βέβαια ότι υπάρχουν και αρκετά κείμενα τα οποία δεν κάνουν αναφορά στο δημιουργό συγγραφέα, γιατί προέρχονται από άρθρα εφημερίδων, εγκυκλοπαίδειες, ιστοσελίδες, διαφημιστικά έντυπα, αφίσσες κ.ά.

Για τον τρόπο που δραστηριοποιούνται τα δυο φύλα, μέσα και έξω από το σπίτι γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση, ανάλογα με τα ευρήματα που καταγράφηκαν στα κείμενα, αλλά και στις εικόνες των βιβλίων.

Κατά τη μελέτη των κειμένων διαπιστώθηκε ότι οι αναφορές σε κοινωνικές δραστηριότητες είναι ελάχιστες. Αντίθετα οι επαγγελματικές αναφορές είναι συχνές και σημαντικές σε ποσοστό.

Έτσι, ύστερα από προσεκτική ανάγνωση, κάθε επάγγελμα που βρέθηκε μελετήθηκε ως προς τα εξής:

- Θέση στο βιβλίο
- Διάκριση φύλου α. Αναφορά συγγραφέα β. Άσκηση στην πράξη
- Είδος εκπαίδευσης
- Χαρακτηριστικά επαγγέλματος
- Αξιολόγηση επαγγέλματος/επαγγελματία από συγγραφέα
- Αξιοπιστία αναφοράς

Συγκεκριμένα, η θέση στο βιβλίο αναφέρεται στο αν η αναφορά βρίσκεται σε κάποιο κείμενο ή σε άσκηση του βιβλίου και ειδικότερα αν το κείμενο είναι ένα από τα κεντρικά κείμενα της ενότητας ή ένα απλό κείμενο, ενώ αν βρίσκεται σε άσκηση, αναφέρεται το είδος της άσκησης (γραμματικής, λεξιλογίου, έκφρασης-έκθεσης, κατανόησης κειμένου κτλ.)

Σε κάθε επαγγελματική αναφορά μελετάται το φύλο και όπως συναντάται μέσα στο βιβλίο, αλλά και ως προς το τι συμβαίνει στην πράξη. Το γένος της επαγγελματικής αναφοράς, σύμφωνα με το συγγραφέα, θα είναι αρσενικό (Α) αν το γένος που

συναντάται είναι αρσενικό ή θηλυκό (Θ) αν το γένος που συναντάται είναι θηλυκό ή αρσενικό & θηλυκό (Α & Θ) αν δε διαχωρίζεται το φύλο, σύμφωνα πάντα με τον συγγραφέα/συγγραφείς. Όσον αφορά την άσκηση στην πράξη, το επάγγελμα θα χαρακτηρίζεται ανδρικό (Α) αν ασκείται από άνδρες ή γυναικείο (Γ) αν ασκείται από γυναίκες ή ανδρικό και γυναικείο (Α & Γ) αν ασκείται και από τα δυο φύλα.

Το είδος εκπαίδευσης συμπληρώνεται με πληροφορίες που έχουν σχέση με το είδος της εκπαίδευσης που απαιτείται για να ασκήσει κάποιος το επάγγελμα, οτιδήποτε έχει να κάνει με την εκπαίδευση γύρω από αυτό πχ. μαθήματα, σπουδές, σεμινάρια κτλ.

Τα χαρακτηριστικά επαγγέλματος, μας δίνουν πληροφορίες για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του επαγγέλματος όπου αυτά παρατηρούνται, όπως αν ένα επάγγελμα είναι δύσκολο ή εύκολο/ αν υπάρχει ή όχι στις μέρες μας κ.ά.

Στη στήλη με τα χαρακτηριστικά/ιδιότητες επαγγελματία δίνονται όλα τα στοιχεία που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία, τι είναι αυτό που ουσιαστικά κάνει το άτομο που ασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα ή ποιες είναι οι δεξιότητες/ιδιότητες που πρέπει να έχει για να το ασκήσει (π.χ. φτιάχνει παπούτσια/έχει πείσμα). Η στήλη αυτή είναι και η στήλη με τις περισσότερες πληροφορίες που παίρνουμε άμεσα από το κείμενο.

Στις στάσεις επαγγελματία υπάρχουν πληροφορίες για κάποιες συμπεριφορές που επιδεικνύει ο επαγγελματίας, οι οποίες μπορεί να μην είναι τόσο σταθερές όσο τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία και να σχετίζονται συχνά με τη διάθεση πχ. περνάει καλά.

Η αξιολόγηση του επαγγέλματος/επαγγελματία από το συγγραφέα περιλαμβάνει κρίσεις του συγγραφέα για το επάγγελμα ή τον επαγγελματία, που προκύπτουν από τα προηγούμενα στοιχεία είτε άμεσα είτε έμμεσα και μπορεί να είναι θετικές, όταν συνήθως ο επαγγελματίας ακολουθείται από επιθετικό προσδιορισμό που δηλώνει εύνοια ή από κάποιο ιδιαίτερα καλό χαρακτηριστικό (πχ διάσημος/βοηθάει τη χώρα του), αρνητικές όταν από τον τρόπο που παρουσιάζονται τα υπόλοιπα στοιχεία της επαγγελματικής αναφοράς δίνεται μια αρνητική χροιά (πχ ενοχλεί τους πεζούς) ή ουδέτερες όταν οι πληροφορίες που συναντάμε μέσα στα βιβλία δε αφήνουν να φανεί κάποια ευαρέσκεια ή δυσαρέσκεια.

Η αξιοπιστία αναφοράς κρίνεται και αυτή από όλα τα στοιχεία των προηγούμενων στηλών και μπορεί να είναι ακριβής, αν όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την επαγγελματική αναφορά είναι σύστοιχα με την πραγματικότητα. Ανακριβής κρίνεται,

όταν τα στοιχεία που παρουσιάζονται δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα, ακριβής/ανακριβής, όταν κάποια από τα στοιχεία δε συμφωνούν με κάποια από τα πραγματικά στοιχεία του επαγγελματία ή του επαγγέλματος. Και τέλος, ουδέτερη, όταν απλά αναφέρεται το επάγγελμα ή ο επαγγελματίας στο χωρίο, χωρίς όμως να μας δίνεται καμία παραπάνω πληροφορία ή ουδέτερη (απλή αναφορά), όταν η επαγγελματική αναφορά συναντάται τελείως σκέτη, συνήθως σε κάποια άσκηση.

Οι στήλες που περιέχουν πάντα κάποιο στοιχείο είναι αυτές της σελίδας, του επαγγέλματος, της θέσης στο βιβλίο, της διάκρισης του φύλου, της αξιολόγησης του επαγγέλματος/επαγγελματία από το συγγραφέα και της αξιοπιστίας της αναφοράς.

Οι δύο τελευταίες στήλες (αξιολόγηση επαγγέλματος/επαγγελματία από συγγραφέα και αξιοπιστία αναφοράς) συμπληρώθηκαν από εμάς σε αντίθεση με τις υπόλοιπες στήλες, όπου τα στοιχεία αντλήθηκαν απευθείας από τα βιβλία και περιέχουν το στοιχείο της υποκειμενικότητας των διεξαγόντων την έρευνα, γεγονός που συνάδει βέβαια με τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων, όπως θα ακολουθήσει στην ενότητα της ανάλυσης των ευρημάτων.

Κάθε επάγγελμα λοιπόν μελετάται ως προς αυτές τις διαστάσεις που αντιπροσωπεύουν οι παραπάνω στήλες, οι οποίες αποτελούν και τη βάση για κάθε περαιτέρω ανάλυση και οι οποίες βρίσκονται στο παράρτημα αυτής της εργασίας.

Το επόμενο βήμα για την καλύτερη μελέτη και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων ήταν να δημιουργηθούν κατανομές συχνοτήτων των επαγγελματικών αναφορών για κάθε τάξη ξεχωριστά, αλλά και συνολικά. Επειδή όμως και πάλι τα επαγγέλματα ήταν πολλά και διαφορετικά ως προς το είδος, προτιμήθηκε να γίνει μια ομαδοποίηση των επαγγελματικών αναφορών σε επαγγελματικές κατηγορίες για τη διευκόλυνση στη μελέτη των χαρακτηριστικών τους. Οι κατηγορίες των επαγγεμάτων που δημιουργήθηκαν είναι:

- Εκπαίδευση
- Θετικές επιστήμες
- Νομικά επαγγέλματα
- Επαγγέλματα υγείας
- Στρατιωτικά επαγγέλματα – σώματα ασφαλείας
- Θεωρητικές επιστήμες

- Κοινωνικές – ανθρωπιστικές επιστήμες
- Παροχή υπηρεσιών
- ΜΜΕ – Διαφήμιση
- Καλλιτεχνικά επαγγέλματα
- Αθλητικά επαγγέλματα
- Εμπόριο – ελεύθεροι επαγγελματίες
- Τεχνίτες – ειδικευμένοι εργάτες
- Ανειδίκευτοι εργάτες
- Αγροτικά επαγγέλματα
- Ναυτικά επαγγέλματα
- Εκκλησιαστικά επαγγέλματα
- Πολιτική
- Τεχνολογία – τεχνικά επαγγέλματα

Σύμφωνα με τις παραπάνω επαγγελματικές κατηγορίες δημιουργήθηκαν κατανομές απόλυτων (f) και σχετικών (%) συχνοτήτων των επαγγελματικών αναφορών. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις επαγγελματικές εικόνες των σχολικών βιβλίων με τη μόνη διαφορά ότι στο αρχικό excel, όπου παρουσιάζονται οι αρχικές στήλες με τις αυτούσιες πληροφορίες των εγχειριδίων, λείπει η στήλη που αναφέρεται στην αξιολόγηση του επαγγέλματος/επαγγελματία από το συγγραφέα, πράγμα λογικό, καθώς εδώ έχουμε να κάνουμε με εικόνες.

Εκτός από το βασικό πίνακα των επαγγελματικών κατηγοριών τόσο για τις αναφορές, όσο και για τις εικόνες, έχουν δημιουργηθεί κι άλλοι πίνακες που αφορούν συχνότερες εξίσου σημαντικών στοιχείων που μελετώνται σε αυτήν την εργασία όπως το φύλο, η θέση των αναφορών στα βιβλία, η αξιοπιστία των αναφορών, η αξιολόγηση του συγγραφέα ή οι επαγγελματικές αναφορές που έχουν σχέση με άτομα με αναπηρία.

Αφού έγινε η καταγραφή όλων των παραπάνω στοιχείων, ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών αυτών, ώστε να μελετηθεί η ύπαρξη πιθανών θέσεων και αντιλήψεων, που έχουν σχέση με τα αναφερόμενα επαγγέλματα και τους επαγγελματίες.

Η διαδικασία καταγραφής όλων των επαγγελματικών αναφορών και εικόνων, αν και αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρονοβόρα, δε μας προκάλεσε ιδιαίτερες δυσκολίες. Αυτό

που δημιούργησε κάποιους προβληματισμούς ήταν το γεγονός ότι συναντήσαμε αρκετές επαγγελματικές αναφορές, οι οποίες ενώ φαίνονταν να περιέχουν στοιχεία σχετικά με χαρακτηριστικά που μελετώνται, δεν αποτελούν στην πραγματικότητα αυτούσιες επαγγελματικές αναφορές, καθώς στην πράξη δεν μπορούν να υπολογιστούν ως επαγγέλματα ή επαγγελματίες, ούτε και να καταταγούν σε κάποια από τις επαγγελματικές κατηγορίες. Π.χ. αναφορές, όπως ο εξερευνητής ή ο θαλασσοπόρος, ενώ μπορεί να είναι πολύ κοντά με τα επαγγέλματα του ερευνητή ή ναυτικού αντίστοιχα, δεν συμπεριλήφθηκαν τελικά στο δείγμα.

Τέλος μελετήθηκαν και καταγράφηκαν οι αναφορές που εμφανίζονται σχετικά με τις μορφές οικογένειας.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου. Έγινε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση, αναλύθηκε δηλαδή και η συχνότητα των αναφορών, αλλά και η περιγραφή τους, σύμφωνα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αρχικά αναφέρονται τα χωρία των βιβλίων όπου παρατηρείται κάποια σχετική αναφορά και στη συνέχεια αναλύεται ο τρόπος παρουσίασης των ευρημάτων. Ο τρόπος παρουσίασης περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τη θέση μέσα στο κείμενο, τις εικόνες (όπου υπάρχουν) και οποιοδήποτε άλλο στοιχείο έχει σχέση με τους ρόλους των φύλων.

#### **2.4. Η ανάλυση περιεχομένου**

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) συνδέεται άμεσα με την καθημερινή μας δραστηριότητα, καθώς συχνά είμαστε αναγκασμένοι να αναλύουμε σύμβολα, γλωσσικά ή μη, και να αποκρυπτογραφούμε το περιεχόμενο αυτών των συμβόλων, προκειμένου να επικοινωνήσουμε με τους άλλους και να λειτουργήσουμε ως μέλη ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου.

Ωστόσο, αυτές οι καθημερινές «αναλύσεις περιεχομένου» γίνονται περισσότερο διαισθητικά, χωρίς συγκεκριμένες τεχνικές. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιούμε τον ίδιο όρο στην επιστημονική έρευνα αναφερόμαστε σε συστηματικές διαδικασίες με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών.

Πληθώρα ορισμών έχουν διατυπωθεί, οι οποίοι προσπαθούν να επισημάνουν τα κύρια χαρακτηριστικά της ανάλυσης περιεχομένου. Μεταξύ των ορισμών αυτών κλασικός θεωρείται εκείνος που διατύπωσε ο Bernard Berelson (1952)<sup>53</sup>. Σύμφωνα με

---

<sup>53</sup> Berelson, B. (1971). Content Analysis in Communication Research. New York: The Free Press.

τον Berelson, η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου (manifest) περιεχομένου της επικοινωνίας. Πρόκειται δε για τεχνική, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε προσωπικές επικοινωνίες (συζητήσεις, συνεντεύξεις), όσο και σε δημόσιες ή «μαζικές» επικοινωνίες (εφημερίδες, ραδιοφωνικές εκπομπές).

Η έννοια του έκδηλου περιεχομένου σημαίνει ότι υπάρχουν και περιεχόμενα που δεν είναι έκδηλα και με την έννοια αυτή δεν μπορούν να αναλυθούν. Πρόκειται για το λανθάνον, το άδηλο περιεχόμενο της επικοινωνίας, το οποίο είναι δύσκολο να διερευνηθεί στο πλαίσιο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η διάκριση μεταξύ έκδηλου και λανθάνοντος περιεχομένου οδήγησε στο ερώτημα, αν ο ερευνητής θα πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά με το έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή τα νοήματα που εκφράζονται από τα εμφανή σύμβολα, ή αν θα πρέπει να επιχειρήσει να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο, δηλαδή να προσδιορίσει τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου.

Στο ερώτημα αυτό απαντώντας οι μεταγενέστερες του Berelson προσεγγίσεις, συμπεριέλαβαν στην ανάλυση περιεχομένου όχι μόνο το έκδηλο, αλλά και το λανθάνον μήνυμα του περιεχομένου. Ως ανάλυση περιεχομένου ορίστηκε η διαδικασία η οποία χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων, τα οποία αφορούν είτε τον αποστολέα είτε τον παραλήπτη του μηνύματος.

Συγχρόνως η μέθοδος επεκτάθηκε και σε σχέση με τα είδη των επικοινωνιακών μέσων που τίθενται προς ανάλυση. Ενώ αρχικά η μέθοδος περιοριζόταν στην ανάλυση του λόγου, γραπτού ή προφορικού, βαθμιαία συμπεριέλαβε και άλλα είδη επικοινωνίας, όπως είναι η εικόνα και ο ήχος, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος και άλλα μη γλωσσικά σύμβολα, ταινίες βωβού κινηματογράφου, αντικείμενα λατρείας κ.λπ.

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1997)<sup>54</sup>, η ανάλυση περιεχομένου έχει ως στόχο:

1. Να περιγράψει τάσεις στο περιεχόμενο της επικοινωνίας
2. Να συσχετίσει γνωστά χαρακτηριστικά των πηγών με τα μηνύματα που παράγουν

---

<sup>54</sup> Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison (1997), Μετάφραση, Φιλιποπούλου Μάνια, Μητσοπούλου Χρυσούλα, εκδόσεις Μεταίχμιο

3. Να ελέγξει με βάση κάποιες σταθερές το περιεχόμενο της επικοινωνίας
4. Να αναλύσει τεχνικές πειθούς
5. Να αναλύσει ύφος
6. Να συσχετίσει γνωστές ιδιότητες του ακροατηρίου με τα μηνύματα που παράγονται από αυτό
7. Να περιγράψει μοντέλα επικοινωνίας

Οποιαδήποτε έρευνα μπορεί να έχει ως σκοπό της όλους ή μερικούς από τους παραπάνω στόχους. Με βάση αυτούς τους στόχους καθορίζεται και η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου από συγκεκριμένους επιστημονικούς χώρους.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Για παράδειγμα, στη Γλωσσολογία χρησιμοποιείται για τη μελέτη του ύφους και των διαφόρων εκφραστικών μέσων του συγγραφέα. Στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται για την ανάλυση εκπαιδευτικών τεκμηρίων, τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, ερμηνευτικών εγκυκλίων κ.λπ. Χρησιμοποιείται επίσης στην Ψυχιατρική και την Ψυχολογία για την αναζήτηση των προσδιοριστικών στοιχείων των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, τη διάγνωση των αιτιών της διαταραγμένης προσωπικότητας ατόμων και την κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης και των αντιδράσεων των υποκειμένων.

Το πεδίο της ανάλυσης περιεχομένου καλύπτει όλο το φάσμα των γραπτών και προφορικών επικοινωνιών. Μπορούμε να υποβάλουμε σε ανάλυση περιεχομένου οτιδήποτε έχει λεχθεί ή γραφεί. Άρθρα του τύπου, διαφημίσεις, επικοινωνίες στο πλαίσιο επιχειρήσεων, νοσοκομείων και πανεπιστημίων, μικρές αγγελίες, υλικό συνεντεύξεων ή μη δομημένων ερωτηματολογίων, λογοτεχνικά ή επιστημονικά κείμενα, συζητήσεις, λαογραφικό υλικό, λόγοι πολιτικού, θρησκευτικού ή άλλου περιεχομένου, τηλεοπτικές εκπομπές κ.λπ. μπορούν να αναλυθούν με στόχο είτε την περιγραφή του περιεχομένου τους είτε τη συναγωγή γνώσεων και συμπερασμάτων αναφορικά με τις συνθήκες παραγωγής ή αποδοχής και ερμηνείας του μηνύματος είτε και τα δύο.

Κατά τον Bardin<sup>55</sup>, η ανάλυση περιεχομένου αποτελείται από τρεις φάσεις:

---

<sup>55</sup> Bardin, L. (1997), *L'analyse de contenu*, Paris: PUF



- Η πρώτη φάση που είναι ίσως η σημαντικότερη φάση της ανάλυσης περιεχομένου, αποβλέπει στη συστηματοποίηση των στόχων της έρευνας, στη συγκεκριμενοποίηση των υποθέσεων και στην επιλογή του υλικού και των επιμέρους τεχνικών που θα επιτρέψουν την περαιτέρω ανάλυση. Η φάση αυτή περιλαμβάνει κυρίως μια πρώτη εξερευνητική ανάγνωση, την επιλογή του υλικού, τον ορισμό του αντικειμένου της έρευνας και τη διατύπωση των υποθέσεων (προανάλυση).
- Η δεύτερη φάση πρόκειται για την πιο επίπονη και χρονοβόρα φάση της ανάλυσης περιεχομένου, που συνίσταται κυρίως στην κωδικοποίηση, την κατηγοριοποίηση και τη μέτρηση του υλικού, σύμφωνα με τους κανόνες που ορίστηκαν κατά τη φάση της προανάλυσης .
- Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την ερμηνεία των δεδομένων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και τις υποθέσεις της έρευνας, αλλά και σύμφωνα με ευρήματα που δεν είχαν προβλεφθεί αρχικά και προέκυψαν από την ανάλυση.

Οι έρευνες που εφαρμόζουν ως μέθοδο μελέτης την ανάλυση περιεχομένου επικεντρώνονται συνήθως στα βασικά θέματα που καλύπτει το κείμενο, στη συγκριτική σημασία τους, στο χώρο ή στο χρόνο που αφιερώνεται σε αυτά, καθώς και σε άλλα στοιχεία του περιεχομένου, τα οποία επιτρέπουν στον ερευνητή να περιγράψει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν. Σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση του κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνησή του. Αυτό συνεπάγεται ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη, καθώς και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, και ότι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο μπορούν να ποσοτικοποιούνται έτσι ώστε να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο, αλλά και σε σύγκριση με άλλα.

Ένα σημαντικό ζήτημα στην προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου είναι η διάκρισή της σε ποσοτική και ποιοτική. Η ανάλυση περιεχομένου συνδέεται παραδοσιακά με την ερμηνευτική μέθοδο. Η ποσοτικοποίησή της αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, κυρίως από Αμερικανούς κοινωνικούς επιστήμονες της

θετικιστικής κατεύθυνσης, σε μια προσπάθεια υπέρβασης των μειονεκτημάτων που παρουσίαζε η ερμηνευτική προσέγγιση<sup>56</sup>.

Στην περίπτωση της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου πρόκειται, ουσιαστικά, για μετατροπή ποιοτικού υλικού σε ποσοτικά δεδομένα. Ωστόσο, το εγχείρημα για ποσοτικοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου γνώρισε σοβαρή πολεμική. Οι κριτικές που ασκήθηκαν εστιάστηκαν κυρίως στη στενή χρήση των εννοιών ποσοτικοποίηση και μέτρηση. Ως αντίποδας της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου εμφανίστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η διάκριση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου έγκειται σε μεγάλο βαθμό στη διατύπωση ερωτήσεων από τον ερευνητή και την προσπάθεια εξεύρεσης των απαντήσεων από τα διαθέσιμα, δευτερογενή, επικοινωνιακής μορφής στοιχεία. Στην περίπτωση όπου η θεωρία προϋπάρχει, δεν αναδύεται δηλαδή από τα δεδομένα, και στόχος είναι να ελεγχθούν ήδη διατυπωμένες ερωτήσεις, η τεχνική που πρέπει να επιλεγεί είναι η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων με στόχο την ανάδειξη συσχετίσεων και τη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων.

Αντίθετα, όταν ο ερευνητής ξεκινά έχοντας μόνο γενικές ιδέες και οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται μετά την εξέταση του υλικού, εφαρμόζεται δηλαδή επαγωγική προσέγγιση, η διαδικασία μετατρέπεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που αντιστοιχεί ουσιαστικά είτε στη μέθοδο θεμελίωσης της θεωρίας είτε στην αναλυτική επαγωγή.

Σήμερα, η ανάλυση περιεχομένου έχει σχεδόν ταυτιστεί με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Δηλαδή, τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε οποιοδήποτε αντικείμενο ανάλυσης ποσοτικοποιούνται, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το αντικείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα. Οι πρώτες προσπάθειες έγιναν με τη μέτρηση λέξεων. Έκτοτε η μέθοδος έχει περάσει από μια σειρά φάσεων.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια πολύμορφη μέθοδος ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι ευρηματικές και επαληθευτικές λειτουργίες της μεθόδου και οι δυνατότητες που παρέχει για συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τις συνθήκες παραγωγής, αλλά και αποδοχής

---

<sup>56</sup> Κυριαζή, Ν., (1999), Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

του επικοινωνιακού μηνύματος καθιστούν την εν λόγω μέθοδο ιδιαίτερα χρήσιμη, είτε ως κύριο εργαλείο της έρευνας είτε ως βοηθητικό εργαλείο άλλων τεχνικών.

Οι ποσοτικές μέθοδοι κοινωνικής έρευνας απαιτούν την εγκυρότητα των μεθοδολογικών εργαλείων και την αξιοπιστία της μελέτης, δηλαδή τη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες. Στην περίπτωση των ποιοτικών μεθόδων, το πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τίθεται διαφορετικά, εφόσον ο ερευνητής δεν ξεφεύγει από μια συγκεκριμένη θεωρία.

Επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο ερώτημα για την εγκυρότητα της γνώσης και τη νομιμοποίηση του κοινωνικού επιστήμονα να μελετά την ποιότητα των φαινομένων και να αρθρώνει λόγο για αυτά. Η αντίρρηση, η οποία προβάλλεται σε ό,τι αφορά τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, σχετίζεται με το πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, που θεωρείται ότι διακυβεύεται στην περίπτωση της ερμηνευτικής προσέγγισης. Οι θετικιστές θεωρούν ότι η ερμηνευτική προσέγγιση και η βάση αυτής ασκούμενη ποιοτική ανάλυση των δεδομένων δεν αποτελούν έγκυρη μέθοδο για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, εφόσον παρεισφρέει η προσωπική ερμηνεία των πραγμάτων και παρεμποδίζει την ύπαρξη αντικειμενικότητας.

## 2.5. Τα κείμενα ως πεδίο έρευνας της γενετικής ερμηνευτικής

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας τοποθετείται στο πεδίο της Γενετικής Ερμηνευτικής για τη λογοτεχνία.

Επιλέγουμε αυτό το πεδίο, γιατί μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε τη φύση του λογοτεχνικού κειμένου και τις σχέσεις του με την εξωκειμενική<sup>57</sup> πραγματικότητα, συνδυάζοντας την ενδοκειμενική ανάλυση με αναφορές στην εξωκειμενική συνάφεια. Αντίθετα, οι εκπρόσωποι της Εμπειρικής Κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας αντιλαμβάνονται το λογοτεχνικό προϊόν μονοδιάστατα, αποκλείοντας την αισθητική και αξιολογική του διάσταση, χρησιμοποιώντας το ως «μαρτυρία» για τις κοινωνικές αξίες, αντιλήψεις και συνήθειες της εποχής του, ως πρόσχημα για τη μελέτη κοινωνικών ανταλλαγών και αντιδράσεων που προκαλεί. Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας έχει ως ερμηνευτικό αντικείμενο την κοινωνική δράση, τη διυποκειμενική πράξη, την αλληλεπίδραση δηλαδή των προσώπων που συμμετέχουν στη λογοτεχνία, τις διατομικές συναλλαγές που προκαλεί το λογοτεχνικό φαινόμενο<sup>58</sup>.

Η Γενετική Ερμηνευτική που αναπτύσσεται, παράλληλα με την Κοινωνιολογία της λογοτεχνίας, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, αποτελεί κλάδο της κειμενολογίας που διερευνά την ιστορική και κοινωνική παραγωγή των λογοτεχνικών κειμένων και ενδιαφέρεται για την ερμηνεία τους με κριτήρια τόσο εξωκειμενικά (θεωρητικά

---

<sup>57</sup> Με τον όρο «εξωκειμενική πραγματικότητα» ή «εξωκείμενο» περιγράφουμε τις λειτουργίες της λογοτεχνικής επικοινωνίας που περιστρέφονται γύρω από τον κεντρικό άξονα της λογοτεχνικής σημειολογίας. Με τους όρους «εξωκείμενο», «εξωκειμενική πραγματικότητα», «εξωκειμενική συνάφεια» υπονοούμε κάθε φορά το Υπο-κείμενο, δηλαδή το δημιουργό του κειμένου, τον πομπό, την αφετηρία της επικοινωνίας, το Αντί-κείμενο, δηλαδή τον αποδέκτη του κειμένου, τον αναγνώστη, το Περι-κείμενο, δηλαδή τις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας και κατανόησης του κειμένου που συνδέονται τόσο με το δημιουργό (υπο-κείμενο), όσο και με τον αναγνώστη (αντί-κείμενο), το Ανά-κείμενο, δηλαδή το κείμενο αναφοράς του θέματος του κειμένου, το Δια-κείμενο, δηλαδή τον κώδικα δια του οποίου πραγματώνεται η ρηματική έκφραση του μηνύματος και το Προ-κείμενο, δηλαδή το υλικό που απαιτείται για να πάρει συγκεκριμένη μορφή ένα κείμενο, το μηχανισμό δηλαδή που χρησιμοποιείται για την παραγωγή του διακειμένου. Το κείμενο είναι το μήνυμα της επικοινωνίας, είναι το προϊόν σύζευξης συγκεκριμένου θέματος (περιεχομένου) και ρήματος (μορφής). R. Jakobson, *Λογοτεχνία και ποιητική*, μτφ. Αρ. Μπερλή, στο περιοδικό *Σπείρα* 1, σελ. 30-67.

<sup>58</sup> H. N. Fugen, *Die Haupttrichtunden der Literatursociologie und ihre Methoden*, Bonn, Bouvier, 1964, σ. 14

δεδομένα παραγωγής και διαδικασία πρόσληψης) όσο και ενδοκειμενικά (εγγραφές ιστορικοκοινωνικών δομών στο σύστημα του κειμένου). Εκλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο τόσο ως υλικό σημείο, όσο και ως αισθητικό αντικείμενο (το κείμενο ως ανάγνωση). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της Γενετικής Ερμηνευτικής τίθεται το ερώτημα: το λογοτεχνικό κείμενο είναι δυνατόν να αποτελέσει πεδίο έρευνας ψυχολογικών, κοινωνικών ή άλλων φαινομένων; Και εάν ναι, με ποιόν τρόπο;

Η θέση που αναπτύσσεται στα όσα ακολουθούν συνιστά απάντηση στο πρώτο ερώτημα. Το λογοτεχνικό κείμενο ως αυτόνομη πραγματικότητα εγγράφει σε επίπεδο δομών την εξωκειμενική πραγματικότητα. Γι' αυτό το λόγο είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως πεδίο έρευνας, στο επίπεδο όχι του περιεχομένου αλλά των δομών του. Οποιαδήποτε ερευνητική προσπάθεια με αντικείμενο το λογοτεχνικό κείμενο, στο πλαίσιο της Γενετικής Ερμηνευτικής, οφείλει να κινείται στο επίπεδο των συνδηλώσεων/ υποδηλώσεων του κειμένου και όχι στο επίπεδο των δηλωτικών αναφορών του. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής πράξης και δεν μετατρέπεται η λογοτεχνία σε εννοιακό λόγο, σε μαρτυρία για κάτι έξω από αυτήν.

Η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου οφείλει να αίρει τη διάζευξη ανάμεσα στη μορφική (ενδοκειμενική) και στην ιστορική (αναφορά στην εξωκειμενική συνάφεια) προοπτική ανάλυσης και να επιβάλει τη σύζευξή τους έτσι ώστε να διασφαλίζεται ο πολυσήμαντος χαρακτήρας του και η αυτόνομη ύπαρξή του.

Ο ερευνητής ψυχολογικών, κοινωνικών ή άλλων φαινομένων στο πεδίο του λογοτεχνικού κειμένου οφείλει να κινείται στο επίπεδο των δομών του κειμένου και όχι του περιεχομένου. Η ενδοκειμενική ανάλυση των δομών, συμπληρωμένη με αναφορές στην εξωκειμενική συνάφεια, επιτρέπει στον ερευνητή όχι μόνο να εξηγήσει την παρουσία ενός ψυχολογικού ή κοινωνικού φαινομένου στις δομές του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και να κατανοήσει την εγγραφή του. Επαναλαμβάνουμε, άλλωστε, πως η ανάγνωση ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων φαινομένων στο πεδίο του λογοτεχνικού κειμένου καθίσταται δυνατή και θεμιτή, εφόσον αναγνωρίζονται οι αντίστοιχοι δείκτες τους σε επίπεδο κειμενικών δομών. Η αποστασιοποίηση του ερευνητή από τον κόσμο του κειμένου συνιστά, εξάλλου, βασική προϋπόθεση μιας επιστημονικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου και κριτήριο διαφοροποίησης της επιστημονικής ανάγνωσης από την απλοϊκή πρόσληψη. Τα συμπεράσματα δε που συνάγονται δεν μπορούν να θεωρούνται τελεσίδικα στο βαθμό που καμιά ανάγνωση

λογοτεχνικού κειμένου δεν μπορεί να είναι τελεσίδικη. Κάτι τέτοιο θα αναιρούσε τον πολυσήμαντο χαρακτήρα του λογοτεχνικού σημείου. Οποιαδήποτε τέτοια ανάγνωση δε κινδυνεύει να είναι απλουστευτική. Ωστόσο, είναι δυνατόν να είναι επιστημονικά έγκυρη στο βαθμό που ανταποκρίνεται στα κριτήρια της επιστημονικής θεωρίας που θέτει ο ερευνητής. Μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα στο βαθμό, βέβαια, που αντικειμενικό δε σημαίνει ιδεολογικά ουδέτερο.

Η δυνατότητα ανάγνωσης ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων φαινομένων ως κειμενικών σε επίπεδο δομών καθίσταται ευκολότερη στην περίπτωση των αφηγηματικών λογοτεχνικών κειμένων, όπου η υποκειμενικότητα του δημιουργού δεν είναι τόσο έκδηλη, όπως στην περίπτωση της ποίησης. Τα μυθιστορηματικά πρόσωπα με τους θεματικούς και αφηγηματικούς ρόλους που ενδύονται συνιστούν το πεδίο τομής της εξωκειμενικής με την κειμενική πραγματικότητα. Προσφέρονται, λοιπόν, ως αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο μιας επιστημονικής έρευνας. Άλλωστε, ο ερευνητής δεν πρέπει να περιορίσει το ενδιαφέρον του μόνο στο περιεχόμενο των σκέψεων, των επιθυμιών, των αξιών, των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς των προσώπων, αλλά να μελετήσει τις λειτουργίες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της αφηγηματικής δομής. Με αυτόν τον τρόπο περιεχόμενο και μορφή συνεξετάζονται και εξασφαλίζεται η ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής πράξης. Οφείλουμε να επαναλάβουμε, άλλωστε, πως σε ένα λογοτεχνικό κείμενο δεν μας ενδιαφέρει το «τι λέει» (κάτι τέτοιο αφορά τον εννοιακό / επικοινωνιακό λόγο) αλλά το «πώς το λέει». Μορφή και περιεχόμενο συμπίπτουν στην έννοια της δομής και επιβάλλουν τη συνεξέτασή τους στο πλαίσιο μιας επιστημονικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου.

Στο πλαίσιο της Γενετικής Ερμηνευτικής για την ενδοκειμενική ανάλυση χρησιμοποιούμε τα εργαλεία που μας παρέχουν οι Γάλλοι δομιστές, ενώ για τις αναφορές μας στην εξωκειμενική συνάφεια νομιμοποιούμε από το γενετικό δομισμό και τη νεότερη σημειολογία, που τον συμπληρώνει ή τροποποιεί σε κάποια σημεία. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε μια επιστημονικά έγκυρη και ιδεολογικά ουδέτερη ανάγνωση των αφηγηματικών λογοτεχνικών κειμένων, που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας Δ', Ε', και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, στο επίπεδο των κοινωνικών και επαγγελματικών στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο.

## 2.6. Οι δομικές σχέσεις

Η βασική θέση που αναπτύσσεται στα όσα ακολουθούν είναι ότι το λογοτεχνικό κείμενο με την εξωκειμενική πραγματικότητα συνδέονται σε επίπεδο δομών, χωρίς να αίρεται η σχετική αυτονομία του πρώτου. Η διερεύνηση του ερωτήματος γίνεται στο πλαίσιο της θεωρίας του Γενετικού Δομισμού και της Νεότερης Σημειολογίας. Ο γενετικός δομισμός εντάσσεται στη Μαρξιστική κριτική και αποτελεί την πιο προωθημένη θεωρία ανάμεσα στις αναπαραστατικές - γενετικές θεωρίες για τη λογοτεχνία. Η σημειολογία κατάγεται από τις στρουκτουραλιστικές θεωρίες για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, αλλά αμφισβητεί και υπερβαίνει την κλειστότητα και αυτάρκεια της λογοτεχνίας ως συστήματος σημείων. Και οι δύο εντάσσονται στο πλαίσιο των γενετικών θεωριών για τη λογοτεχνία, στο πεδίο τη Γενετικής Ερμηνευτικής.

Χρησιμοποιούμε τον όρο «κείμενο» για να αναφερθούμε στο έργο της λογοτεχνικής παραγωγής για τους ακόλουθους λόγους:

- α. Η έννοια του κειμένου εμπεριέχει την έννοια του συστήματος, του γραπτού γλωσσικού σημείου, της δομής (σημαινόντων και σημαιομένων) και της αναφοράς στην εξωκειμενική πραγματικότητα<sup>59</sup>, ενώ ο όρος «έργο» ως γλωσσική κατασκευή αισθητικά αξιολογημένη, που παραπέμπει στην ιστορικά προσδιορισμένη στιγμή της δημιουργίας και του δημιουργού, κρίνεται περισσότερο ασαφής στη γενικότητά του. Με τον όρο «κείμενο» εννοούμε «σύστημα γραπτών γλωσσικών σημείων (σημαίνοντα) οργανωμένων σε μια δομική ενότητα ορισμένου μεγέθους, που αντιστοιχεί σε μια σημαντική (σημασιολογική) δομική ενότητα (σημαινόμενα) και που περιέχει τουλάχιστον μια πληροφορία που αναφέρεται σε μιαν εξωκειμενική πραγματικότητα (αναφορά)»<sup>60</sup>. Με βάση αυτόν τον ορισμό του κειμένου, το λογοτεχνικό κείμενο ως το προϊόν της λογοτεχνικής παραγωγής συγκροτείται από δύο συστατικά: το γλωσσικό σημείο, που σημαίνει και αναφέρεται σε μια κοινωνική πραγματικότητα και τη δομή στην οποία συμπίπτει μορφή και περιεχόμενο.

---

<sup>59</sup> Βελουδή Γ., (1994) Γραμματολογία-Θεωρία Λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ Δωδώνη, σ 56.

<sup>60</sup> Βελουδή Γ., ό.π., σ. 56.

- β. Η γραφή ως αναπόσπαστο συστατικό του κειμένου, ιστορικά και πολιτιστικά αναπτυγμένο, συνεπάγεται την αποδέσμευσή του τόσο από το συγγραφέα – δημιουργό, όσο και από τη «στιγμή» της δημιουργίας του. Σε αντίθεση προς το «έργο» που παραπέμπει στο δημιουργό και στην ιστορική στιγμή της δημιουργίας του, χωρίς να αρνείται το ρόλο του Υποκειμένου της λογοτεχνικής δημιουργίας και της εξωκειμενικής πραγματικότητας, το κείμενο αυτονομείται και προσλαμβάνει μια νέα λειτουργία στο δέκτη του. Υπερβαίνει τις ψυχοκοινωνικές συνθήκες παραγωγής του και ανοίγεται έτσι σε μια απεριόριστη σειρά αναγνώσεων κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένων.
- γ. Ο σημειωτικός χαρακτήρας της λογοτεχνικής γραφής στο κείμενο, η αποστασιοποίηση του κειμένου από την πρόθεση του συγγραφέα και η αναγνώριση της ιστορικής παρουσίας του αναγνώστη ως σημαντικής δηλαδή λειτουργίας του κειμένου, συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του προϊόντος της λογοτεχνικής δημιουργίας, προσδιορίζουν τη φύση της λογοτεχνικής πράξης και επικυρώνουν την ανάγκη ερμηνείας.

Η λογοτεχνία, λοιπόν, εκλαμβάνεται ως γραπτό σημειακό σύστημα και υπ' αυτήν την έννοια ως υλικό αυτόνομο, πολυσημικό σύμβολο, που προϋποθέτει τις διαφορετικές κάθε φορά «ερμηνείες αυτού του συμβόλου από τη συλλογική συνείδηση της κοινωνικής ομάδας που το αποδέχεται...»<sup>61</sup>. Η έννοια των διαδοχικών «καταναλώσεων» του λογοτεχνικού προϊόντος από διαδοχικές γενιές, χωρίς αυτό να εξαντλείται, συνιστά θέση της μαρξιστικής κριτικής της λογοτεχνίας. Οι διαδοχικές καταναλώσεις συνιστούν φάσεις / στιγμές της πρόσληψης του κειμένου. Ωστόσο, πρέπει να δοθεί απάντηση στο ερώτημα, ποια είναι η φύση των σχέσεων του κειμένου με την εξωκειμενική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο των αναπαραστατικών θεωριών για τη λογοτεχνία, ο γενετικός δομισμός (Goldmann) δίνει μια ικανοποιητική απάντηση για τη φύση της σχέσης της κειμενικής με την εξωκειμενική πραγματικότητα. Αναγνωρίζει ομολογία δομών ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και στο ιστορικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Το λογοτεχνικό έργο εκλαμβάνεται ως πνευματικό προϊόν που προορίζεται προς κατανάλωση, ανήκει στο εποικοδόμημα μιας δεδομένης κοινωνίας και εξελίσσεται ή

---

<sup>61</sup> Τζούμα Α., (1991) Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης, Αθήνα, Επικαιρότητα, σ.20.



μεταβάλλεται ανάλογα με τις αλλαγές που συντελούνται στη βάση της κοινωνίας. Υποκείμενο της λογοτεχνικής δημιουργίας είναι η ατομική συνείδηση του δημιουργού μέσα από την οποία διαθλάται η αντικειμενική πραγματικότητα. Ο συγγραφέας ενός λογοτεχνικού κειμένου μεταφέρει τη συνείδηση της τάξης στην οποία ανήκει ή του κοινωνικού όλου στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί ως συλλογικό υποκείμενο. Το προϊόν της δημιουργίας του εγγράφει σε επίπεδο δομής και όχι περιεχομένου τη συλλογική συνείδηση του καιρού του. Η χαρακτηριστική δομή του λογοτεχνικού έργου εκφράζει με τη μεγαλύτερη δυνατή συνοχή και με τρόπο λανθάνοντα τη συλλογική συνείδηση μιας τάξης, μιας ομάδας ή μιας ολόκληρης κοινωνίας. Η αναζήτηση της χαρακτηριστικής δομής του κειμένου επιχειρείται με κριτήρια ενδοκειμενικά. Μέσα από τη δομική ανάλυση του κειμένου αναδεικνύεται η χαρακτηριστική δομή της κειμενικής πραγματικότητας που βρίσκεται, σύμφωνα με τις αρχές του Γενετικού Δομισμού, σε ομολογία ή αναλογία προς τις δομές της κοινωνικής πραγματικότητας<sup>62</sup>.

Οι νεότερες σημειολογικές θεωρίες για τη λογοτεχνία δίνουν νέο περιεχόμενο στη σχέση δομών κειμένου και εξωκειμένου, που αναγνωρίζει ο Γενετικός Δομισμός. Επιδιώκουν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται το κοινωνικό στο λογοτεχνικό γεγονός. Αναγνωρίζουν στο προϊόν της λογοτεχνικής παραγωγής δύο συστατικά στοιχεία που διακρίνουν: το υλικό σημείο, το κείμενο δηλαδή ως γραφή, και το αισθητικό αντικείμενο, το κείμενο δηλαδή ως ανάγνωση<sup>63</sup>.

Στη συγκεκριμένη μελέτη η οπτική μας θα περιοριστεί στην πρώτη διάσταση του λογοτεχνικού έργου, στο υλικό σημείο. Το λογοτεχνικό κείμενο ως σημείο, σημαίνει την πραγματικότητα. Η πραγματικότητα, χάρη στη γλωσσική διατύπωση, μετατάσσεται από το χώρο του γεγονότος στο χώρο της κειμενικής σημείωσης. Χάρη στη μεσολαβητική λειτουργία της γλώσσας, το λογοτεχνικό κείμενο επικοινωνεί με την εξωλογοτεχνική ιστορική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα. Η γλώσσα ως σημείο, στην περίπτωση της λογοτεχνικής δημιουργίας, λειτουργεί υποδηλωτικά ή συνδηλωτικά. Η δηλωτική λειτουργία της γλώσσας χαρακτηρίζει τον εννοιακό λόγο (επιστημονικό - φιλοσοφικό), όχι τη λογοτεχνική δημιουργία. Το λογοτεχνικό κείμενο χάρη στην υποδηλωτική / συνδηλωτική χρήση της γλώσσας, χωρίς να δηλώνει μια

---

<sup>62</sup> Τζούμα Α., ο.π., σ. 135

<sup>63</sup> Τζούμα Α., ό.π., σ. 20. - Mukarovsky J. (1979), Η τέχνη σαν σημειολογικό γεγονός. Δοκίμια για την αισθητική, μτφ. Β. Μανωλοπούλου, Αθήνα, Οδυσσεάς, σ. 135-150.

δεδομένη (ιστορικό-κοινωνικά) πραγματικότητα, αναφέρεται σ' αυτήν ή την προϋποθέτει. Ταυτόχρονα, στο βαθμό που η γλώσσα καθορίζεται από παράγοντες εξωτερικούς, δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη όχι μόνο στο επίπεδο της «ομιλίας», αλλά και στην ίδια τη σύστασή της<sup>64</sup>. Εγγράφει, λοιπόν, μέσα στη δομή της την ιστορική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται. Το σημείο, όπως υποστηρίζει ο σοβιετικός σημειολόγος V.N. Volochinov, συμπράττοντας με τον επίσης σοβιετικό φορμαλιστή Bakhtine, δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις συγκεκριμένες μορφές της κοινωνικής επικοινωνίας. Η ιδεολογία δεν μπορεί να διαχωριστεί από την υλική πραγματικότητα του σημείου. Οι συνδηλώσεις και οι υποδηλώσεις του λογοτεχνικού κειμένου δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές παρά μόνο με αναγωγή στην εξωκειμενική αναφορά του σημείου-κειμένου. Η σύγχρονη σημειωτική αποδέχεται την κοινωνική σημασιοδότηση της λογοτεχνικής γλώσσας.

Η σχέση δομών ανάμεσα στην κειμενική και εξωκειμενική πραγματικότητα (Υποκείμενο Δημιουργίας - ιστορικοκοινωνικές συνθήκες παραγωγής) που αναγνωρίζει ο γενετικός δομισμός, συμπληρώνεται και κατανοείται πληρέστερα με βάση τις θέσεις της σύγχρονης κοινωνικής σημειολογίας. Οι δομικές σχέσεις του λογοτεχνικού κειμένου με την εξωκειμενική πραγματικότητα αναγνωρίζονται εφόσον:

- α. Η αντιπαραβολή της κειμενικής πραγματικότητας του λογοτεχνικού έργου με την εξωκειμενική δεν γίνεται άμεσα και αυθαίρετα με τη σύγκριση ετερογενών μεγεθών, αλλά έμμεσα, χάρη στην αναγνώριση του ρόλου της γλώσσας στη λογοτεχνική παραγωγή. Το λογοτεχνικό κείμενο είναι, προπάντων, γλωσσική κατασκευή και οποιοσδήποτε συσχετισμός με την εξωκειμενική / κοινωνική πραγματικότητα γίνεται διαμέσου των γλωσσικών μορφών. Η παραγωγική λειτουργία της λογοτεχνικής γραφής θέτει αφ' ενός «ένα σύστημα χαρακτηρισμένων σημείων, σημείων δηλαδή τα οποία εγγραφόμενα σε ένα πλαίσιο κωδίκων (γλωσσικών, ρητορικών, λογοτεχνικών, συμπεριλαμβανομένου και του είδους), χαρακτηρίζονται ιδεολογικά, αφετέρου μέσα από τη διαδικασία αισθητικοποίησης, δηλαδή την επανάληψη σε μορφικούς συνδυασμούς αυτών των σημείων, παράγει νέα σημεία, δηλαδή νόημα»<sup>65</sup>. Η λογοτεχνία, λοιπόν, ως γραπτό σημειακό σύστημα δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, παρά μόνο εάν

---

<sup>64</sup> M. Volochinov, Η μελέτη των ιδεολογιών και η φιλοσοφία της γλώσσας, μτφ. Χ. Καμπουρίδη, Αθήνα, Κώδικας I, 1975, σ. 14-23.

<sup>65</sup> Α. Τζούμα, ό.π., σ. 26.

αντιμετωπιστεί ως κοινωνική αντίδραση / απόκριση σε συγκεκριμένα ιστορικά ερεθίσματα / ερωτήματα.

β. Η λειτουργία του υποκειμένου της δημιουργίας, φορέα συλλογικής συνείδησης, αναγνωρίζεται μέσα στη γλωσσική του έκφραση. Η κοινωνική πραγματικότητα εγγράφεται τόσο σε επίπεδο μικροδομής (λεξιλόγιο), όσο και σε επίπεδο μακροδομής (τρόποι λογοτεχνικής σήμανσης) στο κείμενο. Το κείμενο γίνεται φορέας ιδεολογίας (αναπαράσταση της συλλογικής συνείδησης) μέσα από την ιδεολογία του ύφους του. Το λογοτεχνικό κείμενο δε συνδέεται άμεσα με την εμπειρική συνείδηση του συγγραφέα του, αλλά εγγράφει μέσα στις δομές του τη «δυνατή συνείδηση» του συλλογικού υποκειμένου (η διάκριση ανάμεσα στην «εμπειρική» και «δυνατή» συνείδηση του Υποκειμένου της λογοτεχνικής δημιουργίας οφείλεται στον Goldmann). Η έννοια του Υποκειμένου της λογοτεχνικής δημιουργίας είναι σύστοιχη με την έννοια του Ύφους. Το ύφος όμως ενός κειμένου, δε δίνεται παρά μέσα από τις δομές που το συγκροτούν. Δημιουργείται μέσα από τους κόλπους μιας προηγούμενης δομημένης εμπειρίας, που αποδομείται και αναδομείται και εγγράφει μέσα στις δομές του με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συνοχής τη δυνατή συνείδηση του συλλογικού υποκειμένου. Το συλλογικό υποκείμενο της λογοτεχνικής δημιουργίας αναγνωρίζεται, λοιπόν, στην κοινωνιογλωσσική κατάσταση του κειμένου και μέσα από την αποκρυπτογράφηση των κωδικοποιημένων σε δομές υποδηλώσεων και συνδηλώσεων της λογοτεχνικής γλώσσας.

γ. Η χαρακτηριστική δομή του κειμένου κατανοείται ως κατηγορία αισθητική που διερευνάται με κριτήρια κειμενικά. Πρόκειται για την αισθητική δομή που εξασφαλίζει τη συνοχή του ύφους στο λογοτεχνικό κείμενο. «Η δομή είναι μια “δυναμική ολότητα” που μοιράζεται ανάμεσα στην κοινωνική-οικονομική εξάρτηση του λεξιλογίου, της σύνταξης ακόμα και της θεματικής και στην ανέκδοτη μορφική αναδιανομή του σ’ αισθητικό προϊόν»<sup>66</sup>.

Οποιαδήποτε, λοιπόν, αναγωγή της εσωκειμενικά προσδιορισμένης χαρακτηριστικής δομής του κειμένου στην εξωκειμενική πραγματικότητα, είναι αυθαίρετη, καθώς εξισώνει ετερογενείς πραγματικότητες. Ο συσχετισμός της δομής του κειμένου με την κοσμοθεωρία της περιβάλλουσας κοινωνικής πραγματικότητας γίνεται

---

<sup>66</sup> Α. Τζούμα, ό.π., σ. 27.

με κριτήρια περιεχομένου. Το κείμενο αντιμετωπίζεται όχι ως το σύνολο των συνδηλώσεων του, αλλά ως το σύνολο των δηλωτικών αναφορών του.

### **2.7. Το δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα νέα βιβλία της Γλώσσας της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, έκδοσης 2005 - 2006, τα οποία αποτελούνται από τρία τεύχη για κάθε τάξη, που αναφέρονται ως βιβλία του μαθητή και δύο τεύχη με εργασίες και αναφέρονται ως Τετράδια Εργασιών. Σύνολο και για τις τρεις τάξεις είναι τα εννέα τεύχη των βιβλίων του Μαθητή και τα έξι τεύχη των Τετραδίων Εργασιών.

Τα βιβλία αυτά είναι βασισμένα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), ΦΕΚ 303/13-3-2003.

Αποτελούνται από θεματικές ενότητες, οι οποίες ονομάζονται ανάλογα το θέμα που διαπραγματεύονται.

Έτσι έχουμε για την Τετάρτη τάξη τα τρία τεύχη της γλώσσας να περιλαμβάνουν δεκαέξι ενότητες (16), στα κείμενα των οποίων γίνονται αναφορές για τη σχολική ζωή, το περιβάλλον, τις εθνικές γιορτές, την κυκλοφοριακή αγωγή, το θέατρο, τη διαφορετικότητα, τα ταξίδια κ.ά.

Στην Πέμπτη τάξη έχουμε, στο σύνολο των τριών τευχών γλώσσας, δεκαεφτά (17) ενότητες, με θέματα για το περιβάλλον, τη ζωή στη πόλη, τα ζώα, θρησκευτικές και εθνικές γιορτές, επιστήμη, αθλητισμό κ.ά.

Στη μεγαλύτερη τάξη, την Έκτη, τα τρία τεύχη γλώσσας αποτελούνται από δεκαεφτά (17) ενότητες. Οι αναφορές των κειμένων είναι σε θρησκευτικές και εθνικές γιορτές, σε ατυχήματα, στην οικογένεια, σε ταξίδια, στη ζωή άλλων τόπων, τη διατροφή, τον πολιτισμό, τον πόλεμο και την ειρήνη, ενώ γίνεται ξεχωριστή αναφορά, που περιλαμβάνεται σε ολόκληρη ενότητα, στους τρόπους ζωής και στα επαγγέλματα.

## Κεφάλαιο 3

### Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

#### 3.1. Εισαγωγικά

Η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπως διαφορετικά αποκαλούνται τα στερεότυπα, συμβάλλει στην ουσιαστικότερη κατανόηση των δομών της κοινωνίας, όπως επίσης των πολιτικών, πολιτισμικών και οικονομικών δομών, των οποίων αποτελούν βασική έκφραση. Η διερεύνηση αυτή αποτελεί, ακόμα, προϋπόθεση για τη διακρίβωση των επιπτώσεών τους στην ιδεολογία και στη συμπεριφορά του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων.

Τα σχολικά εγχειρίδια με τη σειρά τους φαίνεται να αποτελούν όχι μόνο απλά παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά εργαλεία μέσα από τα οποία η κοινωνία καταφέρνει να μεταβιβάσει και να διαιωνίσει στις επόμενες γενιές τις κοινωνικές νόρμες και τις συλλογικές ταυτότητες. Έτσι, μέσω των σχολικών βιβλίων, ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να αναπαράγει ανισότητες, αφού αυτά φαίνεται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας.

Ενώ όμως η έρευνα για τα στερεότυπα που προβάλλονται στα βιβλία ξεκίνησε στο εξωτερικό τη δεκαετία του '40, μόλις το 1981 η Unesco εκδηλώνει τον προβληματισμό της για τη σοβαρή επίδραση που ασκούν τα αναγνώσματα στα παιδιά, σχολικά και εξωσχολικά, και εστιάζει την προσοχή της στη διερεύνηση της απεικόνισης των ανδρών και γυναικών και των επιδράσεων που αυτή έχει.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η διερεύνηση των ανισοτήτων του φύλου εμφανίζεται από τη δεκαετία το 1940, ενώ δείχνει να αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών από τις αρχές του 1970 και μετά. Αναλυτικότερα, οι σπουδαιότερες μελέτες για το θέμα είναι οι ακόλουθες<sup>67</sup>:

Το 1946 οι I. Child, E. Porter και E. Levine σε άρθρο τους που δημοσιεύεται στο Harvard Educational Review αναλύουν τα στερεότυπα που υπάρχουν στα αναγνωστικά της τρίτης τάξης και διαπιστώνουν διαφορά στους αποδιδόμενους ρόλους των δύο φύλων.

---

<sup>67</sup> Μπονίδης,Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Θεσ/νίκη: Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, 115.

Η S. Zimet το 1970 μελετά τα αλφαβητάρια της περιόδου 1900-1966 και τα συγκρίνει με αυτά της εποχής της για να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η σύγχυση και η ασάφεια στα πρότυπα για το ρόλο των δύο φύλων αυξάνεται διαδοχικά.

Οι Weitzman και συνεργάτες διερεύνησαν τους ρόλους των δύο φύλων, όπως αποτυπώνονταν σε μια σειρά βραβευμένων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στις ΗΠΑ. Τα συμπεράσματά τους είναι πραγματικά αποκαλυπτικά: οι κοριτσίστικες και γυναικείες φιγούρες ήταν περίπου ανύπαρκτες.

Τους ρόλους των δύο φύλων στα βραβευμένα εικονογραφημένα βιβλία διερεύνησε και η Suzanne Czaplinski με την έρευνα που πραγματοποίησε το 1972 στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, που εκδόθηκε στην Αμερική<sup>68</sup>. Και από την έρευνα αυτή διαπιστώνεται η ύπαρξη σεξισμού, αλλά σημειώνεται επίσης ότι, ενώ τη δεκαετία του '40 και '50 παρουσιάστηκε μείωση των σεξιστικών στερεοτύπων, τη δεκαετία του '60 παρατηρείται αντίστροφη πορεία. Η ερευνήτρια συσχετίζει την τάση αυτή με τη μεγαλύτερη συμμετοχή της γυναίκας στο εργατικό δυναμικό τα μεταπολεμικά χρόνια και επομένως με την κατάκτηση μεγαλύτερων ελευθεριών.

Την ίδια εποχή η έρευνα στρέφεται και στη διερεύνηση των στερεοτύπων στο χώρο της Λογοτεχνίας. Δημοσιεύεται λοιπόν η μελέτη των Dan Dolan και M. Lieberman για τους τρόπους με τους οποίους προβάλλονται τα κορίτσια και οι ενήλικες γυναίκες στα παραμύθια. Όπως οι συγγραφείς διαπιστώνουν, τα κορίτσια που προβάλλονται θετικά και επιβραβεύονται με γάμο, συνήθως με βασιλόπουλο, είναι όμορφα και συγχρόνως καλά: τα δύστροπα, αντίθετα, είναι και πολύ άσχημα και λυτρώνονται από τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες όχι λόγω των προσωπικών τους ενεργειών, αλλά χάρη στην παρέμβαση ενός σωτήρα γένους αρσενικού.

Σχετικά με τους ενήλικες χαρακτήρες γένους θηλυκού, η Dolan παρατηρεί πως η εντύπωση που σχηματίζεται από κάποιον που μελετά τα παραμύθια είναι ότι οι γυναίκες είναι μη δυναμικά, αναποτελεσματικά και παθητικά πλάσματα, που έχουν απόλυτη ανάγκη τη δύναμη και την αποφασιστικότητα των αντρών, των οποίων την εξουσία αποδέχονται, και ακόμα ότι οι γυναίκες είναι επιθετικά και επικίνδυνα τέρατα που καταστρέφονται από τους άντρες<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας.

<sup>69</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. 1995, σελ. 322

Η Rowe στη συνέχεια μελέτησε μερικά από τα πιο γνωστά παραμύθια<sup>70</sup>. Η συγγραφέας συμπεραίνει πως διάφορα επεισόδια των παραμυθιών, όπως ο μακροχρόνιος ύπνος ή οι δυσκολίες και τα βάσανα που οι ηρωίδες υπομένουν, υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία, την εξυπνάδα και τη δραστηριοποίηση των κοριτσιών. Αυτό δημιουργείται με δύο τρόπους, με το να εκθειάζονται και να επιβραβεύονται με κοινωνική άνοδο και πλούτη οι ηρωίδες που εμφανίζουν τα πιο πάνω χαρακτηριστικά προσωπικότητας και με το να παρουσιάζονται εντελώς αρνητικά γυναίκες με αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση ή να τους επιφυλάσσεται οικτρό τέλος, όπως οι μάγισσες και οι μητριές.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το '82 από τους Chetwynd-Hartnett και εξέτασε τις αλληλεπιδράσεις δασκάλων-μαθητών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε αγόρια, όπως και ότι επιδοκιμάζουν περισσότερο την εργασία τους ή τις προσπάθειές τους. Ακόμα, ασχολούνται περισσότερο με τη διδασκαλία ή με τη συνομιλία μαζί τους. Μια άλλη διαφοροποίηση των μαθητών γίνεται ως προς την ενθάρρυνσή τους, αφού τα “έξυπνα” αγόρια δέχονται περισσότερους επαίνους και θετικές επαφές, ενώ τα “έξυπνα” κορίτσια λαμβάνουν λιγότερη ενθάρρυνση. Όπως άλλωστε και οι Guttentag-Bray παρατηρούν στα πορίσματα έρευνάς τους, που πραγματοποιήθηκε το 1976 στην Αμερική, τ' αγόρια και τα κορίτσια γίνονται εξίσου αντικείμενο προσοχής μόνο όταν είναι πολύ κοντά στο δάσκαλο. Διαφορετικά, τα αγόρια αποσπούν περισσότερο την προσοχή του δασκάλου, ακόμα κι αν βρίσκονται μακριά του, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι ανεξάρτητες και ενεργητικές συμπεριφορές τους<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Λουπάκη, Ι. (1998). Τα στερεότυπα των δυο φύλων στα κινούμενα σχέδια. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η. , Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων (σελ. 226-230, β' τόμος, 2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

<sup>71</sup> Σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο είναι των Β. Λαμπροπούλου-Μ. Γεωργουλέα, “Οι ρόλοι των φυλών μέσα από την εκπαίδευση”, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1989, τευχ. 46, σελ. 58-69. Επίσης βλ. και Α. Φραγκουδάκη, Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου, Αθήνα 1979, Μ. Γεωργίου -Νίλσεν, Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1980, Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου “Η Γλώσσα μου”, *Φιλολογος*, τευχ. 49, 1987, σελ. 229-248, καθώς και Ευ. Κανταρτζή, Η εικόνα της γυναίκας-Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου, εκδ.

Οι ελληνικές κοινωνικές δομές είναι αρκετά συντηρητικές και παραδοσιακές, με αποτέλεσμα οι στερεοτυπικοί ρόλοι που προβάλλονταν στα βιβλία να μην προκαλούν ιδιαίτερη αντίδραση στη συνείδηση αναγνωστών και ερευνητών.

Μια μελέτη, ωστόσο, που σηματοδότησε την περαιτέρω έρευνα στην ανάλυση περιεχομένου των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου είναι αυτή της Άννας Φραγκουδάκη<sup>72</sup> που εκδόθηκε το 1979.

Η συγγραφέας στην εργασία της με θέμα “Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου” καταγράφει και αναλύει τις αξίες που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, αξίες που στοιχειοθετούν μίαν αντίληψη για την παιδαγωγική, την ηθική και την ερμηγεία του κόσμου.

Όπως φάνηκε, το κύρος των μελών της οικογένειας καθορίζεται βασικά από το φύλο και την ηλικία. Ο φυλετισμός είναι τόσο απόλυτος, ώστε ο ρόλος της γυναίκας να παρουσιάζεται ως ένας δοσμένος και φυσικός, αυτός της νοικοκυράς. Το πρότυπο είναι μάλιστα τόσο άκαμπτο, ώστε η εργαζόμενη γυναίκα να εμφανίζεται ως το αποτέλεσμα μεγάλης οικονομικής ή οικογενειακής δυστυχίας, όπως είναι ο θάνατος του πατέρα. Η παρουσίαση αυτή δεν αποτελεί μόνο αξιολογική παρουσίαση της πραγματικότητας, αλλά σκόπιμη παραφθορά της, με αποτέλεσμα η ιδανική εικόνα της οικογένειας που προβάλλεται στα παιδιά να αντιφάσκει συχνά με την πραγματικότητα στην οποία ζουν<sup>73</sup>.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται η εργασία, η συγγραφέας διαπιστώνει πως αυτή προβάλλεται μέσα από ένα πρίσμα ηθικό, ενώ τα αναφερόμενα επαγγέλματα είναι σχεδόν αποκλειστικά παραδοσιακά και μάλιστα η παρουσίασή τους είναι ιδεαλιστική και εξιδανικευμένη. Επιπλέον, σε πολλά κείμενα εξάιρεται το πρότυπο του σκληρά εργαζόμενου παιδιού που συντηρεί την οικογένειά του, ενώ η ελληνική νομοθεσία απαγορεύει από το 1912 τη μισθωτή εργασία πριν το δέκατο τέταρτο έτος της ηλικίας. Έτσι, δε τίγεται το θέμα της κοινωνικής και κρατικής ευθύνης, αφού ένα πρόβλημα κοινωνικό μεταμορφώνεται σε ηθικό.

---

Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991

<sup>72</sup> Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η γλώσσα και το έθνος. 1880 – 1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

<sup>73</sup> Φραγκουδάκη Α., 1979, σελ. 15



Είναι λοιπόν εμφανές ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ κρατικών επιδιώξεων και του τελικού αποτελέσματος. Όπως δηλώνεται στην προκήρυξη συγγραφής Αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου του 1953:

“Τα εκ του ηθικού και κοινωνικού βίου λαμβανόμενα δέον να είναι διηγήσεις κοινωφελών πράξεων ατόμων ή ομάδων ανδρών και γυναικών, διηγήματα, ιστορήματα του ηθικού και κοινωνικού περιεχομένου γνωρίζοντα εις τους μαθητάς, όσον βεβαίως εις εκάστην ηλικίαν και τάξιν είναι νοητόν, την πραγματικήν κατάστασιν της κοινωνίας και καθιστώντα σαφή και τα καλά και τα κακά αποτελέσματα των βουλήσεων και των πράξεων των τε αγαθών και των κακών και των ατόμων και των ομάδων”.

Η πρόθεση αυτή, όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου, δεν εκπληρώνεται από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων.

Μια άλλη σεξιστική θέση που υιοθετείται από το σχολείο και ερμηνεύει ή δικαιολογεί την αντρική κυριαρχία, φαίνεται από τις προτάσεις για τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση, καθώς απευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά σε αγόρια. Η επιλογή του επαγγέλματος παρουσιάζεται στο αγόρι ως δυνατότητα πρόσβασης στην επιτυχία, ενώ για το κορίτσι ως απόδειξη αδυναμίας και ματαιοπονίας. Σύμφωνα με τον κατάλογο των επαγγελμάτων που κατονομάζονται ή περιγράφονται στα παλιά Αναγνωστικά, πενήντα επτά επαγγέλματα είναι “αντρικά”, ενώ μόνο έξι “γυναικεία”. Επιπλέον, εκτός από τον καταμερισμό της εργασίας, ακόμα και η συμμετοχή των παιδιών σε κοινές δραστηριότητες και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις ορίζονται από κανόνες που στηρίζονται σε διαφοροποίηση βιολογικής τάξης με ψυχολογικές επιπτώσεις, που επιβεβαιώνουν την αδιαφιλονίκητη αντρική κυριαρχία.

Όσον αφορά στα νέα Αναγνωστικά, η ελπίδα ότι αυτά θα ήταν περισσότερο προσαρμοσμένα στην πραγματικότητα και ότι θα γεφύρωναν την απόσταση ανάμεσα στην κοινωνία και την εικόνα της διαψεύδεται. Και στα νέα αυτά Αναγνωστικά προβάλλει “η εικόνα μιας κοινωνίας που συγκροτείται από δύο άνισα “στρατόπεδα” : στο ένα οι άντρες, ενεργά και παραγωγικά στοιχεία της κοινότητας, και στο άλλο τα “παθητικά” μέλη, οι γέροι, οι γυναίκες και τα παιδιά”.

Πρέπει να αναφερθεί, βέβαια, πως στα νέα Αναγνωστικά οι σχέσεις ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια είναι εμφανώς πιο απαλλαγμένες από φυλετική προκατάληψη. Έτσι, οι ήρωες - πρότυπα λειτουργούν μέσα στην ομάδα περισσότερο ως παιδιά παρά ως αγόρια ή κορίτσια. Η προσπάθεια αυτή των συγγραφέων για αποφυγή εκδηλώσεων σεξισμού χαρακτηρίζεται από τη Μυρτώ Γεωργίου Νίλσεν ως αξιόλογη, αν και

παρατηρεί πως το αποτέλεσμα των βιβλίων θα ήταν διαφορετικό αν ο μη - σεξισμός προερχόταν όχι από μια προσπάθεια, αλλά από μια βαθύτερη, γενικότερη στάση.

Το 1981 οι Σ. Ζιώγου Καραστεργίου και Β. Δεληγιάννη Κουϊμτζή δημοσιεύουν την έρευνά τους για τα στερεότυπα στους ρόλους των δύο φύλων στα τότε νέα Αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου, δηλαδή σε αυτά που διδάσκονταν από τη σχολική χρονιά 1979-1980.

Μέσα από την έρευνα αυτή, που αποτελεί συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης, οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι το αρσενικό φύλο επικρατεί στα Αναγνωστικά όλων των τάξεων, είτε πρόκειται για ενήλικες, είτε για παιδιά. Έτσι δημιουργείται η εντύπωση στα παιδιά ότι οι άνδρες δεσπόζουν σ' όλες τις μορφές ζωής. Η άνιση μεταχείριση των δύο φύλων γίνεται εμφανέστερη, αν αξιολογήσει κανείς το γεγονός ότι οι γυναίκες συγγραφείς κειμένων είναι οκτώ, έναντι των εβδομήντα πέντε ανδρών. Κι αυτό τη στιγμή που η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία είναι σε μεγάλο βαθμό έργο γυναικών συγγραφέων.

Ως προς το ρόλο που τα άτομα υιοθετούν, οι συγγραφείς παρατηρούν ότι τα αγόρια ενεργούν τις περισσότερες φορές μόνα τους, ενώ τα κορίτσια σπάνια αυτενεργούν. Το ίδιο κατά κάποιο τρόπο επαναλαμβάνεται και με τα γονεϊκά πρότυπα, αφού πρωταγωνιστής στην οικογενειακή ζωή είναι ο πατέρας. Η μητέρα σπάνια αυτενεργεί, μιλάει με ελάχιστες φράσεις, ενώ συχνά δε συμμετέχει ούτε στις εξορμήσεις της οικογένειας.

Το 1984 εκδίδεται η διδακτορική διατριβή της Μαρίας Σακαλάκη, με αντικείμενο τη διερεύνηση των ιδεολογικών δομών στο νεοελληνικό μυθιστόρημα (1900-1980).

Το αντικείμενο της έρευνας αυτής είναι ευρύτερο, καθώς εξετάζονται γενικά οι κοινωνικές ιεραρχίες και το σύστημα αξιών. Όμως, μία από τις υποθέσεις είναι “η διαφοροποίηση των δύο φύλων μέσω θεμάτων του υποτίθεται ότι προσιδιάζουν στην γυναικεία ή αντρική “φύση” και που αντλούν το περιεχόμενό τους από το σύνολο των συμβολικών παραστάσεων, πεποιθήσεων, μύθων, εικόνων, εννοιών κ.τ.λ. που η ιδεολογία συνδέει άρρηκτα με την ύπαρξη, τη φύση ή τη δικαίωση και τον προορισμό του γυναικείου ή του αντρικού φύλου” (σελ. 59).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, τα γυναικεία ή τα αντρικά πρότυπα με τα οποία καλούνται να ταυτιστούν οι αναγνώστες επικυρώνουν τις διαφορές των δύο

φύλων ως προς την ιεραρχία, την κατανομή των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων, της εργασίας, των προβαλλόμενων αξιώσεων κτλ..

Βέβαια, η διαφοροποίηση αυτή συχνά προσλαμβάνει και ταξικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα τα οποία διαφοροποιούν τα δύο φύλα είναι η εξωτερική εμφάνιση, η οποία θεωρείται γυναικείο προσόν, ο χαρακτήρας, αφού αποδίδονται άλλα χαρακτηριστικά σε γυναίκες (μετριοφροσύνη, σεξουαλικό ήθος, μητρικά προσόντα, ειλικρίνεια, παράδοση) και άλλα σε άνδρες (μετριοπάθεια, εντιμότητα, εργατικότητα, νοημοσύνη, εξουσία, φιλοδοξία), και φυσικά η εργασία, με το ποσοστό των γυναικών που ασκούν ένα επάγγελμα τρεις φορές χαμηλότερα από αυτό των ανδρών, ενώ συχνά οι γυναίκες φαίνεται να εργάζονται από οικονομική ανάγκη σε μη εξειδικευμένες και μη αποδοτικές εργασίες<sup>74</sup>.

Έξι χρόνια αργότερα η Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, διαπιστώνοντας πως ενδιαφέρουσες μελέτες έχουν δημοσιευθεί για τα παλιά μόνο Αναγνωστικά βιβλία που διδάσκονταν πριν από το 1982, εκπονεί και δημοσιεύει την έρευνά της με θέμα: “Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου Η Γλώσσα μου”. Η έρευνα αυτή αφορά στα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν σταδιακά στο Δημοτικό σχολείο από τη σχολική χρονιά 1982-1983.

Η συγγραφέας, λοιπόν, εξετάζοντας το συνολικό αριθμό των παρουσιαζόμενων προσώπων διαπιστώνει την ποσοτική υπεροχή του ανδρικού στοιχείου σε σχέση με το γυναικείο, όπως επίσης διαπιστώνει ότι υπερέχουν συντριπτικά οι άνδρες συγγραφείς έναντι των γυναικών, παρόλο που, κατά γενική ομολογία, οι γυναίκες επιδίδονται με ιδιαίτερη επιτυχία στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας<sup>75</sup>.

Σχετικά με την παρουσία και τον ρόλο προσώπων στο χώρο της οικογένειας, καθώς τα ποσοτικά στοιχεία είναι περιορισμένα, η ερευνήτρια προχωρά σε ποιοτική ανάλυση. Έτσι, διαπιστώνει πως και σε αυτά τα Αναγνωστικά η μητέρα κινείται πολύ συχνά στο γνωστό παραδοσιακό της χώρο, αυτό του νοικοκυριού, ενώ ελάχιστα παρουσιάζεται ως μορφωμένη και με υπεύθυνη προσωπικότητα. Νέο, ωστόσο, στοιχείο αποτελεί η παρουσίαση της συνεργασίας των γονιών στις ασχολίες του σπιτιού, γεγονός που διευρύνεται στην κοινή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

---

<sup>74</sup> Σακαλάκη Μ., Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών, εκδ. Κέδρος Αθήνα 1984, σελ. 218-227

<sup>75</sup> Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη (σελ.95-127). Θεσ/νίκη: Βάνιας.

Όσον αφορά στο στερεότυπο που θέλει το γυναικείο φύλο να κινείται περισσότερο στο χώρο του σπιτιού και λιγότερο ή καθόλου στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, αυτό φαινομενικά, όπως προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα, καταρρίπτεται. Ωστόσο, η απουσία του γυναικείου φύλου από τον επαγγελματικό χώρο είναι έντονη, όπως και εξαιρετικά περιορισμένη η παρουσία του στον κοινωνικό χώρο. Η επαγγελματική απασχόληση λοιπόν αποτελεί προνόμιο και χαρακτηριστικό γνώρισμα που πλαισιώνει τον ανδρικό ρόλο, γεγονός που φαίνεται να διαιωνίζει τη στερεότυπη αντίληψη για τις περιορισμένες ευκαιρίες που προσφέρονται στη γυναίκα για να ασκήσει κάποιο επάγγελμα<sup>76</sup>.

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε πως η έρευνα αυτή της Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή<sup>77</sup> αποτέλεσε εφόρμηση για την πιο εκτεταμένη ενασχόληση της Αλεξάνδρας Φρειδερίκου με το θέμα, στη μελέτη της οποίας γίνεται αναφορά στη συνέχεια<sup>78</sup>.

Μια άλλη έρευνα που δεν αφορά στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά γενικότερα στα βιβλία προσχολικής ηλικίας, είναι αυτή της Ελένης Μαραγκουδάκη που δημοσιεύθηκε το 1995. Η έρευνα αυτή αποτελεί διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων. Στόχος της συγγραφέως είναι να εξετάσει πώς προβάλλονται και τι αποδίδεται στα φύλα, τόσο μέσα από το περιεχόμενο, όσο και από την εικονογράφηση βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ως μέθοδο για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των φύλων η ερευνήτρια χρησιμοποιεί την ανάλυση περιεχομένου, ένα συνδυασμό δηλαδή ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης.

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, οι χαρακτήρες γένους αρσενικού, άνθρωποι ή ζώα, ενήλικες ή παιδιά, είναι κεντρικά πρόσωπα στις περισσότερες από τις μισές ιστορίες που αναλύονται. Ακόμα και μεταξύ αδελφών διαφορετικού φύλου, τα αγόρια διατηρούν μια υπεροχή έναντι των κοριτσιών. Σχετικά τώρα με τον καταμερισμό δραστηριοτήτων και ρόλων ανάμεσα στα φύλα - μέλη της οικογένειας, η συγγραφέας διαπιστώνει πως ο πατέρας, συγκριτικά με τη μητέρα, εμφανίζεται σε πολύ μικρότερη συχνότητα. Έτσι εμφανίζεται αποστασιοποιημένος από την καθημερινή οικογενειακή

---

<sup>76</sup> Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη (σελ. 512-534).

<sup>77</sup> Δεληγιάννη Κουϊμτζή (1994) "Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος": Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας, στο Εκπαίδευση και φύλο, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 311-332.

<sup>78</sup> Α. Φρειδερίκου, Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.

ζωή, ενώ, αντίθετα, είναι το βασικό πρόσωπο που συνδέει τα παιδιά με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προσφέροντάς τους εμπειρίες και βιώματα έξω από τα στενά πλαίσια του σπιτιού.

Παράλληλα, βέβαια, ο πατέρας είναι εκείνος που συντηρεί οικονομικά την οικογένεια, παίρνει αποφάσεις, εξευρίσκει λύσεις και γενικά “στηρίζει” το σπίτι. Αντίθετα, η μητέρα αναλαμβάνει και εκτελεί δραστηριότητες που προβάλλονται ως ένδειξη αγάπης και ενδιαφέροντος για τους άλλους, ενώ η παρουσίασή της ως εργαζόμενη σπανίζει ή εμφανίζεται ως συνέπεια οικονομικής εξαθλίωσης. Η μητέρα, επομένως, είναι ένα πρόσωπο αποκομμένο από οποιοδήποτε άλλο χώρο και άλλη δραστηριότητα και έτσι αναλύεται στην ανατροφή των παιδιών και στις δουλειές του νοικοκυριού.

Εκτός από τους γονείς, ανάλογους στερεοτυπικούς ρόλους φαίνεται πως υιοθετούν και τα παιδιά. Τα αγόρια βοηθούν κυρίως σε δουλειές που επιτελούν τα άρρενα μέλη της οικογένειας, ενώ βοηθούν τη μητέρα τους μόνο σε εξαιρετικές συνθήκες, οπότε και προβάλλεται κάποιος ιδιαίτερος λόγος ή η πράξη τους αυτή παρουσιάζεται με τόνο απολογητικό. Η αντιμετώπιση αυτή αναμφίβολα έχει προεκτάσεις σε στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τον κύριο προορισμό των αγοριών που είναι ο επαγγελματικός χώρος.

Αντίθετα με τα αγόρια, τα κορίτσια δε συμμετέχουν σε εργασία που επιτελεί ο πατέρας ή δεν του προσφέρουν κάποια βοήθεια. Οι δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται ή τις οποίες μιμούνται στο παιχνίδι είναι αυτές του νοικοκυριού, έτσι ώστε να εξασκούνται στο ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς. Ωστόσο, οι ικανότητες αυτές και οι επιδεξιότητες που αποκτούνται δε χρησιμοποιούνται ως σηματοδότες για μελλοντική επαγγελματική απασχόληση, όπως συμβαίνει με τα αγόρια<sup>79</sup>.

Η συγγραφέας υποστηρίζει πως στην πλειοψηφία τους τα αναγνώσματα προσχολικής ηλικίας προβάλλουν και διαιωνίζουν την πατριαρχική δομή της οικογένειας, ενώ ο χώρος της εργασίας παρουσιάζεται ως ανδροκρατούμενος. Επίσης, τα βιβλία αντικατοπτρίζουν και διαιωνίζουν τις στερεότυπες αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων, όπως και για το διαχωρισμό των παιδικών παιχνιδιών σε αγορίστικα και κοριτσίστικα<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Μαραγκουδάκη Ε., 1995, σελ. 167-197.

<sup>80</sup> Τα αποτελέσματα της έρευνας της Ε. Μαραγκουδάκη δημοσιεύονται και με τον τίτλο: Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας στο Εκπαίδευση και

Αξιόλογες και ενδιαφέρουσες είναι και οι διαπιστώσεις της Ευτυχίας Λούβρου, που διερεύνησε τα φαινόμενα γλωσσικού σεξισμού στα Αναγνωστικά Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού.

Η συγγραφέας παρατηρεί πως συνέπεια του γεγονότος ότι το αρσενικό γένος στη νεοελληνική γραμματική αποτελεί γενικά το δυνατότερο προσωπικό γένος, είναι η γενετική χρήση λέξεων των οποίων το γένος είναι το αρσενικό. Υπάρχουν δηλαδή λέξεις που χρησιμοποιούνται και για τα δύο φύλα, όπως η ερωτηματική αντωνυμία "ποιος". Χαρακτηριστικό είναι ότι, όπως και η Α. Φραγκουδάκη παρατηρεί, η λέξη άνθρωπος, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, δηλώνει τον άντρα<sup>81</sup>. Κατά συνέπεια, λοιπόν, το θηλυκό "χωνεύεται" από το αρσενικό, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν με έμμεσο τρόπο ότι το θηλυκό προκύπτει από το αρσενικό ή ότι η παρουσία του θηλυκού δεν είναι και τόσο απαραίτητη.

Μια άλλη παρατήρηση της συγγραφέως είναι η έλλειψη διαφοροποίησης ουσιαστικών που δηλώνουν επάγγελμα, όταν αυτά αναφέρονται σε κορίτσια ή γυναίκες. Η ύπαρξη θηλυκών επαγγελματίων που περιέχουν ασαφείς ως προς το γένος καταλήξεις (π.χ. γιατρός, πρόεδρος) δεν ανταποκρίνεται σε μια κοινωνική εξέλιξη, στην είσοδο των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο και στη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή, όπως παρατηρεί η Θ. Παυλίδου. Αυτό παρατηρείται παρόλο που, σύμφωνα και με την Α. Φραγκουδάκη, η γλώσσα έχει τη δυνατότητα να φτιάχνει με αυτόματους μηχανισμούς νέα σημαίνοντα - σημααινόμενα, δηλαδή νέες λέξεις - έννοιες.

Το 1995 εκδίδεται από τα "Ελληνικά Γράμματα" το βιβλίο της Αλεξάνδρας Φρειδερίκου<sup>82</sup>: "Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου". Όπως και ο τίτλος του έργου δηλώνει, η συγγραφέας αναλύει το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού "Η Γλώσσα μου" με σκοπό την εξακρίβωση αν και κατά πόσο επιτυγχάνεται η άμβλυση της ανισότητας των φύλων στο σχολείο, σύμφωνα με τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας.

---

Ισότητα ευκαιριών, Ευρωπαϊκό Συνέδριο 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα, 1995, σελ. 139-151.

<sup>81</sup> Ευ. Λούβρου, 1994, σελ. 58, ΓΛΩΣΣΑ, τευχ. 32, 1994, σελ. 45-61) γίνεται σύντομη ανασκόπηση των προηγούμενων ερευνών στο χώρο.

<sup>82</sup> Φρειδερίκου Α, "Τζένη πίσω από το τζάμι", Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σελ. 134-137

Αναλυτικότερα, η συγγραφέας εξετάζει τα οικογενειακά πρότυπα και τις στερεότυπες εικόνες αγοριών και κοριτσιών. Όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση, μέσα στα κείμενα των εγχειριδίων εμφανίζεται αλλαγή των οικογενειακών δομών προς μια πιο εκσυγχρονισμένη αντίληψη, η οποία απαντά και στο επίπεδο του καταμερισμού εργασίας, τόσο για παράδειγμα με τη συμβολή του πατέρα στην ετοιμασία του γεύματος, όσο και με τη συμμετοχή της μητέρας σε επαγγελματικά αμειβόμενη εργασία.

Ωστόσο, ο πατέρας ουδέποτε εμφανίζεται να συμμετέχει σε άλλες οικιακές εργασίες, όπως και οι γυναίκες απασχολούνται σε στερεοτυπικά γυναικεία επαγγέλματα ή διαφορετικά αποσιωπάται η συγκεκριμένη αναφορά στην επαγγελματική τους δραστηριότητα<sup>83</sup>. Επιπλέον, τα γυναικεία επαγγέλματα αντιστοιχούν στην πλειοψηφία τους στο προκαπιταλιστικό στάδιο ανάπτυξης και είναι χαμηλού κοινωνικού κύρους, ώστε να αποφεύγεται η ιεράρχηση των γονέων με βάση το επάγγελμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γυναίκες που ασκούν “επαγγέλματα κύρους”, όπως γιατρός, δημοσιογράφος, οδοντίατρος και αρχαιολόγος, περιγράφονται απλά ως επαγγελματίες, όχι και ως μητέρες ή σύζυγοι, με αποτέλεσμα η εικόνα τους να μη συνδέεται ούτε με το γάμο, ούτε με τη μητρότητα.

Ως προς τις σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους, η συγγραφέας παρατηρεί ότι “όπου πρωταγωνιστεί ο πατέρας, αποδέκτης της πατρικής συμπεριφοράς είναι το αρσενικό παιδί, ενώ στις περιπτώσεις πατρικής απουσίας τη φροντίδα και την εποπτεία του γιου δεν μπορεί παρά να την έχει ο άντρας ποτέ όμως η μάνα.

Όσον αφορά στο ρόλο της μητέρας, η συγγραφέας διαπιστώνει πως τα κείμενα στα οποία εκείνη πρωταγωνιστεί είναι σημαντικά λιγότερα από τα αντίστοιχα του πατέρα (22% και μάλιστα πρόκειται για κείμενα μικρότερης έκτασης). Επίσης, παρόλο που η μάνα δεν περιορίζεται πια στο σπίτι, “προβάλλεται ως έγκλειστη σε επάλληλους κλοιούς καταναγκασμών και παραδοσιακών ρόλων από τους οποίους δεν μπορεί να διαφύγει”. Τέλος, η σταθερή προσωπικότητα του πατέρα αντιπαρατίθεται προς τον συναισθηματικό και ευάλωτο χαρακτήρα της μητέρας.

Οι στερεότυποι ρόλοι δεν αποδίδονται, βέβαια, μόνο τους ενήλικες, αλλά και στα παιδιά. Έτσι, όπως η συγγραφέας διαπιστώνει, “το να είσαι κορίτσι σημαίνει γενικά να υπακούς και να συμμορφώνεσαι με τις απαιτήσεις των μεγαλύτερων, να ασχολείσαι με τα οικιακά και τη φροντίδα των μικρών σου αδελφών, να επιλέγεις, να αγαπιέσαι, να αναμένεις με παθητικότητα και να συμπεριφέρεσαι με σεμνότητα... Στο αγόρι αντίθετα,

---

<sup>83</sup> Α. Φρειδερίκου, 1995, σελ. 52.

ανατίθεται ενεργά προσωπική και κοινωνική δράση και συμμετοχή”. Επίσης, αντίθετα από το κορίτσι, που παρουσιάζεται με επαγγελματικές επιλογές εξαιρετικά περιορισμένες, στο αγόρι προτείνεται για ταύτιση πλήθος επαγγελμάτων, με όποιες συνέπειες αυτό μπορεί να επιφέρει<sup>84</sup>.

Βέβαια, η συγγραφέας αναγνωρίζει τις θετικές προθέσεις των εγχειριδίων όσον αφορά στην ισότητα, γεγονός που φαίνεται και από την αριθμητική υπερίσχυση των κοινών δραστηριοτήτων αγοριών και κοριτσιών. Παρά όμως τη διαπίστωση αυτή, τα κορίτσια παρουσιάζονται να ασχολούνται με ειρηνικά, μορφωτικά ή ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια εμφανίζονται να συμμετέχουν σε περισσότερο κοινωνικοποιητικούς ρόλους, οι οποίοι έχουν επιπλέον χαρακτήρα φυσιολογικό, πρακτικό και επιθετικό. Αξιόλογη, ωστόσο, είναι η παρατήρηση ότι το αγόρι απεκδύεται ενίοτε στερεοτυπικές συμπεριφορές του φύλου του, όπως όταν ανακουφίζει τη συναισθηματική του ένταση με κλάματα.

Μέσα λοιπόν από τη φαινομενική ισοτιμία αγοριών και κοριτσιών υπάρχουν στοιχεία που μαρτυρούν την αντοχή των στερεοτυπικών μοντέλων. Παρά λοιπόν τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας και των συγγραφέων των σχολικών εγχειριδίων, το γυναικείο φύλο εξακολουθεί να παραμένει άλλοτε υποτιμημένο και άλλοτε ασήμαντο. Έτσι, “μαθήτριες και μαθητές στερούνται την επαφή με τη σημερινή κοινωνική οργάνωση τόσο στο επίπεδο της πληροφόρησης, όσο και στο επίπεδο των ταυτίσεων που θα οδηγήσουν σε μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές”, όπως καταλήγει η συγγραφέας.

Το 1996, η Ελένη Γκουνταρούλη συνοψίζει σε άρθρο τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις της διδακτορικής της διατριβής με θέμα η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, αυτή η γυναικεία εκπροσώπηση στο δείγμα είναι ισχνή ποσοτικά και άχρωμη ποιοτικά, τόσο με την ιδιότητα των μυθιστορηματικών προσώπων, όσο και με την ιδιότητα των συγγραφέων. Οι γυναίκες που εμφανίζονται είναι ή αγράμματες ή έχουν στοιχειώδη μόρφωση. Σχετικά με το επάγγελμα, οι γυναίκες αν και βρίσκονται σε δύσκολη ή απελπιστική οικονομική κατάσταση, σπάνια αναζητούν εργασία έξω από το σπίτι, και όταν το κάνουν ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους, όπως είναι υπηρέτρια, μαγείρισσα, πλύστρα κτλ

Τέλος, άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα για τις απεικονίσεις και τα στερεότυπα των φύλων, η οποία βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου και ξεφεύγει από το αντικείμενο

---

<sup>84</sup> Α. Φρειδερίκου, ό.π., σελ. 126,



των σχολικών εγχειριδίων, είναι αυτή των Σ. Κρίβα, Δ. Φράγκου, Ι. Κωστόπουλου και Γ. Γιάνναρου που δημοσιεύτηκε το '98.

Στην εργασία αυτή εξετάζεται κατά πόσον οι σχετικές με την οικογένεια και την εργασία απεικονίσεις στην τηλεόραση, που έχουν πολιτιστική προσέγγιση και βασίζονται στα στερεότυπα μεταξύ των γενεών, αντικατοπτρίζουν και αναπαράγουν την ανισότητα μεταξύ τους.

Τα δεδομένα της έρευνας αυτής προήλθαν από την ανάλυση περιεχομένου εμπορικών διαφημίσεων και επεισοδίων διαφόρων τηλεοπτικών σειρών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ενώ οι γυναίκες αποτελούν σύμφωνα με την τελευταία απογραφή το 51,5% του πληθυσμού, εμφανίζονται ως κύρια πρόσωπα στην τηλεόραση κατά 36,8 σε σχέση με το 46,7 που εμφανίζονται οι άνδρες. Επιπλέον, οι άνδρες δεν υπερτερούν μόνο αριθμητικά ως ερευνώμενα πρόσωπα, αλλά και ως προβαλλόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, οι χαρακτήρες των γυναικών απεικονίζονται περισσότερο σε ρόλους οικογενειακούς, όπως μητέρας, συζύγου, σε αντίθεση με τον άνδρα που εμφανίζεται ως δραστήριος, ανταγωνιστικός σε ρόλους όμως έξω από την οικογένεια. Επόμενο λοιπόν πρέπει να θεωρείται και το γεγονός ότι οι άνδρες παρουσιάζονται ως εργαζόμενοι σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες - 70,9% έναντι 44,8%- Οι γυναίκες, εξάλλου, εμφανίζονται κυρίως να απασχολούνται σε επαγγέλματα υπηρεσιών και ανθρώπινης φροντίδας, ενώ οι άνδρες απεικονίζονται ως ανταγωνιστικοί και ελεύθεροι επαγγελματίες. Επίσης, οι άνδρες εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες να δίνουν οδηγίες και εντολές, παρά να δέχονται. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάζει αν οι απεικονίσεις αυτές στην τηλεόραση επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες ή τις οικογενειακές - επαγγελματικές επιλογές των φύλων. Ωστόσο, όπως οι ερευνητές παρατηρούν, δεν παύουν οι συγκεκριμένες απεικονίσεις να αποτελούν έκφραση ισχυρότων πολιτιστικών προτύπων και να συμβάλλουν στη διαίωνη των επαγγελματικών "αποκλεισμών" και της ανισότητας μεταξύ των γενών<sup>85</sup>.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας - έρευνας γίνεται φανερό ότι η εικόνα που παρουσιάζεται στα συγγράμματα, σχολικά ή μη, σχετικά με τους στερεοτυπικούς

---

<sup>85</sup> Κρίβα Σ., Δ. Φράγκου κ.ά., Οι επιδράσεις των απεικονίσεων από την τηλεόραση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής και τα στερεότυπα των φύλων: ερευνητική προσέγγιση, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τευχ. 44-45, 1998, σελ. 69

ρόλους των δύο φύλων, δεν ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα, αλλά απεικονίζει παλαιότερες στάσεις και συμπεριφορές.

Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι, όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια, δεν παρατηρείται ανατροφοδότηση από την κριτική η οποία ασκείται, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σεξιστικές τάσεις σε πολλές εκδόσεις.

### **3.2. Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από το κοινωνικό περιβάλλον**

Είναι σκόπιμο να διασαφηνιστεί ο ρόλος των φορέων του κοινωνικού περιβάλλοντος, μέρος του οποίου αποτελούν και όλοι όσοι εμπλέκονται στην κατασκευή ενός παιδικού βιβλίου με οποιοδήποτε τρόπο, όσον αφορά την κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων από την αρχή της ζωής του κάθε ανθρώπου.

Η Ιγγλέση<sup>86</sup> αναφέρει ότι σχετικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι η ταυτότητα φύλου σχετίζεται με κάθε πτυχή της πραγματικότητας, πολιτισμική, ψυχολογική, ιστορική και κοινωνική, μέσα από τις ταυτίσεις και τους κώδικες των σημάτων και της γλώσσας. Σύμφωνα και με τους Wahl, Holgersson, Hook, & Linghag, για να επιζήσουν οι άνθρωποι δεν αρκούν τα ένστικτα, αλλά χρειάζονται ο ένας τον άλλο και μέσω αυτής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθαίνουν. Η εκμάθηση αυτή, δηλαδή, γίνεται μέσω της γλώσσας και άλλων συμβόλων. Οι άνθρωποι ονοματίζουν πράγματα και ιδέες και με τη βοήθεια αυτών των ονομάτων και των εννοιών δομούνται νέες πιο περίπλοκες αντιλήψεις για τον κόσμο<sup>87</sup>.

Σύμφωνα με την Καραθανάση-Κατσαούνου, η κατάκτηση του φύλου είναι μια διαδικασία, η οποία ξεκινά από πολύ νωρίς, δηλαδή από τη γέννηση και μετά και ολοκληρώνεται στο τέλος της εφηβείας. Η αίσθηση ότι το παιδί ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο, φαίνεται ότι μεταβιβάζεται στο παιδί μέσω της συμπεριφοράς και της αντιμετώπισης των γονιών του, πολύ πριν αυτό κατακτήσει τη γλώσσα, καθώς επίσης και μέσω ασυνείδητων επικοινωνιών, πριν ακόμη αποκτήσει τη δυνατότητα αναγνώρισης με σαφήνεια των ανατομικών διαφορών ανάμεσα στα δυο φύλα. Οι γονείς,

---

<sup>86</sup> Ιγγλέση, Χ. (1998). Φυλετικά στερεότυπα και σχέσεις των δυο φύλων. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων* (σελ. 2 19-220, β' τόμος, 2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>87</sup> Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S., (2005). *«Εν τάξει». Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο* (μτφρ. Χ. Παππάς). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

όμως, ασκούν πολύ σημαντικές επιδράσεις στα παιδιά, μέσω των στάσεων και των συμπεριφορών τους. Αυτά εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο του και η συνειδητή αποδοχή του από τους γονείς του, η ύπαρξη άλλων αδερφών, τα συναισθήματα του ζευγαριού, η σύνθεση της οικογένειας και γενικά το όλο κλίμα της οικογένειας, όταν είναι στοργικό και αποδεκτό. Η κατάκτηση της ταυτότητας του φύλου είναι ιδιαίτερα σημαντική για το παιδί, καθώς θα το διευκολύνει ή θα το δυσχεράνει στην ενήλικη ζωή του στη σχέση του με το άλλο φύλο.

Σύμφωνα με την θεωρία των «έμφυλων ρόλων»<sup>88</sup>, το κάθε κορίτσι ή αγόρι μαθαίνει τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τη συμπεριφορά του μέσα από μια σειρά καθημερινών αλληλεπιδράσεων με τους παράγοντες κοινωνικοποίησης, που είναι κυρίως οι γονείς, το σχολείο, οι ομάδες ανηλίκων και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Τα παιδιά μιμούνται τα πρότυπα, συμμορφώνονται από τους φίλους κ.τ.λ.. Έτσι, με τη θετική ή αρνητική ενίσχυση, τα παιδιά μαθαίνουν τη συμπεριφορά που η κάθε κοινωνία θεωρεί κατάλληλη για το κάθε φύλο. Εξάλλου, σύμφωνα με τις Φρειδερίκου και Φολερού, ήδη από τις πρώτες μέρες της ζωής του βρέφους οι γονείς διαφοροποιούν το άγγιγμα, το χαμόγελο, τον τόνο της φωνής τους ανάλογα με το φύλο. Η διαφοροποίηση αυτή επεκτείνεται και στον περιβάλλοντα χώρο και στα αντικείμενα που περιλαμβάνει. Για παράδειγμα, έντονος είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα στα ροζ και στα γαλάζια ρούχα και παιχνίδια<sup>89</sup>.

Από την άλλη, αυτό το μοντέλο «κοινωνικοποίησης», της «θεωρίας των έμφυλων ρόλων», έχει δεχθεί διάφορες κριτικές. Πρώτα απ' όλα, γιατί δεν υπάρχει απλά ένας «έμφυλος» ρόλος για τα αγόρια κι ένας για τα κορίτσια, αλλά διαφορετικά μοντέλα ανδρισμού και θηλυκότητας, αντίστοιχα στις σύγχρονες κοινωνίες, λόγω των ταξικών και των πολιτισμικών διαφορών. Για παράδειγμα, αλλιώς εννοείται ο ανδρισμός ενός επιχειρηματία και ενός τεχνίτη, όπως αλλιώς νοούνται οι σχέσεις των συζύγων διαφορετικών πολιτισμών, π.χ. μεταξύ Κινέζο-Αμερικάνων, Αφρο-Αμερικάνων και Άγγλο-Αμερικάνων. Η δεύτερη κριτική βασίζεται στο ότι ο άνθρωπος παρουσιάζεται ως παθητικός δέκτης που το μόνο το οποίο μπορεί να κάνει είναι να υιοθετήσει αβίαστα τις νόρμες, που του παρέχουν οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης. Όμως, δεν λαμβάνεται

---

<sup>88</sup> Connell, R. W. (2006). Το κοινωνικό φύλο (μτφρ. Δ. Ασημακοπούλου). Αθήνα: Επίκεντρο

<sup>89</sup> Φρειδερίκου, Α.& Φολερού, Φ.(2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

υπόψη ότι ο άνθρωπος μπορεί να φαντάζεται, να αντιστέκεται και να αμφισβητεί (π.χ. τα κορίτσια με αθλητικό ύφος και τα αγόρια που μισούν τον αθλητισμό).

Γίνεται πια σαφές, τελικά, πόσο σημαντικό ρόλο έχει το κοινωνικό περιβάλλον στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, όσον αφορά την ταυτότητα φύλου που αποκτά. Ήδη, πριν τα παιδιά πάνε σχολείο, έχουν αποκτήσει τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων από την οικογένειά τους, αφού η πορεία της κοινωνικοποίησης του ρόλου με την ταύτιση, τη μίμηση και την κοινωνική μάθηση αρχίζει μέσα στην οικογένεια. Τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια οικογενειακή δομή, η οποία συνήθως είναι αντιπροσωπευτική της κοινωνίας τους. Εκτός από την οικογένεια, όμως, το παιδί σιγά σιγά έρχεται σε επαφή και με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, όπως είναι το σχολείο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι οποίοι συμβάλουν, ο καθένας με τον τρόπο του, να αντιληφθεί το παιδί σε ποιο φύλο ανήκει.

### **3.3. Η διαφοροποίηση των ρόλων των δύο φύλων μέσα από τα σχολικά βιβλία**

Τα βιβλία είναι φορείς της κοινωνικοποίησης και βοηθούν στο να επεκτείνουν και να ενισχύουν τις εμπειρίες των παιδιών. Αντανακλούν τις κοινωνικές νόρμες και παρουσιάζουν μοντέλα ρόλων με τα οποία τα παιδιά ταυτίζονται. Επιπλέον, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων έχει τη σφραγίδα της επίσημης έγκρισης και έτσι τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες τους κατά τον ίδιο χρόνο που μαθαίνουν να διαβάζουν. Η μεγάλη σημασία των σχολικών βιβλίων πηγάζει από τη συχνή χρήση τους. Ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες τα χρησιμοποιούν καθημερινά για αρκετές ώρες. Αντιγράφουν, αποστηθίζουν και συζητούν το νόημά τους. Μ' αυτό τον τρόπο, όμως, επαναλαμβάνουν τις ιδέες και τις αξίες που εμπεριέχονται σ' αυτά.

Οι Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989) επισημαίνουν ότι *“οι γονείς και οι δάσκαλοι παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προτύπων των ρόλων των φύλων, γιατί η οικογένεια και το σχολείο είναι οι πρώτοι βασικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης, οι πρώτοι χώροι που το παιδί έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους και τις αξίες τους”*<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των δυο φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46,σελ. 59.

Κατ' επέκταση, τα πρότυπα των ρόλων των δυο φύλων έχουν περάσει στο παιδί από πολύ μικρή ηλικία από την οικογένεια και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία επιβεβαιώνει και ενισχύει στη συνέχεια το σχολείο<sup>91</sup>.

Στην προσχολική αγωγή, που είναι η πρώτη μορφή επίσημης εκπαίδευσης στην οποία εισέρχεται το παιδί, δεν ήταν δυνατόν να γίνει λόγος για συγκεκριμένα βιβλία που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί στην τάξη σε όλη την Ελλάδα, αφού δεν διανέμεται κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό από το Υπουργείο Παιδείας, παρά μόνο ο Οδηγός Νηπιαγωγού ο οποίος αποτελεί συμβουλευτικό εγχειρίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Έτσι, στην προσχολική αγωγή γίνεται χρήση έντυπου υλικού, το οποίο επιλέγουν οι νηπιαγωγοί από το εμπόριο.

Αντιθέτως, στο Δημοτικό Σχολείο, που είναι η επόμενη σχολική βαθμίδα, δίνονται συγκεκριμένα εγχειρίδια για να καλλιεργήσουν στους μαθητές βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση), να διαμορφώσουν τις προσωπικότητές τους, ώστε να είναι ικανοί να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτυχθούν πνευματικά. Τα αναγνωστικά είναι από τα πρώτα βιβλία με τα οποία έρχεται ο μαθητής σε επαφή από την πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο και για τα οποία έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς έρευνες για την ύπαρξη φυλετικών στερεοτύπων σ' αυτά.

Η Φραγκουδάκη, μελέτησε τα αναγνωστικά από το 1954 και μετά, για να διερευνήσει τους ρόλους του γυναικείου φύλου σ' αυτά. Στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής οικογένειας, η γυναίκα είναι κυρίως μάνα και νοικοκυρά, ενώ, όταν εργάζεται, δεν το έχει επιλέξει παρά μόνο για βιοποριστικούς λόγους.

Η Γεωργίου-Νίλσεν, στη συνέχεια, μελέτησε τα αναγνωστικά των ετών 1977-78 και τέσσερα από τα νέα αναγνωστικά του 1979. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη και αναμετάδοση σεξιστικών προκαταλήψεων, όπου όμως τα αντρικά και γυναικεία πρότυπα δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της ζωής εκείνης της χρονικής περιόδου.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που άλλαξε τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, άρχισε το 1982 και ολοκληρώθηκε το 1986. Αυτό το υλικό τράβηξε το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη διερεύνηση των προτύπων κοινωνικοποίησης που προβάλλουν τα νέα σχολικά εγχειρίδια, καθώς ο στόχος της δημιουργίας τους είναι η άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας και της ανισότητας των φύλων.

---

<sup>91</sup> Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1989). Οι ρόλοι των δυο φύλων μέσα από την εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69.

Μια από τις ερευνήτριες που διερεύνησε αυτό το υλικό είναι η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή. Η ερευνήτρια διαπίστωσε μια ανανεωτική τάση στην παρουσίαση της παιδικής ηλικίας με μια υποτονικότητα στην παρουσίαση των στερεοτύπων για τους ρόλους των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει έντονος διαχωρισμός ανάμεσα στα δυο φύλα. Συνεργάζονται στο σχολείο, στο παιχνίδι, αλλά και στο σπίτι, σχηματίζουν ανάμικτες ομάδες, εκδηλώνουν διάφορα συναισθήματα και, γενικά, παρουσιάζουν μια εικόνα, που είναι πιο κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας. Όσον αφορά τους ενήλικες, παρά τις βελτιώσεις δε φαίνεται να εκπληρώνεται ο στόχος της άμβλυνσης της ανισότητας των δυο φύλων, για τον οποίο δημιουργήθηκαν τα νέα βιβλία.

Η παρουσία των γυναικών εξακολουθεί να παρουσιάζει μια ασάφεια στον επαγγελματικό χώρο και στην κοινωνική τους θέση. Τα βιβλία δεν παρουσιάζουν όλες τις δραστηριότητες της πραγματικής ζωής στις οποίες συμμετέχουν οι γυναίκες στην Ελλάδα. Η γυναίκα παρουσιάζεται να εργάζεται πιο συχνά και να διασκεδάζει και μόνη της, πράγμα που δεν εμφανιζόταν σε παλιότερα βιβλία. Παρόλα αυτά, η παρουσία τους στο χώρο της εργασίας δεν είναι ικανοποιητική και περιορίζεται σε τυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα, στην πλειοψηφία τους. Το επάγγελμα δεν καταγράφεται ως παρουσία της γυναίκας στο χώρο της δουλειάς, αλλά ως απουσία της από το χώρο του σπιτιού. Αυτή η απουσία είναι η αιτία που ο άνδρας παρουσιάζεται να επωμίζεται πολλές από τις οικιακές δουλειές και τη φροντίδα των παιδιών. Έτσι, η ανδρική παρουσία είναι κυρίαρχη, ποσοτικά και ποιοτικά, καθώς έχει συγκεντρώσει ένα πλήθος συμπεριφορών και ρόλων (καλός οικογενειάρχης, καλός πατέρας, καλός σύζυγος, επιτυχημένος επαγγελματίας). Από την άλλη, ενώ αυτό το στοιχείο είναι θετικό, δίνεται μια εικόνα της γυναικείας παρουσίας, που είναι ασαφής και απροσδιόριστη σχετικά με τις δραστηριότητες και δυνατότητές της<sup>92</sup>.

Η Φρειδερίκου (1995) επικεντρώθηκε στη μελέτη των κειμένων και εικόνων δεκατεσσάρων τευχών γλωσσικής διδασκαλίας των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, τα οποία ήταν σε χρήση από το 1984. Γενικά, διαπιστώθηκε μια θετική εξέλιξη, καθώς γίνεται προσπάθεια «...να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μη

---

<sup>92</sup> Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). 'Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της'. Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών»* (σελ.152-163), Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας.

προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων και να καλλιεργηθεί ο σεβασμός προς ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών ασχολιών και αντίστοιχων τρόπων ζωής. Οι εικόνες και οι ρόλοι που παρουσιάζονται δεν είναι στο σύνολό τους κοινωνικά αποστειρωμένοι». Από την άλλη, δεν δίνεται αντίστοιχη βαρύτητα στο «φύλο» μ' αυτό της «καταγωγής», παρά τον αρχικό στόχο δημιουργίας τους. Αυτό που διαπιστώθηκε στη συμπεριφορά των αντρών είναι ότι παρουσιάζουν αυτοεκτίμηση, τρυφερότητα, καλές σχέσεις και περηφάνια. Η ερευνήτρια επισημαίνει την άποψή της ότι οι συγγραφείς των βιβλίων, που έχουν δημιουργήσει την πλειονότητα των κειμένων, αποτελούνται στο σύνολό τους από άντρες, γεγονός το οποίο πιθανόν έχει επηρεάσει και το ιδεολογικό περιεχόμενό τους.

Τα κείμενα των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου σε σχέση με το φύλο απασχόλησαν και τη μετέπειτα μελέτη του Μπονίδη<sup>93</sup>. Ο ερευνητής καταλήγει να συμπεράνει και αυτός ότι, αν και γίνεται προσπάθεια να υποστηριχθεί η ισότητα των φύλων, δεν απουσιάζουν μια σειρά από στερεότυπα του ρόλου των φύλων π.χ. στη συμπεριφορά τους και στο διαχωρισμό των παιδικών παιχνιδιών. Εκτός, όμως, από τα αναγνωστικά των παρελθόντων ετών, ο Μπονίδης μελέτησε και τα σύγχρονα βιβλία «Εμείς και ο κόσμος» του Δημοτικού Σχολείου, για τη διερεύνηση των στερεοτύπων των ρόλων των δύο φύλων στην εικονογράφηση αυτών των βιβλίων. Διαπιστώθηκε και σ' αυτά τα βιβλία διαφοροποίηση των ρόλων και συμπεριφορών των ενηλίκων, που παραπέμπουν σε μια πατριαρχική κοινωνία, καθώς και διαχωρισμό των παιχνιδιών, όπου το αγόρι παίζει δυναμικά με κατασκευές και αθλήματα, ενώ το κορίτσι ασχολείται με παραδοσιακά «γυναικεία» παιχνίδια. Αξιοσημείωτη, όμως, είναι και η διαπίστωση ότι παρατηρείται μια τάση των γυναικών να εισέρχονται στον «αντρικό χώρο», ενώ για τους άνδρες δεν ισχύει το αντίστοιχο.<sup>94</sup>

Έτσι, λοιπόν, διαπιστώνεται η διατήρηση των στερεοτύπων από τα πρώτα αναγνωστικά βιβλία έως σήμερα. Στα παιδιά δεν είναι τόσο έντονος ο διαχωρισμός των φύλων, αφού μοιράζονται πολλές κοινές δραστηριότητες, εκτός από την περίπτωση των

---

<sup>93</sup> Μπονίδης, Κ.(2004β). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* . (σελ:90-95). Αθήνα: Μεταίχμιο.

<sup>94</sup> Μπονίδης, Κ.(2004α). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (σελ:74- 80). Αθήνα: Μεταίχμιο.

παιδικών παιχνιδιών. Στους ενήλικες, όμως, είναι σαφής ο διαχωρισμός, αν και με το πέρασμα των χρόνων έχει διαπιστωθεί μια βελτίωση, καθώς γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η πραγματικότητα της καθημερινότητας στα σχολικά βιβλία. Εκτός από τα σχολικά βιβλία, όμως, υπάρχουν και τα παιδικά βιβλία και περιοδικά και τα λοιπά μέσα μαζικής επικοινωνίας για την προσχολική και σχολική περίοδο, τα οποία παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην πορεία κοινωνικοποίησης των δυο φύλων.

#### **3.4. Η διαφοροποίηση των στερεοτύπων στα παιδικά παιχνίδια**

Τα παιχνίδια είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά αντιγράφουν τη ζωή. Κάτω από αυτό το πρίσμα, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια εκτενέστερη αναφορά σε συνάρτηση με το γεγονός ότι έχει απασχολήσει την παρούσα μελέτη.

Υπάρχει διαφοροποίηση στα στερεότυπα των φύλων και κατά συνέπεια στην επιλογή των παιχνιδιών ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, το νήπιο αντιλαμβάνεται τον κόσμο πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον και αρχίζει να προτιμά την «ομάδα των ομοίων του», όπου ενισχύεται η συγκρότηση της ταυτότητας του φύλου, κυρίως μέσω μίμησης. Η Carvey (1991, στο Φρειδερίκου και Φολερού, 2004) μελετώντας το συμβολικό παιχνίδι, παρατήρησε ότι σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά επιλέγουν ρόλους που σχετίζονται με τις προδιαγραφές του φύλου τους π.χ. τα κορίτσια υποδύονται τη μαμά, το μωρό κτλ., ενώ τα αγόρια δεν παίζουν ποτέ αυτούς τους ρόλους.

Όσον αφορά τους γονείς, καθοδηγούν τα παιδιά να συμπεριφέρονται σύμφωνα με το φύλο τους και τα ανταμείβουν ή τα τιμωρούν ανάλογα. Επίσης, τα παιχνίδια που αγοράζουν στα κορίτσια είναι τα λιγότερο «δυναμικά» και παραπέμπουν σε συγκεκριμένους παραδοσιακούς ρόλους π.χ. η κούκλα, ενώ στα αγόρια τα «δυναμικότερα» π.χ. τηλεκατευθυνόμενα, ηλεκτρονικά, κατασκευές κτλ. Η επιλογή των γονέων, όσον αφορά τα παιχνίδια, έχει υποστηρίξει η Κανταρτζή (2003) «ακολουθεί τις παραδοσιακές αντιλήψεις των γονέων και προετοιμάζει τα παιδιά για τους διαφορετικούς ρόλους, τους οποίους θα εκτελέσουν ως ενήλικες»<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη α.ε σελ 47.



Κατ' επέκταση, η Κανταρτζή<sup>96</sup> επισημαίνει ότι η κούκλα θεωρείται κοριτσίστικο παιχνίδι, που αντιπροσωπεύει το γυναικείο διπλό ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς, ενώ για το αγόρι δεν είναι επιτρεπτό. Αντιστοίχως, τα αγόρια παίζουν με αυτοκίνητα, αεροπλάνα, πολεμικά παιχνίδια και αθλητικά, γιατί αυτά θεωρούνται αγορίστικα, επιθετικά και άγρια. «Με αυτό τον τρόπο τα διάφορα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που συνδέονται με αυτά, λειτουργούν σαν σύμβολα στην πορεία της κοινωνικοποίησης» Κανταρτζή, Ε. (2003) (σελ. 48).

Αυτές οι εμπειρίες, λοιπόν, που βιώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια με τα διαφορετικά είδη παιχνιδιών στο οικογενειακό τους περιβάλλον, συντελούν στο να εντάσσουν τον εαυτό τους και τους άλλους σε ένα από τα δυο φύλα και να αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς και δραστηριότητας για το κάθε φύλο.

Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης, με τα διαφορετικά είδη παιχνιδιών και τη διαφορετική αντιμετώπιση που έχουν απέναντι στα κορίτσια και στα αγόρια, γνωστοποιούν και σηματοδοτούν στα παιδιά το φύλο τους και τα κατευθύνουν, ώστε να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες κοινωνικές παραδοχές και προσδοκίες για τους διάφορους ρόλους που θα έχουν ως ενήλικες στην προσωπική και επαγγελματική τους πορεία.

### **3.5. Η διαφοροποίηση των στερεότυπων σε παιδικά βιβλία, περιοδικά και ΜΜΕ**

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις προσδοκίες για το ρόλο των φύλων μέσα από τα βιβλία, και όταν υπάρχει μια στερεότυπη παρουσίαση των ρόλων των φύλων στα βιβλία, αυτή ενισχύεται από τις παρόμοιες επιλογές των υπολοίπων μέσων μαζικής επικοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν σχετικές έρευνες όσον αφορά την ύπαρξη των στερεοτύπων στα παιδικά βιβλία σε συνάρτηση με τις παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές, τα τηλεοπτικά σήριαλ, τις διαφημίσεις, τα παιδικά περιοδικά και τις εφημερίδες.

Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί, αρχικά, είναι ότι κάθε έντυπο, όπως και τα βιβλία για τα παιδιά, μόνο σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής που γράφτηκε μπορεί να αξιολογηθεί καθώς καθρεφτίζει τις συνήθειες και τα ήθη της κάθε εποχής σχετικά με τα δυο φύλα. Κάθε κοινωνία, κάθε εποχής, ανάλογα με το οικονομικό και κοινωνικό της

---

<sup>96</sup> Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

υπόβαθρο, διαμορφώνει και παράγει συγκεκριμένες κυρίαρχες ιδεολογίες. Ένας σημαντικός τόπος, όπου μπορούν να εντοπιστούν αυτές οι ιδεολογίες, είναι και ο τόπος της παιδικής λογοτεχνίας. Εάν εξεταστεί, από πλευράς αναπαραστάσεων ο κανόνας της παιδικής λογοτεχνίας κάθε εποχής, θα γίνει αντιληπτό ότι εκεί εγγράφονται όλα εκείνα τα ιδεολογήματα τα οποία τη συγκεκριμένη εποχή, η συγκεκριμένη κοινωνία επιθυμεί να μεταδώσει στα παιδιά της<sup>97</sup>.

Αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν τα παιδικά τραγούδια, ποιήματα και παραμύθια. Η Ιωαννίδου (1998), που μελέτησε 250 ποιήματα και τραγούδια καθώς και 200 παραμύθια, που συγκεντρώθηκαν από πανεπιστημιακές, σχολικές, δημοτικές βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία, στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι τα μηνύματα που στέλνονται διαιωνίζουν το «διαχωρισμό» των φύλων. Αυτό που προέκυψε από αυτές τις πηγές είναι η διαφοροποίηση των ρόλων των δυο φύλων<sup>98</sup>. Ο ρόλος του πατέρα είναι να εργάζεται, να προστατεύει την οικογένεια, ενώ της μητέρας το νοικοκυριό. Γενικά, ο ρόλος του άνδρα είναι του λογικού, έξυπνου, δραστήριου ενώ της γυναίκας είναι η αδύναμη, η ευαίσθητη που τα κύρια ενδιαφέροντά της είναι η εξωτερική της εμφάνιση και το νοικοκυριό. Φυσικά αυτά τα στερεότυπα ισχύουν για όλες τις ηλικίες, καθώς η γιαγιά και τα μικρά κορίτσια ασχολούνται με το νοικοκυριό, ενώ τα μικρά αγόρια προορίζονται για τα «ανδρικά» επαγγέλματα.

Τα παιδικά βιβλία της εποχής αποτέλεσαν, επίσης, το δείγμα της έρευνας της Μαραγκουδάκη (1991), που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 1985-86, τα οποία χρησιμοποιούσαν ευρύτητα οι νηπιαγωγοί στα δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Ιωαννίνων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο δείγμα δεν συμπεριλήφθησαν τα κλασικά παραμύθια. Η ανάλυση της εικονογράφησης και του κειμένου του δείγματος έδειξαν ότι εγγράφεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά πρότυπα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε η πατριαρχική δομή της οικογένειας, η ύπαρξη της ανδροκρατίας στον επαγγελματικό χώρο, ο παραδοσιακός διαχωρισμός των παιχνιδιών σε αγορίστικα και κοριτσίστικα και η απόδοση διαφορετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας στα δυο φύλα, όπως η δημιουργικότητα και η ανεξαρτησία στους άνδρες και η στοργή, η δειλία με την φιλαρέσκεια στους γυναικείους χαρακτήρες.

Στα παιδιά σχολικής ηλικίας, όμως, διαβάζονται και τα κλασικά εικονογραφημένα παραμύθια, κυρίως στο σπίτι αλλά και στο σχολείο. Δύο από αυτά είναι η Χιονάτη και η

---

<sup>97</sup> Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

<sup>98</sup> Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια Ανατροπές: η Νεωτερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταχτοπούτα, τα οποία είναι από τα πιο διαδεδομένα στον κόσμο. Σε σχετική έρευνα εξετάστηκαν αυτά τα παραμύθια σε ελληνικές και ξένες παραλλαγές, με σκοπό να διερευνηθεί η θέση που κατέχει η γυναίκα στο παραμύθι και τα μοντέλα συμπεριφορών που της επιβάλλουν. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι αυτά τα παραμύθια εξαιρούν την παθητικότητα, την αδυναμία, τη σιωπή, την αυτοθυσία και φυσικά την ομορφιά ως υψίστης σημασίας και αξίας γυναικείες αρετές. Σιωπηλά αντικείμενα, αφελείς και παθητικές, οι ηρωίδες εναποθέτουν τη ζωή και την ασφάλειά τους στα χέρια των δυνατών αντρών και αντλούν κύρος μόνο από τη σχέση τους με εκείνους. Μόνιμη έγνοια και φροντίδα είναι η ομορφιά και οι δουλειές του σπιτιού, η όποια ανυπακοή επιπλήττεται, ενώ η κάθε αντιδραστική συμπεριφορά εναντίον του κατεστημένου, όπως στην περίπτωση των κακών αδελφών, μητριών και μητέρων, τιμωρείται αυστηρά<sup>99</sup>.

Σήμερα η θεματολογία στην παιδική λογοτεχνία καθορίζεται με βάση την εμπορευματοποίηση, με αποτέλεσμα να γεμίσουν τα ράφια από βιβλία με πανέμορφες νεράιδες και πριγκίπισσες και άφθονο ροζ χρώμα. Τα βιβλία αυτά έχουν άρτια εκτύπωση και αρέσουν πολύ στα παιδιά. Από πλευράς στερεοτύπων γράφονται δεκάδες ροζ βιβλία για νεράιδες, πριγκίπισσες, κουκλίτσες, που νοιάζονται για το πώς θα είναι όμορφες, σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα ομορφιάς, πώς θα νικήσουν τις αντίπαλές, τους και θα κάνουν καλό γάμο<sup>100</sup>.

Το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό *Διάπλασις των Παίδων* (1879-1 922) από τα πρώτα τεύχη της κυκλοφορίας του έκανε φανερή τη διδακτική πρόθεση του, όπως διαφαίνεται και στον τίτλο του. Δημοσιεύονταν σε κάθε τεύχος σύντομες αφηγηματικές μορφές, όπου ήρωες ήταν συνήθως παιδιά ή ζώα, μερικές φορές, και τα υπόλοιπα πρόσωπα από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον π.χ. γονείς, δάσκαλοι. Έτσι, το παιδί-αναγνώστης προχωράει μόνο του στην ταύτιση με αυτά τα πρόσωπα, κατανοεί το δίδαγμα και αφομοιώνει το ηθικό περιεχόμενο. Φαίνεται ότι οι ιδιαιτερότητες των δυο φύλων απασχολούσαν τα αφηγήματα του περιοδικού, αλλά και τη στήλη της αλληλογραφίας. Διακρίνονται οι κατ' εξοχήν «ανδρικές» και «γυναικείες» αρετές και ελαττώματα. Η σπατάλη, ο εγωισμός και η φιλαρέσκεια αποτελούν τις κυριότερες γυναικείες αδυναμίες και ο φόβος τη μοναδική ανδρική.

---

<sup>99</sup> Φιωτάκη, Ε. (1999). Η Χιονάτη και η Σταχτοπούτα στην Ελλάδα και τη βορειοδυτική Ευρώπη: Μια λαογραφική και φεμινιστική προσέγγιση, στο Κονταγιάννη, Α. (επιμ.), «ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή Πρακτικά 2<sup>οο</sup> Πανελλήνιου συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 158- 165

<sup>100</sup> Ηλιόπουλος, Β. (2006). Στη μετά Χάρι Πότερ εποχή η Μπάρμπι έγινε νεράιδα. *Διαβάζω*, 462, 1001-103.

Επίσης, οι οικιακές ασχολίες, η μητρότητα αλλά και η εκπαίδευση με τη μόρφωση θεωρούνται απαραίτητες για τα κορίτσια. Παράλληλα, διατυπωνόταν και η άποψη για την ανάγκη της γυναικείας μόρφωσης και της δυνατότητας στην εργασία<sup>101</sup>.

Από τότε έως σήμερα πολλά παιδικά περιοδικά έχουν κυκλοφορήσει με πλούσια θεματολογία. Ένα από τα πιο γνωστά, που μετρά χρόνια κυκλοφορίας στην Αμερική και κυκλοφορεί πια και στην Ελλάδα, είναι το περιοδικό *Barbie*, που απευθύνεται σε κορίτσια ηλικίας δημοτικού σχολείου. Σχετική έρευνα μελέτησε δεκαπέντε τεύχη των ετών 1989-1990, 1999-2000 και 2002. Παρά τη χρονική απόσταση των τευχών δεν υπήρχαν διαφορές στη θεματολογία τους και τον τρόπο παρουσίασής τους. Όλα περιέχουν αφηγήσεις/φωτορομάντζα με ηρωίδα την κούκλα-μανεκέν Barbie, διαφημίσεις για τα παιδικά αξεσουάρ, σταυρόλεξα και παιχνίδια, ωροσκόπια, ψυχολογικά τεστ και αλληλογραφία. Τα περιεχόμενα των φωτογραφιών αποτελούνται από πλαστικά ομοιώματα της κούκλας, αντικειμένων, φυτών και ζώων, τα οποία μπορούν να πουληθούν και να αγοραστούν μαζί με την κούκλα. Δεν υπάρχει δράση, αλλά μια βαρετή ρουτίνα καθημερινής ζωής, το χιούμορ απουσιάζει, οι συζητήσεις σχετίζονται με θέματα μόδας, η οικογένειά της αποτελείται μόνο από κορίτσια, δεν φαίνονται να υπάρχουν γονείς, οι μοναδικοί αρσενικοί χαρακτήρες είναι ένας φίλος της και ένα μωρό αγοράκι. Έτσι, αυτή η οικογένεια δεν αντανακλά τα συνηθισμένα προβλήματα, οικονομικά και κοινωνικά, της καθημερινής ζωής, και η κούκλα δεν έχει μια ταυτότητα, αλλά γίνεται αυτό που φοράει κάθε στιγμή, δε δείχνει να προσπαθεί για να πετύχει αλλά συμβαίνει λόγω της εμφάνισής της. Καθώς, λοιπόν, το παιχνίδι με την κούκλα-μανεκέν και η ανάγνωση του αντίστοιχου περιοδικού είναι αυστηρά προσδιορισμένο ως προς το κοινωνικό φύλο συμβάλει στο διαχωρισμό ανάμεσα στα φύλα από την παιδικά ηλικία<sup>102</sup>.

Παράλληλα, ήδη από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, άρχισαν να κυκλοφορούν στην Αγγλία και έπειτα σε όλο τον κόσμο ένα άλλο είδος παιδικού εντύπου, τα κόμικς. Τα κόμικς χρησιμοποιούν την εικόνα κυρίως, η σημασία της οποίας στη μετάδοση πληροφοριών και μηνυμάτων είναι αδιαμφισβήτητη. Τα κόμικς, επίσης, διαθέτουν «ιστορία» (story), περιπέτεια και χιούμορ, αυτά δηλαδή που ζητάει ένα παιδί για να περάσει ωραία το χρόνο του με ένα έντυπο. Τα πρότυπα, οι ήρωες που προβάλλονται ποικίλουν. Ως

---

<sup>101</sup> Λυμπεράκη, Α. (2005). Γυναίκες παντού, αλλά πώς; Εισαγωγή στο: Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S., (2005). «*Εν τάξει*». *Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο* (μτφρ. Χ. Παπιάς) (σελ. 1-24). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>102</sup> Βιδάλη, Α. (2005). Η εικόνα της Barbie στα κόμικς: ανάλυση οπτικού και λεκτικού μηνύματος. Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ.223-235). Θεσσαλονίκη: cannot not design

αντρικό πρότυπο, κυρίως, οι σωματικά μυώδεις, οι έξυπνοι και φτιαγμένοι για περιπέτειες (π.χ. Σούπερμαν, Ταρζάν). Το γυναικείο πρότυπο είναι κυρίως τα μανεκέν που συνδυάζουν ομορφιά, πλούτο, δόξα και επιθυμούν τις περιπέτειες. Επίσης, παρουσιάζεται λιγότερο από το αντρικό πρότυπο και σε πιο παθητικούς ρόλους, που χρειάζεται βοήθεια για την επίλυση των προβλημάτων της και πολλές φορές χρησιμοποιεί τη γοητεία της για αυτό το σκοπό<sup>103</sup>.

Ιδιαίτερη προσοχή, αξίζει να σημειωθεί, δείχνουν τα παιδιά στα κινούμενα σχέδια και τα κόμικς που προβάλλονται και στην τηλεόραση, τον κινηματογράφο ή τις ταινίες. Ειδικά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έλκονται πάρα πολύ από την κινούμενη εικόνα. Σχετική έρευνα<sup>104</sup> που μελέτησε τη θέση της γυναίκας σε παιδικά περιοδικά (ιστορίες του Μίκυ Μάους, του Ντόναλντ Ντακ, του Αστερίξ και του Λούκυ- Λουκ), αλλά και στα κινούμενα σχέδια που προβάλλονται στην τηλεόραση και στις βιντεοκασέτες, κατέληξε σε χαρακτηριστικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, ο ρόλος του άντρα παρουσιάζεται να είναι πρωταγωνιστικός, ενώ της γυναίκας συμπληρωματικός. Ειδικά, ο άντρας εμφανίζεται γενναίος, μυώδης, θαρραλέος, έξυπνος, ενώ η γυναίκα όμορφη, γλυκιά, ευαίσθητη, γκρινιάρια και αδύναμη να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις μόνη της. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι κεντρικοί αντρικοί ήρωες είναι ανύπαντροι και περιφέρονται από τόπο σε τόπο χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις. Επίσης, στις ιστορίες του Σκρούτζ, ενώ υπάρχουν ανίμια και θείοι, δεν υπάρχει πουθενά η γυναίκα-μητέρα, ως απαραίτητο συστατικό της οικογένειας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο αυτών των κόμικς είναι η ύπαρξη των αιώνια αρραβωνιασμένων ζευγαριών (Ντόναλντ-Νταίτζη, Μίκυ-Μίνι, Ποπάυ-Ολιβ), παρά τις συνεχείς προσπάθειες των γυναικών να πετύχουν το γάμο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, και μια άλλη έρευνα για τα δημοφιλή Στρουμφάκια<sup>105</sup>. Απευθύνονται σε πάρα πολύ μικρές ηλικίες, καθώς δε χρειάζεται η γνώση της ανάγνωσης, αφού μόνο η εικόνα αρκεί και παρουσιάζεται με τη μορφή παραμυθιού. Αυτό που διαφαίνεται, επιπλέον, είναι ο εκφυλισμός της αξίας της

---

<sup>103</sup> Μαλαφάντης, Κ. (1990β). Τα κόμικς και το κοινό τους. *Διαβάζω*, 248, 63-72.

<sup>104</sup> Λουπάκη, Ι. (1998). Τα στερεότυπα των δυο φύλων στα κινούμενα σχέδια. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων* (σελ. 226-230, β' τόμος, 2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>105</sup> Τζάνη, Μ. (1995). Στρούμφος, η παιδαγωγική ηρωίνη. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία-Θεωρία και πράξη* (τομ. 2, μέρος 3, σελ. 279-290). Αθήνα: Καστανιώτης.

γυναίκας και του θηλυκού προτύπου. Υπάρχει μόνο μια γυναικεία φιγούρα, η Στρουμφίτα, και ένα μωρό που βρίσκεται εκεί από μόνο του. Δεν υπάρχουν γονείς και δεν εμφανίζεται καμιά συναισθηματική σχέση, που είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνίας των ανθρώπων. Η ίδια η Στρουμφίτα είναι μια κοκέτα, ναζιάρα, που χρησιμοποιεί τις κινήσεις του σώματός της και του βλέμματος για να εκδηλώσει τις επιθυμίες της.

Η «εικόνα» των δύο φύλων στις παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές και βιντεοταινίες δεν είναι διαφορετική. Συγκεκριμένα, οι κεντρικοί ήρωες είναι άνδρες, ενώ η γυναίκα είναι παθητικός δέκτης των πραγμάτων. Οι άντρες έχουν ένα αξιόλογο επάγγελμα που ενισχύει την προσωπικότητά τους, ενώ για τη γυναίκα η νοικοκυροσύνη της και η φροντίδα της οικογένειας είναι αυτό που της ταιριάζει και την καταξιώνει.

Η κατάσταση αυτή δε διαφοροποιείται και στο χώρο των τηλεοπτικών διαφημίσεων. Σχετική έρευνα των Αυγητίδου & Χατζηλιαμή<sup>106</sup> μελέτησε δέκα επιλεγμένες διαφημίσεις ως μελέτες περίπτωσης, όπου πρωταγωνιστούσαν παιδιά και απευθύνονταν σε παιδιά καταναλωτές, αλλά και ενήλικες. Τα κορίτσια χαρακτηρίζονταν από καλοσύνη, τρυφερότητα, ευαισθησία και φιλαρέσκεια. Έντονος, όμως, ήταν και ο διαχωρισμός των ρόλων στα παιχνίδια τους. Τα κορίτσια έπαιζαν με κούκλες και κουζινικά, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που είχαν και διακοσμητικό ρόλο στη διαφήμιση. Αντιθέτως, τα αγόρια διακρίνονταν από δύναμη, θάρρος, γενναιότητα, αποφασιστικότητα, ευστροφία, ετοιμότητα για δράση και αθλητικό πνεύμα.

Σε μια άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα, η Κατερέλου<sup>107</sup> μελέτησε όλες τις ενημερωτικές και μορφωτικές τηλεοπτικές εκπομπές, ελληνικές και ξένες παραγωγές, που έθιγαν το θέμα της ισότητας των δύο φύλων την περίοδο 1985 έως 1990. Από τις τηλεοπτικές σειρές μελετήθηκαν μόνο ελληνικές, γιατί μόνο αυτές αντικατοπτρίζουν την ελληνική πραγματικότητα. Διαπιστώθηκε ότι στην ελληνική τηλεόραση λείπουν εκπομπές που να ασχολούνται και να προάγουν θέματα που αφορούν τη γυναίκα, όπως η εκπαίδευση και η εργασία. Από την άλλη, προβάλλονται πολλές σειρές που η κύρια έννοια της γυναίκας είναι η κατάκτηση του άλλου φύλου και είναι συναισθηματικά ευάλωτες.

---

<sup>106</sup> Αυγητίδου, Σ., & Χατζηλιαμή, Μ. (2005). Η εικόνα της παιδικής ηλικίας στον διαφημιστικό λόγο και τα παιδιά ως ενεργητικοί αποδέκτες της. Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 29 1-301). Θεσσαλονίκη: cannot not design

<sup>107</sup> Κατερέλου, Σ. (1998). Η απεικόνιση της γυναίκας στην τηλεόραση. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η. , Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων* (σελ. 233, β' τόμος, 2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μεταγενέστερες έρευνες ασχολήθηκαν με την ελληνική τηλεόραση και τον τρόπο που παρουσιάζονται τα δυο φύλα μέσα από συγκεκριμένες τηλεοπτικές εκπομπές τη δεκαετία του '90. Μελετήθηκαν ελληνικές «οικογενειακές» σειρές, υψηλής τηλεθέασης, κατά τις τηλεοπτικές σεζόν 1997-1998 και 1998-1999, ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος που παρουσιάζονται τα κορίτσια μέσα από το λόγο και την εικόνα τους, τι μηνύματα δίνουν στους ενήλικους και ανήλικους τηλεθεατές για τη συμπεριφορά τους στην οικογένεια και την κοινωνία, αλλά και τις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας από αυτά. Διευκρινιστικά αναφέρεται ότι με τον όρο «οικογενειακές» ορίζονται οι κωμικές σειρές που προβάλλονται κάθε εβδομάδα, εστιάζονται σε γεγονότα της καθημερινής ζωής μιας οικογένειας και οι κύριοι χαρακτήρες είναι βιολογικά ή νομικά συγγενείς. Η εικόνα που παρουσιάζουν τα κορίτσια παίζει καθοριστικό ρόλο στο τι είδους νοήματα μπορεί να κατασκευάσει ο κάθε θεατής για το ρόλο τους, την παιδική ηλικία και την οικογένεια. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε η απουσία της μητέρας, η περιορισμένη παρουσία του πατέρα, λόγω επαγγελματικών και κοινωνικών υποχρεώσεων, και η ανυπαρξία ομάδας ομηλίκων, που οδηγεί τα κορίτσια να κοινωνικοποιούνται μέσα από πρότυπα, στερεότυπα και συμπεριφορές του κόσμου των ενηλίκων από τον οποίο περιβάλλονται. Οι οικογένειες είναι μονογονεϊκές και οι γυναικείες μορφές που υπάρχουν χαρακτηρίζονται από στερεότυπες συμπεριφορές, με κύρια χαρακτηριστικά τη γοητεία, την αφέλεια και την πονηριά<sup>108</sup>.

Τις ίδιες κωμικές τηλεοπτικές εκπομπές, που παίζονταν τη δεκαετία του 1990 στην ελληνική τηλεόραση κατ' επανάληψη, μελέτησε και η έρευνα της Κούρτη. Αυτή τη φορά, όμως, το αντικείμενο της μελέτης είναι οι αναπαραστάσεις της πατρότητας στην ελληνική τηλεόραση. Πρόκειται για μονογονεϊκές οικογένειες που την επιμέλεια έχουν οι πατέρες, ως κεντρικά πρόσωπα, και οι μητέρες είναι απύσες (λόγω διαζυγίου, θανάτου ή εγκατάλειψης του παιδιού). Ενώ παρουσιάζεται ότι καριέρα και μητρότητα δεν συνυπάρχουν, οι περισσότεροι πατέρες επιδιώκουν το γάμο με γυναίκες διαφορετικού προφίλ από αυτό της μητέρας των παιδιών τους. Ο πατέρας εμφανίζεται με καλή οικονομική και κοινωνική κατάσταση, περνά λιγότερο χρόνο με τα παιδιά σε σχέση με τον εργασιακό χρόνο, σπάνια ασχολείται με θέματα διατροφής, εκπαίδευσης και υγείας των παιδιών του, λόγω της άγνοιας του σε τέτοια θέματα, το οποίο τον κάνει προσφιλή και συμπαθή στους τηλεθεατές, είναι υποχωρητικός με τα παιδιά και εμφανίζεται αφελής και αδύναμος, ενώ τα παιδιά πιο «υπεύθυνα». Είναι αξιοπρόσεκτο, επίσης, το γεγονός ότι σε αντίθεση με αντίστοιχες ξένες σειρές, οι Έλληνες πατέρες

<sup>108</sup> Κούρτη, Ε., Κόκα, Β. & Λαφαζάνης, Γ. (2002). «Μικρές κυρίες»: η εικόνα των κοριτσιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Ε. Κούρτη (επιμ.) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση* (τόμος 2). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός

ανήκουν σε υψηλές κοινωνικές τάξεις και εμφανίζονται μόνο σε κωμικές σειρές. Ακόμη, βασική είναι η παρουσία κάποιου γυναικείου χαρακτήρα που ασχολείται με τα οικιακά και τα παιδιά (νταντά, γειτόνισσα, συνάδελφος), που σε περίπτωση που είναι όμορφη κερδίζει την αγάπη του πατέρα, ανεξάρτητα του μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου της.<sup>109</sup>

Η Κοματσέλη σε μια άλλη έρευνα με αντικείμενο μελέτης τον Τύπο, όπου μελετήθηκαν τίτλοι εφημερίδων σε σχέση με την εικόνα της γυναίκας, καταλήγει στην προβολή των ίδιων προτύπων της καλής νοικοκυράς, συζύγου και μητέρας. Η μόνη αλλαγή που υπάρχει είναι ότι έχει προστεθεί το πρότυπο της «σούπερ γυναίκας», η οποία καταφέρνει να συνδυάσει την οικογένεια με την καριέρα. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι αυτό το πρότυπο εμφανίζεται στα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Επίσης, υπάρχει και η περίπτωση της επιτυχημένης γυναίκας, που για χάρη της μητρότητας είναι πρόθυμη να θυσιάσει τα πάντα, καθώς εξακολουθεί να θεωρείται κοινωνική καταξίωση<sup>110</sup>.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές, από την παράθεση των ερευνών, ότι στα παιδικά βιβλία η διαφοροποίηση των ρόλων του φύλου υφίσταται με έμφαση στο ρόλο του πατέρα ως προστάτη και κουβαλητή και του άνδρα που με την εξυπνάδα του και τη δυναμικότητα του είναι πετυχημένος ως επαγγελματίας, αλλά και γενικότερα σε κάθε τομέα της ζωής του. Στον αντίποδα βρίσκεται η γυναίκα που με την αδυναμία, την ευαισθησία, την παθητικότητα και την φιλαρέσκειά της είναι καλή νοικοκυρά και μητέρα, αλλά όχι πετυχημένη στον εργασιακό χώρο. Ο διαχωρισμός συνεχιζόταν και στα παιχνίδια των αγοριών και των κοριτσιών. Τα ίδια πρότυπα ανδρών και γυναικών προβάλλονται και στα παιδικά περιοδικά, τα έντυπα και τηλεοπτικά κόμικς, στις διαφημίσεις αλλά και σε τηλεοπτικά σήριαλ για ενήλικες.

---

<sup>109</sup> Κούρτη, Ε. (χ.χ.). Μόνος πατέρας στο σπίτι: Αναπαραστάσεις της πατρότητας στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Β. Δεληγιάννη & Δ. Σακκά *Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και επιλογές ζωής: μελετώντας τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα* (υπο δημοσίευση).

<sup>110</sup> Κοματσέλη, Ε. (1998). Πως παρουσιάζεται η ισότητα των δυο φύλων μέσα από τον τύπο. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η. , Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων* (σελ. 234-236, β' τόμος, 2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



### 3.6. Καταμερισμός της εργασίας με κριτήριο τον παράγοντα φύλο

Τα παιδικά βιβλία για παιδιά σχολικής ηλικίας προβάλλουν και αντικατοπτρίζουν τις διάφορες κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής μέσα από τους ρόλους, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα επαγγέλματα που αποδίδονται στους πρωταγωνιστές/τριες<sup>111</sup>. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι τρόποι συμπεριφοράς και οι δραστηριότητες που αρμόζουν σε κάθε φύλο είναι διαφορετικές και ότι το φύλο τα προετοιμάζει από πολύ πρώιμη ηλικία για τους ρόλους που ως ενήλικες θα αναλάβουν σε κάθε πτυχή της ζωής τους, όπου συγκαταλέγεται και η εργασία.

Είναι γεγονός, σύμφωνα με τον Connell (2006), ότι σε πολλές κοινωνίες οι άνδρες έχουν διαφορετικά καθήκοντα από τις γυναίκες, σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Γεγονός, επίσης, είναι ότι ο καταμερισμός της εργασίας ποικίλει από κουλτούρα σε κουλτούρα, δηλαδή, η ίδια δουλειά μπορεί να θεωρείται «γυναικεία» σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και «ανδρική» σε ένα άλλο<sup>112</sup>.

Στη σύγχρονη δυτική κοινωνία, ένας άλλος διαχωρισμός που υπάρχει είναι ο χώρος της εργασίας, που είναι πολιτισμικά καθορισμένος ως κόσμος των ανδρών, αν και συμμετέχουν και γυναίκες, και ο χώρος του σπιτιού που ορίζεται ως κόσμος των γυναικών, ανεξάρτητα από την παρουσία των ανδρών σε αυτή. Αυτός ο διαχωρισμός, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, δεν είναι τόσο απλός όσο φαίνεται, καθώς η εργασία πουλιέται και αγοράζεται όπως και τα προϊόντα αυτής, ενώ η εργασία στο σπίτι γίνεται από αγάπη και αποτελεί δώρο για τους άλλους. Έτσι, μεγαλώνοντας οι άνθρωποι, έχουν και διαφορετικές εμπειρίες ανάλογα το φύλο τους, ακόμα και από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας, για να τους προετοιμάσει για την επιλογή του επαγγέλματος.

Είναι γεγονός η πεποίθηση της ελληνικής κοινωνίας ότι η κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων και τίτλων σπουδών αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για επαγγελματική κατοχύρωση και ανέλιξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως έχει υποστηριχθεί σε σχετική έρευνα<sup>113</sup>, οι περισσότεροι μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου να επιθυμούν

---

<sup>111</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών: Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

<sup>112</sup> Ρήγα Α. (1992), Στερεότυπα, Στερεότυπες αντιλήψεις για ομάδες, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 4384-4386.

<sup>113</sup> Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμιτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

την συνέχιση των σπουδών τους, ως κοινωνικοποιημένα όντα μέσα από την οικογένεια, το σχολείο και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Είναι αξιοπρόσεκτο, όμως, ότι η πλειονότητα των μαθητών αυτών είναι κορίτσια.<sup>114</sup>

Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα κορίτσια διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και προϋποθέσεις για τη συνέχιση των σπουδών τους, και αφετέρου ότι τα ίδια τα κορίτσια έχουν πια διαμορφωμένη την πεποίθηση της αξίας των σπουδών για να καταλάβουν μια καλύτερη θέση στην σημερινή κοινωνία και συγκεκριμένα, για την «προσωπική ή εκπαιδευτική ολοκλήρωση», όπως συγκεκριμένα έχουν δηλώσει. Αντίθετα, τα αγόρια επιδιώκουν επαγγελματική κατοχύρωση μέσω των σπουδών. Είναι αξιοπρόσεκτο, επίσης, στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ότι οι προθέσεις των κοριτσιών για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία χαρακτηρίζονται, κυρίως, από την κατάκτηση μιας θέσης στο δημόσιο τομέα, λόγω της μονιμότητας και σταθερότητας, που δεν φέρει πολλές ευθύνες π.χ. υπάλληλος.

Με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας συμφωνεί και η έρευνα των Μπουρνούδη και Ψάλτη<sup>115</sup>, που μελέτησε τις επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες μαθητών Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου, καθώς και την επίδραση της οικογένειας, αλλά και του παράγοντα φύλου. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, και εδώ διαφοροποίηση στις εργασιακές αξίες των δυο φύλων, καθώς τα κορίτσια θέλουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν να τους γεμίζει, να τους ενδιαφέρει και να τους αφήνει χρόνο για το συνδυασμό της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή, ενώ τα αγόρια δίνουν έμφαση στη γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση, παρά σε μακροχρόνιες σπουδές που επιθυμούν τα κορίτσια και στις οικονομικές απολαβές. Ειδικά, αυτή η διαπίστωση των διαφορετικών κριτηρίων της επαγγελματικής απασχόλησης, όπου τα αγόρια φαίνονται να επιλέγουν βάσει οικονομικών κριτηρίων και τα κορίτσια βάσει της κοινωνικής καταξίωσης, της σταθερότητας και της ατομικής ευχαρίστησης, αποτελεί επισήμανση και της έρευνας της Γιαννακοπούλου<sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> Ρεπούση Μαρία (1999), Ο λόγος για τα δικαιώματα, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, σελ. 21-27.

<sup>115</sup> Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 621-644). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

<sup>116</sup> Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 667-678). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μεγάλη διαφοροποίηση, όμως, προκύπτει στην έρευνα του Κασσωτάκη (1994) και στο είδος των επαγγελμάτων καθώς τα κορίτσια περισσότερο προτίθενται να επιλέξουν είτε ακαδημαϊκά είτε τυπικά γυναικεία επαγγέλματα (π.χ. εκπαιδευτικοί, νοσοκόμες, αισθητικοί) και τα αγόρια στην πλειοψηφία τους τεχνικά-χειρονακτικά επαγγέλματα, που θεωρούνται ανδρικά.<sup>117</sup> Παρενθετικά να προστεθεί ότι δεν είναι τυχαίο που η συμμετοχή των κοριτσιών είναι περιορισμένη στους κλάδους της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης, η οποία έχει ταυτιστεί με τη χειρονακτική εργασία και την έλλειψη μορφωτικής αξίας. Ένα νέο στοιχείο που προκύπτει, από τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι ότι τα υπαλληλικά επαγγέλματα συγκεντρώνουν τις ίδιες προτιμήσεις. Σημαντικό, επίσης, είναι να επισημανθεί ότι αυτές οι στερεότυπες επιλογές αποτελούν προθέσεις και των γονέων τους.

Οι διαφορετικές αξίες και προσδοκίες για την εργασία κοριτσιών και αγοριών διαμορφώνονται μέσα από αντίστοιχες διαδικασίες στην οικογένεια και επιβεβαιώνονται μέσα από καθημερινές εμπειρίες σε όλες τις όψεις της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων της σχολικής εκπαίδευσης. Οι παραστάσεις, λοιπόν, των νέων ανθρώπων, για τις προσφερόμενες από την αγορά εργασίας ευκαιρίες και τα αξιολογικά τους κριτήρια, για τους τύπους και τα χαρακτηριστικά της απασχόλησης, είναι παράγωγα εμπειριών, που προέρχονται από τις δραστηριότητες τους μέσα στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου περίγυρου<sup>118</sup>.

Έτσι, λοιπόν, τα γυναικεία και αντρικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες δεν ανάγονται κατ' ανάγκη στις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα αλλά αποτελούν αντικείμενο κοινωνικής κατασκευής και αποτελούν την αντίληψη που έχουν οι εκάστοτε κοινωνίες γύρω από το τι είναι αντρική και τι γυναικεία ιδιότητα. Ένα παράδειγμα είναι το επάγγελμα των οικονομολόγων, όπου, αν και έχει αυξηθεί το ποσοστό των γυναικών τα τελευταία χρόνια, εξελίσσονται σε μικρότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους

---

<sup>117</sup> Κασσωτάκη Μ. (1995), Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη μέση τεχνική εκπαίδευση και το ενιαίο λύκειο, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα, σελ. 36-47.

<sup>118</sup> Κασσωτάκη Μ., Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1992), Ο προσανατολισμός των ελληνίδων μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 3, τευχ. 2, 3, Οκτ. 1991 - Μαρτ., σελ. 158-180.

στο εσωτερικό της ίδιας επιχείρησης και οργανισμού και υποαντιπροσωπεύονται σε θέσεις υψηλού κοινωνικού κύρους<sup>119</sup>.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το επάγγελμα του δασκάλου-ας. Σε σχετική έρευνα, ενώ φαίνεται να έχουν τους ίδιους προβληματισμούς τα δυο φύλα, εντούτοις οι γυναίκες δηλώνουν ότι έχουν μεγαλύτερο άγχος που το εκδηλώνουν διαφορετικά. Οι απόψεις τους είναι προϊόν κοινωνικής μάθησης παρά προσωπικές επιλογές. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι οι γυναίκες δασκάλες είναι ιδανικές για τη διδασκαλία, ιδιαίτερος στις μικρές τάξεις, βλέπουν το επάγγελμα τους ως προέκταση της μητρότητας και δεν υπάρχει η πεποίθηση της κατάληψης διευθυντικών θέσεων λόγω προσόντων και ικανοτήτων.

Οι άντρες δάσκαλοι, από την άλλη, εμφανίζονται πιο απόλυτοι στις ιδέες τους, χρησιμοποιούν τη λογική πιο πολύ και ασκούν τις περισσότερες φορές διευθυντικά καθήκοντα. Εύστοχη είναι η επισήμανση που κάνει η Χατζηπαναγιώτου<sup>120</sup> ότι τα ποσοστά των γυναικών που ασκούν διευθυντικά καθήκοντα είναι πολύ μικρά συγκριτικά με τα ποσοστά των γυναικών που εντάσσονται στο επάγγελμα.

Το ποσοστό επίσης των γυναικών που επιδιώκουν και τελικά αναλαμβάνουν θέση στελέχους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης (Διοικητική ή Καθοδήγησης), φαίνεται να είναι αρκετά μικρότερο σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, όπως διαπιστώνεται στα αποτελέσματα της μεταπτυχιακής εργασίας της Μαράκη Ε. (2006)<sup>121</sup>, η οποία καταλήγει: «...Οι κοινωνικές - οικογενειακές συνθήκες φαίνεται να δρουν περιοριστικά στην απόκτηση μίας ισόποσης και ισότιμης θέσης της γυναίκας στο χώρο της ιεραρχίας της εκπαίδευσης. Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες φαίνεται να παραμένουν αυστηρά ανδρικά προνόμια και κάθε γυναικεία προσδοκία ή φιλοδοξία περνάει μέσα από τον προκαθορισμένο ρόλο, που δόθηκε σ' αυτήν.

---

<sup>119</sup> Λυμπεράκη, Α. (2005). *Γυναίκες παντού, αλλά πώς;* Εισαγωγή στο: Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S., (2005). «*Εν τάξει*». Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο (μτφρ. Χ. Παππάς) (σελ. 1-24). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>120</sup> Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο: Δελιγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 293-302). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

<sup>121</sup> Μαράκη Ε. (2006). «*Η γυναίκα στην ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*» Μεταπτυχιακή εργασία στο πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου: «*Φύλο και Νέα Εργασιακά και Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα στη Κοινωνία της Πληροφορίας*»

Τόσο οι εκάστοτε πολιτικές επιλογές όσο και οι αντιλήψεις που επικρατούν σε συνδυασμό με τα ελλιπή θεσμικά μέτρα της πολιτείας, δημιουργούν τροχοπέδη για τις γυναίκες που βρίσκονται στην εκπαίδευση και παραμένουν (στην πλειοψηφία τους) στη κατώτερη θέση της ιεραρχίας της εκπαίδευσης.

Η σύγκρουση ρόλων στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο για τη γυναίκα δημιουργούν προβλήματα ισορροπίας τα οποία επισημαίνονται όχι μόνο από τους άντρες, αλλά και από τις ίδιες τις γυναίκες.

Οι γυναίκες, παρά τα θεσμικά μέτρα της πολιτείας για ισότητα ευκαιριών, συνεχίζουν να είναι λιγότερο διεκδικητικές από τους άντρες και να αντιμετωπίζουν περισσότερα διλήμματα και πιέσεις, αφού ο ρόλος της μητέρας θεωρείται τόσο από τους άλλους, όσο και από τις ίδιες ως πρωταρχικός.

Όποιες θέλουν να ακολουθήσουν καριέρα πολλές φορές αισθάνονται ενοχές, αφού δεν μπορούν να ανταποκρίνονται εξίσου καλά στις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους. Αυτός είναι άλλωστε και ο καθοριστικός παράγοντας για τη διεκδίκηση θέσεων στην ιεραρχία της εκπ/σης, να μπορούν να συνδυάζουν δουλειά και οικογένεια. Έτσι οι περισσότερες γυναίκες που διεκδικούν διοικητικές θέσεις έχουν ξεπεράσει τέτοια προβλήματα. Εξάλλου ένας λόγος που επιλέγεται το επάγγελμα της δασκάλας από τις γυναίκες είναι γιατί το ωράριο επιτρέπει το συνδυασμό δουλειάς και οικογένειας.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι γυναίκες που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης δεν επιδιώκουν να γίνουν στελέχη, αφού, όπως διαπιστώνεται, η δυσκολία στην απόκτηση τίτλων σπουδών, η μη συμμετοχή τους σε συνδικαλιστικά όργανα, ο κρατικός παρεμβατισμός (αλλαγή προϊσταμένων σε κάθε κυβερνητική αλλαγή), αλλά και η σύσταση των συμβουλίων επιλογής, που απαρτίζεται στην πλειοψηφία τους από άνδρες, είναι παράγοντες που συμβάλλουν αρνητικά και αποτρέπουν τις γυναίκες στο να διεκδικήσουν θέσεις στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος».

Συμπερασματικά, με βάση τις σχετικές μελέτες, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι απόψεις για τη θέση των γυναικών στο χώρο της αμειβόμενης εργασίας έχουν αλλάξει, σε σχέση με παλαιότερα χρόνια, καθώς τα νέα κορίτσια επιθυμούν και επιδιώκουν να μορφωθούν για να εργαστούν, αν και ο στόχος της εργασίας για τα αγόρια είναι η επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ για τα κορίτσια η κοινωνική καταξίωση και η

προσωπική ευχαρίστηση. Εξακολουθεί, επίσης, η διατήρηση του διαχωρισμού των επαγγελματιών σε «γυναικεία» και «ανδρικά» στις πεποιθήσεις και των νέων αγοριών και κοριτσιών, που είναι δημιούργημα των αξιών και προσδοκιών της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι εδώ προκύπτει ότι η σχολική ηλικία είναι μια ιδιαίτερα σημαντική ηλικιακή φάση για την δημιουργία της ταυτότητας φύλου και κάτω από αυτό το πρίσμα παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη τα διάφορα θεωρητικά/ ερευνητικά στοιχεία, που αφορούν τα κοινωνικά στερεότυπα και την κοινωνική κατασκευή του φύλου.

Οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, ο καθένας με τον τρόπο του και σε διαφορετικό βαθμό. Οι γονείς μεταβιβάζουν με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους διαφορετικά μηνύματα στα αγόρια και τα κορίτσια, ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση του φύλου στο οποίο ανήκουν. Τα ΜΜΕ, τα παιχνίδια και τα περιοδικά, τα σχολικά και παιδικά βιβλία, τα οποία κυκλοφορούν επίσημα και χρησιμοποιούνται ευρύτατα από τα παιδιά, αντανakλούν τις κοινωνικές νόρμες και παρουσιάζουν μοντέλα ρόλων και συμπεριφορών που μέσω της ταύτισης θα ενσαρκώσουν ως ενήλικες σε διάφορους τομείς, ένας από τους οποίους είναι η εργασία. Από τις έρευνες προκύπτει αφενός η ύπαρξη στερεότυπων συμπεριφορών και χαρακτηριστικών προσωπικότητας των δυο φύλων, αφετέρου μια προσπάθεια αποτύπωσης των πραγματικών σύγχρονων συνθηκών ζωής τους, π.χ. καταγράφεται η αυξανόμενη τάση των γυναικών να σπουδάσουν και να εργαστούν.

Εξακολουθεί, επίσης, να αποτυπώνεται στις πεποιθήσεις των παιδιών διαχωρισμός των επαγγελματιών και των παιχνιδιών, που δεν προκαλεί έκπληξη καθώς τις πρώτες στερεότυπες εμπειρίες παιχνιδιών τα δυο φύλα τις βιώνουν ήδη μέσα στο σπίτι από την οικογένεια τους, με αποτέλεσμα να κατευθύνονται στους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους και συμπεριφορές.

Όλα αυτά δείχνουν τον έντονο προβληματισμό που γεννά στους ερευνητές ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα δυο φύλα στους διάφορους ρόλους στα εικονογραφημένα βιβλία σχολικής ηλικίας, τα οποία αποτελούν έναν από τους τρόπους κοινωνικοποίησης των παιδιών. Κινούμενη στον ίδιο προβληματισμό η παρούσα μελέτη, θα ασχοληθεί με τις απόψεις για το ρόλο και τη θέση των δυο φύλων, που εμφανίζονται στα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου, έκδοσης 2005.

## Κεφάλαιο 4

### Θεωρητικό υπόβαθρο

#### 4.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Πριν από τη διερεύνηση του αντικειμένου που θέσαμε ως επικεφαλίδα, είναι αναγκαία η διευκρίνηση των εννοιών που θα μας απασχολήσουν στην πορεία αυτής της εργασίας.

##### α. Στάσεις

Στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας η στάση των ατόμων προς κάποιο αντικείμενο, ιδέα ή πρόσωπο ορίζεται ως ένα διαρκές σύστημα που εμπεριέχει στοιχεία γνωστικά, συναισθηματικά και έκφραση είτε πραγματικής συμπεριφοράς είτε τάσης συμπεριφοράς.

Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν το σύστημα των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, θέσεων, γνωμών που διαμορφώνει το άτομο για άλλα πρόσωπα, ομάδες, αφηρημένες έννοιες, κοινωνικά ή φυσικά φαινόμενα.

Το γνωστικό περιεχόμενο των στάσεων ενδέχεται να διεγείρει συναισθήματα θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα στο άτομο και να προσανατολίζει τη συμπεριφορά του προς μια ορισμένη μορφή έκφρασης στο πλαίσιο της διάστασης του «επιθυμητού - μη επιθυμητού», όπου τοποθετείται η έννοια της αξιολόγησης. Αυτός ο ορισμός της έννοιας «στάσεις» προϋποθέτει την τρισδιάστατη θεωρία των στάσεων, όπως έχει διατυπωθεί και σχηματικά αποδοθεί από τους Hovland και Rosenberg<sup>122</sup>.

Σύμφωνα με τους Hovland και Rosenberg, οι στάσεις θεωρούνται ως απόκριση σε κάποια είδη ερεθισμάτων με ορισμένα είδη αποκρίσεων<sup>123</sup>. Καθορίζουν τρία είδη αποκρίσεων που συνιστούν τις τρεις διαστάσεις των στάσεων και τεκμαίρονται μόνο από παρατηρούμενες συμπεριφορές, που αναφέρονται είτε «σ' έκδηλες πράξεις του ατόμου είτε σε προφορικές δηλώσεις του για τις πεποιθήσεις του, το συναίσθημα και την προδιάθεσή του να ενεργήσει ως προς το ερέθισμα»<sup>124</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της

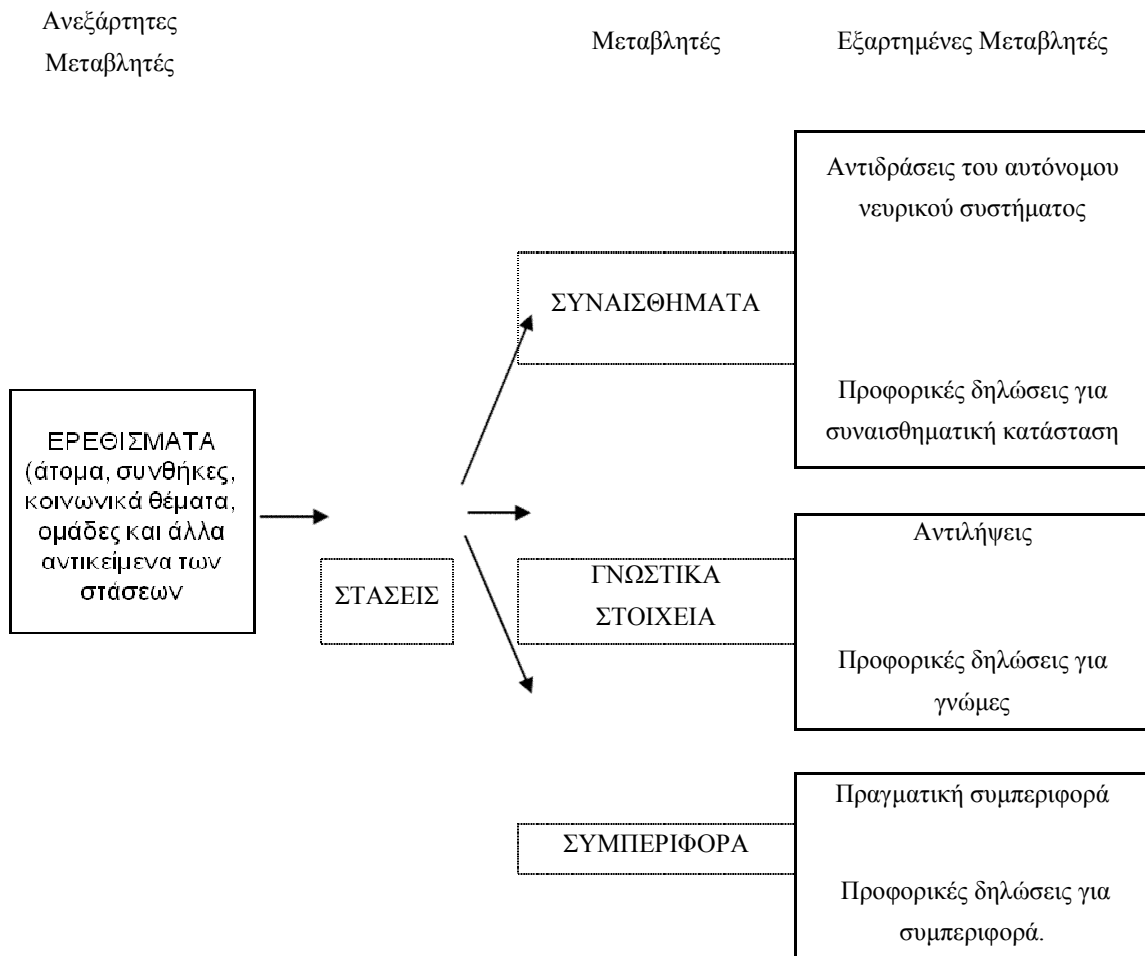
---

<sup>122</sup> Hovland C.I. and M.J. Rosenberg, Attitude organization and change, New Haven, Yale U, 1960.

<sup>123</sup> Hovland C.I. and M.J. Rosenberg, ό.π., σ.3

<sup>124</sup> Μιχαλόπουλου, Κ., Κλίμακες μετρήσεως στάσεων, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, σ.13

θεωρίας για τη δομή των στάσεων καθίσταται δυνατή η μελέτη τους ως προς τη γνωστική (cognitive, ενσυνείδητη υποστήριξη πεποίθησης ή γνώμης), συναισθηματική (affective, συναισθηματική διάθεση), αξιολογική (evaluative, θετική ή αρνητική εκτίμηση) και βουλητική (conative, διάθεση για πράξη) συνιστώσα τους.



Σχήμα 1. Η τρισδιάστατη θεωρία των στάσεων, βασισμένη στους Rosenberg και Hovland , στο Δ. Γεώργα, Κοινωνική ψυχολογία, Αθήνα 1986, τ.Α, σ.127.



Για την κατανόηση αυτών των παραμέτρων, που συγκροτούν ένα σταθερό σύστημα, οφείλουμε να επισημάνουμε τόσο τον εκφραστικό ρόλο των στάσεων προς το Εγώ, όσο και τον κοινωνικό τους ρόλο.

Για τον Sherif<sup>125</sup> οι στάσεις για το άτομο καθορίζουν το «ποιος είναι», «τι περιέχει και τί δεν περιλαμβάνει η εικόνα του εαυτού του», την ταυτότητά του. Κάποιες στάσεις, άλλωστε, είναι «πιο κεντρικές, πιο ουσιαστικές, πιο βαθιά ριζωμένες στο Εγώ του ατόμου»<sup>126</sup>. Η κεντρικότητα (centrality), σύμφωνα με τον Rokeach<sup>127</sup> ή εγωκεντρικότητα, σύμφωνα με τον Sherif συνιστά ουσιώδες γνώρισμα της γνωστικής διάστασης των στάσεων, που διευκρινίζει τη διαφορά μεταξύ αξιών και στάσεων. Κάποιες στάσεις, λοιπόν, χωρίς να είναι αξίες, είναι πιο κεντρικές για το άτομο, καθώς αποτελούν συστατικά στοιχεία της εικόνας του εαυτού του (self concept) και η εγκυρότητά τους είναι δυνατόν να επιβεβαιώνεται από την κοινωνία. Ο όρος που χρησιμοποιείται, για να αποδώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας, που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το περιεχόμενο των στάσεων του ατόμου, είναι «Υποκειμενικός Πολιτισμός» (subjective culture) και οφείλεται στον Τριάντη.<sup>128</sup>

Πέρα, όμως, από τον εκφραστικό ρόλο των στάσεων προς το Εγώ, οφείλουμε να επισημάνουμε και τον κοινωνικό τους ρόλο καθώς προσδιορίζουν τις σχέσεις του Εγώ με τους Άλλους και συμβάλλουν στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (social adjustment function). Οι στάσεις, λοιπόν, καθορίζουν τόσο την ταυτότητα του Εγώ του ατόμου, όσο και την κοινωνική συμπεριφορά στο πλαίσιο μιας δεδομένης κοινωνίας καθώς:

- α. Ικανοποιούν τη γνωστική ανάγκη του ατόμου για απλοποίηση και κατανόηση των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων του περιβάλλοντος με τη διαμόρφωση σταθερά οργανωμένων γνωστικών δομών.
- β. Συμβάλλουν στην προσαρμογή του ατόμου στον κοινωνικό του χώρο με τη θετική ή αρνητική αξιολόγηση προσώπων ή καταστάσεων στο πλαίσιο του κοινωνικά επιθυμητού, δηλαδή στο πλαίσιο του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας.

---

<sup>125</sup> Sherif, C.W., M.Sherif and R.E.Negergal, Attitude and Attitude change, Philadelphia, Saunders, 1965, p.1-5.

<sup>126</sup> Γεώργα,Δ., Κοινωνική Ψυχολογία, Αθήνα 1985, σ.129.

<sup>127</sup> Rokeach M., (1968).Beliefs, attitudes and values, San Francisco, Jossey-Bass,

<sup>128</sup> H.C. Triandis, The analysis of subjective culture, New York, Wiley, 1972.

- γ. Αποτελούν προεκτάσεις των αξιών του ατόμου και συμβάλλουν στη διαδικασία της αυτοσυνειδησίας του. Η αυτοσυνειδησία του Εγώ βασίζεται σε συγκεκριμένες αξίες ή αρχές, έκφραση ή συνέχεια των οποίων είναι οι στάσεις του ατόμου, και
- δ. Προστατεύουν το Εγώ από οποιαδήποτε απειλή σε επίπεδο ψυχολογικό στο πλαίσιο των μηχανισμών άμυνας του Εγώ.

Οι στάσεις, λοιπόν, συνιστούν επικοινωνιακές πράξεις του ατόμου στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, που υποδηλώνουν αξιολογήσεις για πρόσωπα, καταστάσεις ή ιδέες και το βαθμό συμμόρφωσής του προς το σύστημα αξιών της κοινωνίας. Η μελέτη των στάσεων συμβάλλει:

- α. Στην κατανόηση του βαθμού εσωτερίκευσης ή απόρριψης του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας από το άτομο
- β. Στη συγκρότηση της «εικόνας του εαυτού» για το άτομο και στην περιγραφή της ταυτότητάς του
- γ. Στην εξήγηση της συμπεριφοράς του και των σχέσεων επικοινωνίας που οικοδομεί με τους άλλους στο πλαίσιο της κοινότητας.

### **β. Αξίες**

Τόσο οι αξίες, όσο και οι στάσεις καθορίζουν την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου, είναι βαθιά ριζωμένες στο σύστημα απόψεών του και γίνονται κατανοητές μόνο εφόσον ενταχθούν μέσα σε δεδομένο ιδεολογικό, πολιτισμικό, κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Πρόκειται για έννοιες με ευρεία τεχνική χρήση στο χώρο των επιστημών του ανθρώπου.

Στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας «οι αξίες αναφέρονται σε συλλήψεις, σε ιδέες, σε συμπεριφορές που η κοινωνία αξιολογεί ως επιθυμητές»<sup>129</sup>. Πρόκειται για ένα σύνολο από γενικές αρχές που προσδιορίζουν τα κριτήρια του κοινωνικά επιθυμητού, διευθετούν τις αξιολογικές κρίσεις του ατόμου και κατευθύνουν την ηθική του δραστηριότητα. Συνιστούν το αξιακό σύστημα μιας δεδομένης κοινωνίας και γι' αυτό το λόγο χαρακτηρίζονται από σχετικότητα μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Διακρίνονται σε

---

<sup>129</sup> Γεώργας, Δ. ό.π., σ.124.

αξίες «θετικές» και «αρνητικές», «συνειδητά υιοθετημένες» και σε «ασυνειδητες», σε «αξίες-μέσα» και «αξίες-σκοπούς»<sup>130</sup>, σε αξίες αυθεντικές και μη (Goldmann).

Όσον αφορά τη δομή τους ισχύει το τρισδιάστατο μοντέλο (three-component model) μελέτης των στάσεων. Η ιεραρχική ταξινόμηση των αξιών σε σημαντικές και ευρύτερα αποδεκτές ή μη σημαντικές (γνωστική διάσταση), η συναισθηματική επένδυση που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά τους (συναισθηματική διάσταση) και η δυνατότητά τους να εμπνέουν τις αξιολογικές κρίσεις των ατόμων και εν τέλει τη συμπεριφορά τους (τάση συμπεριφοράς), συνιστούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αξιών και επιβεβαιώνουν ότι «αξίες και στάσεις που περιέχονται στο συνολικό σύστημα απόψεων του ατόμου έχουν κοινή δομή»<sup>131</sup>.

Γενικά οι αξίες, καθώς συνδέονται με το αξιακό σύστημα μιας δεδομένης κοινωνίας και εσωτερικεύονται συνειδητά ή ασυνειδήτα από το άτομο, περιέχουν ισχυρότερα κίνητρα συμμόρφωσης προς το κοινωνικά επιθυμητό και γι' αυτό έχουν χαρακτήρα περισσότερο δυναμικό από τις στάσεις. Οι στάσεις λειτουργούν ως συνέχεια, προέκταση των αξιών. Γι αυτό το λόγο, συνήθως, στο σύστημα απόψεων του ατόμου το σύνολο των αξιών είναι αριθμητικά μικρότερο από το σύνολο των στάσεων. Ωστόσο, η παράβαση κάποιων αξιών ή κάποιων στάσεων από το άτομο προκαλεί σ' αυτό συναισθήματα αποτυχίας είτε σε κοινωνικό επίπεδο (αποτυχία προσαρμογής στους κοινωνικούς και πολιτιστικούς κανόνες) είτε σε προσωπικό (σύγκρουση με τη διαμορφωμένη εικόνα του εαυτού του, σύγκρουση με τους Άλλους). Σε σχέση, λοιπόν, με τις αξίες, οι στάσεις του ατόμου είναι αριθμητικά περισσότερες, κεντρικότερες στην οικοδόμηση της Ταυτότητάς του και των κοινωνικών - διαπροσωπικών του σχέσεων και εμπεριέχουν το σύστημα αξιών μιας δεδομένης κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο διερευνούμε τις στάσεις των μυθιστορηματικών προσώπων.

---

<sup>130</sup> Rokeach M., ό.π., σ.124.

<sup>131</sup> Γκαρή Α.Δ., (1992) Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους, διδ. διατριβή, Αθήνα, σ. 21.

### **γ. Επαγγελματικός ρόλος**

Περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες που δηλώνουν το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά, την υφή και τη φυσιογνωμία της ανθρώπινης δράσης. Το επάγγελμα, λοιπόν, μπορεί να οριστεί ως «η εργασία ή η υπηρεσία η οποία εκτελείται με συντονισμένο τρόπο, με σωματική ή πνευματική προσπάθεια από το άτομο εκείνο, που μπορεί να συμμετέχει στην οικονομική δραστηριότητα. Το επάγγελμα εκφράζει από τη μια τη φύση της προσπάθειας που καταβάλλεται και από την άλλη το σκοπό προς τον οποίο κατευθύνεται»<sup>132</sup>

### **δ. Κοινωνικές αναπαραστάσεις**

Είναι ένας τρόπος ερμηνείας και σκέψης της καθημερινής μας πραγματικότητας, μια μορφή κοινωνικής γνώσης. Άρα κοινωνική αναπαράσταση είναι η νοητική δραστηριότητα που ξετυλίγεται από τα άτομα και τις ομάδες, για να καθορίσουν τη θέση τους σε σχέση με τις καταστάσεις, τα γεγονότα, τα αντικείμενα και τις επικοινωνίες που τις αφορούν. Το κοινωνικό επεμβαίνει στη δραστηριότητα αυτή με διάφορους τρόπους: μέσα από τις συγκεκριμένες συνθήκες, από την επικοινωνία, από το πολιτισμικό υπόβαθρο, από τους κώδικες, τις αξίες, και τις ιδεολογίες.

Επομένως, η κοινωνική αναπαράσταση δεν είναι ούτε το διπλότυπο της πραγματικότητας ούτε το διπλότυπο του ιδεατού ούτε το υποκειμενικό μέρος του αντικειμένου ούτε το αντικειμενικό μέρος του υποκειμένου, αλλά η διαδικασία εγκαθίδρυσης της μεταξύ τους σχέσης<sup>133</sup>.

### **ε . Κοινωνικό φύλο**

Ως κοινωνικό φύλο νοούνται τα ψυχοκοινωνικά στοιχεία που διαφοροποιούν τα φύλα χωρίς αναγωγή στις φυσικές ή στις βιολογικές διαφορές τους. Το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στη συμπεριφορά και στις προσδοκίες που συνδέονται κοινωνικά με καθένα από τα φύλα. Έτσι, ενώ οι όροι «άντρας και γυναίκα» περιγράφουν βιολογικές

---

<sup>132</sup> Κασιμάτη Κ., (1998). Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 28.

<sup>133</sup> Jodelet D., (1995)., Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία, στο Κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 129.

οντότητες, οι όροι «ανδρισμός» και «θηλυκότητα» αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές<sup>134</sup>.

#### **στ. Σεξισμός**

Με τον όρο αυτό εννοείται η ιδεολογική τάση και συμπεριφορά με την οποία ένα μέρος της κοινωνίας, οι άνδρες, θεωρεί τη δική του γνώση για τα πράγματα καθολική και με βάση αυτή αντιλαμβάνεται την κοινωνική δομή. Με τον όρο αυτό, δηλαδή, περιγράφεται η διάκριση που γίνεται με βάση το φύλο. Σε μια σεξιστική κοινωνία οι επιλογές, τα προνόμια και τα δικαιώματα, αλλά και οι δραστηριότητες, καθορίζονται όχι με κριτήριο τις επιλογές και τις ικανότητες, αλλά το φύλο<sup>135</sup>.

#### **ζ. Στερεότυπα**

Ο όρος στερεότυπα αναφέρεται στις προκαθορισμένες αντιλήψεις για τους ρόλους στην κοινωνία. Τα στερεότυπα εμπεριέχουν μια κοινά αποδεκτή άποψη για τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις συλλογικές αντιλήψεις - ιδέες και τους θεσμούς, κατά τρόπο σχηματικό και απλοποιημένο. Ο όρος στερεότυπο του φύλου περιγράφει το αποτέλεσμα της διαδικασίας πρόσληψης στερεοτύπων σε καθένα από τα δύο φύλα, συνήθως υπογραμμίζοντας τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά. Αν και η εμφάνιση στερεοτύπων τείνει να αναφέρεται, κυρίως στις γυναίκες, ο όρος στην πλήρη σημασία του επεκτείνεται σε όλες τις περιπτώσεις που αποδίδονται, είτε σε γυναίκες είτε σε άντρες, καθορισμένοι ρόλοι, οι οποίοι δρουν περιοριστικά για το φύλο τους. Αναλυτικότερη διαπραγμάτευση του όρου θα γίνει στη συνέχεια της εργασίας μας.

#### **η. Ταυτότητα φύλου**

Ο όρος αυτός περιγράφει το αποτέλεσμα της διαδικασίας κατά την οποία τα αγόρια ταυτίζονται με την ανδρική συμπεριφορά και τα κορίτσια με τη γυναικεία. Η απόκτηση της ταυτότητας αυτής είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, που εμπεριέχει μια θετική σχέση αποδοχών και μια αρνητική σχέση απορρίψεων<sup>136</sup>.

---

<sup>134</sup> Φρειδερίκου, Α. (1995). «Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 42.

<sup>135</sup> Stones R., "Pour out the cocoa, Janet" sexism in children, Longman -Schools Publications, London 1983, σελ. 7.

<sup>136</sup> Φρειδερίκου Α., 1995, σελ. 42-43

Σύμφωνα με τον Kohlberg, κύριο εκπρόσωπο της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης, η ταυτότητα του φύλου είναι η αυτο-ένταξη του παιδιού στην κατηγορία «αγόρι ή κορίτσι» και αποτελεί το βασικό και κριτικό στοιχείο οργάνωσης των στάσεων του απέναντι στο ρόλο των δύο φύλων. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι αποτέλεσμα γνωστικής κρίσης, που συντελείται σε πρώιμη αναπτυξιακή φάση και καθορίζει περαιτέρω αξιολογήσεις<sup>137</sup>. Βέβαια, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η έμφαση για την απόκτηση της ταυτότητας του φύλου δίνεται στη διαδικασία μάθησης που απαιτεί παρατήρηση, μίμηση και ενίσχυση.

#### **4.2. Η Θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων**

Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων προτάθηκε από τον Serge Moscovici ως τρόπος ανάγνωσης και κυρίως ερμηνείας της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας.

Με τη θεωρία του αυτή στο σύγγραμμά του “La psychanalyse, son image et son public”, ο Moscovici άλλαξε ουσιαστικά πριν από μία τριακονταπενταετία την κατεύθυνση της Κοινωνικής Ψυχολογίας, μετατρέποντας την από επιστήμη της λογικής, που ξεπερνιέται, όταν προστίθενται νέα στοιχεία, σε επιστήμη του συναισθήματος. Όπως εξάλλου έχει αποδειχθεί, συχνά αλλοιώνουμε την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, αντλώντας από αυτήν τα στοιχεία που έχουμε ήδη στη διάθεσή μας από προηγούμενες “εξορμήσεις” μας στον περιβάλλοντα κόσμο<sup>138</sup>.

Πριν ωστόσο από τον Moscovici, ο Durkheim το 1998 έκανε τη διάκριση των συλλογικών και ατομικών αναπαραστάσεων θέλοντας να επισημάνει την ιδιομορφία της συλλογικής σκέψης σε σχέση με την ατομική. Όπως συγκεκριμένα υποστηρίζει, η ατομική αναπαράσταση δεν μπορεί να περιορισθεί στην πνευματική λειτουργία του ατόμου, αλλά είναι μια πολύπλοκη ψυχική διεργασία· ανάλογα και η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης δεν μπορεί να περιορισθεί στο σύνολο των ατομικών διεργασιών.

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο θεωρήσεις έγκειται στο γεγονός ότι ο Durkheim αντιμετωπίζει την έννοια και το περιεχόμενο των συλλογικών αναπαραστάσεων με τρόπο στατικό, γεγονός που φαίνεται και από τον όρο που στην

---

<sup>137</sup> Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β., 1994, σελ. 53-54.

<sup>138</sup> Παπαστάμου Σ., Α. Μάντογλου, (1995)., Εισαγωγή στις Κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 8.

ουσία δηλώνει την επικυριαρχία του κοινωνικού στο ατομικό. Ο Moscovici όμως, προτείνοντας την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη θέση των συλλογικών, δηλώνει την πολυπλοκότητα των ατόμων και των ομάδων και εστιάζει την προσοχή του στην επικοινωνία, η οποία και επιτρέπει στα συναισθήματα και στα άτομα να συγκλίνουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε κάτι που είναι ατομικό να γίνεται συλλογικό και αντίστροφα. Βέβαια, και ο Durkheim επισημαίνει ότι ο ρόλος της Κοινωνικής Ψυχολογίας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι αναπαραστάσεις πλησιάζουν και απομακρύνονται, υποστηρίζονται και αναιρούνται, συγχωνεύονται και διαχωρίζονται<sup>139</sup>.

Διαφορετική μπορεί να είναι, επίσης, η προσέγγιση στην έννοια των στερεοτύπων, ανάλογα με το αν τονίζονται οι κοινωνικές ή οι γνωστικές λειτουργίες τους. Ως παράδειγμα αναφερόμαστε στον ορισμό του στερεοτύπου από τον Stallybrass, σύμφωνα με τον οποίο στερεότυπο είναι «μια υπεραπλουστευμένη νοερή εικόνα (συνήθως) κάποιας κατηγορίας προσώπων, θεσμών ή γεγονότων, η οποία είναι κοινή ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά της σε πολλούς ανθρώπους. Οι κατηγορίες μπορεί να είναι ευρείες (Εβραίοι, μη-Εβραίοι, λευκοί, μαύροι) ή περιορισμένες (κίνημα για την Απελευθέρωση των γυναικών, Κόρες της Αμερικανικής Επανάστασης). Συχνά, αλλά όχι απαραίτητα, τα στερεότυπα συνοδεύονται από προκατάληψη, δηλαδή από μια ευνοϊκή ή δυσμενή προδιάθεση απέναντι σε κάθε μέλος της υπό συζήτηση κατηγορίας»<sup>140</sup>.

Αντίθετα, ένας «γνωστικός» ορισμός τονίζει τη λανθασμένη εξαγωγή συμπερασμάτων, την ψευδή συσχέτιση, τη διαμόρφωση γενικεύσεων, τη διαδικασία κατηγοριοποιήσεων<sup>141</sup>· αναφέρεται δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα

---

<sup>139</sup> Παπαστάμου Σ., Α. Μάντογλου, (1995)., Εισαγωγή στις Κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 15.

<sup>140</sup> Tajfel H., (1990) Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες, στο Διομαδικές σχέσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 113.

<sup>141</sup> Ο Allport μελετώντας τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, αποδίδει στην προκατάληψη πέντε σημαντικά χαρακτηριστικά: α) σχηματίζει μεγάλες κατηγορίες και συμπλέγματα που καθοδηγούν τις καθημερινές μας ρυθμίσεις, β) η κατηγοριοποίηση εξομοιώνεται όσο περισσότερο μπορεί με το σύμπλεγμα, γ) η κατηγορία μας δίνει τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε γρήγορα ένα σχετικό αντικείμενο, δ) η κατηγορία διαποτίζει όλα όσα περιέχει με την ίδια ιδεατή και συναισθηματική γεύση, ε) οι κατηγορίες μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο λογικές. Σύμφωνα με τους Bruner, Goodnow και Austin, τα λάθη τα οποία μπορεί να γίνουν σε μια ταξινόμηση είναι δύο, η ένταξη ενός στοιχείου σε μια κατηγορία, όπου βάσει ορισμένων κριτηρίων δεν ανήκει, και ο αποκλεισμός ενός στοιχείου από μια κατηγορία, στην οποία ανήκει (H. Tajfel, Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες, στο Διομαδικές σχέσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1990, σελ. 118-119,

αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το περιβάλλον τους. Υιοθετώντας όμως τον έναν από τους δύο ορισμούς, είναι σαν να αποκλείει κανείς μία από τις δύο διαστάσεις των στερεοτύπων.

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική προσέγγιση δεν αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα στερεότυπα γίνονται κοινά ή κοινωνικά, ούτε στις λειτουργίες που αυτά επιτελούν σε μια κοινωνική ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας είναι διαδεδομένα. Αντίστοιχα, η κοινωνική προσέγγιση δεν αναφέρεται στους μηχανισμούς ή στις διαδικασίες που εμπλέκονται στο σχηματισμό τους.

Μία άλλη έννοια στην οποία πρέπει να αναφερθούμε, είναι αυτή των ουδέτερων κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων, δηλαδή των στερεοτύπων εκείνων χαρακτηριστικών που μπορεί να ισχύουν σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες, χωρίς όμως να έχουν θετική ή αρνητική υποδήλωση αξίας.

Ποια είναι όμως τα στάδια για τη δημιουργία ενός στερεοτύπου; Ποια διαδικασία ακολουθεί κανείς, για να φτάσει στην υιοθέτησή του; Ο σημαντικότερος λόγος που ερμηνεύει, γιατί αυτή η διαδικασία δε γίνεται αντιληπτή, είναι η ταχύτητα με την οποία συμβαίνει. Έτσι, το άτομο δε συνειδητοποιεί ότι του διαφεύγουν παράγοντες, όπως:

- α) Δεν είναι η διαφορετικότητα αυτή που μας προδιαθέτει αρνητικά, αλλά ο συνδυασμός της με δικά μας κοινωνικά και πολιτισμικά βιώματα.
- β) Οι κοινωνικές αξίες δεν είναι γεγονότα αναμφισβήτητα και αντικειμενικά, αλλά κοινωνικά παράγωγα και ως τέτοια μπορεί ανά πάσα στιγμή να υποβληθούν σε αλλαγή.
- γ) Τα δεδομένα συχνά τα ερμηνεύουμε με τρόπο ώστε να συμφωνούν με την εντύπωση που έχουμε ήδη σχηματίσει.
- δ) Αυτές οι “αντικειμενικές αλήθειες” έμμεσα και ασυνείδητα διαμορφώνουν ταυτότητες και επηρεάζουν βιώματα, επιφέροντας έτσι δυσκολίες στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Εκτός από το γενικό τρόπο λειτουργίας των στερεοτύπων, μπορούμε να πούμε πως κάποιες μορφές τους λειτουργούν με έναν πιο συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι, για τον τρόπο απόκτησης του ρόλου των δύο φύλων έχουν διατυπωθεί οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης. Και οι δύο θεωρίες συμφωνούν ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων και της κοινωνίας, αλλά κάνουν διαφορετικές



υποθέσεις σχετικά με την ηλικία κατά την οποία συμβαίνει η ταύτιση με τους γονείς και η ταύτιση του ρόλου του φύλου στο μικρό παιδί. Επίσης, ενώ οι θεωρίες κοινωνικής μάθησης δίνουν έμφαση στην επιρροή της κοινωνίας στο παιδί, στις γνωστικές θεωρίες δίνεται έμφαση στο μηχανισμό κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιεί το παιδί, για να εντάξει τις εμπειρίες του μέσα σε ένα πλαίσιο<sup>142</sup>.

Τα παιδιά μαθαίνουν από πολύ νωρίς στη ζωή τους για το ρόλο των δύο φύλων. Η κρίσιμη περίοδος για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου φαίνεται ότι είναι μεταξύ 18 μηνών και 3 ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως αγόρια ή ως κορίτσια, ταυτίζονται με τα στερεότυπα της κοινωνίας και παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τη δική τους θέση στον κοινωνικό περίγυρο<sup>143</sup>. Ο όρος ταυτότητα φύλου αναφέρεται εκτός από την αντίληψη του ατόμου ότι είναι αγόρι ή κορίτσι, άντρας ή γυναίκα, στην εσωτερίκευση του ρόλου που κάθε φύλο υπαγορεύει. Όπως έχει υποστηριχθεί, η ταυτότητα του φύλου λειτουργεί ως κοινωνικός οργανωτής για το παιδί, αφού αναζητά να επιβεβαιώσει αυτή την ταυτότητα στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το επάγγελμα, ως γεγονός κοινωνικό, δε θα μπορούσε να μη συνδέεται με το φύλο, εφόσον συνδέεται με τη διαφορετική κοινωνική αντίληψη για τους επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών. Επίσης, οι κοινωνικές αξίες που συνδέονται με την απασχόληση, επηρεάζουν τα άτομα στο σχηματισμό φιλοδοξιών και επιθυμιών για την επαγγελματική τους ζωή και τον ευρύτερο ρόλο του σε κοινωνικό πλαίσιο.

Ο διαχωρισμός των επαγγελματικών ρόλων σε ανδρικούς και γυναικείους δε γίνεται μάλιστα με κριτήριο τη βαρύτητα των επαγγελμάτων, αλλά ανάλογα με την “ιεραρχική διαβάθμιση των επαγγελματικών ρόλων, σύμφωνα με την οποία η ανδρική εργασία έχει μεγαλύτερη επίδραση στους κοινωνικούς σχηματισμούς και επομένως αξιολογείται ως σημαντική, ενώ η γυναικεία ως συμπληρωματική και υποβοηθητική της ανδρικής απασχόλησης, έχει περιορισμένη σημασία στις κοινωνικές μετεξελίξεις”<sup>144</sup>.

Ειδικότερα, τα επαγγελματικά στερεότυπα λειτουργούν καταλυτικά κατά δύο τρόπους:

---

<sup>142</sup> Αναλυτικότερα βλ. Ευ. Κανταρτζή (1996<sub>1</sub>), Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 90-91, σελ. 77.

<sup>143</sup> Κανταρτζή Ευ. (1996<sub>2</sub>), Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 88, σελ. 39-48.

<sup>144</sup> Κασιμάτη Κ. (1998), Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, σελ.65.

- α) δημιουργούν μια διάκριση ανάμεσα στο σπίτι και στην εργασία, δηλαδή καθιερώνουν την αντίληψη ότι η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι, ενώ ο άντρας στηρίζει την οικονομία του σπιτιού,
- β) δημιουργούν μια διάκριση στην ίδια την αγορά εργασίας, θεωρώντας ότι υπάρχουν δουλειές ανδρικές και γυναικείες.

Οι επιδράσεις στη διαμόρφωση της αντίληψης για τα “κατάλληλα” για κάθε φύλο επαγγέλματα, έχει διαπιστωθεί πως αρχίζουν να υφίστανται από την παιδική ηλικία και σε πολλά άτομα παραμένουν και επηρεάζουν την καριέρα τους για όλη τους τη ζωή<sup>145</sup>. Ιδιαίτερα πολύπλοκο φαινόμενο είναι οι αναπαραστάσεις που διοχετεύονται στα παιδιά για τα παιδιά, καθώς πολυάριθμοι μηχανισμοί ενεργοποιούνται και καθορίζουν μια αλυσίδα επιδράσεων ανάμεσα στις αναπαραστάσεις που εμφανίζονται σε διάφορα επίπεδα της κοινωνίας και σε διάφορους κοινωνικούς τομείς, όπως εκπαιδευτικοί θεσμοί, μέσα μαζικής ενημέρωσης κλπ.<sup>146</sup>.

Αναφέρουμε επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας των Peterson και Lach για την επίδραση που άσκησε σε παιδιά η διδασκαλία, μέσα από βιβλία με περιεχόμενο ανατρεπτικό των στερεοτύπων, από τα οποία προκύπτει ότι πολλά παιδιά θεωρούσαν μεγαλύτερο αριθμό επαγγελμάτων ως πιθανά να ασκηθούν είτε από άνδρες είτε από γυναίκες<sup>147</sup>.

Μια προσέγγιση στην κατανόηση των στερεοτύπων, που συνδέονται με τη σταδιοδρομία των δύο φύλων, είναι η θεωρία της αυτοεπάρκειας των Hackett & Betz.

---

<sup>145</sup> Αναφέρουμε χαρακτηριστικά την άποψη του Bernstein, ο οποίος αποκαλεί τους καθηγητές των Πανεπιστημίων “διαμορφωτές», ενώ τους εκπαιδευτικούς “αναπαραγωγούς” των μηνυμάτων και των ιδεολογιών, αφού μεταδίδουν στους μαθητές και στις μαθήτριά τους, ανάμεσα στα άλλα, μηνύματα που έχουν σχέση με το φύλο, κατά τη διάρκεια της σχολικής αλληλεπίδρασης και πρακτικής μέσα στις σχολικές τάξεις (B. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, X. Αθανασιάδου, Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 95-96).

<sup>146</sup> Αναλυτικότερα βλ. M.-J. Chombart de Lauwe, Δεσμοί ανάμεσα στις διοχετευμένες στα παιδιά αναπαραστάσεις και στις αναπαραστάσεις που αυτά ενστερνίζονται, στο Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995, σελ. 177-197.

<sup>147</sup> Peterson S., M. Lach, Gender Stereotypes in Children’s Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development, *Gender and Education*, Vol. 2 No. 2, 1990, pp. 185-197.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι γυναίκες, εξαιτίας της διαφορετικής τους διαπαιδαγώγησης, έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες για την προσωπική τους επάρκεια και ικανότητα σε επαγγελματικά θέματα. Έτσι, δεν εκμεταλλεύονται σωστά και δεν αξιοποιούν τις ικανότητές τους στο χώρο της δουλειάς, ενώ έχουν λιγότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν το έργο τους με επιτυχία.

Μια άλλη διάσταση του φύλου με την οποία έχει συνδεθεί τόσο η εκπαίδευση, όσο και ο επαγγελματικός χώρος είναι η «διαφορετικότητα». Πιο συγκεκριμένα, μετά τα τέλη της δεκαετίας του '60 διατυπώθηκαν επιστημονικές απόψεις που υποστήριζαν πως οι νοητικές ικανότητες των φύλων είναι διαφορετικές και αποτελούν μέρος της ανθρώπινης φύσης. Κατά συνέπεια, κάθε φύλο είναι πλασμένο για διαφορετικές επαγγελματικές ενασχολήσεις.

Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση των Garai & Scheinfeld, οι οποίοι αναφέρουν πως στόχος της μονογραφίας τους είναι να κάνουν τη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό όσο πιο αποτελεσματική γίνεται. Στα συμπεράσματα όμως καταλήγουν στο ότι οι γυναίκες είναι φτιαγμένες για τις τέχνες, τη λογοτεχνία, τις κοινωνικές υπηρεσίες, για υπαλληλικές δουλειές τύπου γραμματέως και για τις εργασίες ρουτίνας στη λωρίδα παραγωγής του εργοστασίου. Οι άντρες, αντίστοιχα, είναι από τη φύση τους φτιαγμένοι να γίνουν καλοί φυσικοί επιστήμονες, μαθηματικοί και μηχανικοί<sup>148</sup>. Μια δεκαετία αργότερα κάνουν την εμφάνισή τους μονογραφίες, που αντιμετωπίζουν με κριτική στάση τη θεωρία της διαφορετικότητας. Εξάλλου, έχει πλέον γίνει κατανοητό πως δεν υπάρχει επιστήμη ουδέτερη προς την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία παράγεται.

Αναλυτικότερα, για τις κοινωνικές αξίες που συνοδεύουν το φύλο στο χώρο της οικογένειας, της εκπαίδευσης και φυσικά της επαγγελματικής ζωής, θα κάνουμε λόγο στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

---

<sup>148</sup> Κατή Δ., (1990)., Νοημοσύνη και φύλο, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα,σελ. 15.

### 4.3. Κοινωνικοποίηση

Ο όρος κοινωνικοποίηση έγινε γνωστός στις αρχές του εικοστού αιώνα από τον Durkheim, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση», προκειμένου να δώσει τον ορισμό της αγωγής.

Επιβάλλεται εδώ να τονιστεί πως η κοινωνικοποίηση σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζεται με την έννοια της αγωγής. Ωστόσο, αν και ως έννοια δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, γίνεται σαφές ότι η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι ευρύτερη από αυτήν της αγωγής, καθώς δεν προκύπτει πάντα από σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες, όπως συμβαίνει με τη διαδικασία της αγωγής, αλλά θεωρείται αποτέλεσμα επιδράσεων συνειδητών και ασυνειδητών που λειτουργούν σε ολόκληρο το πλαίσιο του περιβάλλοντος του σύγχρονου ανθρώπου<sup>149</sup> και τα οποία καλείται να αφομοιώσει. Οι δύο αυτές δυνάμεις οδηγούν στη δημιουργία του «εγώ», δηλαδή της προσωπικότητας του ατόμου. Ακόμη, ο Parsons όρισε την έννοια της κοινωνικοποίησης ως «την εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί»<sup>150</sup>.

Με τον όρο αυτό ο Durkheim αναφέρεται στις σκόπιμες και συνειδητές προσπάθειες των μεγαλύτερων να μεταφέρουν γνώσεις, αξίες, συμπεριφορές και αντιλήψεις στους νεότερους και αντιλαμβάνεται μια συνειδητή και δυναμική σχέση της παλαιότερης προς τη νεότερη γενιά. Με την έννοια της κοινωνικοποίησης ασχολήθηκε και ο Freud, ο οποίος διατύπωσε την άποψη ότι η προσωπικότητα του ατόμου διαπλάθεται κάτω από την επίδραση δύο αντιτιθέμενων ροπών: το «αυτό» (την εγγενή πλευρά της προσωπικότητας, τον κόσμο των ενστίκτων και των βιολογικών αναγκών) και το «υπερεγώ» (το σύστημα των αξιών και των κανόνων, τα πρότυπα συμπεριφοράς με τα οποία το άτομο έρχεται σε επαφή).

Κατά τον Πυργιωτάκη (1986, σ. 19), κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων ορισμών είναι ο συντηρητικός τους χαρακτήρας και αυτό γιατί παρουσιάζουν ως αδιαφιλονίκητη την επιρροή που ασκούν στους νέους οι αρχές και οι αξίες, που ισχύουν κάθε φορά στην κοινωνία. Αυτά τα μοντέλα κοινωνικοποίησης ονομάζονται «καταφατικά» ή «κομφορμιστικά» και τους ασκείται έντονη κριτική, επειδή αποσκοπούν περισσότερο στη διατήρηση και στην εύρυθμη λειτουργία του παγιωμένου κοινωνικού συστήματος και λιγότερο στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

---

<sup>149</sup> Πυργιωτάκης, Ι. (1986). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα, σελ.29.

<sup>150</sup> Πυργιωτάκης, Ι. (1986). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα, σελ.18.

Στον αντίποδα των θεωριών αυτών διαμορφώθηκαν οι «ερμηνευτικές» προοπτικές - οι θεωρίες της κοινωνικής δράσης, της συμβολικής αλληλενέργειας, της φαινομενολογικής κοινωνιολογίας και της εθνομεθοδολογίας - οι οποίες δίνουν έμφαση στον παράγοντα άτομο και επομένως στην υποκειμενικότητα για τη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, θεωρώντας την εμπειρία ως τον βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της ανθρώπινης δράσης<sup>151</sup>. Την αντίθεση των νέων αυτών τάσεων με τις παλαιότερες θεωρίες προσπαθεί να συγκεράσει η θεωρία της δομοποίησης του Giddens, η οποία δέχεται πως υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις ανθρώπινες δράσεις και τις κοινωνικές δομές, τα στοιχεία των οποίων παρουσιάζονται αλληλοεξαρτώμενα (1984, όπ. αναφ. στο Μιχαλακόπουλος, 1997, σ. 62-79). Ωστόσο, η νεότερη τάση που διαμορφώνεται στις θεωρίες κοινωνικοποίησης είναι αυτή της διεπιστημονικής προσέγγισης του φαινομένου της κοινωνικοποίησης, με τη σύνθεση των προσεγγίσεων της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της πολιτικής<sup>152</sup>.

Οι κοινωνιολογικές αυτές τάσεις προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες έρευνας της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που ασκείται μέσω του σχολείου, ενός φορέα βασικού στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών, όπως θα δούμε παρακάτω. Θεωρούν πως το σχολείο, μέσω της αλληλενέργειας προσώπων και δομών, οδηγεί τα παιδιά στη συγκρότηση της κοινωνικής τους ταυτότητας, μέρος της οποίας αποτελεί και η ταυτότητα του φύλου. Έτσι, τα νεαρά άτομα προβαίνουν σε διαχωρισμό των ανθρώπων με βάση το φύλο, αποδεχόμενα αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που επιβάλλει η ένταξη σε ένα από τα δύο φύλα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης με βάση το ρόλο του φύλου<sup>153</sup>.

Σημαντικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης αναφέρονται στον τρόπο που τα παιδιά υιοθετούν τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου τους. Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (2000), τέσσερις είναι οι σημαντικότερες θεωρίες που διατυπώθηκαν σχετικά με το θέμα:

---

<sup>151</sup> Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη, σελ.38.

<sup>152</sup> Κασσιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ. & Πράνταλος, Ι. (2007). Κοινωνιολογία Γ' Γενικού Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

<sup>153</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 54-55.

- α) Αρχικά, η ψυχαναλυτική Θεωρία, με εκπρόσωπο τον Freud (όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 58-60), υποστηρίζει πως η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών σε κάθε φύλο καθορίζεται από την κατασκευή των γεννητικών οργάνων και τη σχέση των παιδιών με το γονέα του αντίθετου φύλου: Το αγόρι, θέλοντας να έρθει πιο κοντά στη μητέρα του, ταυτίζεται με τον πατέρα του - που τον βλέπει ως αντίζηλο σε αυτήν την επιθυμία του - και υιοθετεί τα χαρακτηριστικά του ανδρισμού και τις αξίες του. Από την άλλη, το κορίτσι θεωρώντας ανεπάρκεια την έλλειψη φαλλού, συντάσσεται με το πρόσωπο της μητέρας. Οπότε οι άνδρες γίνονται επιθετικοί, προσανατολισμένοι στην επιτυχία και οι γυναίκες παθητικές, εξαρτημένες και αδύναμες. Η θεωρία αυτή δέχτηκε έντονη κριτική και σήμερα θεωρείται ότι δεν καταφέρνει να δώσει πειστικές απαντήσεις σχετικά με τη διαδικασία αφομοίωσης του ρόλου του φύλου, καθώς βλέπει το θέμα υπό το πρίσμα της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού και παρακάμπτει σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή, όπως π.χ. η γνωστική ανάπτυξη (Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 60-61).
- β) Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Mischel (1966, όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 62-64), η οποία υπερτονίζει τη σημασία των εξωτερικών παραγόντων και αγνοεί άλλους σημαντικούς παράγοντες, όπως π.χ. την ατομική διαφοροποίηση και δράση στην όλη διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επιτυγχάνεται μέσω της ταύτισης με τα κοινωνικά μοντέλα (όπ. αναφ. στο Μιχαλακόπουλος, 2000, σ. 124).
- γ) Η αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία, με εισηγητή τον Kohlberg (1966, όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 64), υποστηρίζει πως η κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου στηρίζεται στην εξέλιξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, με βάση τις οποίες διαμορφώνει και τις εμπειρίες του από τον περιβάλλοντα κοινωνικό χώρο. Ωστόσο, και η άποψη του Kohlberg θεωρείται από τη Μαραγκουδάκη (2000, σ. 64-66) ανεπαρκής για τον προσδιορισμό των κοινωνικών φυλετικών ταυτοτήτων.
- δ) Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead (1934, όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 67), στηρίζεται στη θέση πως η ταυτότητα του ατόμου είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης και έτσι υπερκαλύπτει τις αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν για τη θεωρία του Kohlberg (Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 67-71).

Όλες αυτές οι θεωρίες προσφέρουν κλειδιά μελέτης για την προσέγγιση της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης με βάση το ρόλο του φύλου. Επίσης, οι περισσότερες συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι βασικό να ελεγχθεί το πρώτο στάδιο ανάπτυξης, δηλαδή αυτό της κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσα στην οικογένεια, κατά την προσχολική κυρίως περίοδο, κατά το οποίο διαμορφώνεται η κατηγοριοποίηση αυτή<sup>154</sup>. Βέβαια, η κοινωνικοποίηση δεν περιορίζεται στο προαναφερθέν στάδιο, αλλά έχει το χαρακτήρα της δια βίου διαδικασίας, αφού το άτομο καλείται, πολύ περισσότερο στη σύγχρονη και με ταχύτατους ρυθμούς εξελισσόμενη κοινωνία, να επεξεργαστεί τα νέα δεδομένα, να διαχειριστεί τον καταγισμό των πληροφοριών που δέχεται και ως ένα βαθμό να τις υιοθετήσει και να τις αφομοιώσει, προκειμένου να μπορεί να παρακολουθήσει τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα η φεμινιστική έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ταυτότητες φύλου στην εφηβική ηλικία, καθώς φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την κατανομή ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα και τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και τις μελλοντικές τους επιλογές (λ.χ. μορφωτικές, επαγγελματικές, οικογενειακές)<sup>155</sup>.

#### **4.4. Φορείς κοινωνικοποίησης**

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης μπορεί να χωριστεί σε δύο φάσεις: στην πρωτογενή και στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση αναπτύσσεται στα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου και η οικογένεια θεωρείται υπεύθυνη για τη διαδικασία αυτή, καθώς μέσα στην οικογένεια συντελείται η πρώτη κοινωνικοποιητική φάση. Στόχος της είναι να καλλιεργήσει στο παιδί την κοινωνικότητα και να συμβάλλει στην πολιτιστική του ένταξη, δηλαδή στην οικειοποίηση των πολιτιστικών αξιών. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αφορά άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και συντελείται συνήθως έξω από το περιβάλλον της οικογένειας και με την εμπλοκή περισσότερων φορέων κοινωνικοποίησης, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχει ο σχολικός θεσμός. Στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση το άτομο μαθαίνει τους κοινωνικούς ρόλους, τις κοινωνικές αξίες και διαμορφώνει

---

<sup>154</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας, σελ.72.

<sup>155</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σελ. 12-76). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

κοινωνικές συμπεριφορές. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται ο σχηματισμός της προσωπικότητάς του και εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

#### **4.4.1. Οικογένεια**

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο<sup>156</sup>, οι βασικές λειτουργίες που επιτελεί ο θεσμός της οικογένειας είναι οι εξής:

- Φροντίζει για την κάλυψη των βασικών βιολογικών αναγκών και για την ασφάλεια και υγεία του παιδιού.
- Φροντίζει για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την υιοθέτηση δηλαδή από το παιδί εκείνων των μορφών συμπεριφοράς που η κοινωνική ομάδα ζητά από κάθε μέλος της να έχει αποκτήσει και να έχει εγκολπώσει, προκειμένου να γίνει αποδεκτό.
- Φροντίζει για την διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας, την απόκτηση δηλαδή και την εδραίωση της συναισθηματικής ισορροπίας, της ψυχικής υγείας και την κατάκτηση εντέλει της κοινωνικής προσαρμογής από το παιδί.
- Φροντίζει για την καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, εξασφαλίζοντάς του ένα πλούσιο σε μορφωτικά ερεθίσματα περιβάλλον, προκειμένου να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει τις νοητικές του ικανότητες.

Κατά τον Παρασκευόπουλο (σ. 144-145), από τις παραπάνω τέσσερις λειτουργίες, οι δύο πρώτες δηλαδή η κάλυψη των βιολογικών αναγκών και της ομαλής κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι αναγκαίες για τη διατήρηση της κοινωνίας και αποτελούν τη βασική ευθύνη και αρμοδιότητα της οικογένειας. Οι άλλες δύο λειτουργίες, δηλαδή η διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας και η ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων του ατόμου, είναι οι κυρίως υπεύθυνες για την ολοκλήρωση του ατόμου και την κατάκτηση της προσωπικής ευημερίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον ερευνητή, η σημασία τους για την ανθρώπινη ζωή άρχισε να συνειδητοποιείται από τους ψυχολόγους και να αποτελεί αντικείμενο έρευνας μόλις τα τελευταία χρόνια.

Στα πρώτα κυρίως χρόνια της ζωής του το παιδί μαθαίνει και γενικά κοινωνικοποιείται μέσα από την παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσει με τους γονείς του. Οι ενισχύσεις που δέχεται από τους γονείς του (θετικές και αρνητικές) είναι αυτές που,

---

<sup>156</sup> Παρασκευόπουλος, Ι. (1985α). Εξελικτική Ψυχολογία (τομ. 2). Αθήνα: ιδίου.



σχεδόν αποκλειστικά σε αυτό το στάδιο, επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησής του. Η συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά από την πλευρά των γονέων (λ.χ. επίδειξη αγάπης), ενώ η ανεπιθύμητη ενισχύεται αρνητικά (λ.χ. επιβολή τιμωρίας).

Σε αυτό το στάδιο, επίσης, το παιδί έχει ως πρότυπα συμπεριφοράς τους γονείς του, ταυτίζεται με αυτούς, οικειοποιείται τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες τους, τους μιμείται και υιοθετεί σχεδόν αυτούσιο και χωρίς κριτική διάθεση το αξιακό σύστημα της οικογένειας. Η σχέση, λοιπόν, που αναπτύσσεται μέσα στους κόλπους της οικογένειας μεταξύ των γονέων και του παιδιού, τα πρότυπα και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς, αλλά και η συμπεριφορά που επιδεικνύουν απέναντί του, αποτελούν τη βάση των κινήτρων που δέχεται το παιδί και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του, καθώς με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να κερδίσει την αγάπη τους. Στη συνέχεια, κατά την προσχολική ηλικία, ερχόμενο το παιδί σε επαφή με το υπόλοιπο εξωοικογενειακό περιβάλλον και αποκτώντας προσωπικές εμπειρίες, διαμορφώνει τις δικές του αξίες και συμπεριφορές και αναπτύσσει το δικό του σύστημα ερμηνείας του κόσμου, πριν ακόμη ενταχθεί στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης (Καψάλης, 2003).

Επιπλέον, η οικογένεια θεωρείται γενικότερα ως μια κοινωνική ομάδα με σταθερούς δεσμούς, συγκεκριμένη δομή και διαμορφωμένες θέσεις και ρόλους που καθορίζουν τις ταυτότητες των μελών της<sup>157</sup>. Ειδικότερα, οι σχέσεις και οι ρόλοι που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια -είτε είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι είτε διαμορφώνονται με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά (λ.χ. ηλικία, φύλο, χαρακτήρας) των μελών της οικογένειας- αποτελούν παράγοντες που τη διαμορφώνουν ως ομάδα (όπ. π.). Άρα, η κοινωνικοποίηση του παιδιού ως προς το ρόλο του φύλου ξεκινάει μέσα στην οικογένεια, καθώς οι γονείς είναι αυτοί που θα μεταφέρουν στο παιδί τα χαρακτηριστικά του φύλου στο οποίο ανήκει, ενώ παράλληλα καθορίζεται και από τις στάσεις και συμπεριφορές των γονιών απέναντι στα διαφορετικού φύλου παιδιά τους<sup>158</sup>.

---

<sup>157</sup> Μουσούρου, Α. (1995). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (τομ. α', σελ. 137-143). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 137.

<sup>158</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σελ. 12-76). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Μέσα από τις συγκρούσεις, τους ρόλους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, το παιδί συγκροτεί την ταυτότητα του φύλου του, ταξινομώντας συμπεριφορές και δραστηριότητες ως γυναικείες και αντρικές και αποδίδοντας διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας σε κάθε φύλο. Το παιδί δε γνωρίζει πλέον μόνο τα χαρακτηριστικά του δικού του φύλου, αλλά και τα χαρακτηριστικά του άλλου φύλου, όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα στην οικογενειακή ομάδα. Επομένως, οι σχέσεις και οι συμπεριφορές των γονέων είναι που αλληλεπιδρούν προς τα παιδιά τους και τους μεταφέρουν τα χαρακτηριστικά του φύλου τους, με βάση πάντοτε την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι ο θεσμός της οικογένειας δεν είναι στατικός και αμετάβλητος, αλλά ακολουθεί τις μεταβολές της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά τόσο στη δομή, όσο και στη λειτουργία του κάθε φορά που συμβαίνουν κοινωνικές αλλαγές. Επομένως, η νομική και ουσιαστική κατοχύρωση της ισότητας των δύο φύλων έχει περάσει -σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό- και στην καθημερινή πρακτική των μελών της και δεν εξηγεί τη διάκριση των φύλων και την ύπαρξη στερεοτυπικών σεξιστικών αντιλήψεων που μεταλαμπαδεύονται από τη νεαρή κιόλας ηλικία στα παιδιά. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι σε καμιά περίπτωση ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας δεν πρέπει να μελετάται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η θέση που κατέχει και οι λειτουργίες που επιτελεί ο θεσμός αυτός στο εκάστοτε χωροχρονικό κοινωνικό πλαίσιο.

#### **4.4.2. Σχολείο**

Ο άλλος σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης είναι το σχολείο, που ασκεί τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο μέσω της προγραμματισμένης μεθοδικής και συστηματικής διαπαιδαγώγησης, η οποία βασίζεται στους εκάστοτε ισχύοντες εκπαιδευτικούς νόμους. Οι τελευταίοι καθορίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και το περιεχόμενό τους, τα σχετικά με τη διδακτέα ύλη (π.χ. μορφή, ποσότητα, είδος, τρόπος μετάδοσης), τα σχολικά εγχειρίδια, τους τρόπους αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων και της προόδου του μαθητή και του ελέγχου της επίδοσής του. Πέρα από τα παραπάνω, ό,τι στοιχειοθετεί αυτό που ονομάζουμε «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», συμβάλλει αποφασιστικά στην άσκηση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου<sup>159</sup>.

---

<sup>159</sup> Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). Αναλυτικά προγράμματα. Θεσ/νίκη: Art of Text, σελ 32.

Στις βασικές κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου συγκαταλέγονται, σύμφωνα με τον Ιντζεσίλογλου (1994), η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας, καθώς και η μετάδοση των ηθών, αξιών και προτύπων της εκάστοτε κοινωνίας. Επίσης, ο σχολικός θεσμός έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το άτομό τους ως αδιάσπαστο μέρος ενός συνόλου και να τα οδηγήσει από το «εγώ» στο «εμείς», δηλαδή σε μια αρμονική κοινωνική συμβίωση. Αποσκοπώντας σε αυτό το αποτέλεσμα, το σχολείο φροντίζει να μάθει στο παιδί να σέβεται την προσωπικότητα του άλλου, να αναπτύσσει την ανεκτικότητα και την ανοχή στη διαφορετικότητα των άλλων μαθητών, να συνυπάρχει ειρηνικά με τους γύρω του, να αναπτύσσει σχέσεις φιλίας και αποδοχής γι' αυτούς, να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του στο συλλογικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται<sup>160</sup>.

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου επιβάλλει να προσφέρει θετικά πρότυπα (λ.χ. ισότητα των ανθρώπων, διαλλακτικότητα) και να αποκαθλώνει τα αρνητικά στερεότυπα (λ.χ. διάκριση των ανθρώπων με βάση το φύλο, το χρώμα κ.ά.). Επίσης, μέσα από την κοινωνικοποιητική διαδικασία που ασκεί το σχολείο, το άτομο αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί τμήμα του «εμείς», μιας ομάδας δηλαδή με ιδιαίτερα κοινά στοιχεία, που αντιπαρατίθεται στο «αυτοί», δηλαδή στα άτομα που είναι έξω από το δικό του κοινωνικό σύνολο. Το σχολείο προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ενταχθούν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι η οικογένεια, η παρέα, η φυλή, το έθνος, μια θρησκευτική κοινότητα.

Το σχολείο, λοιπόν, περισσότερο από ποτέ σήμερα, στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί, επιβάλλεται να συνδράμει, ώστε όλος ο μαθητικός πληθυσμός να έχει ίσες ευκαιρίες προόδου στη ζωή ανεξάρτητα από εθνικά, φυλετικά και κοινωνικά κριτήρια. Ένα πολυπολιτισμικό σχολείο πρέπει να δίνει έμφαση στην πολιτισμική διαφορά των μαθητών, ενώ η ιδιαίτερη ταυτότητά τους πρέπει να γίνεται ο διάυλος ένταξής τους στη σχολική πραγματικότητα. Έτσι, το σχολείο σέβεται τα στοιχεία της κουλτούρας των μαθητών αυτών, ενισχύοντας παράλληλα την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και εμποδίζοντας τη δημιουργία στερεότυπων εις βάρος των

---

<sup>160</sup> Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιώτσα, Α. (2006). Παιδί και Σχολείο. Στο: Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες<sup>161</sup>. Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, ως προς την εκπαιδευτική πολιτική προκρίνεται η πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται αρτιότερη ως μεθοδική διαδικασία για την ένταξη των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες μέσα στο χώρο του σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η ανάπτυξη της ανεκτικότητας, της ισότητας και η καταπολέμηση των στερεότυπων<sup>162</sup>.

Ωστόσο, μέσα σ' αυτές τις νεοδιαμορφούμενες συνθήκες, το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης συνεχίζει να διαιωνίζει την κρατούσα κοινωνική δομή, καθώς και τις υπάρχουσες αντιλήψεις που αναπτύσσονται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και αφορούν τους ρόλους των δύο φύλων<sup>163</sup>.

#### 4.5. Κοινωνικοποίηση της παιδικής ηλικίας

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν αναφέρεται βέβαια μόνο στα άτομα νεαρής ηλικίας, αλλά αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από την ηλικία τους και γίνεται δια βίου, είναι δηλαδή συνεχής. Παράλληλα, δεν είναι σταθερά ίδια, αλλά διαφέρει από εποχή σε εποχή (π.χ. ως προς τον τρόπο άσκησής της, το περιεχόμενό της κλπ.) ανάλογα με τις ανάγκες, τις αντιλήψεις και τους στόχους που θέτει κάθε κοινωνικό σύνολο. Επίσης, δεν έχει χαρακτήρα μονοδιάστατο, αφού το άτομο και η κοινωνία βρίσκονται σε μια διαδικασία διάδρασης.

Βέβαια, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην κοινωνικοποίηση της **παιδικής** ηλικίας και αυτό, γιατί κατά τη διάρκειά της και λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συγκεντρώνει, το άτομο δέχεται από ποικίλες πηγές πρότυπα, που ασκούν καθοριστική επίδραση στο σύστημα αξιών του, το οποίο συνήθως διαμορφώνεται και εν μέρει παγιώνεται σ' αυτή την ηλικιακή φάση. Επιπρόσθετα, η προεφηβεία είναι μία δύσκολη

---

<sup>161</sup> Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση (σελ. 13-45). Πάτρα: Ε.Α.Π.

<sup>162</sup> Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση (σελ. 13-45). Πάτρα: Ε.Α.Π.σελ.36.

<sup>163</sup> Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη (σελ. 571-585). Θεσ/νίκη: Βάνιας. σελ 571-573.

ηλικιακά περίοδοι, αφενός γιατί οι αλλαγές στην εμφάνιση και συμπεριφορά του παιδιού είναι έκδηλες και αφετέρου γιατί η ηλικία αυτή θεωρείται η σημαντικότερη πριν από την εφηβεία, την τελευταία αναπτυξιακή περίοδο<sup>164</sup>.

Η παιδική ηλικία, ως ηλικιακή φάση εξέλιξης του ανθρώπου, είναι αυτή κατά την οποία αποκτώνται τα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του, γι' αυτό και θεωρείται σημαντική ως φάση μετάβασης. Αναπτύσσεται σε τρία διαδοχικά στάδια:

- α) Στην «προεφηβική ηλικία» - δηλαδή τα τελευταία χρόνια του δημοτικού -, κατά την οποία κυριαρχεί η σύγκρουση ανάμεσα στις σωματικές και πνευματικές αλλαγές του ατόμου.
- β) Στην «πρώτη εφηβική ηλικία» - ταυτίζεται με τα χρόνια του γυμνασίου-, στη διάρκεια της οποίας αυτό που περισσότερο επιδιώκεται είναι η απόκτηση αυτονομίας και κυρίως η διαμόρφωση φιλικών σχέσεων και σχέσεων με το άλλο φύλο.
- γ) Στη «δεύτερη εφηβική ηλικία» - εντοπίζεται στα γυμνασιακά χρόνια και έπειτα, όπου παγιώνεται πια η ατομική ταυτότητα του νέου ατόμου. Ο προσδιορισμός των σταδίων αυτών κρίνεται απαραίτητος, γιατί γίνεται φανερό πως τα άτομα της πρώτης εφηβικής ηλικίας, στα οποία απευθύνονται τα μηνύματα των μελετούμενων εγχειριδίων, είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε σεξιστικά πρότυπα, καθώς τότε διαμορφώνουν τις σχέσεις τους προς το άλλο φύλο. Το χαρακτηριστικό της αφηρημένης σκέψης που παρουσιάζεται στη φάση αυτή είναι αυτό που δίνει τη δυνατότητα στον έφηβο να κατανοήσει πλήρως την έννοια του φύλου σε όλες τις διαστάσεις του, κοινωνικές και βιολογικές<sup>165</sup>.

Επιπλέον, επειδή στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα μηνύματα των σχολικών εγχειριδίων που απευθύνονται σε μαθητές του δημοτικού, δηλαδή σε άτομα που βρίσκονται στην προεφηβεία, κρίνεται απαραίτητο να αναλυθούν τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη μετάβαση αυτή και να καταδειχθεί κατά πόσο μπορούν τα προβαλλόμενα πρότυπα να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των μαθητών, καθώς και κατά πόσο αυτοί είναι ευάλωτοι στα μηνύματα που δέχονται σ' αυτή τη φάση της κοινωνικοποίησής τους.

---

<sup>164</sup> Κεσανίδης, Κ. (2005). Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σελ 47.

<sup>165</sup> Κεσανίδης, Κ. (2005). Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σελ 49- 52.

Τα χαρακτηριστικά της ηλικίας αυτής -και κατ' επέκταση της προσωπικότητας του νέου- διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση τριών παραγόντων που συνυπάρχουν και συλλειτουργούν: της βιολογικής, της ψυχολογικής και της κοινωνικής υπόστασης. Τα χαρακτηριστικά της ηλικίας, δηλαδή, διαμορφώνονται όταν έχει ξεκινήσει η βιολογική μεταβολή, που ακολουθείται από το τέλος των χαρακτηριστικών της παιδικότητας και οδηγεί στην ανάγκη για ένταξη σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες.

Γνώρισμα της ηλικίας αποτελεί η διανοητική ζύμωση που χαρακτηρίζει το νέο και που εκδηλώνεται με τις συνεχείς αλλαγές των διαθέσεων, των ενδιαφερόντων του και των θέσεών του, καθώς και με την έντονη διάθεση για συζήτηση. Η κυριαρχία της φαντασίας -που σε ορισμένες περιπτώσεις καθίσταται ανεξέλεγκτη - η συγκινησιακή φόρτιση, η επικράτηση της ονειροπόλησης πάνω στη σκέψη, η υπερίσχυση του συναισθήματος έναντι της λογικής, διακρίνουν επίσης αυτή την ηλικιακή φάση. Τέλος, η ελλιπής προσαρμογή στις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας και η τάση φυγής από αυτήν, υιοθετώντας μια φανταστική συμπεριφορά, υπογραμμίζουν τις αδυναμίες που συγκεντρώνουν τα άτομα αυτής της ηλικίας και ολοκληρώνουν το γενικό πλαίσιο μέσα στα οποία κινείται η προεφηβεία.

Από την άλλη πλευρά, οι νεαροί των 8-12 χρονών, αγαπούν να αναλαμβάνουν ρόλους, προκειμένου να αποδείξουν τις ικανότητές τους, να πείσουν για την ωρίμανσή τους και να διεκδικήσουν τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης, θαυμάζουν με πάθος ορισμένα πρόσωπα, τα οποία εκλαμβάνουν ως πρότυπα και ταυτίζονται πολλές φορές μαζί τους. Η διαδικασία αυτή θεωρείται απαραίτητη, καθώς μέσα από τις διαδοχικές ταυτίσεις με τα διάφορα πρότυπα στην ουσία ψάχνουν να βρουν τη δική τους ταυτότητα. Ο πρώτος αυτός σχηματισμός της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος από την υιοθέτηση ξένων δανείων, που έχουν προσαρτηθεί στα σταθερά στοιχεία της φύσης του και γι' αυτό κρίνεται ως ασύνδετος, ευμετάβολος και ότι δεν έχει βρει ακόμη τις ισορροπίες του. Εντούτοις, και παρόλες αυτές τις αδυναμίες, στην περίοδο αυτή εντοπίζεται η πρώτη δημιουργία της προσωπικότητας του ανθρώπου<sup>166</sup>.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου έχει να κάνει με την αυτο-εικόνα του, η οποία φυσικά επηρεάζεται από τα προβαλλόμενα ανδρικά και γυναικεία πρότυπα που υφίστανται στην κοινωνία, καθώς επίσης και από τα σεξιστικά στερεότυπα που

---

<sup>166</sup> Φράγκος, Χ. (2004). Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Αθήνα: Gutenberg., σ. 185-186.

πηγάζουν από τον οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό χώρο. Αυτή η διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου θα επηρεάσει και τις σχέσεις που θα αναπτύξει το άτομο με το άλλο φύλο<sup>167</sup>.

Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας αυτής του ατόμου μέσα από τα πρότυπα που προβάλλει και τους ποικίλους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς που διαθέτει (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, διδασκαλία κ.ά.), θέμα που θα αναλυθεί στη συνέχεια. Ταυτόχρονα, όμως, το σχολείο - παράλληλα με την οικογένεια και την κοινωνία- έχει μερίδιο ευθύνης και για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και μεταξύ αυτών και της ανισότητας των δύο φύλων. Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί κοινωνικοποιητικά για το παιδί, αυτό κατά την διάρκειά της διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του και παράλληλα την αντίληψη που σχετίζεται με το φύλο, η οποία εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο που αναπαράγει τις ανισότητες στην εκπαίδευση.

#### **4.6. Ανισότητες στην εκπαίδευση**

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια παρουσίαση των ανισοτήτων που συναντώνται στο χώρο του σχολείου και συνιστούν το πλαίσιο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Με την παρουσίαση αυτή θα φανεί πως το σχολείο πέρα από την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων είναι και κοινωνικός οργανισμός που μεταδίδει στους μαθητές πληροφορίες για τις κοινωνικές πεποιθήσεις της κάθε εποχής αναπαράγοντας και συντηρώντας την κοινωνική ανισότητα σε κάθε της μορφή<sup>168</sup>. Το σχολείο είναι σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο συναντώνται οι κοινωνικές πεποιθήσεις όλων των συντελεστών του (εκπαιδευτές – εκπαιδευόμενοι – επίσημη πολιτεία). Με την ιδιαιτερότητα αυτή μετατρέπεται και σε χώρο όπου λανθάνουν όλοι οι τύποι της κοινωνικής ανισότητας, φυλετική, ταξική και οικονομική. Θα γίνει προσπάθεια, λοιπόν, να φανεί πως στο σχολείο εισάγονται, συντηρούνται και αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες<sup>169</sup>.

Οι ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής μελέτης από κοινωνιολόγους σε όλο τον κόσμο. Ως εκπαιδευτική ανισότητα θα

---

<sup>167</sup> Καραθανάση-Κατσαούνου, Α. (1995). Η εξέλιξη των διαφυλικών σχέσεων. Στο: Ι.Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (τομ. α', σελ. 256-272). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ 265.

<sup>168</sup> Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, 1987, σ. 147.

<sup>169</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1984) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

μπορούσε να οριστεί η συγκεκριμένη μορφή που αποκτούν στο χώρο του σχολείου οι κοινωνικές ανισότητες. Συνυπεύθυνοι για τις εκπαιδευτικές ανισότητες είναι όλοι οι επίσημοι φορείς του σχολικού θεσμού, γονείς, εκπαιδευτικοί και πολιτεία.

Η ομοιόμορφη δομή του σχολικού προγράμματος δημιουργεί συνθήκες ανισοτήτων, αφού δε λαμβάνεται υπόψη το πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών. Για πολλά χρόνια η επίδοση στο σχολείο θεωρούνταν αποτέλεσμα της ατομικής ικανότητας του παιδιού. Και έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα εκτιμούσε ότι κάποια παιδιά είναι ικανότερα από τη φύση τους από άλλα. Όμως μέσα από έρευνες, καταδικάστηκαν οι θεωρίες που αποδίδουν γενετικά καθορισμένες ιδιότητες ανωτερότητας ή κατώτερότητας σε ανθρώπινες ομάδες και θεωρήθηκαν ως μη έγκυρες επιστημονικά. Έτσι τα καινούρια επιστημονικά δεδομένα θεωρούν ότι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιρροών<sup>170</sup>.

Τα παιδιά, στην προσχολική τους ηλικία, δέχονται ερεθίσματα που τα προετοιμάζουν για μια ζωή που έχει άμεση σύνδεση με την καθημερινότητα και την άμεση εξυπηρέτηση αναγκών. Η είσοδος στο σχολείο σημαίνει την επιβεβλημένη επιβολή μιας κουλτούρας που έχει ελάχιστα κοινά στοιχεία με την οικογενειακή τους κουλτούρα. Γι αυτό συνήθως στις πρώτες τάξεις, που οι προσπάθειες των παιδιών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, αναλώνονται στην κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, η διαφορά μεταξύ των παιδιών ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών τάξεων είναι μηδαμινή. Καθώς όμως τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων πηγαίνουν σε υψηλότερες τάξεις όπου οι απαιτήσεις αυξάνονται, μένουν πίσω, χωρίς να μπορούν πάντα να καλύψουν τη διαφορά με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων<sup>171</sup>.

Αυτή η διαφορά αντανakλάται πιο άμεσα στην περίπτωση της γλώσσας. Καθώς το σχολείο χρησιμοποιεί την πρότυπη γλώσσα, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων είναι αναγκασμένα να τροποποιούν το γλωσσικό τους κώδικα και να προσαρμόζονται συνεχώς στον κώδικα του σχολείου, αφού αυτός είναι αποδεκτός και βαθμολογείται καλύτερα<sup>172</sup>. Έτσι το σχολείο αδυνατεί να κατανοήσει και γι αυτό να αξιολογήσει θετικά τη γλώσσα όλων των μαθητών που εισέρχονται στο σχολείο ως φυσικοί ομιλητές. Από την άλλη τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, που έχουν

---

<sup>170</sup> Φραγκουδάκη, 1984, σ. 390-391.

<sup>171</sup> Μυλωνάς, 2001, σ. 87.

<sup>172</sup> Πυργιωτάκης, 2003, σ. 143.



μεγαλώσει σ' ένα γλωσσικό περιβάλλον που δε συνδέεται άμεσα με την πρότυπη γλώσσα, δεν μπορούν να κατανοήσουν τη γλώσσα του σχολείου και λογικό είναι να μην αποδίδουν όσο άλλοι μαθητές, που είναι εξοικειωμένοι με την πρότυπη γλώσσα από την προσχολική ζωή τους<sup>173</sup>.

Παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζουν και τα παιδιά των αλλοεθνών. Εισέρχονται στο σχολείο με δυσκολία στη χρήση της νέας γλώσσας είτε σε επικοινωνιακό επίπεδο είτε σε επίπεδο ακαδημαϊκής γνωστικής ικανότητας. Η ακαδημαϊκή γνωστική ικανότητα, όπως ορίζεται από τον Cummins (2001), είναι το σύνολο του λεξιλογίου, των γραμματικών κανόνων και γλωσσικών λειτουργιών που θα ακολουθήσουν οι μαθητές και πάνω στα οποία θα απαιτηθεί από αυτούς να επιδείξουν την ικανότητά τους. Όλα αυτά τα στοιχεία αναφέρονται σε λογοτεχνικά κείμενα και εκθέσεις, που οι μαθητές πρέπει να μπορούν να διαβάζουν και να σχολιάζουν τόσο προφορικά, όσο και γραπτά.

Τα παραπάνω καθιστούν ακόμη πιο επώδυνη τη διαδικασία ένταξης των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο, αφού αυτά τα παιδιά λόγω διαφορετικής κουλτούρας δεν μπορούν να αντιλαμβάνονται πάντα τα σημαινόμενα των κειμένων. Η κατάσταση διγλωσσίας ή διμορφίας που βιώνουν, τα καθιστά πολλές φορές αντικείμενο χλευασμού άλλων παιδιών της κυρίαρχης γλώσσας, με αποτέλεσμα να πλήττεται η αυτοεκτίμησή τους και να γεννιούνται αρνητικά συναισθήματα προς το σχολείο<sup>174</sup>.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικές ανισότητες καλλιεργούνται σε μεγάλο βαθμό, πριν το παιδί ακόμη φοιτήσει στο σχολείο. Το γεγονός πάλι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δε λαμβάνουν υπόψη τους τις σοβαρές ελλείψεις συγκεκριμένης μερίδας μαθητών, επιφορτίζοντάς τους με ευθύνες και υποχρεώσεις στις οποίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν, εντείνει τις ανισότητες σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο υποτιμά και στιγματίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών με λαϊκή καταγωγή και δεν αναγνωρίζει άλλες κουλτούρες εκτός από την κυρίαρχη. Η ανισότητα στο σχολείο αποτελεί αντανάκλαση της πάλης των τάξεων και της κοινωνικής ανισότητας που βιώνουν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και μεταφέρονται και στο χώρο του

---

<sup>173</sup> Φραγκουδάκη, 1984, σ. 460-468.

<sup>174</sup> Φραγκουδάκη, 1984, σ. 440-445.

σχολείου. Έτσι, αντιμετωπίζοντας το σχολείο όλους τους μαθητές ως ίσους, ουσιαστικά αγνοεί τις διαφορές τους και οδηγείται σε μεγαλύτερη ανισότητα<sup>175</sup>.

Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τη στάση του παιδιού προς το σχολείο εντείνοντας την ανισότητα στην εκπαίδευση. Η θετική ή αρνητική στάση, που το παιδί έχει διαμορφώσει για το σχολείο, καθορίζει και την παραπέρα θέση του για σχολική εργασία και πρόοδο. Οι γονείς ευθύνονται έως ένα βαθμό για τη στάση που έχει διαμορφώσει το παιδί για το σχολείο. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς των παιδιών της μεσαίας κοινωνικής τάξης έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη συμπεριφορά εκείνη που θεωρείται πιο ευνοϊκή για την ανάπτυξη θετικής στάσης προς το σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά των κατώτερων λαϊκών τάξεων πιθανότατα να εισέρχονται στο σχολείο με αρνητική προδιάθεση ως προς το αν θα πετύχουν, αφού ασυνείδητα υιοθετούν τη στάση των γονιών τους προς αυτό<sup>176</sup>.

Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο για τη στάση που θα αναπτύξουν απέναντι στο σχολείο τα παιδιά των λαϊκών τάξεων και των αλλοεθνών. Από τη μια, αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές ως ίσους και μη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των δύο προηγούμενων ομάδων, δημιουργούν για τους αλλοεθνείς και τα παιδιά των λαϊκών τάξεων μια εικόνα χαμηλών προσδοκιών και απαιτήσεων. Αυτή ενδόμυχα περνά στα ίδια τα παιδιά, επιδρώντας στα κίνητρα και στις φιλοδοξίες που διαμορφώνουν για το σχολείο, επειδή ακριβώς ενισχύεται από το κύρος και την αυθεντία του δασκάλου<sup>177</sup>. Πολλές φορές ο τρόπος που απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά αυτών των κατηγοριών είναι διαφορετικός, γιατί και οι ίδιοι είναι φορείς του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος από το οποίο εκπαιδεύτηκαν με στερεότυπες πεποιθήσεις, θεωρώντας ότι τα παιδιά των μεταναστών και των λαϊκών τάξεων είναι αδύναμοι μαθητές. Όλα αυτά όμως έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά των λαϊκών τάξεων και των μεταναστών να προδιατίθενται αρνητικά προς το σχολείο και να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία<sup>178</sup>.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη σχολική επίδοση των παιδιών όχι μόνο με τις αντικειμενικές τους ικανότητες, αλλά και με την οικονομική τους κατάσταση και εν γένει την κοινωνική τους καταγωγή. Αυτό συμβαίνει, γιατί με την είσοδό

---

<sup>175</sup> Bourdieu, 1984, σ. 373-374.

<sup>176</sup> Πυργιωτάκης, 2003, σ. 81.

<sup>177</sup> Μυλωνάς, 2001, σ. 152- 153.

<sup>178</sup> Blatchford, I., S. (1993) *Race, Gender and the Education of teachers*, Open University Press. σ. 25-35

τους στο σχολείο τόσο οι μαθητές, όσο και οι δάσκαλοι δεν απεκδύονται ούτε το κοινωνικό τους προφίλ ούτε τις κοινωνικές τους πεποιθήσεις. Έτσι η επίδοση των μαθητών μπορεί να σχετίζεται με παράγοντες, όπως το επάγγελμα του πατέρα ή τον τόπο καταγωγής τους ή τη γενικότερη οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, επειδή στην ευρύτερη κοινωνία υπάρχει η άποψη πως το γνωστικό επίπεδο των παιδιών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχεται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποδεχθεί την πεποίθηση αυτή θα κατηγοριοποιήσουν τους μαθητές ως λιγότερο ή περισσότερο ικανούς να ανταπεξέλθουν στην ακαδημαϊκή γνώση που προσφέρει το σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη και το οικογενειακό τους περιβάλλον<sup>179</sup>.

Στο σχολικό περιβάλλον όμως εντοπίζονται και άλλες ανισότητες, που δεν αφορούν μόνο την κοινωνική καταγωγή, αλλά σχετίζονται και με το φύλο. Μέσα στο ευρύ φάσμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, λοιπόν, εντάσσεται και μια ειδική κατηγορία, η ανισότητα των φύλων.

#### **4.7. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων**

Το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση τέθηκε για πρώτη φορά από το κίνημα του Διαφωτισμού και τη Γαλλική Επανάσταση, που αναγνώρισαν τη μεγάλη αξία της παιδείας και υποστήριξαν την ισότητα των πολιτών. Στην Ελλάδα, ωστόσο, ως τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα θεωρούνταν απόλυτα δίκαιη και φυσιολογική η αναλογική σχέση της εκπαιδευτικής πυραμίδας με την κοινωνική διαστρωμάτωση, ενώ στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα -έπειτα και από την προσπάθεια για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων- η επικρατούσα αντίληψη ήταν ότι απλώς υπάρχουν «από τη φύση» ικανοί και μη ικανοί μαθητές «για γράμματα».

Μέχρι πρόσφατα, κατά τη δεκαετία του 1970, υπήρχαν επιστημονικές απόψεις, οι οποίες υποστήριζαν την ατομική διαφορά ευφυΐας ως αιτία για την άνιση επίδοση στο σχολείο. Οι τελευταίες έρευνες όμως έχουν αποδείξει την υψηλή στατιστική συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή και στη σχολική επίδοση<sup>180</sup>. Ενδεικτικά, ο Fontana, αναφερόμενος στις μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης σε

<sup>179</sup> Πυργιωτάκης, 2003, σ 59-60

<sup>180</sup> Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Β. Ρήγα, (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο (σελ. 79-165). Πάτρα: ΕΑΠ

μαθητές του Ηνωμένου Βασιλείου, υποστηρίζει ότι αυτές δείχνουν να εξαρτώνται στατιστικά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, από περιβαλλοντικούς παράγοντες και όχι τόσο από γενετικούς<sup>181</sup>.

Στις μέρες μας αρχίζει να διαμορφώνεται η τάση αυτά τα νέα δεδομένα να λαμβάνονται υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και οι σύγχρονες κοινωνίες να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν πλέον το δικαίωμα της πρόσβασης όλων των πολιτών στη μόρφωση, λαμβάνοντας μέτρα που στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών στη γνώση (π.χ. ρυθμίσεις υπέρ των μειονοτήτων, προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων) και στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η κίνηση αυτή, όμως, δεν είναι γενικευμένη και συστηματική, με αποτέλεσμα ακόμη και σήμερα η εκπαίδευση να εμπλέκεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Βέβαια, το βασικότερο ζήτημα που τίθεται στη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία είναι η απόκτηση από το άτομο των ικανοτήτων εκείνων που θα το κάνουν να ανταποκρίνεται στις νέες εργασιακές, επικοινωνιακές και τεχνολογικές ανάγκες. Υπεύθυνο για την ανάπτυξη των κατάλληλων αυτών δεξιοτήτων στο άτομο θεωρείται το σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές, όμως, δεν μπορούν να αποκτηθούν από όλα τα άτομα, καθώς εξαιτίας της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, κάποιες κοινωνικές ομάδες αδυνατούν να έχουν πρόσβαση στην εκμάθηση των δεδομένων αυτών (π.χ. οι μειονότητες και τα άτομα από κατώτερες οικονομικά τάξεις), με αποτέλεσμα να δείχνουν μειωμένη προσαρμοστικότητα στα νέα δεδομένα. Διαμορφώνονται, λοιπόν, νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες οξύνονται και στηρίζονται στις εκπαιδευτικές ανισότητες, δημιουργώντας ρήγμα στον κοινωνικό ιστό<sup>182</sup>.

Από όλα όσα αναφέρθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται άμεσα, καθώς το σχολείο αποτελεί μοχλό της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης. Αποστολή και έργο του σχολείου είναι από τη μια να εφοδιάζει την οικονομία με ειδικευμένο εργατικό δυναμικό και να καλύπτει τις ανάγκες της και από την άλλη να μεταβιβάζει στους μαθητές τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα

---

<sup>181</sup> Fontana, D. (1996). Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Σαββάλας.

<sup>182</sup> Βεργίδης, (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία (σελ. 9-77). Πάτρα: ΕΑΠ.

συμπεριφοράς που ισχύουν σε κάθε κοινωνία. Το σχολείο, επομένως, θεωρείται μηχανισμός σταθεροποίησης και πιστής αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος. Αποτέλεσμα αυτής της λειτουργίας του σχολείου είναι οι κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται στην κοινωνία να προωθούνται και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, παρόλες τις βελτιώσεις που έχουν επέλθει σε νομοθετικό και κοινωνικό επίπεδο σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης του ατόμου στην εκπαίδευση, αυτή με τη σειρά της όχι μόνο συντηρεί, αλλά και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (π.χ. ταξικός διαχωρισμός, σεξισμός, αποκλεισμός των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων).

Βασική μορφή κοινωνικής ανισότητας αποτελεί η κατάταξη των ατόμων σε κοινωνικές τάξεις με βάση το εισόδημά τους. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, έχει αποδειχτεί ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2001, σ. 95), έρευνες που έγιναν τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ και τη δεκαετία μετά το 1960 στην Ευρώπη οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η άνιση σχολική επίδοση επηρεάζεται πρωτίστως από την κοινωνική καταγωγή των ατόμων και όχι από τις ατομικές διαφορές ικανοτήτων.
- Η τυπική ισότητα (π.χ. δωρεάν εκπαίδευση) δεν αίρει την κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση.
- Το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με αυστηρά στατιστικό τρόπο.

Αλλά και στην Ελλάδα - ανεξάρτητα από τη «μορφωσιογόνο» τάση που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία - δηλαδή την τάση που εμφανίζεται με την ανάγκη όλο και μεγαλύτερου αριθμού νέων να ενταχθούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση - ποικίλες έρευνες<sup>183</sup> επιβεβαίωσαν την αντιστοιχία της σχολικής επίδοσης των μαθητών με την

---

<sup>183</sup> Ελέγχθηκαν ο αναλφαριθμητισμός, η μαθητική διαρροή (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1996). Η Γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα: ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/meletes.htm> (29/10/2004) & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Έρευνα μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/meletes.htm> (9/11/2009), οι μαθησιακές δυσκολίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001), η σύνθεση των φοιτητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους (βλ. Κάτσικας, Χ. & Νικολαΐδου, Ε. (2001). Η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 60-61), αλλά και σε σχέση με την

κοινωνική τους θέση και τα άμεσα επακόλουθα των παραπάνω διαπιστώσεων, όπως είναι π.χ. η μαθητική διαρροή και η αναλογική σχέση σχολικής αποτυχίας και κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (παιδιά μειονοτήτων, αγροτών και εργατών), που καταγράφονται και σε διεθνές επίπεδο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με ποικίλους τρόπους. Καταρχήν το σχολείο με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ταξινομεί τους μαθητές ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις τους, σε κατηγορίες (καλοί, κακοί, μέτριοι)<sup>184</sup>. Διαμορφώνεται δηλαδή μια κατηγοριοποίηση με βάση τη σχολική επίδοση, γεγονός που οδηγεί σε διαίωση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο. Όπως υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (2001, σ. 97- 106), το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και η κατηγοριοποίηση των επιπτώσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και αναπαράγονται από την κοινωνική ανισότητα που υπάρχει στο σχολείο, καθώς τη μεγαλύτερη σχολική αποτυχία και τη χαμηλότερη επίδοση παρουσιάζουν μαθητές προερχόμενοι από ασθενέστερες κοινωνικά ομάδες.

Στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα προγράμματα σπουδών, το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και τους στόχους που θέτει, εκφράζει τις αξίες της μεσαίας αστικής τάξης και απευθύνεται σε μαθητές που προέρχονται από αυτήν, αποκλείοντας έμμεσα τα παιδιά χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Τα τελευταία, με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν μια καινούρια κουλτούρα και υπόκεινται σε μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, δηλαδή αναγκάζονται να απορρίψουν τη δική τους κουλτούρα, να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να υιοθετήσουν την κυρίαρχη και επίσημη κουλτούρα που προβάλλεται από το σχολείο.

Επιπλέον, οι λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που θεωρούν την έλλειψη ευφυΐας ως βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας, υποτιμούν και ουσιαστικά αγνοούν τη γλώσσα των παιδιών λαϊκής προέλευσης χαρακτηρίζοντας την «φτωχή», προκαλώντας έτσι πλείστες διακρίσεις μεταξύ των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και το γεγονός ότι ταυτίζουν τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών, που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις με την πολιτισμική ένδεια .

---

γεωγραφική τους προέλευση (βλ. Μυλωνάς, Θ. (1998). Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg.)

<sup>184</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1984). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.σελ 18-19.

Ακόμη, το γεγονός ότι το σχολείο αντιμετωπίζει κατά τον Bourdieu όλους τους μαθητές ως ίσους, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, αγνοώντας ουσιαστικά τις διαφορές τους και χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σοβαρές ελλείψεις μιας συγκεκριμένης μερίδας μαθητών, φανερώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα στην πλειοψηφία τους είναι αδιαφοροποίητα, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε ακόμα μεγαλύτερες ανισότητες<sup>185</sup>.

Τέλος και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται αντιπαρέρχονται με αδιαφορία τις ανάγκες των μαθητών που υστερούν, αδυνατούν να αντισταθμίσουν τις όποιες ελλείψεις τους και επιπλέον τους προκαλούν άγχη, καθώς τα παιδιά διαπιστώνουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, γεγονός που φέρει μεγάλο ποσοστό ευθύνης για την εγκατάλειψη του σχολείου.

#### **4.8. Το φύλο ως μορφή κοινωνικής ανισότητας**

Όταν γίνεται αναφορά στον όρο κοινωνικές ανισότητες, αυτός νοείται ως αδυναμία ορισμένων κοινωνικών ομάδων να έχουν πρόσβαση σε μια σειρά από κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά αγαθά. Την αδυναμία αυτή εμφανίζει και η ομάδα των γυναικών, ενώ είναι ιδιαίτερα εμφανής σε χώρους όπως η εργασία και η εκπαίδευση<sup>186</sup>. Μια βασική, επομένως, κοινωνική παράμετρος της ανισότητας είναι οι διαφορετικές δυνατότητες εξέλιξης που δίνονται στους ανθρώπους ανάλογα με το φύλο τους.

Μάλιστα, ενώ για ορισμένες κοινωνικές ομάδες η διεκδίκηση της ισότητας είναι δεδομένη ή υπάρχει η δυνατότητα ανοδικής κινητικότητας (π.χ. για την ομάδα των διανοουμένων-επιστημόνων που μπορούν στη σημερινή εποχή της τεχνολογικής εξέλιξης να γίνουν τμήμα της μεγαλοαστικής τάξης), η ανισότητα ως προς το φύλο θεωρείται πολύ δυσκολότερα αναστρέψιμη, επειδή οι σχέσεις και οι ταυτότητες που καθορίζονται από αυτό αφορούν και τα πλέον προσωπικά επίπεδα της ζωής, όπως είναι το οικογενειακό και το σεξουαλικό<sup>187</sup>.

---

<sup>185</sup> Bourdieu, P. (1984). Το συντηρητικό σχολείο. Στο: Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.

<sup>186</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 28-29.

<sup>187</sup> Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). Το φύλο της δημοκρατίας. Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα. Αθήνα: Σαββάλας, σελ 49.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί πως η οπτική της φυλετικής ανισότητας δεν βασίζεται στον προσδιορισμό του βιολογικού, αλλά του κοινωνικού φύλου. Το κοινωνικό φύλο ορίζεται ως αναλυτική κατηγορία και είναι απόρροια κοινωνικών σχέσεων, λειτουργεί ως πολιτισμικό σύμβολο και όχι ως δεδομένο της φύσης. Παρόλο που οι αντιλήψεις αυτών που προωθούν τη σεξιστική διαφοροποίηση βασίζονται σε βιολογικές «αδυναμίες» των γυναικών, η εξέλιξη της κοινωνίας και η διαφορετική θέση που μπορούν πλέον να κατακτήσουν οι γυναίκες σε όλους τους τομείς δράσης, πιστοποιούν το αβάσιμο του επιχειρήματός τους, καθώς το βασικό στοιχείο του κοινωνικού διαχωρισμού των φύλων δεν είναι η βιολογική ταυτότητα, αλλά οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που υφίστανται και αφορούν σε ρόλους και χαρακτηριστικά των δύο φύλων<sup>188</sup>.

Παρόλες, όμως, τις κοινωνικές αλλαγές που οδήγησαν στη διεύρυνση του ρόλου της γυναίκας σήμερα, στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων εξακολουθούν να υπάρχουν. Έτσι, στα στερεότυπα για τους άνδρες αποδίδονται και υπερτονίζονται στην προσωπικότητα του άνδρα χαρακτηριστικά όπως η επιθετικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ανεξαρτησία, η τόλμη, η αποφασιστικότητα, η γενναιότητα, η εξυπνάδα και γενικά ιδιότητες θετικά φορτισμένες οι οποίες προδιαγράφουν θετική εξέλιξη. Αντίθετα, στα στερεότυπα για τη γυναίκα αναφέρονται χαρακτηριστικά όπως η παθητικότητα, η υποχωρητικότητα, η δειλία, η στοργικότητα, η ευγένεια και η φιλαρέσκεια. Όλα αυτά δείχνουν ότι υπάρχει μεροληπτική διάθεση υπέρ του άνδρα.

Οι κοινωνικές δομές από πολύ νωρίς, κυρίως μετά το πέραςμα της κοινωνίας από τη μητριαρχία στην πατριαρχία, όρισαν διαφορετικούς ρόλους για τους άνδρες και τις γυναίκες. Επίσης, η διάσταση ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια ζωή είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας: ο άνδρας αναλαμβάνει το ρόλο του οικονομικού συντηρητή της οικογένειας και έχει μεγαλύτερο κοινωνικό βάρος και σημασία ως παρουσία, ενώ η γυναίκα περιορίζεται στο σπίτι, δε δρα κοινωνικά και δεν έχει σημαντική συμμετοχή στα δρώμενα. Προς την ίδια διαχωριστική κατεύθυνση λειτούργησε και ο φυλετικός καταμερισμός της εργασίας, που οδήγησε στη διαμόρφωση διαφορετικών για τα δύο φύλα κοινωνικών συμπεριφορών. Τέλος, μέσα από την εξέλιξη του θεσμού της οικογένειας προέκυψαν αλλαγές σε αξίες

---

<sup>188</sup> Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.), Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα (σελ. 11-98). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ 18 – 20.



και συμπεριφορές και αναδείχθηκαν διαφορετικές γονεϊκές ταυτότητες για τους άνδρες και τις γυναίκες<sup>189</sup>. Το άτομο μαθαίνει ποιες συμπεριφορές είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο μέσω της κοινωνικοποίησης· καθώς όμως οι φορείς της κοινωνικοποίησης έχουν στερεότυπες απόψεις για τα δύο φύλα, οι επόμενες γενιές γίνονται αποδέκτες αυτής της κατάστασης, δηλαδή μιας κοινωνίας, όπου οι γυναίκες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες και το κάθε άτομο, ανάλογα με το φύλο του, διδάσκεται τι είναι κατάλληλο για τα αγόρια και τι για τα κορίτσια.

Σήμερα, βέβαια, με την κατοχύρωση της ισότητας των δύο φύλων, σε νομικό περισσότερο επίπεδο, οι ρόλοι και το πεδίο δράσης των γυναικών έχουν διευρυνθεί και των ανδρών έχουν εμπλουτιστεί με νέες δραστηριότητες: τα παιδιά έπαψαν να είναι αυτοσκοπός της ζωής των γυναικών, εργασίες που κατά παράδοση θεωρούνται ανδρικές ασκούνται πλέον και από γυναίκες, στην οικογένεια αλλά και στο δημόσιο βίο η γυναίκα αναλαμβάνει ενεργό δράση και έχει δικαίωμα λήψης αποφάσεων, ενώ ο άνδρας συμμετέχει ενεργά στην ανατροφή των παιδιών.

#### **4.8.1. Ανισότητα φύλου στην εκπαίδευση**

Οι μορφωτικές επιλογές καθορίζουν και την επαγγελματική σταδιοδρομία των ανθρώπων σε μεγάλο βαθμό. Έτσι η ενότητα στοχεύει να παρουσιάσει πώς εκφράζεται η ανισότητα του φύλου στις μορφωτικές και επαγγελματικές επιλογές των ανδρών και των γυναικών.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί αλλαγές και βελτιώσεις στην κατεύθυνση της ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Όμως οι αλλαγές αυτές είναι ποσοτικές και αφορούν την αύξηση πρόσβασης και συμμετοχής του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και στην ποιότητα των σπουδών<sup>190</sup>.

Στην αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση συνέβαλε το γεγονός ότι εγκαταλείφθηκε η τάση των γονιών, κυρίως των κατώτερων στρωμάτων, να διακόπτουν τη φοίτηση των κοριτσιών τους. Αυτό συνέβαινε, γιατί θεωρούσαν πως τα αγόρια θα βγουν στο χώρο της εργασίας, ενώ τα κορίτσια δε χρειάζεται να εργάζονται, αφού επωμίζονται τα μητρικά καθήκοντα<sup>191</sup>.

---

<sup>189</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 23.

<sup>190</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 46.

<sup>191</sup> Μυλωνάς, Θ. (2001) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Συμβολές*,

Στην αλλαγή αυτής της παραδοσιακής πεποίθησης οδήγησαν και ως ένα βαθμό και οι σχετικά πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις για παροχή δωρεάν παιδείας, για εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση και συνεκπαίδευση των φύλων. Αυτές, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην Ελλάδα, είχαν ως αποτέλεσμα, η φοίτηση αγοριών και κοριτσιών στη μέση εκπαίδευση στη χώρα μας θεωρητικά να μην παρουσιάζει σημαντικές διαφορές<sup>192</sup>.

Παρόλη όμως την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών στα αγόρια και στα κορίτσια για πρόσβαση στη μέση εκπαίδευση, που είναι ένα πολύ θετικό βήμα, ουσιαστική ισότητα των δύο φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης δεν έχει επιτευχθεί<sup>193</sup>. Αυτό συμβαίνει γιατί η κατανομή των φύλων στους διάφορους τύπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι παραδοσιακή. Δηλαδή, ένα μεγάλο ποσοστό των κοριτσιών παρακολουθεί γενική εκπαίδευση, ενώ τα αγόρια τεχνικό-επαγγελματική. Έτσι τα κορίτσια πλειοψηφούν στους τομείς κοινωνικής πρόνοιας, οικονομίας και διοίκησης, ενώ αντίθετα τα αγόρια στους τομείς του μηχανολογικού, ηλεκτρολογικού-ηλεκτρονικού που υπόσχονται καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας και εξέλιξης.

Ο τρόπος αυτός κατανομής των φύλων στους διάφορους τύπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προδιαγράφει και την κατανομή στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι η πλειοψηφία του γυναικείου φύλου φοιτά στις παιδαγωγικές σχολές και γενικά στις θεωρητικές, ενώ οι άντρες φοιτούν στις θετικές σχολές και στις σχολές μηχανικών<sup>194</sup>.

Όλα αυτά δείχνουν ότι η πρόσβαση του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης έχει σχεδόν εξισωθεί με τη συμμετοχή του αντρικού φύλου. Όμως υπάρχει διαφοροποίηση και ανισότητα σε βάρος του γυναικείου φύλου όσον αφορά την πρόσβαση σε τομείς της εκπαίδευσης, που υπόσχονται καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία. Καθώς οι επιλογές των εφήβων δεν υπαγορεύονται από

---

Gutenberg, Αθήνα, σελ 91.

<sup>192</sup> Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (1981) Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου, στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ), *Εκπαίδευση και φύλο*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη. σ. 203- 205. - Ηλιού, Μ. (1990) *Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική*, Πορεία, Αθήνα, σελ 205.

<sup>193</sup> Κ.Ε.Θ.Ι., 2003-2004 [www.KEΘI.gr](http://www.KEΘI.gr)

<sup>194</sup> Ζιώγου – Καραστεργίου, 1994, σ. 333.

νομοθετικές διατάξεις ή ρυθμίσεις, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οφείλονται στις παραδοσιακές στερεότυπες πεποιθήσεις που οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης έχουν για τα φύλα<sup>195</sup>. Έτσι οι παραδοσιακές και στερεότυπες πεποιθήσεις των παραπάνω ομάδων για τα ιδιαίτερα χαρίσματα και τις κλίσεις των φύλων και κυρίως για τους μελλοντικούς ρόλους των αγοριών και των κοριτσιών στο χώρο της οικογένειας και της εργασίας εξακολουθούν να επηρεάζουν και να κατευθύνουν τις αποφάσεις και τις εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών και να προδιαγράφουν επαγγελματικό μέλλον με μικρές δυνατότητες εξέλιξης.

Σε ποιο βαθμό, λοιπόν, το σχολείο ως επίσημος εκπαιδευτικός θεσμός συντηρεί και προωθεί τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων;

Αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο πως στις μέρες μας έχει υπάρξει σαφής βελτίωση σε σχέση με την κατάσταση πριν από τη δεκαετία του 1980 - οπότε και σημειώθηκαν οι σημαντικότερες νομικές μεταβολές - στο θέμα της ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό γίνεται ορατό κυρίως στο ποσοστό αύξησης της πρόσβασης και συμμετοχής του γυναικείου φύλου στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αύξηση αυτή θεωρείται απόρροια, αφενός των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου της διαφοροποίησης που έχει επέλθει στις αντιλήψεις, σχετικά με το ρόλο που μπορεί να παίξει η γυναίκα σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σήμερα οι γυναίκες παρουσιάζονται να μετέχουν ενεργά και ισότιμα στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα και δεν προσκολλώνται αποκλειστικά στο μητρικό τους ρόλο<sup>196</sup>.

Ωστόσο, παρά τις θετικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε νομοθετικό επίπεδο και σε επίπεδο νοοτροπίας, δεν έχει επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξάλλου, έρευνες που έχουν γίνει επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση, καθώς τα ποσοστά φοίτησης του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουν μεν αυξηθεί σημαντικά, ωστόσο οι επιλογές των σπουδών καταμαρτυρούν το γεγονός ότι τα δύο φύλα συνεχίζουν να κατανέμονται με τρόπο παραδοσιακό στους διάφορους τύπους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως

---

<sup>195</sup> Κανταρτζή, Ε. (1991) *Η εικόνα της γυναίκας, διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσ/νίκη. σ. 33.

<sup>196</sup> Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σελ. 316- 320). Θεσ/νίκη: Βάνιας.

και στις σχολές της Τριτοβάθμιας<sup>197</sup>. Έτσι, η πλειοψηφία του γυναικείου φύλου στρέφεται προς τη γενική εκπαίδευση και φοιτά στις θεωρητικές ως επί το πλείστον σχολές, ενώ οι άνδρες προτιμούν την τεχνικό- επαγγελματική κυρίως εκπαίδευση και επιλέγουν τις πανεπιστημιακές θετικές σχολές, που υπόσχονται και καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία.

Ακόμη, η ανισότητα του φύλου στην εκπαίδευση γίνεται ορατή και από το γεγονός ότι οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό στο χώρο της εκπαίδευσης υπερτερούν, ενώ στη διοίκηση και στα συνδικαλιστικά όργανα αποτελούν μειοψηφία. Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις διαθέτουν το ίδιο επίπεδο σπουδών και προσόντων με αυτό των ανδρών, όμως δεν επιλέγονται σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης από τα αρμόδια θεσμικά όργανα - που κατά πλειοψηφία απαρτίζονται από άνδρες- με την αιτιολογία ότι οι διοικητικοί αυτοί ρόλοι δεν «ταιριάζουν» στη γυναικεία φύση<sup>198</sup>.

Οι πραγματικοί λόγοι όμως για τη μικρή σε αριθμό συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση οφείλονται στη νοοτροπία των ανδροκρατούμενων συμβουλίων επιλογής προσωπικού<sup>199</sup>, στις αυξημένες εργασιακές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις, στη σκληρή κριτική, στην αμφισβήτηση και στις αντιδράσεις που δέχονται όταν αναλάβουν διοικητική θέση για τις διοικητικές πρακτικές που

---

<sup>197</sup> Βλ. σχετικά: Ευστράτογλου, Α. (1999). Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω· Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1 994) . Αθήνα: Gutenberg· Κυρίδης, Α. (1997). Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985). Αθήνα: Gutenberg.

<sup>198</sup> 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 (σελ. 293-302). Θεσ/νίκη: Βάνιας.

<sup>199</sup> Βλ. ενδεικτικά 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 (σ. 293-302). Θεσ/νίκη: Βάνιας. Αναφέρεται ότι στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 1990-91 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούσαν το 59% στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης· μόνο όμως το 16% από αυτές κατείχε διευθυντική θέση σε σχολική μονάδα και μόλις το 6% είχε θέση στο διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης (σ. 294).

ακολουθούν (π.χ. δημοκρατικές διαδικασίες, ανάπτυξη συνεργασίας), εξαιτίας των στερεότυπων αντιλήψεων που έχουν διαποτίσει τον εκπαιδευτικό κορμό.

Επίσης, αποδεικτικό στοιχείο της ανισότητας των φύλων<sup>200</sup>, που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί και η κατανομή των εκπαιδευτικών στις ειδικότητες και στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης με γνώμονα το φύλο τους, καθώς παρατηρείται ότι οι γυναίκες πλειοψηφούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στις γυμνασιακές τάξεις της Δευτεροβάθμιας, αναλαμβάνοντας τη διδασκαλία κυρίως των θεωρητικών μαθημάτων, ενώ οι άνδρες υπερισχύουν στις λυκειακές τάξεις και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκοντας κυρίως τα θετικά μαθήματα.

#### **4.9. Τα στερεότυπα των φύλων στην εκπαίδευση**

Με τον όρο στερεότυπα εννοούνται τα προκατασκευασμένα σχήματα σκέψης που παίρνουν τη μορφή απλοποιήσεων, κατηγοριοποιήσεων και γενικεύσεων για ορισμένες κατηγορίες ατόμων<sup>201</sup>. Ο τρόπος αυτός σκέψης συνήθως διαστρεβλώνει και αλλοιώνει την πραγματικότητα και εκδηλώνεται με τη μεροληπτική συμπεριφορά απέναντι σε αυτές τις ομάδες ανθρώπων. Μία μορφή στερεότυπων αποτελούν αυτά που σχετίζονται με το φύλο. Σ' αυτή την περίπτωση διατυπώνονται απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διακρίνει το αρσενικό (π.χ. δυναμισμός) ή το θηλυκό φύλο (π.χ. ευαισθησία), σχετικά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν (π.χ. άνδρας-προστάτης και αρχηγός της οικογένειας, γυναίκα-νοικοκυρά και μητρική φιγούρα) ή με τις ικανότητες που συγκεντρώνουν, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να κατηγοριοποιούνται με βάση αυτές τις αντιλήψεις.

Αυτή η κατηγοριοποίηση των ατόμων, που στηρίζεται σε στερεότυπες αντιλήψεις με βάση το φύλο τους, οδηγεί στην προκατάληψη και ονομάζεται «σεξισμός»<sup>202</sup>. Τα στερεότυπα αποτελούν έναν ισχυροποιητικό μηχανισμό της εκάστοτε κοινωνικής

---

<sup>200</sup>Βλ. σχετικά Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σ. 43-48). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>201</sup> Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (όπ. π., σ. 296) οι στερεότυπες αυτές αντιλήψεις παρουσιάζουν τις γυναίκες να μην διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα για διάκριση, να μην μπορούν να επιβληθούν στους μαθητές, να μην τους ταιριάζουν οι διευθυντικές θέσεις λόγω παρορμητικού και ασταθή χαρακτήρα και να μην δείχνουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής αφοσίωσης.

<sup>202</sup> Πελεγρίνης, Θ. (2004). Λεξικό της Φιλοσοφίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ 517.

πραγματικότητας, γιατί δικαιολογούν τις προκαταλήψεις απέναντι σε αδύναμες και εκτεθειμένες σε κριτική ομάδες ανθρώπων και επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο ερμηνεύει τις καταστάσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του.

Τα σεξιστικά στερεότυπα<sup>203</sup> έχουν ήδη διαμορφωθεί από την οικογένεια στα παιδιά, όταν αυτά καλούνται στην ηλικία των πέντε και έξι ετών να ενταχθούν στην εκπαίδευση, γεγονός που έχει ως συνέπεια οι προκατειλημμένες αυτές απόψεις να περνούν και στο χώρο του σχολείου. Στη συνέχεια τα στερεότυπα αυτά -που προσκομίζονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης με τις εμπειρίες των παιδιών - αντί να αμβλύνονται να ενισχύονται, γίνονται πιο αυστηρά και λαμβάνουν κοινωνικό περιεχόμενο. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με την Chisholm (1999, σ. 291), γιατί οι έφηβες, όταν εντάσσονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχουν πλέον απόλυτα διαμορφωμένη την ταυτότητά τους ως προς το κοινωνικό τους φύλο και έχουν αποκτήσει την αντίστοιχη κουλτούρα της θηλυκότητας, οπότε οι επιδράσεις που ασκούνται πάνω τους οδηγούν στην διεύρυνση των ήδη υπαρχόντων σεξιστικών προτύπων. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι να επηρεάζονται απόλυτα οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, οι οποίες καθορίζονται με βάση τη θέση που οι ίδιες θεωρούν ότι τους αρμόζει μέσα στην κοινωνία.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τα αγόρια που βρίσκονται στη φάση της εφηβείας, καθώς τότε δομούν την ταυτότητα του ανδρισμού τους πάνω στα υπάρχοντα στερεότυπα. Όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά (2003, σ. 146), τα πρότυπα -λ.χ. της επιθετικότητας - που διαμορφώνουν οι έφηβοι νέοι, στηρίζονται καθαρά σε σεξιστικά στερεότυπα, ενώ όμοια είναι τα κριτήρια και για την επαγγελματική τους επιλογή που στρέφεται σε εργασίες κύρους και κοινωνικής αποδοχής (όπ. π., σ. 149). Στην ίδια έρευνα συμπεραίνεται πως, αν και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν ήδη εκτεθεί στις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, παράλληλα παρουσιάζονται με «διείσδυση χειραφετημένων αναπαραστάσεων», δηλαδή απόψεων

---

<sup>203</sup> Τα στερεότυπα διακρίνονται από τις προκαταλήψεις, καθώς αναφέρονται σε πεποιθήσεις-απόψεις και όχι σε στάσεις-κρίσεις, όπως απαιτούν οι προκαταλήψεις. Τα στερεότυπα, δηλαδή, είναι οι απόψεις που αναφέρονται στις διαφορές που παρουσιάζουν ορισμένες ομάδες μεταξύ τους, ενώ η οποιαδήποτε αρνητική στάση και θέση απέναντι σε μια ομάδα ταυτίζεται με την προκατάληψη (Κανταρτζή, 1991, σ. 30). Τον όρο εισηγήθηκε ο Lipman W., Αμερικανός δημοσιογράφος (βλ. Πελεγρίνης, Θ. (2004). Λεξικό της Φιλοσοφίας (σ. 522). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.)

που ανατρέπουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο των φύλων και στηρίζονται στην ισότητα των ατόμων, ανεξάρτητα από την ταυτότητα του φύλου τους (όπ. π., σ. 150). Το γεγονός αυτό, όμως, πιστεύουν οι ερευνήτριες, υποσκάπτεται από τον τρόπο που προβάλλεται και παρουσιάζεται το θηλυκό και ανδρικό πρότυπο μέσα στο σχολείο. Αυτό έχει ως συνέπεια, παρόλο που τα κορίτσια έχουν γενικά καλές σχολικές επιδόσεις και σε όλα τα επιστημονικά αντικείμενα, ο κλασικός διαχωρισμός των μαθημάτων σε ανδρικά και γυναικεία (θετικά και θεωρητικά αντίστοιχα) να επηρεάζει και την τελική τους επίδοση, γεγονός που οδηγεί σε μορφωτική και κατά συνέπεια σε κοινωνική ανισότητα (όπ. π., σ. 149).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι πιο σημαντικοί φορείς σεξιστικών στερεότυπων αντιλήψεων στο σχολικό χώρο, καθώς μέσα από την καθημερινή διδακτική πρακτική τους μεταφέρουν στα παιδιά και τις δικές τους κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με τα δύο φύλα. Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυθαίρετα χαρακτηρισμούς στο ένα ή στο άλλο φύλο, θεωρώντας ότι τα αγόρια είναι ζωηρά, αυτόνομα, δυναμικά, απείθαρχα και αμελή ως προς τις σχολικές τους υποχρεώσεις και τα κορίτσια πειθαρχημένα, μεθοδικά, ευαίσθητα, πονηρά και κλαυιάρικα. Επίσης, συχνά συναντάται ως σεξιστικό στερεότυπο στο σχολικό χώρο η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι τα αγόρια μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα στα θετικά μαθήματα, ενώ τα κορίτσια αντίστοιχα στα θεωρητικά<sup>204</sup>.

Ο Κακαβούλης επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, τη σχολική αποτυχία των κοριτσιών την αποδίδουν σε έλλειψη ικανότητας, ενώ των αγοριών απλώς σε έλλειψη προσπάθειας<sup>205</sup>. Αντίστοιχα, οι καλές επιδόσεις αποδίδονται για τα μεν κορίτσια στην αυξημένη προσπάθεια που αυτά καταβάλλουν, για τα δε αγόρια στις ιδιαίτερες νοητικές τους ικανότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν «ανδρικά» τα θετικά μαθήματα και «γυναικεία» τα θεωρητικά και προχωρούν και σε ανάλογο διαχωρισμό των επαγγελμάτων. Θεωρούν τα επαγγέλματα που απαιτούν ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και παροχή φροντίδας ως κατάλληλα για το γυναικείο φύλο, ενώ τις τεχνικές εργασίες και τα επαγγέλματα υψηλού κύρους, κατάλληλα για το ανδρικό φύλο. Οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Αθανασιάδου (1997, σ. 98) ερευνώντας τις γενικότερες

---

<sup>204</sup> Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα. Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46, 58-69.

<sup>205</sup> Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο: Β. Καΐλα Μ., Γ. Ξανθάκου, Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1988, σελ. 55-67.

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και γυναικών στην οικογένεια, στην αγορά εργασίας και στην ευρύτερη δημόσια ζωή, διαπίστωσαν ότι αυτοί θεωρούν πως τα δύο φύλα έχουν διακριτούς ρόλους και υποχρεώσεις, καθώς αποτελούν διαφορετικές και ξεχωριστές ομάδες, με το ανδρικό φύλο να κυριαρχεί σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής - και κυρίως στον εργασιακό χώρο - και με το γυναικείο φύλο να περιορίζεται στην οικογένεια.

#### **4.10. Τρόποι ενίσχυσης των σεξιστικών στερεότυπων στο σχολικό χώρο**

Το σχολείο δημιουργεί, συντηρεί και προωθεί τα στερεότυπα των δύο φύλων με πολλούς τρόπους. Μεταξύ αυτών πρωταρχική θέση κατέχουν η διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή πράξη, προκειμένου να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδασκαλία του. Αυτό φέρει σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην προώθηση σεξιστικών στερεότυπων, καθώς, είτε στο διδακτικό υλικό εμπεριέχονται προκαταλήψεις για τα δύο φύλα και απαξιώνονται τα γυναικεία επιτεύγματα, είτε παραλείπονται από το σχολικό πρόγραμμα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. οικιακή οικονομία), που θα έθεταν υπό αμφισβήτηση τις στερεότυπες απόψεις των παιδιών για τους ρόλους που αναλογούν στα δύο φύλα.<sup>206</sup>

Περισσότερο, όμως, από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα επιδρά το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα»,<sup>207</sup> που εκπροσωπεί την ανεπίσημη πλευρά της διδακτικής διαδικασίας και περιλαμβάνει τις ποικίλες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη σχολική ζωή και που, όπως υποστηρίζουν οι Βρεττός & Καψάλης (1990, σ. 32), «ούτε προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται», καθώς και όλα εκείνα τα στοιχεία που λειτουργούν παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα. Τέτοια είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για το κάθε παιδί

<sup>206</sup> Φρόση, Α. (2003β). Εκπαιδευτικοί και Φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σελ. 151-187). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>207</sup> Ο όρος καθιερώθηκε από τον Ph. Jackson και στην ελληνική βιβλιογραφία εισήχθη από τον Γ. Μαυρογιώργο ως «παραπρόγραμμα» (όπ. αναφ. στο Τζιμπιλί, 2005, σ. 8). Για το «hidden curriculum» (κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα ή άδηλη παιδαγωγική ή παράλληλο πρόγραμμα) βλ. επίσης Μαρμαρινός, Ι. (1983). Το παράλληλο πρόγραμμα. Φιλολογική, 6, 367. Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 13, 71-81.



ξεχωριστά, οι αντιλήψεις και οι προτιμήσεις τους, το ύφος και η συμπεριφορά που επιδεικνύουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο διάκοσμος του κτιρίου κ.ά..

Η επίδραση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος θεωρείται σημαντική, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες που δεν σχετίζονται άμεσα και αποκλειστικά με το τυπικό μέρος της διδασκαλίας και γι' αυτό είναι περισσότερο δεκτικά και ευάλωτα στην αφομοίωση κάθε μορφής στερεότυπων αντιλήψεων.

Ένας ακόμα παράγοντας, που διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση σεξιστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων στα παιδιά, είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι είναι πολλές φορές φορείς στερεότυπων αντιλήψεων - καθώς έχουν γαλουχηθεί σε ένα περιβάλλον που οι διακρίσεις με κριτήριο το φύλο ήταν δεδομένες - και μέσω της διδασκαλίας και του τρόπου συμπεριφοράς τους μεταβιβάζουν, συνήθως ασυνείδητα, τα παραδοσιακά στερεότυπα του φύλου και τα ενισχύουν. Επίσης, ενώ δηλώνουν ευαισθητοποιημένοι στο ζήτημα της ανισότητας των φύλων, δεν είναι σε θέση να την αντιληφθούν στις καθημερινές πρακτικές τους, ενώ και η γλώσσα ακόμη που χρησιμοποιούν στο χώρο εργασίας τους αποκαλύπτει τις λανθάνουσες σεξιστικές απόψεις τους. Ακόμη, συχνό είναι το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να μην αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο τα αγόρια και τα κορίτσια και να διατηρούν στερεότυπες απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει η προσωπικότητα των δύο φύλων.

Οι διακρίσεις αυτές στα χαρακτηριστικά των δύο φύλων έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να κατευθύνουν τα παιδιά σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους φυλετικά προσδιορισμένους π.χ. τα αγόρια προς τις θετικές επιστήμες και τις τεχνικές ειδικότητες, τα κορίτσια προς τις θεωρητικές επιστήμες και να τα ωθούν να ταυτιστούν με συγκεκριμένες συμπεριφορές ανάλογες των στερεότυπων ρόλων τους. Με τον τρόπο αυτό, όμως, οδηγούν τα παιδιά στην εμπέδωση των στερεότυπων. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών έχει πολλαπλές επιδράσεις, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, διαμορφώνει την εικόνα που φτιάχνει ο μαθητής για τον εαυτό του και τις προσδοκίες του για τις επαγγελματικές φιλοδοξίες του.

Δεν είναι, όμως, μόνο οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τα φύλα που επηρεάζουν τη διαιώνιση των φυλετικών στερεότυπων, αλλά και η γενικότερη θέση που έχουν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μέσα στην

εκπαίδευση<sup>208</sup>. Όπως ειπώθηκε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου αυτού, οι μαθητές παρατηρώντας στο χώρο της εκπαίδευσης την κατανομή της εξουσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων, διαμορφώνουν και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη θέση που αρμόζει στα δύο φύλα. Έρευνες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κυρίως ασκούν ρόλους διοικητικούς στο ελληνικό σχολείο, ενώ παρατηρείται αποκλεισμός των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία, οπότε μεταφέρεται ως στερεότυπο και στα παιδιά ότι αυτός είναι ο ενδεδειγμένος ρόλος των φύλων. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι τα αγόρια να αποκτούν τη φιλοδοξία να διεκδικήσουν θέσεις ιεραρχίας και κύρους, ενώ τα κορίτσια να δέχονται την απουσία των γυναικών από τις διοικητικές θέσεις ως κάτι φυσικό<sup>209</sup>.

Στους παράγοντες αναπαραγωγής των σεξιστικών προτύπων που δρουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα - εκτός από αυτούς που αναφέρθηκαν ήδη- συγκαταλέγονται και τα σχολικά εγχειρίδια για τα οποία θα γίνει αναλυτικός λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

Όπως υποστηρίζει λοιπόν και η Κανταρτζή (1991, σ. 36-37), η δημιουργία, η συντήρηση και η ενίσχυση των διακρίσεων με βάση το φύλο γίνεται μέσα από μια σύνθετη και πολύπλευρη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές υιοθετούν μοντέλα συμπεριφοράς που αναλογούν στο φύλο τους μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου, από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς, τις αντιλήψεις κι ενέργειες των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στα φύλα, τις προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές, τη συνολική οργάνωση του σχολικού προγράμματος, τη δομή και την ιεραρχία που διακρίνει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Απ' όλα αυτά γίνεται κατανοητό ότι το φύλο αποτελεί έναν βασικό παράγοντα οργάνωσης της καθημερινής σχολικής ζωής, χωρίς πάντα να γίνεται αυτό αντιληπτό από τους ίδιους τους μαθητές.

---

<sup>208</sup> Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>209</sup> Μαραγκουδάκη, 1997, σ. 268.

#### 4.11. Σχολικά εγχειρίδια και αναπαραγωγή της ανισότητας των φύλων

Έρευνες που αναφέρονται στο ρόλο των σχολικών εγχειριδίων στη διαδικασία της μάθησης τα παρουσιάζουν ως φορείς όχι μόνο πληροφοριών και γνώσεων, αλλά και αξιών<sup>210</sup>. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ο κοινωνικοποιητικός τους ρόλος, καθώς μεταφέρουν τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις που γίνονται προσδοκίες και αξίες στους μαθητές και τους διαμορφώνουν ιδεολογικά. Ερευνητές, όπως ο Kohlberg και ο Mead, τονίζουν τη σημασία που έχουν τα προβαλλόμενα μοντέλα ρόλων για την ανάπτυξη των ταυτοτήτων των παιδιών<sup>211</sup>. Ειδικότερα ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην περίοδο της εφηβείας -ηλικιακή φάση που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία-, όταν οι νέοι βρίσκονται σε μια διεργασία ανακάλυψης και εδραίωσης της ταυτότητά τους, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός<sup>212</sup>.

Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια μεταδίδουν μηνύματα και προσφέρουν πρότυπα μίμησης, που αναφέρονται στους ρόλους των δύο φύλων με έμμεσο τρόπο και γι' αυτό ακριβώς λειτουργούν περισσότερο αποτελεσματικά. Επομένως, η επαφή των μαθητών με αυτά τα μηνύματα έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν συμπεριφορές και να καλλιεργήσουν προσδοκίες που επηρεάζουν - είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο- καθοριστικά την προσωπική και κοινωνική τους ζωή.

Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη<sup>213</sup>, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου ασκείται πρωτίστως και σε μεγάλο βαθμό μέσω των σχολικών εγχειριδίων που αποτελούν «βασικό κοινωνικοποιητικό εργαλείο στα χέρια γονέων και εκπαιδευτικών».

Ειδικότερα, η Φραγκουδάκη (1979, σ. 13-14) αναφερόμενη στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, τα οποία εντάσσονται στα βιβλία που ασχολούνται με τη γλώσσα και αξιοποιούν λογοτεχνικά κείμενα, υποστήριξε ότι αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί συμβάλλουν στην εμπέδωση και στην ενίσχυση των προβαλλόμενων προτύπων, καθώς αποτελούν την πρώτη επαφή των μαθητών με το γραπτό λόγο, καταλαμβάνουν πολύ χρόνο στο σχολικό πρόγραμμα και κυρίως μεταβιβάζουν έμμεσα την επίσημη ιδεολογία. Ακόμη, τα σχολικά εγχειρίδια της λογοτεχνίας, επειδή εμπεριέχουν κείμενα

---

<sup>210</sup> Μπονίδης, 2004, σ. 2.

<sup>211</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 64-7 1.

<sup>212</sup> Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (2000). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. Στο: Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Φάκελος 3 παρεμβατικών μαθημάτων, 7-20). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

<sup>213</sup> Βιτσιλάκη Σορωνιάτη κ. ά., 2001, σ. 49

διαφόρων εποχών και συγγραφέων, μεταφέρουν στα παιδιά διαφορετικές γλωσσικές, αισθητικές και ιδεολογικές εικόνες και ο ρόλος τους επομένως εκτός από γνωστικός είναι και κοινωνικοποιητικός. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργούν και τα μυθιστορηματικά πρόσωπα που προβάλλονται μέσα από αυτά τα κείμενα, καθώς προσφέρουν στους μαθητές μοντέλα ταύτισης.

Τέλος, επειδή η λογοτεχνία δεν έχει τον ίδιο καταναγκαστικό χαρακτήρα με τα άλλα σχολικά αντικείμενα και δεν απαιτεί την αποστήθιση γνώσεων, αλλά έχει ως σκοπό την ανθρωπιστική μόρφωση των μαθητών, προκαλεί τη συμμετοχή τους στη φάση προσέγγισης του κειμένου και τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα προβληματισμούς και ιδέες. Προσφέρεται, επομένως, για τον προσδιορισμό των κοινωνικών σχέσεων και ειδικότερα των σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των νέων ανθρώπων, καθώς εμπεριέχουν απόψεις που αναφέρονται στις σχέσεις των δύο φύλων. Αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης ήταν να πραγματοποιηθούν πολλές έρευνες τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό που αφορούσαν τις αναπαραστάσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια. Γενικότερα, κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990, οι έρευνες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο προβολής των κοριτσιών, αν και με την πάροδο του χρόνου δόθηκε έμφαση και στους αρσενικούς χαρακτήρες των σχολικών εγχειριδίων<sup>214</sup>. Η ανάλυση των ελληνικών και ξένων σχολικών εγχειριδίων, μέσα από την οπτική του φύλου, έχει επισημάνει το μεγάλο βαθμό αβάσιμων σεξιστικών απόψεων που αυτά περιέχουν.

Στη χώρα μας, η πλειοψηφία των μέχρι τώρα ερευνών σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης των δύο φύλων, αφορά τα βιβλία που έχουν ως στόχο τη γλωσσική εκπαίδευση, αφού σε αυτά εμπεριέχονται κείμενα που αναφέρονται στην κοινωνική ζωή και στις διάφορες εκδηλώσεις της ανθρώπινης δράσης και επομένως μπορούν να δώσουν στοιχεία για τους ρόλους που αποδίδονται στα δύο φύλα και να ανακαλυφθούν τα στερεότυπα που αναπαράγονται.

Επίσης, όπως αναφέρει η Φρόση (2003α, σ. 133), ερευνήθηκαν ακόμη αρχαιοελληνικά και νεοελληνικά λογοτεχνικά κείμενα, τα σχολικά εγχειρίδια της

---

<sup>214</sup> Βιτσιλάκη Σορωνιάτη κ. ά., 2001, σ. 48

ιστορίας, των μαθηματικών, της κοινωνιολογίας, των θρησκευτικών και της φυσικής<sup>215</sup>. Οι περισσότερες όμως από τις έρευνες αφορούσαν το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - και ιδιαίτερα αυτό των αναγνωστικών και της γλώσσας - ενώ οι μελέτες πάνω στα διδακτικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ελάχιστες και εντοπίζονται ερευνητικά κενά.

Η παρούσα εργασία, έχοντας ως στόχο να μελετήσει τις αναπαραστάσεις των δύο φύλων και λόγω της έλλειψης ανάλογων ερευνών στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο, θα περιοριστεί στην παρουσίαση των ερευνών που έγιναν πάνω στα αναγνωστικά και στα διδακτικά βιβλία της γλώσσας του δημοτικού σχολείου, που εμπεριέχουν λογοτεχνικά κείμενα.

Σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι να καταδειχθούν τα κυριότερα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών, σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια, έτσι ώστε στη συνέχεια να συνδεθούν με τις παρατηρήσεις που θα

---

<sup>215</sup> Δαλακούρα, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000). Σοφοκλέους, Αντιγόνη. Στο: Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων. Φάκελος 2 (σ. 65-72). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000). Ομήρου Ιλιάδα και Οδύσσεια. Στο: όπ. π. (σ. 49- 53)· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000). Θουκυδίδου, Περικλέους Επιτάφιος. Στο: όπ. π. (σ. 73-74)· Φρόση, Λ. (2000). Ευριπίδου Ιφιγένεια η εν Ταύροις. Στο: όπ. π. (σ. 53-63).

Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118, 56-67· Μαρσαγγούρας, Η. (1982). Η επίδραση των (ελληνικών) Μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα Μαθηματικά. Νέα Παιδεία, 22, 81-85· Πολύζος, Ν. (2000). Τα δύο φύλα στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαβάζω, 411, 100-103.

Βλ. Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη, (σ. 365-394). Θεσ/νίκη: Βάνιας.

Βλ. Πολύζος, Ν. (2001). Η παρουσία των δύο φύλων στα βιβλία των θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία, 99, 91-105· Ταρατόρη, Ε. (1991). Η θέση της γυναίκας στα θρησκευτικά της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Σχολείο και Ζωή, 4, 153-157.

Βλ. Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη, (σ. 33 1-338). Θεσ/νίκη: Βάνιας· Σταυρίδου, Ε. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα εγχειρίδια των φυσικών επιστημών του δημοτικού σχολείου. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 25-26, 103-130.

προκύψουν από την παρούσα έρευνα. Η επισκόπηση των ερευνών καλύπτει αυτές που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας του δημοτικού σχολείου.

Μία από τις πρώτες σημαντικές έρευνες, που έγινε στην Ελλάδα γύρω από το θέμα της αναπαράστασης των δύο φύλων, ήταν αυτή της Φραγκουδάκη (1979), που εξέτασε τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της περιόδου 1954-74. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα αναγνωστικά της εποχής εκείνης εντοπίζεται ακραίος φυλετισμός, αφού το γυναικείο φύλο εμφανίζεται να είναι περιορισμένο στα μητρικά και οικιακά καθήκοντα και αποκλεισμένο από την κοινωνική ζωή. Επίσης, μέσα στην οικογένεια οι εργασιακοί ρόλοι είναι αυστηρά διακριτοί και στη γυναίκα αναλογούν οι εργασίες που θεωρούνται κατώτερες (π.χ. τάισμα ή καθάρισμα των ζώων). Η γυναίκα θεωρείται υποδεέστερη του άνδρα, με παθητικό χαρακτήρα που υποτάσσεται στις επιταγές του.

Η Γεωργίου-Νίλσεν (1980) μελέτησε το θεσμό της οικογένειας στα αναγνωστικά βιβλία της σχολικής χρονιάς 1977-78 σε αντιδιαστολή με αυτά που κυκλοφόρησαν το 1979. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι, αν και παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, τόσο στα νέα, όσο και στα παλιά αναγνωστικά προβάλλεται η πατριαρχική δομή της οικογένειας (σ. 105) και αποδίδονται στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και στα δύο φύλα, καθώς ο πατέρας εμφανίζεται ως κουβαλητής και παντοδύναμος (σ. 38-41) και η μητέρα ως εξαρτημένο πάντα μέλος από την οικογένεια (σ. 118).

Οι Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1981) ερεύνησαν τις δραστηριότητες των δύο φύλων στα αναγνωστικά της περιόδου 1954-65 για τις τάξεις Β', Ε' και ΣΤ' καθώς και της περιόδου 1978-79 που χρησιμοποιούνταν στις τάξεις της Γ' και Δ' Δημοτικού. Και σε αυτή την περίπτωση οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι το ανδρικό φύλο εμφανίζεται αυτόνομο να κυριαρχεί στο χώρο εργασίας του, ενώ η γυναίκα παρουσιάζεται παθητική, χωρίς αυτενέργεια, περιορισμένη στο χώρο του σπιτιού (σ. 142).

Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987) μελέτησε στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της σχολικής χρονιάς 1982-83 τους ρόλους, τα επαγγέλματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δύο φύλων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι υπάρχει βελτίωση ως προς τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα παιδιά και των δύο φύλων, αλλά όσον αφορά τα ενήλικα άτομα και πάλι εμφανίζονται στερεότυπες πεποιθήσεις. Καθώς γίνεται αυστηρός διαχωρισμός των καθηκόντων κατά φύλο, το γυναικείο φύλο περιορίζεται στον παραδοσιακό του χώρο στο σπίτι και αποκλείεται από άλλες δημιουργικές δραστηριότητες (σ. 165), ενώ το ανδρικό φύλο παρουσιάζεται και σε

δραστηριότητες παραδοσιακά γυναικείες (λ.χ. μαγείρεμα, φροντίδα παιδιών) και με αυτόν τον τρόπο εξιδανικεύεται (σ. 166).

Η έρευνα της Κανταρτζή (1991) εστίασε την προσοχή της στην εικόνα της γυναίκας στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου όλων των τάξεων από το 1954 έως το 1990 και εξέτασε σε ποια επαγγέλματα εμφανίζεται να δραστηριοποιείται, τις σχέσεις της με το άλλο φύλο και τα παιδιά και τη θέση της στην οικογένεια. Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι παρόλες τις διαφοροποιήσεις που επέφερε η πάροδος του χρόνου στην απεικόνιση της γυναίκας σε πιο σύγχρονα επαγγέλματα και πάλι αυτή απεικονίζεται στον παραδοσιακό της μητρικό ρόλο και σε θέση υποδεέστερη από τον άνδρα στον επαγγελματικό στίβο (σ. 131-133).

Σε μελέτη της Λούβρου (1994) έγινε ανάλυση των αναγνωστικών των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού που καθιερώθηκαν το 1983 και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα παραδοσιακά στερεότυπα των ρόλων των φύλων, καθώς για πρώτη φορά εμφανίζεται επικοινωνία και διάλογος μεταξύ των φύλων. Ωστόσο, η ερευνήτρια, βασιζόμενη στην προηγούμενη έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987), επέκτεινε τη μελέτη της και στα κείμενα των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σε αυτά η γυναίκα δραστηριοποιείται κυρίως στο σπίτι, είναι υπεύθυνη για τη φροντίδα των παιδιών και όταν παρουσιάζεται να ασκεί επάγγελμα, σχεδόν εξιδανικεύεται για την ικανότητά της να ανταποκρίνεται στους ποικίλους ρόλους της.

Η Φρειδερίκου (1995) στην έρευνα που πραγματοποίησε πάνω στα εγχειρίδια της Γλώσσας (έκδοση 1984) των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού, εξέτασε τις αναπαραστάσεις της οικογένειας και των μελών της, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η οικογένεια παρουσιάζεται εξιδανικευμένα ως ασφαλές καταφύγιο. Επίσης, διαπίστωσε ότι οι άνδρες αποτυπώνονται σε ρόλους πέρα από ό,τι ορίζουν τα στερεότυπα και μάλιστα έπειτα από δική τους πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα να καθίστανται θετικά πρότυπα. Αντίθετα, οι αναπαραστάσεις του γυναικείου φύλου είναι συνήθως υποτιμημένες και χωρίς ενδιαφέρον. Γενικότερα, δηλαδή, οι άνθρωποι φαίνεται να ιεραρχούνται ως προς τη συμπεριφορά τους και το συναισθηματικό ή διανοητικό τους κόσμο με βάση το φύλο (σ. 183).

Στη μελέτη που πραγματοποίησε η Αναγνωστοπούλου (1997) έλεγξε τις αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της περιόδου 1982-83 και πιο συγκεκριμένα ερεύνησε την κοινωνική

θέση των δύο φύλων, τον επαγγελματικό τους χώρο και το ρόλο τους στην οικογένεια, καθώς και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η έρευνα κατέδειξε ότι στα αναγνωστικά αυτά η γυναίκα αποτυπώνεται ελάχιστα έξω από τον οικογενειακό χώρο ως αυτόνομο άτομο (σ. 319). Στον επαγγελματικό στίβο οι άνδρες σχετίζονται κυρίως με την παραγωγή αγαθών και με επαγγέλματα που είναι συνήθως παραδοσιακά ανδρικά, ενώ οι γυναίκες απασχολούνται σε επαγγέλματα με διανθρώπινο χαρακτήρα (π. χ. δασκάλα, νοσοκόμα) (σ. 321). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, γίνεται προσπάθεια το ανδρικό φύλο να αποτυπωθεί σε ένα πιο διευρυμένο ρόλο μέσα στην οικογένεια και το γυναικείο φύλο να εμφανιστεί σε επιστημονικά επαγγέλματα. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή δεν θεωρείται από την Αναγνωστοπούλου ολοκληρωμένη, αφού και πάλι ο μεν άνδρας παρουσιάζεται δυναμικός και διεκδικητικός, η δε γυναίκα εξαρτημένη από την οικογένεια να προσπαθεί να ανταπεξέλθει στους πολλαπλούς ρόλους της (σ. 326).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στις παραπάνω μελέτες, προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

- α) Στα αναγνωστικά που διδάσκονταν μέχρι το 1982 στο δημοτικό σχολείο είναι εμφανής η τάση να αναπαράγονται με σαφήνεια τα στερεότυπα των δύο φύλων. Η κυριαρχία του ανδρικού φύλου είναι δεδομένη ποσοτικά και ποιοτικά σε κείμενο και εικονογράφηση και συνδέεται με θετικά χαρακτηριστικά, ενώ το γυναικείο φύλο περιορίζεται σε δραστηριότητες οικιακές, καλύπτοντας το τρίπτυχο σύζυγος-μάννα-νοικοκυρά.
- β) Στα βιβλία, που καθιερώθηκαν στο δημοτικό σχολείο μετά το 1982, γίνεται προσπάθεια να διαφοροποιηθεί η στερεότυπη αυτή αντίληψη, ωστόσο τα παραδοσιακά στερεότυπα δεν εξαλείφονται, αλλά απλώς αμβλύνονται.
- γ) Είναι σαφές ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο αφορούν κατά βάση τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού, τα οποία θεωρούνται ως σημαντικό κοινωνικοποιητικό μέσο για τους μικρούς μαθητές και αποκαλύπτεται το ερευνητικό κενό που υπάρχει σε σχολικά εγχειρίδια άλλων γνωστικών αντικειμένων και των υπόλοιπων βαθμίδων της εκπαίδευσης.
- δ) Τα σχολικά εγχειρίδια δεν αντανάκλουν τη σύγχρονη πραγματικότητα, τις αλλαγές που έχουν επέλθει στους ρόλους των δύο φύλων και την καθημερινότητα που βιώνει ο μαθητής, με αποτέλεσμα να προσφέρουν πρότυπα αναχρονιστικά και ξεπερασμένα που δεν έχουν σχέση με την εξωτερική πραγματικότητα.



Έπειτα από τις εξελίξεις που υπήρξαν στο θέμα της ισότητας των δύο φύλων τα τελευταία χρόνια, θεωρείται πολύ σημαντικό να ελεγχθεί κατά πόσο τα νέα σχολικά βιβλία (έκδοσης του 2005), που απευθύνονται στα παιδιά του δημοτικού, συνεχίζουν να αναπαράγουν τα σεξιστικά στερεότυπα ή εντάσσονται σ' ένα πνεύμα διαφορετικής προσέγγισης των σχέσεων των δύο φύλων· και αυτό γιατί τα νεότερα και σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να ακολουθούν τις εξελίξεις και να προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους για μια κοινωνία χωρίς ανισότητες οποιασδήποτε μορφής.

## Κεφάλαιο 5

### Η Ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου

#### 5.1.Εισαγωγικά

Ο Freud περιγράφει την κοινωνική ανάπτυξη ως μια αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική κοινότητα και ταυτοχρόνως διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα. Η μία πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας τους. Η άλλη πλευρά είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τα δικά τους πρότυπα συμπεριφοράς, σκέψης και συναισθημάτων, σε ένα ευρύ φάσμα συνθηκών<sup>216</sup>.

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχίζει από τη στιγμή που το παιδί γεννιέται και η μητέρα του λέει για παράδειγμα: «η κόρη μου δεν θα παίζει ποτέ ράγκμπι». Τέτοιου είδους δηλώσεις οδηγούν τους γονείς να διαμορφώνουν την εμπειρία του παιδιού τους με τρόπους που οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλους. Επίσης, εκφράσεις όπως «είσαι ο γιος μου» ή «να φέρεσαι σαν κυρία», δηλώνουν κοινωνικούς ρόλους, που αντανακλούν τις προσδοκίες των ενηλίκων για τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις, καθώς και τις μορφές συμπεριφοράς του παιδιού.

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης συνεχίζεται ως μία όψη κάθε συναναστροφής που έχουν τα παιδιά με άλλα μέλη της κοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας η κοινωνικοποίηση των παιδιών συντελείται κυρίως στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Η μετάβαση του νηπίου στο χώρο του νηπιαγωγείου κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη κοινωνικοποίησής του. Το νήπιο επηρεάζεται από την ομαδική ζωή, καθώς η ομάδα αποτελεί στήριγμα και μέτρο σύγκρισης της δικής του ζωής<sup>217</sup>.

Η κοινωνικοποίηση, συνεπώς, αποτελεί τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν κοινωνικούς ρόλους και ο κοινωνικός ρόλος του φύλου θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ειδικότερα, στην προσχολική αγωγή ο σχηματισμός της

---

<sup>216</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός

<sup>217</sup> Κρασανάκης, Γ. (2002), «Το ψυχολογικό προφίλ του παιδιού της προσχολικής ηλικίας», στο Ε. Κούρτη (επιμ.), *Έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση: Ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις*, τόμος Β: Τυπωθήτω Δαρδανός

ταυτότητας συντελείται μέσα από λιγότερο «ορατές» διαδικασίες, όπως για παράδειγμα μέσα από την παιδική λογοτεχνία.

Τα βιβλία, η λογοτεχνία και το διάβασμά γενικά παίζουν σημαντικό ρόλο προς τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η λογοτεχνία εισάγει το παιδί στα γεγονότα της ζωής των μεγάλων, στον κόσμο των ανθρώπινων σχέσεων. Ένας από τους πολλούς σκοπούς της παιδικής λογοτεχνίας είναι και η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που σημαίνει την ομαλή προσαρμογή του στην κοινωνία και τη σωστή, κατά περίπτωση φυσικά, τοποθέτησή του απέναντι στις αξίες του πολιτισμού.

Η σημαντικότητα της παιδικής λογοτεχνίας στη σχολική αγωγή συνίσταται στην παιδαγωγική και κατ' επέκταση κοινωνική διαπίστωση ότι χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τόσο ως μέσον εμπέδωσης, όσο και ως μέσον ψυχαγωγίας και ότι μεταβιβάζει στάσεις και αξίες και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου.

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να διαφωτίσει τη σημασία που έχει η παιδική λογοτεχνία στο πλαίσιο του σχολείου στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ειδικότερα, ασχολείται με το πώς προβάλλονται και τι αποδίδεται στα φύλα μέσα από την παιδική λογοτεχνία.

## **5.2. Διαφορές φύλων: το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο**

Όλοι οι άνθρωποι αντιδρούν πολύ διαφορετικά σε σχέση με το φύλο ενός παιδιού, ενδεχομένως διότι η απόκτηση της φυλετικής ταυτότητας είναι πολύ σημαντική για την εξέλιξη ενός ανθρώπου και την ομαλή του ένταξη στην κοινωνία. Μία εξήγηση της παραπάνω διαφορετικής αντιμετώπισης αφορά στις αναμφισβήτητες διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Άλλωστε το βιολογικό φύλο είναι ένα ορατό και συνήθως μόνιμο χαρακτηριστικό, το οποίο αποκτά κανείς με τη γέννησή του. Αντίθετα, το κοινωνικό φύλο περιλαμβάνει ένα σύνολο μαθημένων και επίκτητων πολιτισμικών ρόλων, δραστηριοτήτων και συμπεριφορών. Το κοινωνικό είναι ανεξάρτητο από το βιολογικό φύλο. Το βιολογικό είναι φυσιολογικό, ενώ το κοινωνικό είναι πολιτισμικό δηλαδή κατασκευασμένο. Το κοινωνικό φύλο προϋποθέτει ότι το βιολογικό υπάρχει.<sup>218</sup>

---

<sup>218</sup> Μπακαλάκη, Α, (2003). «Χρήσεις και καταχρήσεις του κοινωνικού φύλου στην ανθρωπολογία», Πρακτικά Συνεδρίου Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός. Σάββατο 11-12 Οκτωβρίου 2003, Μυτιλήνη.

Φαίνεται όμως ότι υπάρχει κάτι πολύ περισσότερο από τη βιολογική κληρονομιά. Έτσι, μέσα από μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς ή σε σημαντικούς άλλους και στο παιδί, κατασκευάζεται η ψυχολογική ταυτότητα φύλου. Ταυτότητα φύλου ονομάζεται το ιδιαίτερο συναίσθημα που αποκτά ένα παιδί, όταν συνειδητοποιεί ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο<sup>219</sup>. Η ταυτότητα αυτή είναι στηριγμένη στη βιολογία, αφού το φύλο ορίζεται με βάση τα ανατομικά του χαρακτηριστικά. Εκτός όμως από τη βιολογική ταυτότητα, το παιδί θα αποκτήσει και την ψυχολογική ταυτότητα του φύλου του, η οποία συγκροτείται και διαπλάθεται από τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον το ανατρέπει και το αναγνωρίζει.

Σε κάθε κοινωνία υπάρχει ένα πολύπλοκο σύστημα άγραφων κανόνων σχετικά με τις μορφές συμπεριφοράς, που θεωρούνται αρμόζουσες για τους άντρες και τις γυναίκες. Οι κανόνες αυτοί καλύπτουν ποικίλους τομείς από τον τρόπο ένδυσης και την επιλογή δραστηριοτήτων και ενασχολήσεων έως τις κινήσεις του σώματος και τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων. Η τήρηση των κανόνων αυτών και η ικανοποίηση των κοινωνικών προσδοκιών για το στερεότυπο του ρόλου του κάθε φύλου είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και την αποδοχή του από τους συνανθρώπους του.

Η διαμόρφωση συμπεριφοράς ανάλογης με το φύλο είναι μια διαδικασία που ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Katz & Boswell, 1986). Έχει διαπιστωθεί ότι ήδη από την ηλικία των δύο ετών, το νήπιο έχει στοιχειώδεις γνώσεις που αφορούν τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου, ενώ σε ηλικία πέντε ετών το παιδί έχει ήδη διαμορφώσει κοινωνικά στερεότυπα αντίστοιχα με αυτά των ενηλίκων (Weinraub et al., 1984). Σύμφωνα με τον Thompson (1975), η διαδικασία αυτή περνά από τρεις φάσεις:

- I. Στην πρώτη φάση το παιδί κατανοεί την ύπαρξη των δύο φύλων και μαθαίνει να διακρίνει τους άντρες από τις γυναίκες και τα αγόρια από τα κορίτσια
- II. Στη δεύτερη φάση το παιδί αναγνωρίζει ότι και το ίδιο ανήκει σε ένα από αυτά τα δύο φύλα.

---

<sup>219</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός

III. Στην τρίτη φάση κατανοεί ότι το φύλο αποτελεί μια σταθερή, μη μεταβαλλόμενη κατάσταση και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις κοινωνικές προσδοκίες που είναι ανάλογες με το φύλο του.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, η αναγνώριση από το παιδί ότι ανήκει σε ένα από τα δύο φύλα δε σημαίνει ταυτόχρονη αποδοχή του φύλου αυτού. Φαίνεται δηλαδή ότι η μετάβαση από τη δεύτερη στην τρίτη φάση δε γίνεται ομαλά για όλα τα παιδιά.<sup>220</sup> Παρόλα αυτά όμως, οι περισσότεροι άνθρωποι επηρεάζονται σημαντικά από την ταυτότητα του φύλου τους και αναπτύσσουν ανάλογα χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές.

### 5.3. Θεωρίες της ταυτότητας του φύλου

Κατά καιρούς, διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να εξηγήσουν, η κάθε μια από τη σκοπιά της, τις παραπάνω ψυχολογικές διαφορές, τις διαφορές στη συμπεριφορά και στους ρόλους των δύο φύλων. Στο ένα άκρο των θεωρητικών προσεγγίσεων βρίσκονται οι επιστήμονες, που δίνουν έμφαση σε βιολογικές διαδικασίες και προτείνουν ότι οι ανατομικές και γενετικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα ευθύνονται για τις διαφορές στη συμπεριφορά, οι οποίες με τη σειρά τους προδιαθέτουν τους άνδρες και τις γυναίκες να υιοθετήσουν ρόλους διαφορετικούς και τυπικούς για το φύλο τους. Στην άλλη άκρη των ερμηνειών οι επιστήμονες της ψυχολογίας κυρίως θεωρούν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που καθορίζουν τόσο τις διαφορές στη συμπεριφορά, όσο και στα αποτελέσματα της διαδικασίας της απόκτησης της ταυτότητας του φύλου. Ιστορικά, οι πιο σημαντικές ψυχολογικές θεωρίες για την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και η γνωστική ή εξελικτική θεωρία του Kohlberg.

Οι βιολογικές προσεγγίσεις και η ψυχαναλυτική θεώρηση εστιάζουν κυρίως στο γιατί, στην προέλευση δηλαδή των διαφορών ανάμεσα στα φύλα. Αντίθετα, άλλες θεωρίες όπως αυτές της κοινωνικής μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης, ασχολούνται κυρίως με το πώς, με τις διαδικασίες δηλαδή που κατευθύνουν τους άνδρες και τις γυναίκες να υιοθετούν όμοιες ή διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ξεχωριστά κάθε μία από τις παραπάνω θεωρητικές ερμηνείες της ταυτότητας του κοινωνικού φύλου.

---

<sup>220</sup> Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2004) Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Τυπωθήτω – Δαρδανός

### 5.3.1. Η βιολογική προσέγγιση

Ο Shaffer<sup>221</sup> αναφέρει ότι οι γενετικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ευθύνονται για τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές, οι οποίες εμφανίζονται με τη γέννηση ενός παιδιού ή αμέσως μετά. Για παράδειγμα, εφόσον οι άνδρες διαθέτουν γενετικά ένα χρωμόσωμα X, είναι αναγκαστικά πιο επιρρεπείς σε οποιαδήποτε δυσλειτουργία αυτού του χρωμοσώματος που κληρονομούν από τη μητέρα τους. Αντίθετα, οι γυναίκες που γενετικά έχουν δύο χρωμοσώματα, θα πρέπει να κληρονομήσουν και τα δύο ελαττωματικά για να εμφανίσουν την ίδια δυσλειτουργία.

Όπως αναφέρει η Αθανασιάδου, X.<sup>222</sup>, σύμφωνα με τη βιολογική προσέγγιση, οι γυναίκες θεωρούνται καλύτερα εξοπλισμένες από τη φύση και άρα ικανότερες ψυχολογικά από τους άνδρες για τη φροντίδα και ανατροφή των παιδιών, διότι είναι προικισμένες με το μητρικό ένστικτο, μια εγγενή συγκινησιακή τάση για φροντίδα μικρών και αβοήθητων βρεφών, η οποία οφείλεται στη γυναικεία ορμόνη οξυτοκίνη. Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό ανδρογενών ορμονών στον άνδρα, θεωρείται ως η αιτία της αυξημένης ετοιμότητας για επιθετικότητα που παρατηρείται στο ανδρικό φύλο και που τους προετοιμάζει καλύτερα για τον ανταγωνισμό της επαγγελματικής ζωής.

Κατά καιρούς οι βιολογικές διαφορές των φύλων χρησιμοποιήθηκαν από τον τομέα της εκπαίδευσης, για να αποδείξουν την αποτυχία των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Σχετικές έρευνες συνέδεσαν αιτιολογικά τη χωροταξική ικανότητα με την επιτυχία σε μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, ενώ κατέληξαν ταυτόχρονα ότι τα κορίτσια δεν αποδίδουν το ίδιο καλά με τα αγόρια σε ψυχολογικές δοκιμασίες που μετρούν χωροταξικές ικανότητες.

Ο παραπάνω βιολογικός ντετερμινισμός, η άποψη δηλαδή ότι η βιολογία καθορίζει τη ζωή μας και αποτελεί πεπρωμένο, έχει επικριθεί έντονα. Η κριτική επικεντρώνεται κυρίως στην έλλειψη αποδείξεων για το γεγονός ότι ορισμένες κοινωνικές συμπεριφορές συνδέονται με συγκεκριμένα γονίδια ή συμπλέγματα γονιδίων, επίσης και

---

<sup>221</sup> Schaffer, H.R. (1996), *Social Development*, Oxford: Blackwell.

<sup>222</sup> Αθανασιάδου, X. (2002), *Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

στην επιλεκτική χρήση παραδειγμάτων από συμπεριφορές ζώων, έτσι ώστε να είναι εύκολο να αποδειχθεί η γενετική προέλευση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Οι περισσότεροι άνθρωποι υποθέτουν συνήθως ότι οι διαφορές των φύλων είναι ξεκάθαρα βιολογικά προκαθορισμένες. Στην πραγματικότητα οι βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εξακολουθούν να επηρεάζουν τις πολιτισμικές ερμηνείες για τις διαφορές της συμπεριφοράς των δύο φύλων. Το πιθανότερο είναι ότι ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες που καθορίζονται γενετικά αλληλεπιδρούν με περιβαλλοντικά γεγονότα και προκαλούν τις διαφορές στη συμπεριφορά και στα χαρακτηριστικά των ανδρών και των γυναικών. Για παράδειγμα, οι διαφορές φύλου στην επιθετικότητα ή στις επιδόσεις στα μαθηματικά μπορεί να μην είναι αυτόματες ή βιολογικά προγραμματισμένες, αλλά η βιολογική προδιάθεση του παιδιού να επηρεάζει τη συμπεριφορά των γονέων ή όποιων άλλων βρίσκονται κοντά στο παιδί, προκαλώντας συγκεκριμένες αντιδράσεις, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Ένα τέτοιο μοντέλο ισχυρίζεται ουσιαστικά ότι βιολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν, για να καθορίσουν από κοινού τελικά την εξέλιξη της ταυτότητας του φύλου στο παιδί.

### **5.3.2. Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud**

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud για τη ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του παιδιού αναγνωρίζει τη συνεισφορά τόσο των κοινωνικών, όσο και των βιολογικών παραγόντων. Ο Freud ισχυρίστηκε ότι κάθε ένας από εμάς είναι πρωταρχικά αμφισεξουαλικός, εφόσον κληρονομεί σε διάφορες αναλογίες βιολογικά χαρακτηριστικά και από τα δύο φύλα. Αυτό, που στη συνέχεια διαφοροποιεί την ταυτότητα του φύλου, είναι η διαδικασία της ταύτισης, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσπαθούν να μοιάσουν, να ενεργούν, να νιώθουν και να είναι όμοια με το γονέα που έχει το ίδιο φύλο με αυτά <sup>223</sup>.

Ο Freud πίστευε ότι από νωρίς τα βρέφη αναγνωρίζουν ότι ορισμένα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου είναι σαν αυτά. Αποκάλεσε αυτή την αναγνώριση πρωτογενή ταύτιση. Στη διάρκεια του τρίτου έτους της ζωής εμφανίζεται η δευτερογενής ταύτιση, την οποία ο Freud όρισε ως «την προσπάθεια του ατόμου να πλάσει το εγώ του

---

<sup>223</sup> Freud, S. (1933/1964), «New introductory lectures in psychoanalysis», J. Strachey (Ed. & Trans), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, New York: W. W. Norton

σύμφωνα με κάποιον τον οποίο έχει εκλάβει ως πρότυπο»<sup>224</sup>. Με άλλα λόγια, τα παιδιά μέσα από την παρατήρηση προσπαθούν να αποκτήσουν χαρακτηριστικά του όμοιου με αυτά φύλου.

Σύμφωνα με το Freud<sup>225</sup>, ένα αγόρι ηλικίας 3-6 ετών αναγκάζεται να ταυτιστεί με τον πατέρα του και να εσωτερικεύσει ανδρικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, επειδή καταλαμβάνεται από το «άγχος του ευνουχισμού». Το αγόρι στην ηλικία αυτή αναπτύσσει ερωτικά συναισθήματα απέναντι στη μητέρα του και αντιμετωπίζει τον πατέρα του ως αντίζηλο. Επειδή προβάλλει τα δικά του συναισθήματα αντιπαλότητας προς τον πατέρα του, νομίζει ότι ο τελευταίος επιθυμεί να τον ευνουχίσει. Το αγόρι, λοιπόν, προκειμένου να μειώσει το φόβο του ευνουχισμού, στρέφεται εν τέλει προς τον πατέρα του, καταστέλλει την ερωτική επιθυμία προς τη μητέρα του και επομένως επιλύει το γνωστό «οιδιπόδειο σύμπλεγμα».

Ο Freud (1933/1964) θεωρούσε ότι η απόκτηση ταυτότητας του φύλου είναι ακόμη πιο περίπλοκη για το κορίτσι, το οποίο ήδη νιώθει ευνουχισμένο και επομένως δεν αισθάνεται κανένα ιδιαίτερο φόβο, που θα αναγκάσει να ταυτιστεί με τη μητέρα και να επιλύσει το αντίστοιχο «σύμπλεγμα της Ηλέκτρας». Ο δρόμος προς τη θηλυκή ταυτότητα περνάει μέσα από τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των κοριτσιών της διαφοράς του γενετικού τους οργάνου με το αντίστοιχο όργανο των αγοριών. Κατά τον Freud,<sup>226</sup> η έλλειψη του πέους δημιουργεί στις γυναίκες αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης για το φύλο τους. Το κορίτσι κατηγορεί τη μητέρα της γι' αυτή τη «μειονεξία» και μεταβιβάζει την αγάπη της προς τον πατέρα της και στη συνέχεια ανταγωνίζεται τη μητέρα της για τη στοργή του πατέρα. Φοβάται ότι η μητέρα της γνωρίζει τι νιώθει και ότι θα τιμωρηθεί γι' αυτό και στη συνέχεια καταλήγει, προκειμένου να ξεπεράσει το φόβο της και την ενοχή της, να απωθεί τα συναισθήματα για τον πατέρα και να ταυτιστεί με τη μητέρα της.

Ο ίδιος πίστευε ότι αυτό το μοντέλο διαμόρφωσης της ταυτότητας, κάνει τις γυναίκες «υπανάπτυκτες» εκδοχές των ανδρών, επειδή οι προσπάθειές τους να

---

<sup>224</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός.

<sup>225</sup> Freud, S. (1933/1964), «New introductory lectures in psychoanalysis», J. Strachey (Ed. & Trans), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, New York: W. W. Norton

<sup>226</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός.



διαφοροποιηθούν από τη μητέρα τους βραχυκυκλώθηκαν. Κατέληξε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν λιγότερη αίσθηση δικαιοσύνης από τους άνδρες, ότι είναι λιγότερο πρόθυμες να αντιμετωπίσουν τις μεγάλες προκλήσεις της ζωής και ότι οι κρίσεις τους χρωματίζονται συχνότερα από τα συναισθήματά τους. Αντίθετα, τα αγόρια αναπτύσσουν ένα ισχυρό υπereγώ, είναι περισσότερο επιθετικά και προσανατολισμένα προς την επιτυχία.

Η θεωρία του Freud δέχθηκε πολύ μεγάλη κριτική, κυρίως από το φεμινιστικό κίνημα. Ο Freud εξίσωσε τις ανατομικές διαφορές των φύλων σε σχέσεις ανωτερότητας και κατωτερότητας. Οι φεμινίστριες ισχυρίστηκαν ότι αυτές οι σχέσεις ανωτερότητας και κατωτερότητας δε βασίζονται στην βιολογία, αλλά στην κοινωνία. Γενικότερα, η φροϋδική ανάλυση προσέφερε μια ανδροκεντρική οπτική της ανάπτυξης, καθώς ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν τις διαφορές των φύλων σε σχέση με την παρουσία ή απουσία του πέους.<sup>227</sup> Επίσης, βασίστηκε σε αναπόδεικτες σεξιστικές υποθέσεις εναντίον των γυναικών και συνέδεσε την επιθυμία της μητρότητας με την επιθυμία των κοριτσιών να γίνουν αρσενικά. Τέλος, ο Freud θεώρησε ότι ο σεξουαλικός προσανατολισμός είναι αυτός που καθορίζει και το φύλο ενός ανθρώπου και η ανατομία αποτελεί πεπρωμένο με ένα λειτουργικό τρόπο, καθώς εξυπηρετεί τη βιολογική αναπαραγωγή.

### 5.3.3. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προτείνει ότι το παιδί αναπτύσσει την ταυτότητα του φύλου του και μαθαίνει το φυλετικό του ρόλο μέσα από μια διαδικασία μάθησης, η οποία περιλαμβάνει την παρατήρηση, τη μίμηση και την ενίσχυση. Για παράδειγμα, τα αγόρια μαθαίνουν να συμπεριφέρονται σαν άνδρες και τα κορίτσια σαν γυναίκες, επειδή ακριβώς η κατάλληλη για το φύλο τους συμπεριφορά επιβραβεύεται, ενισχύεται δηλαδή θετικά, ενώ η ακατάλληλη συμπεριφορά αγνοείται ή τιμωρείται, ενισχύεται δηλαδή αρνητικά.

Σύμφωνα με τον Bandura,<sup>228</sup> η απόφαση του παιδιού να μιμηθεί τη συμπεριφορά που παρατήρησε, εξαρτάται από το εάν έχει παρατηρήσει επίσης την επιβράβευση που

---

<sup>227</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός.

<sup>228</sup> Bandura, A. (1969), «Social-learning theory of identificatory processes», In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Gand Mc Nally

ακολουθεί, όταν η συμπεριφορά αυτή εκτελείται από ένα άλλο άτομο του ίδιου φύλου. Έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν τα παιδιά άμεσα για συμπεριφορές κατάλληλες για το φύλο τους, ενώ τα επικρίνουν για συμπεριφορές ακατάλληλες. Επομένως, μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση και την ενίσχυση προετοιμάζεται το έδαφος για την απόκτηση της ταυτότητας του φύλου.

Η δυνατότητα παρατήρησης και μίμησης της συμπεριφοράς των γονέων δεν είναι η ίδια για τα αγόρια και τα κορίτσια. Εξαιτίας της συχνής απουσίας του πατέρα από το σπίτι, τα αγόρια έχουν ένα ασαφέστερο μοντέλο για να μιμηθούν από ό,τι τα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια μαθαίνουν την τυπική για το φύλο τους συμπεριφορά, όχι τόσο παρατηρώντας το πατέρα τους, αλλά μέσα από τις σχετικές περιγραφές της μητέρας και των δασκάλων τους και σταδιακά ταυτίζονται όχι με τον πατέρα τον ίδιο, αλλά με το στερεότυπο ανδρικό ρόλο.<sup>229</sup> Τα αγόρια ορίζουν την ταυτότητά τους αρνητικά, δηλαδή ως κάτι το οποίο δεν είναι θηλυκό ή συνδεδεμένο με τις γυναίκες.

Η παραπάνω αναγκαιότητα για τα αγόρια, να μάθουν τον ανδρικό ρόλο μέσα από την απουσία ξεκάθαρων προτύπων, προκαλεί ανησυχία και άγχος για τις σχετικά με το φύλο τους συμπεριφορές. Αυτή η ανησυχία, με τη σειρά της, προκαλεί στη συμπεριφορά των αγοριών μεγαλύτερη δυσκαμψία και εντονότερη προσκόλληση σε τυπικές για το φύλο τους συμπεριφορές. Πράγματι, η Δεληγιάννη-Κουϊμτζη,<sup>230</sup> ισχυρίζεται ότι τα αγόρια ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια να παίζουν το ρόλο που ταιριάζει στο φύλο τους και επομένως μιμούνται με μεγαλύτερη συνέπεια άτομα του ίδιου φύλου, ενώ απορρίπτουν συστηματικά κάθε συμπεριφορά που συνδέεται με το αντίθετο φύλο.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα για την ερμηνεία των διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, όχι μόνο στην καθημερινή συμπεριφορά, αλλά και στις σχολικές επιδόσεις και αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για την ανάλυση της διάκρισης των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

---

<sup>229</sup> Bandura, A. (1969), «Social-learning theory of identificatory processes», In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Gand Mc Nally

<sup>230</sup> Αθανασιάδου, Χ. (2002), *Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

#### 5.3.4. Η γνωστική – εξελικτική θεωρία του Kohlberg

Τόσο η ψυχαναλυτική θεωρία, όσο και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ξεκαθαρίζουν ότι τα αγόρια παίζουν τους άνδρες και τα κορίτσια τις γυναίκες, επειδή το περιβάλλον ενθαρρύνει αντίστοιχα ανδρικές και γυναικείες συμπεριφορές, ενώ αποθαρρύνει συμπεριφορές που ανήκουν στο ίδιο φύλο. Ο Kohlberg<sup>231</sup> άλλαξε την παραπάνω σειρά και θεώρησε ότι η απόκτηση της ταυτότητας του φύλου είναι προϊόν μιας γνωστικής διαδικασίας και αποτέλεσμα της γνωστικής ανάπτυξης του ίδιου του παιδιού. Με άλλα λόγια, η σύλληψη της ταυτότητας του φύλου στο παιδί αποτελεί τελικά μια γνωστική κρίση για τον εαυτό του, η οποία εξαρτάται από το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, είναι δηλαδή εντελώς ανεξάρτητη από κοινωνικές ενισχύσεις και πρότυπα συμπεριφοράς.

Ο Kohlberg<sup>232</sup> πίστευε ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας του ρόλου του φύλου περνάει από τρία στάδια:

- Βασική η ταυτότητα του ρόλου του φύλου. Όταν το παιδί φτάσει σε ηλικία 3 ετών, είναι σε θέση να χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως αγόρι ή κορίτσι, παρότι δεν αντιλαμβάνεται ακόμη ότι το φύλο αποτελεί ένα σταθερό χαρακτηριστικό, ανεξάρτητα από τις διαφορές της εξωτερικής εμφάνισης.
- Στάδιο της μονιμότητας του φύλου. Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι ρόλοι του φύλου είναι διαχρονικά σταθεροί, τα παιδιά κατανοούν ότι το φύλο δεν αλλάζει με την πάροδο του χρόνου.
- Σταθερότητα του φύλου. Στο στάδιο αυτό η έννοια του φύλου έχει ολοκληρωθεί, καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το φύλο παραμένει αμετάβλητο στο χρόνο, αλλά και σε διαφορετικές καταστάσεις και συμπεριφορές.

---

<sup>231</sup> Kohlberg, L. (1966), «A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes», In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, CA: Stanford University Press

<sup>232</sup> Kohlberg, L. (1966), «A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes», In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, CA: Stanford University Press

Το μοντέλο του Kohlberg αποτελεί μία θεωρία γνωστικής σταθερότητας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά έχουν το κίνητρο να αποκτήσουν αξίες, ενδιαφέροντα και συμπεριφορές, οι οποίες είναι συνεπείς στις γνωστικές τους κρίσεις για τον εαυτό τους

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις παρουσιάζουν κάποια κενά και ένας συνδυασμός στοιχείων από την κάθε μια βοηθά περισσότερο στην κατανόηση των αιτιών και της διαδικασίας διαφοροποίησης των φύλων.

Στην ουσία φαίνεται ότι υπάρχει μια βαθιά και σύνθετη αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων, του βιολογικού και του κοινωνικού. Κάθε κοινωνία διαθέτει εκτός από έναν οικονομικό τρόπο παραγωγής και ένα σύστημα κοινωνικής κατασκευής της φυλετικής ταυτότητας, το οποίο περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους το βιολογικό φύλο μεταλλάσσεται σε πολιτισμικό <sup>233</sup>. Σύμφωνα με την παραπάνω ερμηνεία, το βιολογικό φύλο μεταλλάσσεται σε κοινωνικό, με διαδικασίες τις οποίες κάθε κοινωνία διαθέτει ή με άλλα λόγια η κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας των φύλων συνιστά ένα ιστορικό και διαπολιτισμικό φαινόμενο.

#### 5.4. Σχολείο και ταυτότητα φύλου

Η προβληματική που αναπτύχθηκε για το ρόλο τους σχολείου στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου εστιάζεται στη βασική αρχή ότι το σχολείο ως κοινωνικός φορέας, που συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, νομιμοποιεί την κυρίαρχη ιδεολογία για τα φύλα και μεταβιβάζει σε αγόρια και κορίτσια στάσεις, αξίες, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, που θεωρούνται ως αρμόζοντα και φυσικά για το φύλο τους. Η διαδικασία αυτή συμβαίνει μέσα από διαφορετικές πρακτικές στο σχολείο, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι:

- η προβολή των αντίστοιχων στερεοτυπικών προτύπων σχετικά με το ρόλο του φύλου μέσα κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια.
- η διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η οποία καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές, αλλά και την ευρύτερη μελλοντική πορεία των παιδιών <sup>234</sup>.

---

<sup>233</sup> Cole, M. & Cole, S.R. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β' τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός

<sup>234</sup> Klein, S. (1987), «Sex equity in climate and organization of the classroom» στο: *Handbook of achieving sex equity through education*

Ειδικότερα, για τη σχολική αγωγή διαπιστώθηκε ότι η περίοδος αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία όσον αφορά την κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου. Η ιδιαίτερη σημασία της έγκειται στο ότι τη σχολική περίοδο:

- τα παιδιά έχουν μειωμένες δυνατότητες αντίστασης και κριτικής αμφισβήτησης σε όσα το κοινωνικό περιβάλλον τούς μεταβιβάζει.
- οι πρώιμες εμπειρίες και τα βιώματα θεωρείται ότι έχουν καθοριστική σημασία και σπουδαιότητα για τα άτομα και
- τα παιδιά βρίσκονται στη φάση οριοθέτησης, διαμόρφωσης και εσωτερίκευσης των τυπικών για το φύλο τους δραστηριοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς.

Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι κορίτσια και αγόρια στην ηλικία των τριών χρόνων γνωρίζουν σε ποιο φύλο ανήκουν και μπορούν και αποδίδουν σωστά το φύλο των άλλων γύρω τους. Δεν έχουν αποκτήσει, όμως, ακόμα την έννοια της σταθερότητας του φύλου, για το λόγο αυτό θεωρούν ότι η παρέκκλιση από τα τυπικά και αποδεκτά χαρακτηριστικά του φύλου συνεπάγεται αλλαγή φύλου<sup>235</sup>.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι το σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου με ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές, όπως: η αλληλεπίδραση των παιδιών με το δάσκαλο, η ανάθεση διαφορετικών δραστηριοτήτων σε αγόρια και κορίτσια, η ομαδοποίηση των παιδιών με βάση το φύλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων.

---

<sup>235</sup> Μαραγκουδάκη, Ε.(2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας

## 5.5. Η Παιδική λογοτεχνία

### 5.5.1. Τι είναι παιδική λογοτεχνία

«Τα παιδιά σαν εξελισσόμενα άτομα έχουν ανάγκη:

- Να πλατύνουν τις εμπειρίες και ιδέες τους
- Να πλουτίσουν το συναισθηματικό τους κόσμο
- Να διαμορφώσουν το χαρακτήρα τους (μέσω ταύτισης και μίμησης)
- Να λύσουν τυχόν ψυχολογικά προβλήματα
- Να κοινωνικοποιηθούν
- Να αναπτύξουν τη γλώσσα
- Να αποκτήσουν γνώσεις
- Και τέλος, πάνω από όλα, να ψυχαγωγηθούν»<sup>236</sup>.

Όλες αυτές οι ανάγκες καλύπτονται μέσα από τη λογοτεχνία και ιδιαίτερα από την παιδική λογοτεχνία, αφού μιλάμε για παιδιά. Σύμφωνα με το Β. Αναγνωστόπουλο,<sup>237</sup> «με τον όρο παιδική λογοτεχνία εννοούμε κυρίως τα αισθητικώς δικαιωμένα λογοτεχνήματα των ωρίμων, που απευθύνονται στο παιδί». Ο Α. Δελώνης,<sup>238</sup> επίσης, αναφέρει ότι «παιδική λογοτεχνία είναι ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και στα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και που ανταποκρίνεται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο».

Κατά το Μ. Στασινόπουλο, η παιδική λογοτεχνία «είναι πύλη εισόδου του νέου ανθρώπου στο χώρο της λογοτεχνίας και της τέχνης γενικότερα».<sup>239</sup>

Σύμφωνα με το Β. Αναγνωστόπουλο,<sup>240</sup> η άνθηση της παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα οφείλεται κατά κύριο λόγο στους συγγραφείς της πρώτης και δεύτερης

---

<sup>236</sup> Παπανικολάου, Ρ., Τσιλιμένη, Τ. (2002), *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Καστανιώτη.

<sup>237</sup> Αναγνωστόπουλος, Δ. (2002), *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*: Πατάκης

<sup>238</sup> Δελώνης, Α. (1989), *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*, έκδοση του ίδιου, Αθήνα

<sup>239</sup> Παπανικολάου, Ρ., Τσιλιμένη, Τ. (2002), *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Καστανιώτη.

<sup>240</sup> Αναγνωστοπούλου, Β. (1999), *Τάσεις και Εξελιζόμενες της Παιδικής Λογοτεχνίας*: οι εκδόσεις

μεταπολεμικής δεκαετίας, στους συγγραφείς της γενιάς του 1970 και σε όσους εμφανίστηκαν στη δεκαετία του '80 και μετά. Η δεκαετία του '70 υπήρξε καθοριστική για την παιδική λογοτεχνία. Παρατηρείται, σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, αλλαγή όχι μόνο στον τρόπο έκφρασης, γλώσσας και μορφής της λογοτεχνίας, αλλά και στη θεματολογία. Το σύγχρονο παραμύθι, το θέατρο, η ποίηση και οι ιστορίες επηρεάζονται από τα προβλήματα του παιδιού της τεχνοκρατικής κοινωνίας. Παράλληλα, αυξάνονται ποιοτικά και ποσοτικά οι εκδόσεις για παιδιά και δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην εικονογράφηση και έτσι τα βιβλία γίνονται πιο προσιτά για τα παιδιά.

### **5.5.2. Παιδική λογοτεχνία και προσχολική εκπαίδευση**

Οι τρόποι με τους οποίους τα μικρά παιδιά προσεγγίζουν τα λογοτεχνικά βιβλία στο χώρο του σχολείου είναι δύο:

- A. Μέσω του εκπαιδευτικού : Κατά τη διάρκεια της ημερησίας απασχόλησης των παιδιών, η νηπιαγωγός, διαλέγοντας την κατάλληλη στιγμή, μαζεύει κοντά της τα παιδιά και τους αφηγείται άλλοτε ένα παραμύθι, άλλοτε μια μικρή ιστορία ή ένα ποίημα και άλλοτε διοργανώνει μια παράσταση κουκλοθέατρο ή εμψυχώνει τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι <sup>241</sup>.
- B. Μέσω της βιβλιοθήκης: Κάθε εκπαιδευτικός έχει τη γωνιά της βιβλιοθήκης. Τα παιδιά, είτε με προτροπή, είτε με δική τους πρωτοβουλία διαλέγουν ένα βιβλίο και κάθονται να το «διαβάσουν». Το διάβασμα γίνεται με την αποκρυπτογράφηση των εικόνων. Τα παιδιά νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση εκείνη τη στιγμή. Η νηπιαγωγός μπορεί να πλησιάσει και αν το θεωρεί απαραίτητο να επέμβει.

### **5.5.3. Παιδική λογοτεχνία και Δημοτικό σχολείο**

Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει γενικά πλαίσια και γενικούς σκοπούς της αγωγής, την υλοποίηση των οποίων οι δάσκαλοι καλούνται να επιδιώκουν κατά την καθημερινή τους εργασία. Για την υλοποίηση μερικών από τους σκοπούς αυτούς και πιο συγκεκριμένα για την αγωγή του λόγου και την ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας, προτείνεται να χρησιμοποιείται ως μέσον και η διήγηση και η ανάγνωση κειμένων

---

των φίλων, Αθήνα.

<sup>241</sup> Παπανικολάου, Ρ., Τσιλιμένη, Τ. (2002), Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη, Αθήνα, Καστανιώτη.

παιδικής λογοτεχνίας, παραμυθιών, ποιημάτων κ.ά.. Έτσι, το βιβλίο έχει μια αποδεκτή χρήση και προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, για την υλοποίηση των παραπάνω σκοπών, κυκλοφορούν ελεύθερα στο εμπόριο χωρίς να υπάρχει καμία ιδιαίτερη δέσμευση από το ΥΠΕΠΘ για συγκεκριμένες επιλογές. Ουσιαστικά δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να επιλέγουν ποια βιβλία θα χρησιμοποιήσουν, ανάλογα με την επιστημονική τους κατάρτιση και την ενημέρωσή τους όσον αφορά το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Ωστόσο, μέσα από την τελευταία εγκύκλιο της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,<sup>242</sup> που απευθύνεται στα στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και καθιερώνεται ο θεσμός της **Φιλαναγνωσίας** για τις Α΄ και Β΄ τάξεις, προτείνεται ένας ενδεικτικός κατάλογος λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά με μικρή αναγνωστική εμπειρία.

Τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, βέβαια, δεν είναι σε θέση να διαβάσουν ένα βιβλίο μόνα τους, αλλά τους διαβάζεται από κάποιον ενήλικα στο σπίτι και από τους δασκάλους στο σχολείο. Το γεγονός αυτό δε μειώνει καθόλου τη σημασία και τη συμβολή των βιβλίων στη γνωστική, γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Πέρα όμως από τη σπουδαιότητα που έχει γενικότερα το διάβασμα βιβλίων σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, αυτό που ειδικότερα μας ενδιαφέρει εδώ είναι η σημασία και η συμβολή τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο του φύλου. Πώς, δηλαδή, προβάλλονται και τι αποδίδεται στα φύλα μέσα από το περιεχόμενο των βιβλίων.

#### **5.5.4. Η παιδική λογοτεχνία και οι τάσεις της εποχής**

Οποιαδήποτε κοινωνία κάθε εποχής, ανάλογα με το κοινωνικό και το οικονομικό της υπόβαθρο, διαμορφώνει και παράγει συγκεκριμένες κυρίαρχες ιδεολογίες. Ένας καλός τρόπος που μπορούμε να εξετάσουμε τις ιδεολογίες αυτές είναι και ο τρόπος της παιδικής λογοτεχνίας. Εάν εξετάσουμε την παιδική λογοτεχνία κάθε εποχής, θα αντιληφθούμε ότι εκεί καταγράφονται όλα εκείνα τα ιδεολογήματα, τα οποία τη συγκεκριμένη εποχή, η συγκεκριμένη κοινωνία επιθυμεί να μεταδώσει στα παιδιά της. Εφόσον δεχτούμε ότι μία τέτοια λογοτεχνία απευθύνεται σε αναγνώστες χωρίς επαρκή αναγνωστική εμπειρία,

---

<sup>242</sup> Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τμήμα Α΄, Εγκύκλιος με υπ΄ αριθμ. 25/7-9-2010



αλλά και χωρίς ευρύτερη εμπειρία του κόσμου, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι οι τρόποι με τους οποίους τους παρουσιάζει αυτή η λογοτεχνία είναι καθοριστική για την κοινωνικοποίησή τους<sup>243</sup>. Διότι, μέσα από τη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσει κάθε φορά με τον αναγνώστη του, το λογοτεχνικό κείμενο διαπραγματεύεται με αυτόν εκείνες τις ιδεολογικές θέσεις, ανάμεσα τους και τις σχετικές με το φύλο, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία στην οποία ανήκει.

Το ζήτημα που τίθεται και στο πλαίσιο του οποίου εντάσσεται η παρούσα έρευνα είναι, εάν και κατά πόσο η παιδική λογοτεχνία για μικρές ηλικίες, αναπαράγει έμφυλες ταυτότητες και πιο συγκεκριμένα στερεότυπες ταυτότητες ανδρισμού και θηλυκότητας ή εάν και κατά πόσο τις ανατρέπει συστηματικά και παραδειγματικά, ώστε να προβάλλει άλλες νεότερες στη θέση τους.

#### **5.6. Προβολή των φύλων μέσα από τα κείμενα**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον και αγαπούν τα παραμύθια, γιατί αποτελούν γι' αυτά ένα μέσον ψυχαγωγίας και διαπαιδαγώγησης. Πέραν όμως από αυτήν την άποψη, αυτό που μας ενδιαφέρει και σχετίζεται με το αντικείμενο της εργασίας μας είναι ότι η ανάλυση των παραμυθιών από την άποψη της διαφοροποίησης των φύλων έχει δείξει ότι είναι σεξιστικά. Κυρίως προβάλλουν και διαιώνίζουν το πατριαρχικό πρότυπο της οικογένειας, οι ηρωίδες ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες αποκλειστικά και μόνο μέσα από το γάμο και τα γνωρίσματα, που τους αποδίδονται, χαρακτηρίζονται από παθητικότητα, απραξία, αφέλεια, καλοσύνη και ανεκτικότητα.

Μία από τις μελέτες όπου διαπιστώθηκαν τα παραπάνω, είναι η μελέτη της Γεωργίου Νίλσεν στο Μαραγκουδάκη<sup>244</sup>. Η Γεωργίου-Νίλσεν μελέτησε συγκεκριμένα τα παραμύθια των αδελφών Γκρίμ και βρήκε ότι ο πατέρας σε όλες τις περιπτώσεις είναι ο αρχηγός της οικογένειας και υπεύθυνος για την ηθική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Ο πατέρας και μόνο αυτός αποφασίζει για την τιμωρία των παιδιών, όταν αυτά παρεκτρέπονται. Η δικαιοδοσία του δε σταματάει μόνο στη σχέση του με τα παιδιά, αλλά εκτείνεται και στη σχέση του με την γυναίκα του, της οποίας η μοίρα

---

<sup>243</sup> Οικονομίδου, Σ. (2000), Χίλιες και μία Ανατροπές: η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για μικρές ηλικίες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

<sup>244</sup> Μαραγκουδάκη, Ε.(2005), Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Αθήνα: Οδυσσέας

καθορίζεται από τον ίδιο. Η μητέρα, από την άλλη πλευρά, δεν προβάλλεται να έχει εξουσία και κύρος πάνω στα παιδιά και πολύ περισσότερο στο σύζυγό της. Ο ρόλος της περιορίζεται απλά στην ανατροφή των παιδιών, τα οποία και υπεραγαπά και ποτέ δεν τιμωρεί. Ακόμα και όταν απαιτούν οι περιστάσεις ή η πλοκή της ιστορίας την εκδήλωση μιας πιο σκληρής συμπεριφοράς, η μητέρα αντικαθίσταται από την κακιά μητριά.

Με τον τρόπο αυτό η εικόνα της καλής και στοργικής μητέρας μένει ανέπαφη. Οι μορφές των παιδιών από τη δική τους πλευρά παρουσιάζονται και αυτές προσηλωμένες προς τα παραδοσιακά πρότυπα συμπεριφοράς. Τα αγόρια προβάλλονται συνήθως ως θαρραλέα, έξυπνα, μεγαλόψυχα, φιλότιμα και ικανά να ξεπεράσουν πολλά και δύσκολα εμπόδια και να διακριθούν ως ήρωες. Τα κορίτσια, αντίθετα, παρουσιάζονται πολύ όμορφα και με ήπιο χαρακτήρα. Κατέχουν περισσότερο μια διακοσμητική παρά ηρωική θέση, συμπεριφέρονται σεμνά μπροστά στους άντρες και δέχονται, αλλά ποτέ δεν κάνουν, προτάσεις γάμου. Γενικά, από τη μελέτη της Γεωργίου-Νίλσεν, καταδεικνύεται ότι η εικόνα της οικογένειας παρουσιάζεται απόλυτα πατριαρχική και τα μέλη της παρουσιάζουν τρόπους συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις παραδοσιακές κοινωνικές αντιλήψεις<sup>245</sup>.

Τα ίδια περίπου ευρήματα μας δίνει και μία ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Ζ. Σαρρή, σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη<sup>246</sup>. Το 80% των κοριτσιών- ηρωίδων, υποστηρίζει η Σαρρή, είναι παθητικές και τα προτερήματά τους αποτελούν προκρίσματα της φύσης και δεν είναι αποτέλεσμα των δικών τους προσπαθειών και μοναδικός τους στόχος είναι η κατάκτηση του άνδρα. Ο άντρας, από την άλλη, είναι αυτός που βρίσκει λύσεις και αντιμετωπίζει όλες τις δυσκολίες.

Για τις ενήλικες γυναίκες στα παραμύθια, η Σαρρή διαπίστωσε ότι οι όμορφες είναι συγχρόνως και καλές, αλλά εντελώς ανίκανες και αδύναμες και δεν διαθέτουν ίχνος έξυπνάδας, αποφασιστικότητας και ενεργητικότητας. Όσες διαθέτουν τέτοια χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι κατά αποκλειστικότητα μάγισσες ή νεράιδες και όχι συνηθισμένες γυναίκες.

Σύμφωνα με την άποψη της Σαρρή, τα παραδοσιακά παραμύθια, που με αυτά αναυτά φηκαν γενεές παιδιών, αντικατοπτρίζουν το φαλλοκεντρισμό της κοινωνίας.

---

<sup>245</sup> Μαραγκουδάκη, Ε.(2005), Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Αθήνα: Οδυσσέας

<sup>246</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών: Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Ενδιαφέρον είναι ότι μελέτες, που έγιναν σε άλλες χώρες αναφορικά με τα πρότυπα των κοριτσιών και των γυναικών που προβάλλονται στα παραμύθια, καταλήγουν σε πανομοιότυπα συμπεράσματα. Στις μελέτες αυτές υποστηρίζεται ότι τα παραμύθια υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία και δραστηριοποίηση των κοριτσιών, περιορίζουν τις φιλοδοξίες και στόχους τους αποκλειστικά και μόνο στην κατάκτηση του άντρα και στο γάμο και γενικά δρουν ανασταλτικά στην ευρύτερη αποδοχή του φεμινιστικού κινήματος<sup>247</sup>.

Από την παραπάνω σύντομη επισκόπηση ερευνών, αναφορικά με τη διαφοροποίηση των φύλων στα παραμύθια, φαίνεται ότι:

- A) Η κατανομή κύρους και εξουσίας ανάμεσα στα φύλα, στο πλαίσιο της οικογένειας προβάλλεται να είναι άνιση, ο άντρας-πατέρας-σύζυγος έχει απόλυτη εξουσία επάνω στη γυναίκα του και στα παιδιά. Με άλλα λόγια προβάλλεται, διαιώνίζεται και αναπαράγεται το πατριαρχικό πρότυπο της οικογένειας.
- B) Τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στα δύο φύλα είναι διαφορετικά και σύμφωνα με τις παραδοσιακές στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις.
- Γ) Ο γάμος προβάλλεται ως ο μοναδικός στόχος των κοριτσιών και λειτουργεί ως η επιβράβευσή τους, επειδή ακριβώς συμπεριφέρονται όπως έχει ορίσει η πατριαρχική κοινωνία και αποδέχεται για το φύλο τους.

Η Karen Rowe<sup>248</sup> μελέτησε και ανέλυσε μερικά από τα πιο γνωστά παραμύθια: τη Σταχτοπούτα, τη Χιονάτη, τη Μαγεμένη Βασιλοπούλα, την Πεντάμορφη και το Τέρας κ.ά.. Από την ανάλυσή τους υποστηρίζει ότι, ενώ φαίνονται αθώες και φανταστικές διηγήσεις, δεν είναι απλά και μόνο μέσο ψυχαγωγίας. Αντίθετα, προβάλλουν με συμβολικό τρόπο βασικά ανθρώπινα προβλήματα και κοινωνικά στερεότυπες συμπεριφορές και ενθαρρύνουν με αποτελεσματικό τρόπο τα κορίτσια να αποδεχτούν και να εσωτερικεύσουν μόνο τις φιλοδοξίες και τους στόχους, που θεωρούνται αποδεκτοί και εγκρίνονται για το φύλο τους στην πατριαρχική κοινωνία: τα οικιακά και τη μητρότητα.

Η K. Rowe υποστηρίζει, επίσης, ότι τα παραμύθια υπονομεύουν την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία, την εξυπνάδα και δραστηριοποίηση των κοριτσιών

---

<sup>247</sup>Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών: Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας

<sup>248</sup>Μαραγκουδάκη, Ε.(2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας

και ενθαρρύνουν την εξάρτησή τους από τους άνδρες. Ακόμη αναφέρει ότι τα παραμύθια καλλιεργούν και μεταβιβάζουν στα κορίτσια ρομαντικές φαντασιώσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τους άντρες και το γάμο. Η υπονόμευση και αποθάρρυνση της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης και της πρωτοβουλίας κ.λπ. στα κορίτσια επιτυγχάνεται, όπως υποστηρίζεται, με δύο τρόπους:

- α) Με το να εκθειάζουν και να επιβραβεύουν με κοινωνική άνοδο και πλούτη ηρωίδων των οποίων τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η παθητικότητα, η υποχωρητικότητα, η αφέλεια και η εξάρτηση από τους άλλους και μάλιστα από τους άντρες.
- β) Με το να προβάλλουν ενήλικες χαρακτήρες γένους θηλυκού, μάγισσες, μητριές ή συζύγους που εκδηλώνουν αυτοπεποίθηση, αποφασιστικότητα και εξυπνάδα, τόσο αρνητικά και με οικτρό τέλος, ώστε είναι αδύνατον να αποτελέσουν μοντέλα μίμησης για τα μικρά κορίτσια. Έτσι, τα μικρά κορίτσια αποποιούνται κάθε πρότυπο που εκδηλώνει εξυπνάδα αυτοπεποίθηση κ.τ.λ., ταυτίζονται πρόθυμα με την ωραία και παθητική ηρώίδα της οποίας τα αποδεκτά για το φύλο της χαρακτηριστικά της εξασφαλίζουν απέραντη ευτυχία <sup>249</sup>.

Ειδικότερα, όσον αφορά το θέμα του γάμου με τον οποίο τελειώνουν όλα τα παραμύθια και ο οποίος γίνεται με μεγάλη λαμπρότητα και με καθολική σχεδόν συμμετοχή, οι Dolan και Lieberman, <sup>250</sup> υποστηρίζουν ότι συμβολίζει και λειτουργεί ως επιβράβευση και ανταμοιβή της ηρώιδας είτε με επανάκτηση της υψηλής, βασιλικής συνήθως κοινωνικής της θέσης και πλούτου ( π.χ. Χιονάτη, Μαγεμένη Βασιλοπούλα), είτε με απόκτηση βασιλικής θέσης και πλούτου ( π.χ. Σταχτοπούτα, Η Πεντάμορφη και το Τέρας), επειδή ακριβώς διαθέτει τις αρετές, που η πατριαρχική κοινωνία εγκρίνει, αποδέχεται και προσδοκά από τις γυναίκες.

Αυτός ο ρομαντικός τρόπος προβολής του γάμου, η λαμπρότητα με την οποία πραγματοποιείται και κυρίως η υψηλή κοινωνική θέση και τα πλούτη που συνεπάγεται, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των κοριτσιών για το μελλοντικό σύζυγο και το γάμο τους. Οι ρομαντικοί αυτοί μύθοι είναι δυνατόν να κατευθύνουν και να κυβερνούν τις προσδοκίες πολλών γυναικών για τους άντρες και το

---

<sup>249</sup> Κανατσούλη, Μ. (2002), *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*, Αθήνα, Πατάκης.

<sup>250</sup> Μαραγκουδάκη, Ε.(2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας.

γάμο. Αν και δεν είναι δυνατόν να γίνουν ποτέ πριγκίπισσες, ονειρεύονται να βρουν αυτόν τον «παραμυθένιο» άντρα που διαθέτει πλούτο και δύναμη.

Το γεγονός ότι τα παραμύθια διαβάζονται σε μια πολύ πρώιμη ηλικία δε μειώνει καθόλου την αποτελεσματικότητά τους να διαμορφώνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γυναικών για τον εαυτό τους, τους άντρες, το γάμο και την κοινωνία και να λειτουργούν ανασταλτικά στην ευρύτερη αποδοχή του φεμινιστικού κινήματος. Ενώ το φεμινιστικό κίνημα του αιώνα μας, γράφει η Κ. Rowe (1979), δίνει το σύνθημα για την απελευθέρωση των γυναικών από τους παραδοσιακούς τους ρόλους, οι γυναίκες γαλουχημένες με τα φανταστικά οράματα των παραμυθιών και των ιστοριών, δεν έχουν ωριμάσει αρκετά, ώστε να θέλουν, αλλά και να μπορούν να αντέξουν μια ριζική επίθεση ενάντια στον πατριαρχικό πολιτισμό.

### **5.7. Γυναικεία πρότυπα και χαρακτήρες στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία**

Στη νεότερη παιδική λογοτεχνία έχουν επέλθει μεταβολές, αν και όχι εντυπωσιακές, σχετικά με τον επαγγελματικό, ενδοοικογενειακό και μητρικό ρόλο του γυναικείου φύλου. Η προώθηση της γυναίκας στον επαγγελματικό χώρο αποτελεί σημείο διαφοράς της νεότερης από την παλαιότερη παιδική λογοτεχνία.

Παρακάτω θα μελετήσουμε τι είδους προβολές περνούν στα πλασματικά γυναικεία πρόσωπα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας.

Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τους προτεινόμενους από τους συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας τομείς της γυναικείας απασχόλησης. Σύμφωνα με έρευνα που αναφέρει η Μ. Κανατσούλη,<sup>251</sup> σε 17 παιδικά μυθιστορήματα που αναφέρονται στη γυναικεία απασχόληση καταγράφηκαν τα εξής γυναικεία επαγγέλματα:

Τρεις γυναίκες απασχολούνται σε κατώτερα επαγγέλματα, εάν θεωρήσουμε ότι στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής κλίμακας των επαγγελμάτων κατατάσσονται τα χειρωνακτικά και κακώς αμειβόμενα. Πιο συγκεκριμένα, μία γυναίκα ξενοδουλεύει, μία είναι ράφτρα και μία είναι εργάτρια. Η επιλογή των επαγγελμάτων αυτών έγινε κάτω από την πίεση των αναγκών της επιβίωσης, ιδιαίτερα από τις δύο πρώτες, που έχουν μόνες την ευθύνη των ανήλικων παιδιών τους. Εξάλλου, μία τέταρτη γίνεται προϊσταμένη μεταφράσεων, σημαντικό πόστο εργασίας, όμως εξωθείται στον επαγγελματικό χώρο από τις οικονομικές δυσχέρειες που προκάλεσε ο χωρισμός από τον άντρα της. Άλλωστε μία άλλη, που εργάζεται στο ταμείο, δεν έχει αυτόνομη

---

<sup>251</sup> Κανατσούλη, Μ. (2002), *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*, Αθήνα, Πατάκης.

εργασία, αλλά βοηθά τον άντρα της (Η Βιολέτα στο «Μια ιστορία για δύο»). Σε άλλα μυθιστορήματα αποδίδονται τα εξής επαγγέλματα σε γυναίκες: μία δασκάλα, μία καθηγήτρια, μία συγγραφέας, μία οδοντίατρος, μία επιστήμονας, μία ηθοποιός, μία εργάζεται σε γραφείο, μία κομμώτρια κ.ά..

Σε ορισμένα από τα παραπάνω μυθιστορήματα διαφαίνεται ότι η άσκηση επαγγέλματος από τις γυναίκες επιλύει προβλήματα οικονομικής φύσεως, αποτελώντας όμως ταυτόχρονα και πεδίο προσωπικής ικανοποίησης.

Κρίνοντας συνολικά τη γυναικεία απασχόληση, όπως αυτή παρουσιάζεται στα παραπάνω σύγχρονα παιδικά λογοτεχνήματα, θα θεωρούσαμε ότι αντανακλούν ένα συντηρητισμό. Κυρίως επιδεικνύονται τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα. Τα τυπικά γυναικεία επαγγέλματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως επαγγέλματα φροντίδας και προσφοράς υπηρεσιών.

Όπως παρατηρεί η Μ. Σακαλάκη,<sup>252</sup> «οι γυναικείες ασχολίες, που υπονοούν και στοιχεία του γυναικείου χαρακτήρα, έχουν συναισθηματική υφή, είναι περισσότερο κομορμιστικές και περιορίζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις οικογενειακού ή ερωτικού χαρακτήρα και στην ενδοσκόπηση, σε ένα χώρο δηλαδή που δεν ξεπερνά τα όρια της ιδιωτικής ζωής και δεν εμπλέκει την ευθύνη του ατόμου ως μέλους μιας ευρύτερης κοινότητας. Αντίθετα, οι δραστηριότητες του άντρα έχουν κοινωνική και διανοητική υφή, προσανατολίζονται προς τον έξω κόσμο και είναι λιγότερο συντηρητικές».

Είναι γεγονός πως, επειδή οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων είναι στην πλειονότητά τους γυναίκες, οι αντρικοί χαρακτήρες των παιδικών λογοτεχνημάτων ωχριούν μπροστά στους γυναικείους. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι και οι αντρικοί χαρακτήρες δεν σκιαγραφούνται βάσει στερεοτύπων.

Στην παραδοσιακή κοινωνία και οικογένεια, όπως αναφέρει η Κανατσούλη,<sup>253</sup> το αγόρι έχει φορτωθεί με τις προσδοκίες των δικών του. Το αγόρι το προσδοκούν με λαχτάρα, γιατί αναμένουν από αυτό την εκπλήρωση των ονείρων τους. Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, μεγαλώνει μαζί τους και ενισχύεται η αντίληψη που θέλει το ένα φύλο ευνοημένο και το άλλο κατώτερο και δευτερεύον. Τα αρσενικά παιδιά της οικογένειας έχουν κάθε ελευθερία να απολαμβάνουν δραστηριότητες και παιχνίδια εκτός σπιτιού. Κανένας περιορισμός δεν τα εμποδίζει, αντίθετα ωθούνται με κάθε τρόπο

---

<sup>252</sup> Σακαλάκη, Μ. (1985), *Το απαγορευμένο σε δεσμούς συγγένειας*, Αθήνα, Κέδρος.

<sup>253</sup> Κανατσούλη, Μ. (2002), *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*, Αθήνα, Πατάκης

να αποκτήσουν σωματική δύναμη, να μάθουν να συμπεριφέρονται με δυναμισμό και αποφασιστικότητα, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να διακρίνονται για το αγωνιστικό τους πνεύμα. Η εξωστρέφεια και η βιαιότητα επιδοκιμάζονται για το αγόρι την ίδια στιγμή που στο κορίτσι επιβάλλεται ο εγκλεισμός στο σπίτι και η καλλιέργεια μιας εσωστρεφούς και παθητικής στάσης. Στο αγόρι, επίσης, δεν επιτρέπεται καμία συμμετοχή στις δουλειές του σπιτιού, οι οποίες είναι καθαρά γυναικεία υπόθεση.

### **5.8. Εικονογράφηση βιβλίων και προβολή των φύλων**

Η εικονογράφηση συμβάλλει στην αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια των παιδιών. Μέσα από τις εικόνες το παιδί μπορεί να αγαπήσει ή και το αντίθετο, ένα βιβλίο. Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας μας ενδιαφέρει η διαφοροποίηση των φύλων στην εικονογράφηση, δεδομένου ότι η εικονογράφηση έχει άμεση σχέση με το κείμενο.

Η Μαραγκουδάκη<sup>254</sup> αναφέρει ότι παρατηρείται διαφοροποίηση των φύλων αναφορικά με τους χώρους τους οποίους παρουσιάζονται και δραστηριοποιούνται. Η διαφοροποίηση μάλιστα αυτή είναι πολύ πιο έντονη στους ενήλικες από ό,τι στα παιδιά. Έτσι, οι ενήλικες άντρες παρουσιάζονται κυρίως στο χώρο εργασίας τους π.χ. στα χωράφια, στο βουνό, στα δάση, στο δρόμο ως εργάτες κ.α. Τις λίγες φορές που απεικονίζονται στο σπίτι κάθονται στο τραπέζι, είτε περιμένοντας το γεύμα τους, είτε διαβάζοντας. Οι γυναίκες από την άλλη παρουσιάζονται κυρίως στο εσωτερικό του σπιτιού ή στην αυλή. Όταν παρουσιάζονται εκτός σπιτιού, συνήθως συνοδεύουν τα παιδιά τους ή κάνουν τα ψώνια για το σπίτι.

Από την πλευρά της εξωτερικής εμφάνισης, σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη, οι χαρακτήρες των δύο φύλων παρουσιάζονται με ενδυμασίες που θεωρούνται τυπικές για το φύλο τους. Η τυπικότητα αυτή και ο στερεοτυπισμός δεν αφορά μόνο την ενδυμασία αλλά και ολόκληρη την εξωτερική εμφάνιση των φύλων, όπως μήκος μαλλιών, τσάντες, τακούνια, κοσμήματα, γραβάτες κ.ά. Η εξωτερική εμφάνιση στους άντρες και στα αγόρια είναι λιτή και απέριτη, ενώ στις γυναίκες και στα κορίτσια ιδιαίτερα κομψή και προσεγμένη.

Αναφορικά με το μέγεθος του σώματος, οι άντρες προβάλλονται στις εικόνες των βιβλίων πιο ψηλοί και εύσωμοι από ό,τι οι γυναίκες. Τέλος, οι δραστηριότητες στις

---

<sup>254</sup> Μαραγκουδάκη, Ε.(2005), Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, Αθήνα: Οδυσσέας.

οποίες εικονίζονται να επιδίδονται οι άνθρωποι, διαφοροποιούνται με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εικονίζονται να ασχολούνται με παιδιά, τα οποία χτενίζουν, ναουρίζουν, κρατούν αγκαλιά κ.τ.λ. Όταν δεν ασχολούνται με τη φροντίδα των παιδιών, παρουσιάζονται να κάνουν τις διάφορες δουλειές του νοικοκυριού. Οι άντρες, αντίθετα, εικονίζονται να επιδίδονται σε ένα πολύ μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων από τις οποίες εξαιρούνται εντελώς οι δουλειές του νοικοκυριού. Γενικότερα, στις περισσότερες των περιστάσεων, οι άντρες εικονίζονται στα πλαίσια της επαγγελματικής τους απασχόλησης να δείχνουν στα παιδιά πράγματα ή να τα παίρνουν στο χώρο που εργάζονται.

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω διαπιστώσεις, αναφορικά με τους χώρους όπου τα φύλα εικονίζονται, όσον αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση, την ενδυμασία, το μέγεθος του σώματός τους και τέλος τις δραστηριότητες τις οποίες επιδίδονται, φαίνεται καθαρά ότι και στην εικονογράφηση των βιβλίων αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά και στερεοτυπικά πρότυπα. Εκτός, λοιπόν, από το ότι η εικονογράφηση αναπαριστά και ενισχύει οπτικά όλους σχεδόν τους τρόπους διαφοροποίησης των φύλων στο κείμενο, επιπλέον μεταβιβάζει στα παιδιά έντονες στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τον τρόπο ενδυμασίας και γενικά την εξωτερική εμφάνιση.



## 5.9. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές, προκύπτει ότι η σχολική ηλικία είναι μια ιδιαίτερα σημαντική ηλικιακή φάση για τη δημιουργία της ταυτότητας φύλου.

Οι διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, ο καθένας με τον τρόπο του και σε διαφορετικό βαθμό. Οι γονείς μεταβιβάζουν με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους διαφορετικά μηνύματα στα αγόρια και στα κορίτσια, ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση του φύλου στο οποίο ανήκουν.

Τα ΜΜΕ, τα παιχνίδια και τα περιοδικά, τα σχολικά και παιδικά βιβλία, τα οποία κυκλοφορούν επίσημα και χρησιμοποιούνται ευρύτατα από τα παιδιά, αντανακλούν τις κοινωνικές νόρμες και παρουσιάζουν μοντέλα ρόλων και συμπεριφορών που μέσω της ταύτισης θα ενσαρκώσουν ως ενήλικες σε διάφορους τομείς, ένας από τους οποίους είναι η εργασία. Από τις έρευνες προκύπτει αφενός η ύπαρξη στερεότυπων συμπεριφορών και χαρακτηριστικών προσωπικότητας των δυο φύλων, αφετέρου μια προσπάθεια αποτύπωσης των πραγματικών σύγχρονων συνθηκών ζωής τους, π.χ. καταγράφεται η αυξανόμενη τάση των γυναικών να σπουδάσουν και να εργαστούν. Εξακολουθεί, επίσης, να αποτυπώνεται στις πεποιθήσεις των παιδιών διαχωρισμός των επαγγελμάτων και των παιχνιδιών, που δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς τις πρώτες στερεότυπες εμπειρίες παιχνιδιών, τα δυο φύλα τις βιώνουν ήδη μέσα στο σπίτι από την οικογένειά τους, με αποτέλεσμα να κατευθύνονται στους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους και συμπεριφορές.

Όλα αυτά δείχνουν τον έντονο προβληματισμό που γεννά στους ερευνητές ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα δυο φύλα στους διάφορους ρόλους στα εικονογραφημένα βιβλία σχολικής ηλικίας, τα οποία αποτελούν έναν από τους τρόπους κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Με βάση θεωρητικές θέσεις και ερευνητικές ενδείξεις, μεγάλο μέρος των παιδικών βιβλίων συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα, καθώς και στην ενθάρρυνση των παιδιών να οικειοποιηθούν ό,τι και όσα σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές θεωρούν αποδεκτά για το φύλο τους.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναφέρθηκε ότι τα κλασικά παραμύθια - κείμενα κυρίως προβάλλουν και διαιώνίζουν την πατριαρχική δομή της οικογένεια και επιβραβεύουν τόσο στους άντρες, όσο και στις γυναίκες χαρακτηριστικά προσωπικότητας, που σύμφωνα με τις παραδοσιακές στερεοτυπικές αντιλήψεις

θεωρούνται τυπικές για το φύλο τους, ενώ από το περιεχόμενο των σύγχρονων βιβλίων διαφαίνεται μία σοβαρή προσπάθεια αλλαγής του περιεχομένου τους.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις θα πρέπει να απασχολήσουν σημαντικά τους παιδαγωγούς και ιδιαίτερα αυτούς της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους προς την προσεκτικότερη και πιο ευέλικτη επιλογή ιστοριών και παραμυθιών, προκειμένου να αποφευχθεί η αναπαραγωγή των στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων.

Το Δημοτικό Σχολείο πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις μεταβιβάζει στους μαθητές στερεότυπα που σχετίζονται με τους ρόλους του φύλου, τις μορφές συμπεριφοράς και τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος που συνδέονται με τους ρόλους αυτούς.

Κινούμενη στον ίδιο προβληματισμό η παρούσα μελέτη ασχολείται με τις απόψεις για το ρόλο και τη θέση των δυο φύλων που εμφανίζονται στα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - Η ΕΡΕΥΝΑ

### Κεφάλαιο 6

#### 6.1 Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων

Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, οι έρευνες και οι ερευνητές που ασχολήθηκαν μέχρι τώρα με τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού, φαίνεται πως προκειμένου να διαπιστώσουν την ύπαρξη στερεότυπων στα κείμενα έθεσαν το ερώτημα: ποιος «γράφει» τις ιστορίες που διδάσκονται τα παιδιά και η θέση του κόσμου μέσα από αυτά που μεταφέρει είναι «αντικειμενική»; Επίσης, η μελέτη των όσων λένε ή υπονοούν τα δρώντα πρόσωπα των κειμένων, καθώς και ο εντοπισμός γλωσσικού σεξισμού, απασχόλησε τους ερευνητές, διότι τελικά ο λόγος δεν είναι ένα απλό μέσο για τη μετάδοση της σκέψης με δευτερεύουσα σημασία, αλλά είναι ο ίδιος ένα κοινωνικό γεγονός, μια κοινωνική πράξη και το κατεξοχήν συστατικό στοιχείο της ταυτότητας των κοινωνικών ομάδων.

Για το σκοπό αυτό και με βάση όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις, τα πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η αναλογία φύλου στις συγγραφικές ομάδες και στους ανθολογούμενους συγγραφείς;
2. Πώς παρουσιάζονται ο άνδρας και η γυναίκα να δρουν στον χώρο της οικογένειας και του σπιτιού αλλά και στον επαγγελματικό και κοινωνικό χώρο;
3. Στα νέα βιβλία εμφανίζεται παραλλαγή της παραδοσιακής μορφής της οικογένειας, η οποία δεν εμφανιζόταν μέχρι τώρα;
4. Ποια επαγγέλματα ασκούν οι άνδρες και ποια οι γυναίκες, πώς παρουσιάζονται αυτά σε σχέση με τα κείμενα και τις στερεοτυπικές μορφές;

Για τη διεξαγωγή της έρευνας μελετήθηκαν τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα τεύχη της γλώσσας, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Μελετήθηκε το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων που ανθολογούνται. Στο σύνολο αυτών των κειμένων περιλαμβάνονται 124 κείμενα για τα οποία δεν παρέχεται πληροφορία για το/τη συγγραφέα τους, αφού πρόκειται για αποσπάσματα από διαφημίσεις, φυλλάδια π.χ. αποσπάσματα από εφημερίδες σε διασκευή ή άρθρα παρμένα από το Διαδίκτυο.

Θεωρήθηκε όμως σκόπιμο, οι επισημάνσεις της έρευνας να επεκταθούν και στα κείμενα αυτά, τα οποία, έστω κι αν δεν έχουν την «επισημότητα» των κειμένων γνωστών λογοτεχνών, ωστόσο αφήνουν να διαφανεί η στάση των συγγραφέων των βιβλίων απέναντι στο γεγονός των φυλετικών στερεοτύπων. Τα κείμενα ανήκουν στην πλειοψηφία τους σε Έλληνες συγγραφείς και χωρίζονται από την ομάδα των συγγραφέων σε θεματικές κατηγορίες.

Το γεγονός ότι το αντρικό φύλο υπερτερεί αριθμητικά στα πρόσωπα των κειμένων, δεν παρέχει καμία ένδειξη του τρόπου με τον οποίο το κάθε πρόσωπο σκιαγραφείται να δρα μέσα στο κοινωνικό συμφραζόμενο. Για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται το γυναικείο φύλο στα κείμενα, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί όχι μόνο ο τρόπος που παρουσιάζεται να δρα φανερά η γυναίκα στο πλαίσιο της οικογένειας και έξω απ' αυτή αλλά και στα λανθάνοντα μηνύματα.

## **6.2. Τα αποτελέσματα ως προς την αναλογία φύλου στις συγγραφικές ομάδες και στους ανθολογούμενους συγγραφείς**

Μετρήθηκε η αναλογία ανδρών και γυναικών στις συγγραφικές ομάδες, αλλά και στους ανθολογούμενους συγγραφείς των βιβλίων.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες όπου τα δεδομένα, που προέκυψαν από την ανάλυση των βιβλίων, παρουσιάζονται στη μεταξύ τους σύγκριση.

Μεθοδολογικά στηριχθήκαμε στην έρευνα της Β. Δεληγιάννη (1987), η οποία πρώτη επιχείρησε ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων «Η γλώσσα μου», που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία μέχρι το έτος 2005-06.

Η διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος θεωρήθηκε ότι συμβάλλει και στον εντοπισμό των στερεοτύπων για τα φύλα, αφού η τελική επιλογή των κειμένων, που περιλαμβάνονται σ' ένα βιβλίο, δεν είναι μια πράξη ιδεολογικά ουδέτερη ούτε και στερείται πολιτικής σήμανσης από τη στιγμή που το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει τις γνώσεις που η καθεστηκυία τάξη πραγμάτων θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να αναπαραχθούν<sup>255</sup>.

---

<sup>255</sup> Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989. Φρειδερίκου, 1995. Αναγνωστοπούλου, 1995.

**6.2.1.Συνοπτική παρουσίαση των συγγραφικών ομάδων ανά τεύχος και τάξη**

**Γλώσσα Δ' Δημοτικού  
Πετώντας με τις λέξεις  
Α'-Β'-Γ' ΤΕΥΧΗ**

<b>Συγγραφείς</b>	<b>Ιδιότητα</b>
<b>Κλεοπάτρα Διακογιώργη</b>	<i>Λέκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών</i>
<b>Θεόδωρος Μπαρής</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Χαράλαμπος Στεργιόπουλος</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
Σύνολο ενοτήτων: 16	

**Γλώσσα Ε' Δημοτικού  
Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι  
Α'-Β'-Γ' ΤΕΥΧΗ**

<b>Συγγραφείς</b>	<b>Ιδιότητα</b>
<b>Άννα Ιορδανίδου</b>	<i>Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών</i>
<b>Αναστασία Αναστασοπούλου</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Άννα Κόττα</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Ιωάννης Γαλανόπουλος</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Ιωάννης Δρυς</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Πέτρος Χαλικιάς</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
Σύνολο ενοτήτων: 17	

**Γλώσσα Στ' Δημοτικού  
Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα  
Α'-Β'-Γ' ΤΕΥΧΗ**

<b>Συγγραφείς</b>	<b>Ιδιότητα</b>
<b>Άννα Ιορδανίδου</b>	<i>Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών</i>
<b>Νεκταρία Κανελλοπούλου</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Ελευθερία Κοσμά</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Βασιλική Κουταβά</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Παναγιώτης Οικονόμου</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
<b>Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου</b>	<i>Εκπαιδευτικός</i>
Σύνολο ενοτήτων : 17	

### 6.2.2. Αναλογία ανδρών και γυναικών στην ομάδα των συγγραφέων

	Δ' Δημοτικού		Ε' Δημοτικού		Στ' Δημοτικού	
	f	%	f	%	f	%
Ανδρες συγγραφικής ομάδας	2	50%	3	50%	2	40%
Γυναίκες συγγραφικής ομάδας	2	50%	3	50%	4	60%
Σύνολο συγγραφέων	4	100%	6	100%	4	100%

Όπως προκύπτει από την εξέταση του παραπάνω πίνακα, δεν εντοπίζεται καμία ποσοτική υπεροχή του ενός ή του άλλου φύλου στις συγγραφικές ομάδες (άνδρες και γυναίκες εκπροσωπούνται με την ίδια ακριβώς αναλογία τόσο στην Δ', όσο και στην Ε' Δημοτικού). Αντίθετα, στην Στ' τάξη παρατηρείται μια υπεροχή των γυναικών συγγραφέων κατά 20%. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι, αναφορικά με τις ομάδες των ανθολόγων που επιλέγουν τα κείμενα των βιβλίων, έχει σημαντική σημειωθεί εξέλιξη σε σχέση με τα παλιότερα αναγνωστικά, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των συγγραφέων ήταν άνδρες (Δεληγιάνη, 1987).

Σημαντικό είναι επίσης ότι και στις τρεις τάξεις τετάρτης, πέμπτης και έκτης, την επιστημονική επιμέλεια και των εννέα (9) τευχών γλώσσας και τετραδίων εργασίας των μαθητών, την έχει, επίσημα τουλάχιστον, γυναίκα.

### 6.2.3. Αναλογία ανδρών και γυναικών στους ανθολογούμενους συγγραφείς

Γλώσσα Δ' Δημοτικού  
Πετώντας με τις λέξεις - Α'-Β'-Γ' ΤΕΥΧΗ

Άνδρες	Γυναίκες
Αυτζής Μερκούριος	Έλενα Ακρίτα
Σαμπέ Ζαν-Ζακ	Ρένα Καθραίου
Ρενέ Γκοσινί	Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλη
Γιάννης Ρίτσος	Ευγενία Φακίνου
Σπύρος Τσίρος	Μάρω Λοϊζου
Μάνος Κοντολέων	Κωστούλα Μητροπούλου
Μάρκος Κάβουρας	Ιωάννα Κυρίτση
Γκαζμέτ Καπλάνι	Μαρία Παπαγιάννη
Παύλος Νιρβάνας	Άλκη Ζέη
Κωστής Παλαμάς	Ντίνα Χατζηνικολάου
Τόμας Στίρνς Έλιοτ	Άννα Κωσταλλά
Παντελής Καλιότσος	Λεία Χατζοπούλου-Καραβία
Ευγένιος Τριβιζάς	Μαρία Μηνιάδου
Κώστας Ουράνης	Θέτη Χορτιάτη
Χάρης Σακελλαρίου	Ανθούλα Αθανασιάδου
Αλμπέρ Καμύ	Σ. Ραπτοπούλου
Σοφοκλής	Ζ. Σπυροπούλου
Νίκος Καζαντζάκης	Α. Μαστρομιχαλάκη – Ζούρα
Διονύσιος Σολωμός	Μαρίκα Θωμαδάκη
Ανδρέας Καρκαβίτσας	Κωνσταντίνα Νικολούλια
Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης	Φαίη Χανή
Γεώργιος Τερτσέτης	
Βασίλης Σαρησάββας	
Σ Τζιρόπουλος	
Ν. Γκόνιας	
Ε. Γεωργαλάς	
Γιάννης Γιάννου	
Τ. Αποστολίδης	
Κάλεμαν Μάικλ	
<b>Σύνολο 29</b>	<b>Σύνολο 21</b>
<b>58%</b>	<b>42%</b>

Από την μελέτη των τριών τευχών της γλώσσας της τετάρτης δημοτικού παρατηρούμε ότι οι ανθολογούμενοι συγγραφείς είναι 50. Οι άνδρες συγγραφείς είναι 29 έναντι 21 που είναι οι γυναίκες. Παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σημαντική υπεροχή, της τάξης του 20% περίπου του ανδρικού έναντι του γυναικείου φύλου στο σύνολο των συγγραφέων.

Θα πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι στα τεύχη αυτά υπάρχουν και 35 κείμενα τα οποία είναι αποσπάσματα από άρθρα του διαδικτύου, από παιδαγωγικές εγκυκλοπαίδειες, πολιτιστικά περιοδικά, συνταγές μαγειρικής, διαφημίσεις, κείμενα παιδικών εφημερίδων, χάρτες, τουριστικούς οδηγούς κ.ά., στα οποία δεν γίνεται αναφορά στο δημιουργό συγγραφέα και κυρίως στο φύλο του. Έτσι, λοιπόν σε ένα μεγάλο μέρος των κειμένων (σχεδόν 40%) δεν μπορούμε να έχουμε φύλο συγγραφέα για να συνυπολογιστεί στα παραπάνω.

Γλώσσα Ε' Δημοτικού  
Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι  
Α'-Β'-Γ' ΤΕΥΧΗ

Ανδρες συγγραφείς	Γυναίκες συγγραφείς
Γ. Μπόντης	Α. Δειμέζη-Καλιότσου
Ο. Ελύτης	Ζ. Σαρή
Κ. Ντελόπουλος	Π. Δέλτα
Κ. Ουράνης	Β. Μάστορη
Ζαχαρίας Παπαντωνίου	Ε. Κατσαμά
Φ. Κονδύλης	Αρλέτα
Ν. Βρεττάκος	Μ. Κριεζή
Κ. Μόντης	Ε. Baldwin
Ν. Γκάτσος	Κ. Τζάμαλη
Μ. Κοντολέων	Α. Βαρελλά (2 κείμενα)
Φ. Μπαρμπώ	Γιέιτς Αϊρίν
Γ. Ρίτσος	Ε. Μουσιάδου
Ε. Τριβιζάς	Κ. Κυριακοπούλου
Χ. Μπουλώτης	Α. Δάφνη
Α. Ανατολίτης	Ρ. Πετροπούλου
Κ. Γιουβαντσιούδης	Δ. Παΐζη- Πρόκου
Ν. Β. Ρούτσος	Ν. Moloney
Δ. Σολωμός	Ε. Αβραμέα
Γ. Μέγας	Σ. Ζαραμπούκα
Π. Βαλαβάνης	Ε. Προβά
Δ. Κωσταντάρας	Έλληνα Νάνση
Π. Γκοσινί	
Π. Καμπύλης	
Σ. Μεθοδίου	
Κ. Βάρναλης	
<b>Σύνολο 25</b>	<b>Σύνολο 21</b>
<b>54,3%</b>	<b>45,7%</b>



Στο σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων που ανθολογούνται στα τρία τεύχη της γλώσσας της Ε΄ τάξης, υπάρχουν ακόμα 43 κείμενα για τα οποία δεν αναφέρεται ο/η συγγραφέας, αφού πρόκειται για άρθρα εφημερίδων σε διασκευή, διαφημίσεις από φυλλάδια ή άρθρα παρμένα από το Διαδίκτυο. Έτσι, λοιπόν σε ένα μεγάλο μέρος των κειμένων (πλέον του 50%) δεν μπορούμε να έχουμε φύλο συγγραφέα για να συνυπολογιστεί στα παραπάνω.

Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού  
Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα  
Α΄- Β΄-Γ΄ ΤΕΥΧΗ

<b>Ανδρες συγγραφείς</b>	<b>Γυναίκες συγγραφείς</b>
Ιούλιος Βερν	Ρίτα Μπούμη –Παπά
Κωστής Παλαμάς	Μαργαρίτα Λυμπεράκη
Δημήτρης Δασκαλόπουλος	Μαρία Στασινοπούλου
Γιάννης Ρίτσος	Γωγώ Αγγελοπούλου
Κυριάκος Ντελόπουλος	Ρένα της Φτελιάς
Γ.Α.Μέγας	Μυρσίνη Λαμπράκη –Ε.Ακίμ
Γεώργιος Σεφέρης	Αγλαΐα Κρεμέζη
Ηλίας Βενέζης	Κωστούλα Μητροπούλου
Παύλος Νιρβάνας	Ζωρζ Σαρή (2 κείμενα)
Μιχάλης κ. Τσώλης	Μαρούλα Κλιάφα
Ευγένιος Τριβιζάς (3 κείμενα)	Άννα Φραγκ
Ερρίκος Χόφμαν	Νίκη Λαδάκη – Φιλίππου
Δημήτρης Μαρωνίτης	Βούλα Αρβανιτίδη
Ρενέ Γκοσυνή	Φωτεινή Φραγκούλη
Ζαν-Ζακ Σανπέ	Αγγελική Βαρελά
Δημήτρης Φωτιάδης	Ιωάννα Β. Σέργη
Ναζίμ Κιχμέτ	Μαριαννίνα Κριεζή
Γρηγόριος Ξενόπουλος	Μπέσση Λιβανού
Δημήτρης Καμπούρογλου	Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλη
Νικηφόρος Βρεττάκος	Λίτσα Ψαραύτη
Άθως Δημουλάς	Λότη Πέτροβιτς – Ανδριτσοπούλου
Χρήστος Μπουλώτης	Γωγώ Αγγελοπούλου
Κυριάκος Χαραλαμπίδης	
Παντελής Καλιότσος	
<b>Σύνολο 24</b>	<b>Σύνολο 22</b>
<b>52,2%</b>	<b>47,8%</b>

Μελετώντας τα βιβλία γλώσσας της Στ΄ τάξης, παρατηρούμε ότι η διαφορά στο σύνολο των ανθολογούμενων συγγραφέων είναι μικρή, αφού οι άνδρες είναι κατά 2 μόνο περισσότεροι έναντι των γυναικών. Καταμετρήθηκαν επίσης 45 κείμενα για τα οποία δεν γίνεται αναφορά στο/η συγγραφέα, αφού πρόκειται για συνεντεύξεις, αποκόμματα περιοδικών, άρθρα εφημερίδων σε διασκευή, διαφημίσεις από φυλλάδια, έντυπα, προσκλήσεις, άρθρα παρμένα από το διαδίκτυο, βυζαντινοί ύμνοι, δημοτικά τραγούδια, παραδοσιακά κάλαντα, μύθοι κ.ά.

### Συνοπτικός πίνακας ανθολογούμενων συγγραφέων και των τριών τάξεων

	Δ΄ Δημοτικού		Ε΄ Δημοτικού		Στ΄ Δημοτικού	
	f	%	f	%	f	%
Άνδρες συγγραφείς	29	58%	25	54,3%	24	52,2%
Γυναίκες συγγραφείς	21	42%	21	45,7%	22	47,8%
Σύνολο συγγραφέων	50	100%	46	100%	46	100%

Από την εξέταση της εκπροσώπησης των δύο φύλων στους ανθολογούμενους συγγραφείς, προκύπτει ότι σε όλα τα βιβλία οι άντρες συγγραφείς υπερτερούν ποσοτικά σε σχέση με τις γυναίκες (29 έναντι 21 στη Δ΄ τάξη, 25 έναντι 21 στην Ε΄ τάξη και 24 έναντι 22 στη Στ΄ τάξη). Είναι εμφανέστατη, λοιπόν, η ποσοτική υπεροχή του αντρικού φύλου στους συγγραφείς των οποίων κείμενα ανθολογούνται στα τεύχη της γλώσσας των τριών τάξεων που εξετάσαμε.

Σημειώνουμε, όμως, ότι σε ένα μεγάλο μέρος των κειμένων (σχεδόν 40% - 50% για όλες τις τάξεις), δεν υπάρχουν συγγραφείς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κάτι που δεν εμφανίζεται στατιστικά στα αποτελέσματα.

### **6.3.Μορφές οικογένειας, εκτός από την παραδοσιακή, που εμφανίζονται στα νέα κείμενα**

Η αδυναμία των σχολικών αναγνωστικών να παρακολουθήσουν την κοινωνική εξέλιξη που υφίσταται η μορφή της οικογένειας, εντοπίστηκε από πολλούς ερευνητές<sup>256</sup>. Σε προηγούμενες μελέτες διαπιστώθηκε η παντελής απουσία από τα κείμενα στοιχείων ή ακόμη και απλών νύξεων, που να αναφέρονται στη μονογονεϊκή οικογένεια, η οποία προφανώς έρχεται σε αντίθεση με το γυναικείο φυλετικό στερεότυπο και όσα αυτό συνεπάγεται σε σχέση με το ρόλο του στην οικογένεια. Στην παρούσα εργασία, αφού ανιχνεύσαμε τα κείμενα που αναφέρονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στη ζωή της οικογένειας, προσπαθήσαμε να δούμε, αν στο δείγμα αυτό εκπροσωπείται σε κάποιο ποσοστό η μονογονεϊκή οικογένεια.

Σε συμφωνία με τα ευρήματα των μελετών για τα παλαιότερα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, η μορφή οικογένειας που προβάλλεται στα βιβλία της γλώσσας Δημοτικού είναι συνήθως η πυρηνική οικογένεια (Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 1987. Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989. Λόππα- Γκουνταρούλη, 1992. Φρεδερίκου, 1995. Αναγνωστοπούλου, 1995).

Στα βιβλία γλώσσας που μελετήσαμε γίνεται μικρή αναφορά (μόνο δύο κείμενα) σε άλλες μορφές οικογένειας πέρα από την παραδοσιακή.

Η ιστορία με τίτλο «Χριστουγεννιάτικο δώρο» του Κ. Τζάμαλη (Τάξη Ε΄, τεύχος β΄ σελ.24) είναι το ένα από τα δύο κείμενα, το οποίο αναφέρεται σε μια μορφή μονογονεϊκής οικογένειας. Σ' αυτό το απόσπασμα ο συγγραφέας προσπαθεί να αποδώσει τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τις γιορτές των Χριστουγέννων ένα ορφανό προσφυγόπουλο και κυρίως τα συναισθήματα και τις σκέψεις του:

*«...Για το μικρό Άντη όμως αυτά τα Χριστούγεννα ήταν πολύ διαφορετικά... Για μοναδικό δώρο είχε πάρει μια αλαζιά με μεταχειρισμένα ρούχα. Ζούσε με τη μητέρα του και άλλες οικογένειες μέσα σε αντίσκηνα, ανίκανα να εμποδίσουν τον άνεμο και τη βροχή να τους περονιάζουν. Στο σχολείο έκανε παρέα με μερικούς συμμαθητές του, προσφυγόπουλα σαν τον ίδιο. Μα νοσταλγούσε τους παλιούς φίλους των ευτυχισμένων ημερών. Οι νέοι του σύντροφοι ήταν, όπως ο ίδιος, συγκρατημένοι και διστακτικοί στα παιχνίδια και σε όλες τις εκδηλώσεις, λες και προσπαθούσαν μάταια να ξεδιαλύνουν σε τι είχαν φταίξει και τους τιμώρησαν με σκληρό τρόπο.....»*

<sup>256</sup> Αναγνωστοπούλου, 1995. Δεληγιάννη, 1987

Το απόσπασμα αυτό, που στη συνέχεια αναφέρει το γεγονός ότι ο πατέρας του Άντη είχε χαθεί στον πόλεμο και πως η μητέρα του λείπει από το σπίτι γιατί «είχε πάει να πάρει λίγα τρόφιμα, που η κυβέρνηση μοίραζε για τους πρόσφυγες», είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί είναι από τις λίγες φορές που σε σχολικό κείμενο η μητέρα εννοείται να δρα στον «έξω» από το σπίτι χώρο (αναγκαστικά βέβαια εξαιτίας της έλλειψης του πατέρα από το σπίτι), αλλά και γιατί είναι η μόνη περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας που εντοπίζεται και στις τρεις τάξεις που εξετάσαμε. Το πραγματικά ενδιαφέρον στοιχείο σ' αυτό το κείμενο είναι ο τρόπος με τον οποίο η μονογονεϊκότητα – ορφάνια του παιδιού -συνδυάζεται και αλληλοσυμπλέκεται με μια πληθώρα άλλων αρνητικών στοιχείων και κοινωνικών χαρακτηριστικών, όπως είναι η προσφυγιά και η φτώχεια, ο φόβος και η εσωτερίκευση ενοχικών συναισθημάτων. Τι έχουμε λοιπόν ακριβώς σ' αυτή την ιστορία; Μια μάνα που αναγκάζεται να λείπει από το σπίτι, όχι γιατί δουλεύει για να στηρίξει την οικογένειά της, αλλά για να πάρει την ανθρωπιστική βοήθεια της κυβέρνησης (μ' άλλα λόγια ελεημοσύνη) και ένα παιδί που βιώνει όχι μόνο τη λύπη εξαιτίας της απώλειας του πατέρα, αλλά και το αίσθημα της μειονεκτικότητας, επειδή είναι πρόσφυγας. Ένα βήμα πιο πέρα παρουσιάζεται ως φυσική η συναναστροφή του παιδιού με παιδιά που είναι προσφυγόπουλα, «σαν το ίδιο», κειμενικό στοιχείο που υποθάλλει ρατσισμό και κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε πρόσφυγες και μη.

Αν και πρόθεση της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου είναι πιθανόν, η παρουσίαση μιας διαφορετικής όψης των Χριστουγέννων, που δεν είναι λαμπερή, χαρούμενη και «πνιγμένη» από την ευμάρεια και τον καταναλωτισμό των ημερών αυτών για κάποια παιδιά, φαίνεται πως αυτή η πρόθεση δεν απέφυγε τον σκόπελο της στερεοτυπικής παρουσίασης παιδιών προσφύγων, που έχουν στερηθεί τον ένα τους γονιό. Εξάλλου, στο ίδιο κείμενο ο μικρός Άντη εμφανίζεται να αναρωτιέται σε τι έχει φταίξει ο ίδιος και οι υπόλοιποι φίλοι του και τιμωρήθηκαν με τόσο σκληρό τρόπο. Και ότι, αφού η προσφυγιά είναι ένα σοβαρό και δυσεπίλυτο κοινωνικό ζήτημα, γιατί θα πρέπει κάποιος να φταίει γι' αυτό και πολύ περισσότερο ένα παιδί;

Σχεδόν τρεις δεκαετίες μετά τη νομοθέτηση του συναινετικού διαζυγίου κι ενώ οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι μια πολυπληθής καθημερινή πραγματικότητα, αναρωτιέται κανείς ποια σκοπιμότητα εμποδίζει τις εικόνες χαρούμενων παιδιών που μεγαλώνουν σε τέτοιες οικογένειες να έχουν τη θέση τους στα κείμενα των σχολικών

βιβλίων της γλώσσας; Γιατί θα πρέπει τα παιδιά που μεγαλώνουν μόνο με τον ένα γονιό να παρουσιάζονται δυστυχημένα και σε συνδυασμό με μια σειρά άλλων αρνητικών καταστάσεων, όπως συμβαίνει και στην ιστορία που προαναφέρθηκε;

Το δεύτερο κείμενο εντοπίζεται στο βιβλίο της Στ' τάξης (β' τεύχος, σελ.93), όπου υπάρχει ξεχωριστή ενότητα με θέμα : «Συγγενικές σχέσεις» και γίνεται νύξη για τις οικογένειες που στηρίζονται μόνο από τον ένα γονέα (μονογονεϊκές), όπως επίσης γίνεται αναφορά στο διαζύγιο, ως οικογενειακό και κοινωνικό συμβάν, στην υιοθεσία και στις μορφές οικογένειας διαχρονικά.

Έτσι στην αφήγηση του μαθητή που παρουσιάζει την οικογένειά του δίνονται πληροφορίες για τα παραπάνω ζητήματα που απασχολούν σήμερα πολλές οικογένειες. Χαρακτηριστικά λέει : «.....Διάβασα κάπου πως όλες οι οικογένειες δεν είναι σαν τη δική μου και ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές οικογένειες οικογένειες, όχι μόνο από χώρα σε χώρα κι από εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια πόλη, στην ίδια γειτονιά.....»

Παρακάτω αναφέρει: «..... .. Οι περισσότερες οικογένειες – τουλάχιστον στην Ευρώπη – είναι πυρηνικές. Και σ' αυτό το είδος οικογένειας όμως υπάρχει ποικιλία. Για παράδειγμα, ο θεός μου είναι παντρεμένος και έχει με τη γυναίκα του ένα κοριτσάκι....., μόνο που δεν το έχουν γεννήσει, αλλά το έχουν υιοθετήσει. Νομίζω πως δεν υπάρχει καμία διαφορά, αν είσαι υιοθετημένος, αφού το ίδιο σε αγαπάνε όλοι».

Για το διαζύγιο αναφέρει: «....Διαζύγιο παίρνουν τα ζευγάρια που παντρεύονται και το μετανιώνουν, δηλαδή βλέπουν πως δεν ταιριάζουν κι αλλάζουν γνώμη.....»

Και κλείνει λέγοντας: «...Η γιαγιά λέει πως καμια φορά αποφασίζεις εσύ και καμιά φορά αποφασίζει η ζωή για σένα. Εγώ δεν καταλαβαίνω τι σημαίνει αυτό. Αν και είμαι ακόμα μικρός, πιστεύω ότι το πιο σημαντικό σε μια οικογένεια είναι να είναι όλοι καλά μεταξύ τους, να συζητάνε και να βοηθάνε ο ένας τον άλλον».

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το διαζύγιο ή ο χαμός του ενός γονιού είναι εμπειρίες δύσκολες ως προς το συναισθηματικό τους φορτίο για το παιδί, που τις υφίσταται. Πόσο βοηθάει όμως το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα προς αυτή την κατεύθυνση, όταν όχι μόνο δεν παρέχει στα παιδιά τις νοητικές αναπαραστάσεις του ρόλου με τον οποίο καλούνται ενδεχομένως να ταυτιστούν, αλλά και όταν το κάνει, αυτές βρithουν αρνητικών χαρακτηριστικών;

#### **6.4.Η παρουσίαση των φύλων στα κείμενα των σχολικών βιβλίων**

Η εξέταση των τευχών της γλώσσας του Δημοτικού στηρίχτηκε αναφορικά με την παρουσίαση των δύο φύλων στους εξής άξονες:

- α) στον τρόπο με τον οποίο αποδίδεται ο ρόλος της γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας στη σχέση της με το σύζυγο και τα παιδιά της. Εδώ εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά και τα συναισθήματα που της αποδίδονται, ο τρόπος που περιγράφεται να αλληλεπιδρά μαζί τους. Για την ολοκλήρωση αυτής της πτυχής της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και η αντίθετη όψη της σχέσης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο πατέρας περιγράφεται να συμπεριφέρεται απέναντι στα παιδιά του
- β) στον τρόπο που παρουσιάζεται η γυναίκα να δρα στον έσω χώρο του σπιτιού και σε ποιο βαθμό στα νέα βιβλία παρουσιάζεται ταυτισμένη με το χώρο αυτό και τις έννοιες της νοικοκυροσύνης και της «θηλυκότητας» και
- γ) στον τρόπο που εμφανίζεται η γυναίκα ως δρών πρόσωπο, στον «έξω» του σπιτιού κοινωνικό χώρο: μ' άλλα λόγια, αν εμφανίζεται η γυναίκα να εργάζεται, με ποια επαγγέλματα ασχολείται, αν αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους, και ποιος είναι ο ρόλος που της αποδίδεται στην Ιστορία και στην ιστορική αφήγηση, όταν η τελευταία αποτελεί τμήμα των εγχειριδίων γλώσσας, κάτι που συμβαίνει στα καινούρια βιβλία στο πλαίσιο της διαθεματικότητας
- δ) στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά των δύο φύλων, αγόρια και κορίτσια, εμφανίζονται μέσα στα κείμενα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο παιχνίδι, στη σχολική τάξη κλπ και κατά πόσο η παρουσίαση αυτή απηχεί στερεότυπα που είχαν εντοπιστεί στα παλιότερα σχολικά βιβλία.

Η ανάλυση των αξόνων στηρίχτηκε στους άξονες και στον προβληματισμό που αναπτύσσεται στη μελέτη της M. Arnot σχετικά με τα τρία βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται από κοινωνιολογικές έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια άλλων χωρών, που είναι η συμβολική εκμηδένιση της γυναίκας, η υψηλή συσχέτισή της με επαγγέλματα δεύτερης κατηγορίας ή επαγγέλματα που παραδοσιακά σχετίζονται με γυναίκες π.χ. δασκάλες και η υπερβολική ταύτισή της με το χώρο του σπιτιού και του νοικοκυριού (Arnot, M.,2006)

Ο όρος γλωσσικός σεξισμός περιγράφει τη χρήση της γλώσσας με τρόπο που να δαιμονίζει και να νομιμοποιεί την εξουσία των αντρών σε βάρος των γυναικών. Τον γλωσσικό σεξισμό προσπαθήσαμε να τον αναζητήσουμε στις παρακάτω κατηγορίες:

- A. χρήση ανδρωνυμικών ονομάτων δηλ. ο καθορισμός των γυναικείων προσώπων με βάση όχι το όνομά τους αλλά το όνομα του συζύγου τους
- B. η πρόταξη του αρσενικού ονόματος στα ζεύγη δηλ. αν το γυναικείο πρόσωπο, που αναφέρεται σε ζεύγος μ' ένα αρσενικό, μπαίνει στη δεύτερη θέση π.χ. πατέρας και μητέρα
- Γ. η χρήση ουδέτερων νοηματικά λέξεων με σημασία αρσενικού όταν π.χ. λέξεις όπως η λέξη «άνθρωπος», που θεωρητικά αναφέρεται στο ανθρώπινο είδος και των δύο γενών, συχνά σημαίνει άνδρας και
- Δ. η χρήση λέξεων που παραπέμπουν σε σημασιολογικά στερεότυπα π.χ. αν οι άντρες συνοδεύονται από επίθετα που δείχνουν ενεργητικότητα, εγωισμό, διάθεση επιβολής, ενώ οι γυναίκες από επίθετα που δηλώνουν στοργή, τρυφερότητα και προσφορά τα πλαίσια της οικογένειας.

Η συνεισφορά του λόγου και ιδιαίτερα του σεξιστικού λόγου στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας σε βάρος των γυναικών και στη διαίωνιση του φυλετικού στερεοτύπου είναι σημαντική, αφού, όπως τονίζει η Φραγκουδάκη (1987), ο λόγος είναι ο ίδιος μια κοινωνική πράξη, ενώ σε μεγάλο βαθμό είναι δια του λόγου που πραγματοποιείται η εσωτερίκευση των ενδιάθετων μηνυμάτων του κειμένου που περιέχεται στα σχολικά βιβλία (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989. Δεληγιάννη, 1987).

Στο θέμα της γλώσσας και στη σχέση της γλώσσας με το φύλο αναφέρεται και ο Χριστόφορος Χαραλαμπίκης σε άρθρο του με τίτλο: «Γλώσσα και φύλο»<sup>257</sup>.

Μετά από μια αναλυτική παρουσίαση που κάνει για τη θέση της γυναίκας, τις προκαταλήψεις που επικράτησαν, αλλά και τα λεξιλογικά κενά και ασυμμετρίες που παρατηρούνται, καταλήγει: «...Τα δύο φύλα παρουσιάζουν διαφορές στη γλώσσα που μιλούν επειδή εκπληρώνουν διαφορετικούς ρόλους στην κοινωνία. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά των ρόλων τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η διαφορά στη γλώσσα. Επειδή τα αγόρια εκπαιδεύονται να συμπεριφέρονται σαν άνδρες (π.χ. «τα αγόρια δεν κλαίνε») και τα κορίτσια σαν γυναίκες (οι γονείς προτιμούν να παίξει το κοριτσάκι τους με κούκλες παρά με αυτοκινητάκια) οι διαφορές διατηρούν, τις προκαταλήψεις και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά. Όσο καιρό εξακολουθεί να υπάρχει κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα δεν θα έχουν κανένα νόημα όσες γλωσσικές αλλαγές κι αν γίνουν. Οι

<sup>257</sup> Χαραλαμπίκης Χ., (1991), Θαλλά, περιοδική έκδοση του συνδέσμου φιλολόγων Ν. Χανίων

*δημοκρατικές αλλαγές στην κοινωνία και η πραγματική ισότητα ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα θα οδηγήσει και τη γλώσσα σε αναπροσαρμογές».*

Με βάση τις παραπάνω αναφορές για το σεξιστικό λόγο αναφερόμαστε σε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που εντοπίζεται στο Β' τεύχος της Γλώσσας Ε' Δημοτικού (σελ. 36), όπου, ενώ γίνεται παρουσίαση γυναίκας συγγραφέας της Άλκη Ζέη, η ερώτηση που απευθύνει το βιβλίο είναι: «*Ποιοι είναι οι συγγραφείς*»; Οι πληροφορίες που δίνονται στη συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρονται μόνο στη συγγραφέα Άλκη Ζέη και θα μπορούσε η ερωτηματική αντωνυμία της πρότασης, να είναι σε θηλυκό γένος και όχι σε αρσενικό.

#### **6.4.1. Η παρουσίαση της γυναίκας στο πλαίσιο της συζυγικής σχέσης στα κείμενα των σχολικών βιβλίων**

Πριν ξεκινήσει η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η γυναίκα παρουσιάζεται να δρα στο χώρο του σπιτιού και της οικογένειας, αναφέρεται ότι στο σύνολο των κειμένων των βιβλίων που μελετήσαμε εντοπίστηκαν συνολικά πέντε κείμενα που αναφέρονται αναλυτικά στην οικογένεια, η οποία παρουσιάζεται στην πυρηνική μορφή της στα τέσσερα απ' αυτά. Πρόκειται για τα ακόλουθα αποσπάσματα: Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο (Κ. Ντελόπουλος), Ο Μάγκας (Πηνελόπη Δέλτα), Φίλοι, φίλοι, καρδιοφίλοι (Σ. Ζαραμπούκα), Οι φίλοι γιορτάζουν (απόσπασμα από το περιοδικό Ερευνητές) που ανήκουν όλα στο πρώτο τεύχος της Ε' τάξης και το Χριστουγεννιάτικο δώρο του Κ. Τζάμαλη που ανήκει στο β' τεύχος της ίδιας τάξης.

Στο απόσπασμα «Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο», περιγράφεται η στιγμή κατά την οποία ο πατέρας που γυρίζει ξαφνικά «απ' έξω», ανακοινώνει στην οικογένεια την κήρυξη του πολέμου, την ίδια στιγμή που η μητέρα είναι μέσα στο σπίτι και ασχολείται με το να προσπαθεί να πείσει το παιδί της να πιει το γάλα του. Η αντιπαράθεση του ανδρικού στο γυναικείο χαρακτήρα είναι χαρακτηριστική.

*«Η μαμά τον είδε πρώτη και σταμάτησε να γελάει και του είπε πως ήρθε πάνω στην ώρα που δεν πίνω το γάλα μου και πρέπει να φύγω για το σχολείο και να μου πει κάτι για να το πιω. ... Τότε τον ρώτησε γιατί γύρισε πίσω και μήπως ήταν αργία και δεν το ήξερε. Ο μπαμπάς αρχικά δεν είπε τίποτα και μετά μίλησε ξαφνικά και είπε να πάσουμε και να τον ακούσουμε με προσοχή .... και να μη βγει κανείς από το σπίτι. Η θεία Γαζία να αφήσει τις πορτοκαλιές, η Δωροθέα να κλείσει τις πόρτες και τα παράθυρα και η μαμά να πάψει να με κνηγάει μ' αυτό το γελοίο γάλα, γιατί εδώ χαλάει ο κόσμος κι εσείς παίζετε».*



Στη συνέχεια ο πατέρας ανακοινώνει στη μητέρα που φοβάται, ότι θα πάει στην τράπεζα για να σηκώσει χρήματα, ενώ η ίδια η μητέρα, όταν η Δωροθέα τη ρωτάει «αν είναι κακοί οι Ιταλοί», η μητέρα απαντάει: «Δεν ξέρω... ο κύριος Δεμαρτίνος, που έχει το ποδηλατάδικο, είναι Ιταλός. Είναι καλός» (τεύχος Ε'α:44).

Στο απόσπασμα αυτό δεν έχουμε μόνο τη σαφή αντιπαράθεση ανάμεσα στο οικιακό μέσα στο οποίο εμφανίζονται να δρουν οι γυναίκες της ιστορίας και το δημόσιο που αντιπροσωπεύεται από τον πατέρα, που είναι αυτός που φέρνει «απ' έξω» τα νέα για την κήρυξη του πολέμου, αλλά και την ταυτόχρονη αξιολόγηση (έμμεσα και υποδόρια δοσμένη μέσα από τους διαλόγους) του γυναικείου ρόλου ως κατώτερου.

Ο πατέρας σταθερά προβάλλεται ως η φωνή της φρόνησης και της λογικής, αυτός που γνωρίζει τι συμβαίνει στον έξω του σπιτιού κόσμο, μπορεί να κρίνει τα διεθνή γεγονότα, ο αρχηγός της οικογένειας που δίνει οδηγίες στην οικογένειά του. Την ίδια στιγμή, η γυναίκα του περιγράφεται στην ουσία έγκλειστη στον οικιακό χώρο να ασχολείται με δραστηριότητες που εμμέσως αξιολογούνται ως υποδεέστερες, ενώ η συμμετοχή της στο κοινωνικό γίγνεσθαι συμπυκνώνεται σ' ό,τι ο σύζυγός της μεταφέρει ως πληροφορία ακόμη και για τα πιο κοσμοϊστορικά γεγονότα, όπως είναι ο πόλεμος, χωρίς να έχει γι' αυτά ούτε γνώση ούτε γνώμη. Για μια φορά ακόμη έχουμε την αντιπαράθεση του άνδρα ως φορέα της γνώσης και της γυναίκας που αποδίδεται ως η φωνή του συναισθήματος με την ταυτόχρονη έμμεση αξιολόγηση της δεύτερης «φωνής» ως υποδεέστερης.

Γι' αυτό το λόγο και όταν το παιδί ρωτάει τη μητέρα του αν οι Ιταλοί είναι κακοί ή καλοί, η απάντηση που παίρνει τονίζει αυτόν ακριβώς τον εγκλεισμό της στο χώρο του σπιτιού και την αδυναμία της να εκφράσει άποψη για τα πολιτικά γεγονότα της εποχής. Σαν να της ζητείται μια απάντηση που ξεπερνάει τον στερεότυπο ρόλο της, η μητέρα παρουσιάζεται να πραγματοποιεί ένα συλλογισμό σχεδόν αφελή που σε πρώτο επίπεδο, βέβαια, φαίνεται ότι ξεφεύγει το σκόπελο του εθνικού στερεοτυπισμού και ρατσισμού (δεν είναι όλοι οι Ιταλοί κακοί) όχι όμως και του στερεοτυπισμού των φύλων, αφού στην ουσία εννοείται ότι η πολιτική σκέψη της μητέρας διαμορφώνεται και περιορίζεται μέσα στα στενά όρια του σπιτιού και της γειτονιάς της, σε όσα μ' άλλα λόγια βλέπει στο στενό οικιακό περίγυρο. Η μητέρα στα νέα σχολικά βιβλία δεν εμφανίζεται πουθενά να διαβάζει εφημερίδα σε αντίθεση με τον πατέρα, ενώ σ' αυτή την ιστορία ειδικά, ο ορίζοντας της κοινωνικής της σκέψης φαίνεται περιορισμένος και διαμορφούμενος απ' όσα ο σύζυγός της, της μεταφέρει ως κοινωνική πληροφορία.

Ανάλογο κλίμα, αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στους δυο συζύγους, αποτυπώνεται και στην ιστορία της Σ. Ζαραμπούκα «Ο Λίνος» (τεύχος Ε', α', σελ 61), στην οποία ένα κατσικάκι, που τα παιδιά θέλουν να κρατήσουν ως κατοικίδιο, παρά την αντίθετη γνώμη των γονιών τους, γίνεται αφορμή για την αποκάλυψη των ισορροπιών ανάμεσα στα φύλα:

*«Παραμονές του Πάσχα μας φέρανε ένα δώρο από ένα χωριό ένα υπέροχο μικρό κατσικάκι. – Τι θα το κάνουμε τώρα αυτό, έλεγε απελπισμένη η μαμά μου. Όλη την ώρα που τρώγαμε αυτό βέλαζε κι ο πατέρας μου αγρίευε. Αύριο θα πάει στο χασάπη !είπε θυμωμένος. Δεν πρόκειται να μας αφήσει να κλείσουμε μάτι όλη τη νύχτα!...»*

Τελικά, όμως, ο πατέρας- αρχηγός «έχει καλή καρδιά» (η υπογράμμιση δική μου), όπως αναφέρεται στο κείμενο, και έτσι το σπίτι αποκτά το κατσικάκι του. Και σ' αυτή την ιστορία η ισορροπία ανάμεσα στους δύο συζύγους και η έμμεση αξιολόγηση των ρόλων τους είναι προφανής, τόσο στη μεταξύ τους σχέση όσο και στη σχέση του καθενός με τα παιδιά. Το απροσδόκητο δώρο φέρνει σε απελπισία τη μητέρα, που «απελπισμένη» δεν ξέρει ή δεν μπορεί να αποφασίσει τι θα κάνει με το μικρό ζώο που εμφανίζεται στο σπίτι.

Τη λύση στο πρόβλημα εμφανίζεται να δίνει και πάλι ο πατέρας της οικογένειας, που εμμέσως εννοείται ότι είναι ο μόνος που μπορεί να λύσει ένα πρόβλημα, που η γυναίκα του αδυνατεί να λύσει. Μάλιστα φαίνεται πως η όποια απόφασή του δεν επιδέχεται την οποιαδήποτε αμφισβήτηση ούτε από τα παιδιά ούτε από τη σύζυγό του: η οικογένεια δε φαίνεται να αντιδρά ούτε όταν ο πατέρας-αρχηγός αποφασίζει να πάει το ζώο στο χασάπη ούτε κι όταν αποφασίζει να το κρατήσουν, κάτι που, όπως φαίνεται, τα παιδιά επιθυμούν.

Στο επιστέγασμα της ιστορίας αυτής δίνεται κατά κάποιο τρόπο το ηθικό της δίδαγμα και το πρόβλημα λύνεται, γιατί ο πατέρας είχε καλή καρδιά. Έτσι η μορφή του πατέρα αποτελεί για μια ακόμη φορά τη φωνή της σύνεσης σε ένα τόσο μικρό πρόβλημα, που όχι μόνο ηρωοποιείται, αλλά και αντιπαραβάλλεται στη μητέρα, η οποία δεν είναι σε θέση να λύσει μόνη της τίποτα χωρίς τη βοήθειά του.

Είναι πάντως χαρακτηριστικό ότι ακόμη και στο ποίημα «Οι δύο φίλοι» (τεύχος Ε', α', σελ.58), όπου αντιπαρατίθενται ο σκύλος και η γάτα, ο αναγνώστης έχει την εντύπωση ότι ο ποιητής αφηγείται στην ουσία την ιστορία διαμάχης των φύλων και όχι τόσο την έχθρα δύο ζώων. Ο σκύλος, ως εκπρόσωπος του ανδρικού φύλου, είναι αυτός που αντιπροσωπεύει τη λογική και τη σύνεση απέναντι στη γάτα (γένους θηλυκού) που

δε μπορεί από μόνη της να σκεφτεί την αξία της μεταξύ τους συμφιλίωσης, αλλά τελικά υποκλίνεται στην ευφυΐα του.

«Ο σκύλος λέει της γάτας:	Δε σκέφτηκες κομμάτι
Τα νύχια σου ετοιμάζεις,	πως απ' την γκρίνια αυτή
φυσάς και καμπουριάζεις.	Θα μείνω μ' ένα μάτι
Μα τι έχεις και θυμώνεις;	Θα μείνεις μ' ένα αυτί;
Ως πότε οι τσακωμοί;	Η γάτα με ησυχία
Κι εκείνη : Μη ζυγώνεις ,	το πόδι κατεβάζει,
Σε σκίζω στη στιγμή.	Του σκύλου η ομιλία
	Σε συλλογή τη βάζει»

Για στάσου, λέει ο σκύλος,  
δε θέλεις να είμαι φίλος;  
Και κούναε την ουρά...  
Τρωγόμαστε βδομάδες  
Παίρνεις και δίνεις ξύλο.  
Ας πάψουν οι καβγάδες  
και δέξου με για φίλο.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω και φαίνεται στο απόσπασμα που παρατίθεται, ο σκύλος παίρνει την πρωτοβουλία και προτείνει πρώτος στη γάτα συμφιλίωση, εκθέτοντας τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας πράξης και η γάτα αποδέχεται τη σοφή – όπως εννοείται- πρόταση του σκύλου. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το κείμενο (τοποθετημένο στην ενότητα: - Τα ζώα που ζουν κοντά μας -) απαριθμεί τα οφέλη της φιλίας σε αντιδιαστολή με τα δεινά των καβγάδων, ωστόσο είναι άραγε τυχαίο ότι και πάλι η φωνή της σύνεσης και της λογικής, που αποδεικνύεται αδιαμφισβήτητη, αποδίδεται στο σκύλο (γένους αρσενικού), ενώ η απερισκεψία και η παρόρμηση ταυτίζεται με τη γάτα (γένους θηλυκού); Μήπως και σ' αυτό το σημείο έχουμε την απήχηση φυλετικών στερεοτύπων, τα οποία μάλιστα φαίνεται να ισχυροποιούνται σε μία άσκηση της επόμενης σελίδας (τεύχος Ε', α' σελ. 59).

Σ' αυτή την άσκηση ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που αποδίδονται σε κάθε ζώο (σκύλο και γάτα) με αναφορές σε κείμενα που προηγούνται. Ως ενδεικτικό χαρακτηριστικό του κάθε ζώου αναφέρεται ότι

«όταν αγριεύει ο σκύλος, σου δίνει μια ντόμπρα δαγκωνιά », « «ενώ η γάτα όταν αγριεύει σου δίνει ύπουλες νυχιές». Δε νομίζουμε ότι ο χαρακτηρισμός «ντόμπρα» ταιριάζει στο ουσιαστικό δαγκωνιά (θα μπορούσε π.χ. να χαρακτηριστεί άγρια), ωστόσο, αν εξεταστεί υπό το φως των φυλετικών στερεοτύπων φαίνεται πως για μια ακόμη φορά για το αρσενικό μέλος του διπόλου επιλέγεται ένα επίθετο με θετικό σημασιολογικό φορτίο, έστω και αν αναφέρεται σε ένα αρνητικό χαρακτηριστικό, ενώ για το θηλυκό μέλος επιλέγεται το επίθετο «ύπουλη» με σαφές αρνητικό σημασιολογικό φορτίο.

Η μοναδική περίπτωση στην οποία οι δύο σύζυγοι φαίνεται να παίρνουν από κοινού αποφάσεις για τα θέματα που αφορούν την οικογένεια, με τρόπο δημοκρατικό, κι όχι ο πατέρας να λαμβάνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις στις οποίες η γυναίκα απλώς συναινεί, εντοπίζεται σε μία άσκηση της σελίδας 73 (τεύχος Ε', α'). Η άσκηση στηρίζεται σε ένα κείμενο στο οποίο η μητέρα ενός κοριτσιού (της Ρομπέρτας), που ζει στην Αμερική, γράφει στον πατέρα της φίλης της να επιτρέψει στο παιδί του, που ζει στην Ελλάδα, να μεταβεί για φιλοξενία στην Αμερική.

Εκεί αναφέρει η μητέρα πως: *«σκεφτήκαμε με τον άντρα μου να πάρουμε την Αλεξάνδρα στην Αμερική για να περάσει δυο εβδομάδες μαζί μας ως επισκέπτρια»* και είναι η πρώτη και μοναδική φορά μέσα στα τρία τεύχη της γλώσσας που εμφανίζεται ή μάλλον απηχείται ισότιμη και δημοκρατική σχέση των συζύγων. Ωστόσο είναι άξιο παρατήρησης, τόσο το γεγονός ότι η δημοκρατική αυτή οικογένεια εμφανίζεται να διαμένει στην Αμερική (δίνοντας παράλληλα την εντύπωση ότι οι Η.Π.Α. είναι μπροστά σαν κοινωνία, χαρακτηριστικό μάλλον αμφίβολο ειδικά για τις νότιες επαρχίες της), όσο και ότι το γράμμα απευθύνεται στον πατέρα της μικρής που ζει στην Ελλάδα και όχι και στους δύο γονείς ή αποκλειστικά στη μητέρα του παιδιού.

Για μια ακόμη φορά, ακόμη και στην περίπτωση που οι γονείς φαίνεται να συναποφασίζουν και να αλληλεπιδρούν δημοκρατικά στη μεταξύ τους σχέση, υποδόρια παρέχεται η πληροφορία πως στη χώρα μας τα πράγματα λειτουργούν «διαφορετικά» και ο πατέρας είναι ο φορέας των αποφάσεων στην οικογένεια. Η μητέρα είναι απύσχα από τις αποφάσεις κι αυτό το δεδομένο ανατρέπεται μόνο αν δεχτούμε ότι σ' αυτό το σημείο απηχείται η ύπαρξη μονογονεϊκής οικογένειας, κάτι για το οποίο ωστόσο δεν παρέχεται καμία κειμενική ένδειξη.

### **6.5. Η γυναίκα στον χώρο του σπιτιού**

Από την εξέταση του συνόλου των κειμένων που περιλαμβάνονται στα τεύχη της γλώσσας του Δημοτικού, προέκυψε ότι η μητέρα αποδίδεται πάντοτε να δρα μέσα στο χώρο του σπιτιού, έγκλειστη στην ουσία και ασχολούμενη με τα του οίκου καθήκοντα, βασικότερο των οποίων είναι η φροντίδα των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή ισχύει για το σύνολο των κειμένων στα οποία περιγράφεται η οικογένεια με μόνη εξαίρεση το απόσπασμα «Χριστουγεννιάτικο δώρο» όπου, όπως αναφέρθηκε, παρουσιάζεται μια μονογονεϊκή οικογένεια και η μητέρα εμφανίζεται να λείπει από το σπίτι προς αναζήτηση τροφής, αφού ο πατέρας έχει πεθάνει. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις το σκηνικό δράσης για τη γυναίκα-μητέρα είναι αποκλειστικά το εσωτερικό του σπιτιού της.

Στις περιπτώσεις αυτές αν και αποφεύγεται η ξεκάθαρη αναφορά στο στερεότυπο της νοικοκυροσύνης για τη γυναίκα, κάτι που είναι ενδεχομένως αναμενόμενο για ένα βιβλίο που γράφτηκε το 2006, ωστόσο εμμέσως η μητέρα φαίνεται να ταυτίζεται μ' αυτό το στερεότυπο. Στο απόσπασμα «η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο»(τεύχος Ε', α', σελ.44-45), παρατηρούμε πως η μητέρα δε συμμετέχει σε καμία απόφαση για την τύχη της οικογένειας, αλλά ο πατέρας είναι εκείνος που παίζει για τη γυναίκα και την υπόλοιπη οικογένεια το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο δημόσιο και τον οικιακό χώρο. Όχι μόνο φέρνει τα νέα για την κήρυξη του πολέμου στο σπίτι, αλλά, όταν χρειάζεται, είναι αυτός που σκέφτεται και βγαίνει για να πάρει χρήματα από την τράπεζα, ενώ η μητέρα παραμένει στο σπίτι, περιμένοντάς τον να γυρίσει . Οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι: Ο άντρας στο δημόσιο και η γυναίκα στον ιδιωτικό χώρο. Σε παρόμοιο κλίμα κινούνται και άλλες ιστορίες των τριών βιβλίων, όπως είναι: Οι φίλοι, φίλοι, καρδιοφίλοι (τεύχος Ε', α', σελ.61), Οι ιστορίες με φίλους (τεύχος Ε', α', σελ.77) και Οι φίλοι γιορτάζουν (τεύχος Ε', α', σελ.82), όπως και αποσπάσματα ασκήσεων που αναφέρονται στη ζωή της οικογένειας (τεύχος Ε', β',σελ.42).

Η γυναίκα, εξάλλου, σε συνάρτηση με το γεγονός ότι εμφανίζεται πάντοτε να δρα στον «έσω» του σπιτιού χώρο, προβάλλεται ως ο βασικός θεματοφύλακας της παράδοσης και της χριστιανικής πίστης. Στο κεφάλαιο που αναφέρεται στο Πάσχα (τεύχος Ε', γ',σελ. 30-31) διαβάζουμε: «Από το πρωί οι γυναίκες καταγίνονται με το ζύμωμα. Ζυμώνουν τις κουλούρες της Λαμπρής. Τις ζυμώνουν με διάφορα μυρωδικά και τις στολίζουν με ξηρούς καρπούς.....» και ότι «στο Αγιάσο Λέσβου στα Δώδεκα

Ευαγγέλια παίρνανε οι γυναίκες κερι, κι ένα- ένα Ευαγγέλιο που τέλειωνε, κάνανε από το κερι με ένα κομματέλι ένα σταυρό». Έστω κι αν το απόσπασμα αυτό, που προέρχεται από το βιβλίο «Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας» του Γ.Α. Μέγα, αναφέρεται σε παλιότερες εποχές και παραδοσιακές κοινωνίες, οπότε και η θέση της γυναίκας ήταν διαφορετική απ' ό, τι είναι σήμερα, εντούτοις η απουσία του πατέρα από τα έθιμα του Πάσχα και η ενδεχόμενη συνεισφορά του σε θέματα της παράδοσης υπερτονίζει τον αντίστοιχο ρόλο της γυναίκας, ταυτίζοντάς τη στην ουσία με τον οικιακό ρόλο της τροφού της οικογένειας.

### **6.5.1. Η γυναίκα στο χώρο έξω από το σπίτι**

Στο διδακτικό υλικό που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία, φαίνεται πως η αναπαραγωγή των στερεότυπων ρόλων για τη γυναίκα προκύπτει με τρεις τρόπους:

- α) από την αισθητή απουσία της γυναίκας σε ρόλους που θα μπορούσε ενδεχομένως να αναλάβει στον «έξω» του σπιτιού χώρο
- β) από τη συγκριτικά μικρότερη - σε σχέση με τους άντρες - αναφορά σε επαγγέλματα που ασκούνται από γυναίκες
- γ) από τη συμβολική εξαφάνισή της από τα τμήματα εκείνα των γλωσσικών εγχειριδίων, που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα π.χ. 28η Οκτωβρίου.

Στις ενότητες εκείνες που σχετίζονται με την επιστήμη και τα διαστημικά ταξίδια (τομείς παραδοσιακά αποδιδόμενους στο αντρικό φύλο), η απουσία έστω και μίας αναφοράς σε γυναίκα επιστήμονα (ενώ αντίθετα γίνεται αναφορά π.χ. στον Αϊνστάιν) είναι εύγλωττη, καθώς επίσης και το γεγονός ότι τα πρόσωπα των ιστοριών είναι αγόρια και δεν υπάρχουν κορίτσια που να ενδιαφέρονται είτε για την επιστήμη είτε για την επιστημονική φαντασία. Εξάλλου και μόνο η συχνή επανάληψη του όρου επιστήμονας στο αντρικό γραμματικό του γένος, ακόμη κι αν δεχτούμε ότι κάποτε υπονοεί και την επιστημόνισσα (που ωστόσο ποτέ δε γράφεται), αποτελεί ίσως μια ένδειξη γλωσσικού φυλετικού στερεοτυπισμού.

Η ίδια απουσία των γυναικών, ως δρώντων προσώπων των κειμένων πιστοποιείται και στις ενότητες που αναφέρονται στη Μουσική και στον Αθλητισμό. Σε μια ολόκληρη ενότητα που αναφέρεται σε μουσικούς, μουσικά όργανα, συναυλίες και τραγούδια παρατηρούμε τα εξής: υπάρχουν τρία τραγούδια που αναφέρονται στα παιδιά στο σύνολό τους (χωρίς διάκριση φύλου), ενώ στο πρώτο κείμενο της ενότητας «Η

συναυλία αρχίζει», οι πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι όλοι μικρά αγόρια. Το εντυπωσιακό είναι πως, όταν στις επόμενες σελίδες η ομάδα των συγγραφέων κάνει χρήση δικών της προτάσεων, για να αναλύσει τις συντακτικές έννοιες του υποκειμένου και του αντικειμένου απ' όλες τις πιθανές λύσεις – παραδείγματα που προσφέρει η ελληνική γλώσσα, επιλέχθηκαν τα εξής: «*Η μητέρα μου μαγειρεύει υπέροχα*» και «*Η Δέσποινα κοιμήθηκε μέχρι το μεσημέρι*» σε αντίθεση με τις προτάσεις «*Ο Ιβ μου εξήγησε τι πρέπει να κάνω*» και «*Ο Φανφάν κάνει ένα σόλο*» που ελήφθησαν από το πρώτο κείμενο της ενότητας που προαναφέρθηκε (τεύχος Ε', β', σελ. 8-11). Είναι άραγε τυχαία η σχεδόν «φυσική» χρήση της μητέρας που μαγειρεύει, ως παραδείγματος για τη διδασκαλία ενός συντακτικού φαινομένου ή μήπως είναι χωρίς σπουδαιότητα και ερευνητική σημασία η αντιπαράθεση του κοριτσιού που κοιμάται, ως υποκειμένου ενός παθητικού ρήματος, στο αγόρι που εξηγεί ή παίζει μουσική ως υποκειμένου καθαρά ενεργητικών ρημάτων;

Όσον αφορά την παρουσία της γυναίκας στον επαγγελματικό χώρο, είναι αξιοσημείωτη η υποτονική αναφορά των εγχειριδίων στην εργαζόμενη γυναίκα, γεγονός το οποίο προφανώς έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή. Έτσι, απέναντι σε επαγγέλματα που αναφέρονται στα κείμενα και αποδίδονται σε άντρες (**αξιωματούχος, καπετάνιος, μυλωνάς, ψαράς, γαλατάς, παγοπώλης, θαλασσοπόρος, εξερευνητής, δάσκαλος, ψάλτης**) και που καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα επαγγελματικών δραστηριοτήτων, αντιπαράθενται μόλις τρία γυναικεία (**δασκάλα, συγγραφέας και παραμάνα**), ενώ για κάποια επαγγέλματα (επιστήμονας, και μηχανικός) τα οποία παρατίθενται στο αρσενικό γραμματικό γένος, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις στο κείμενο ότι δεν αναφέρονται και στα δύο φύλα, αλλά μάλλον στο αντρικό μόνο. Συνεπώς, στα καινούρια βιβλία η γυναίκα διαστρεβλωτικά εμφανίζεται να απουσιάζει από ποικίλα επαγγέλματα στα οποία ωστόσο συμμετέχει στην πραγματικότητα (π.χ. γυναίκες μουσικοί, μηχανικοί, αθλήτριες κλπ), ενώ αντίθετα ταυτίζεται με επαγγέλματα που με ασφάλεια θεωρούνται παραδοσιακά ως «**γυναικεία**» π.χ. δασκάλα.

Σε σχέση με την παρουσίαση των μεγάλων ιστορικών γεγονότων της πατρίδας μας, παρατηρείται και πάλι η απουσία έστω και μιας γυναίκας ως δρώντος προσώπου στις ιστορίες για την επέτειο του Πολυτεχνείου, αγνοώντας έτσι την προσφορά ενός σημαντικού αριθμητικά και εξαιρετικά ενεργού σε κοινωνικούς αγώνες κομματιού του φοιτητικού κινήματος εκείνης της εποχής, που είναι οι γυναίκες, όπως πιστοποιείται από

ιστορικές πηγές της περιόδου. Αν και στη σχετική ενότητα παρατίθενται τέσσερα αποσπάσματα που αναφέρονται σε διαφορετικές όψεις του ιστορικού αυτού γεγονότος, σε όλα τα αποσπάσματα η γυναικεία παρουσία είναι μηδενική. Η ίδια «εξαφάνιση» των γυναικών, ως ιστορικών προσώπων, ισχύει και στην ενότητα που αναφέρεται στην 28η Οκτωβρίου. Εδώ, όπως αναφέρθηκε, αν και η γυναίκα εμφανίζεται ως δρων πρόσωπο μιας από τις συνολικά τρεις ιστορίες της ενότητας, ωστόσο λείπει εντελώς η ιστορική αναφορά στις γυναίκες της Αντίστασης, ενώ αντίθετα κατά την επιλογή των κειμένων δεν εξαιρέθηκαν αποσπάσματα που αναφέρονται στα βάσανα και τις θυσίες του ελληνικού στρατού.

Στην ενότητα που αφορά στην 25η Μαρτίου περιλαμβάνονται τρία κείμενα από τα οποία τα δύο αναφέρονται στο Θ. Κολοκοτρώνη και το τρίτο στη Μαντώ Μαυρογένους. Το τελευταίο αυτό κείμενο είναι το μόνο που αναφέρεται στη δράση συγκεκριμένου και επώνυμου γυναικείου ιστορικού προσώπου και επίσης το μοναδικό που εμφανίζει γυναίκα να δρα στο δημόσιο χώρο και να αναλαμβάνει μάλιστα προβεβλημένο κοινωνικό ρόλο, αυτό της αρχηγού της φρουράς. Βέβαια και σ' αυτή την περίπτωση, παρά το θετικό στοιχείο της αναφοράς στη συμβολή μιας γυναίκας στην Ιστορία, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι η Μ. Μαυρογένους αποδίδεται με τρόπο στερεοτυπικό:

*«...μια λεπτή γυναικεία σιλουέτα ξεχώρισε και προχώρησε μπροστά... Ντυμένη στα ολόλευκα, η Μαντώ, κρατώντας στο ένα της χέρι μια μικρή σημαία και στο άλλο ένα μπουκέτο λουλούδια, γύρισε πρώτα κατά τους συγκεντρωμένους και τους χαιρέτησε με μια βαθιά υπόκλιση».*

Εξάλλου, ίσως δεν είναι χωρίς ερμηνευτική αξία το γεγονός ότι το ιστορικό πρόσωπο που επιλέχθηκε ανήκει στην ανώτερη κοινωνικά τάξη της ελληνικής κοινότητας στα χρόνια του Αγώνα, αφού μπορεί να διαθέτει όλη της την περιουσία για την απελευθέρωση. Αυτή η προσφορά είναι που της επιτρέπει να αναγνωρίζεται ως αρχηγός της φρουράς, ένα αξίωμα που, όπως παρατηρούμε, της αποδίδεται τιμητικά χωρίς να το διεκδικήσει. Προφανώς οι παραπάνω επισημάνσεις δεν είναι τυχαίες, όπως τυχαίο δεν είναι και το γεγονός ότι το μοναδικό ιστορικό γυναικείο πρόσωπο που παρουσιάζεται να δρα στον έξω του σπιτιού χώρο δεν έχει ούτε σύζυγο ούτε παιδιά και άρα δεν προκύπτει θέμα σύγκρουσης ρόλων.

Παρατηρούνται ακόμα και κάποιες αντιθέσεις κειμένου και εικόνας, όπως στο β' τεύχος της γλώσσας της Στ' τάξης. Στο κείμενο παρουσιάζονται οι άνδρες σε εργασίες, όπως



του καφετζή και του κουρέα, ενώ οι γυναίκες ασχολούνται μόνο με οικιακά: *«Η μάνα μου μόλις σιδέρωσε τις πετσέτες του μαγαζιού μας κι εγώ τις παίρνω ζεστές ζεστές και τις πηγαίνω στο κουρείο του πατέρα μου».*

Οι αναφορές του κειμένου δείχνουν επίσης τους άνδρες να συχνάζουν στα καφενεία καθημερινά, ενώ οι γυναίκες μόνο τις Κυριακές έβγαιναν έξω από το σπίτι πραγματοποιώντας την καθιερωμένη οικογενειακή έξοδο: *«Εξαίρεση οι Κυριακές με τις γυναίκες, περιποιημένες, αρωματισμένες, με κόκκινα κραγιόν και άσπρα κολιεδάκια, σε οικογενειακές εξόδους, υποβρύχιες γλυκές κοινωνίες βανίλιας μέσα στα λουκούμια – καφενεία μου».* Οι δύο εικόνες, αντίθετα, του κειμένου παρουσιάζουν στη μια γυναίκα θαμώνα του καφενείου, ενώ στη δεύτερη η γυναίκα της εικόνας έχει το ρόλο καφετζή.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στο Γ' τεύχος της Γλώσσας της Στ' δημοτικού (σελ.15), όπου αφιερώνεται ολόκληρη ενότητα στα επαγγέλματα, γίνεται μια σημαντική παρουσίαση επιστημόνων γυναικών, που έχουν διακριθεί στο χώρο αυτό, με τίτλο: «Επιστήμη με άρωμα Γυναίκας». Αυτό όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσώπευση του γυναικείου φύλου στο σύνολο των κειμένων, αφού στα υπόλοιπα η παρουσία της γυναίκας είναι ποσοτικά αρκετά χαμηλή.

#### **6.6. Τα δύο φύλα ως γονείς και η σχέση με τα παιδιά τους**

Από την εξέταση των τευχών της γλώσσας τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού, προέκυψε ότι σε όλα τα κείμενα στα οποία εμφανίζεται η μητέρα να αλληλεπιδρά με τα παιδιά της, η σχέση που σκιαγραφείται είναι μια σχέση τρυφερότητας και στοργής, συναισθήματα τα οποία ωστόσο υποβάλλονται μέσα από την αποκλειστική ταύτιση της μητέρας με τον οικιακό «έσω» χώρο του σπιτιού και τη σύνδεσή της με το στερεότυπο ρόλο της τροφού της οικογένειας, που προβάλλεται ως «φυσικός». Στην πλειονότητα των κειμένων η μητέρα εμφανίζεται να έχει τη μέριμνα για τη διατροφή των παιδιών της και σχεδόν ποτέ δεν εμφανίζεται να τα συμβουλεύει, να λύνει απορίες, να τα βοηθάει στην κατανόηση του κόσμου, ρόλος που αντίθετα πολύ συχνά αποδίδεται στον πατέρα.

Στο α' τεύχος της γλώσσας Ε' τάξης (σελ.24), σ' ένα κείμενο με νοσταλγικό χαρακτήρα που αναφέρεται στην «παλιά γειτονιά», δίπλα στην περιγραφή νεοκλασικών σπιτιών και πλανόδιων πωλητών, την εικόνα του παρελθόντος συμπληρώνει η μητέρα που φωνάζει τα παιδιά της να γυρίσουν στο σπίτι πριν σκοτεινιάσει για να φάνε (...μέχρι να ακουστεί η φωνή της μητέρας: *Φροσούλα, Αννούλα, ελάτε τρώμε!...*)

Με παρόμοιο τρόπο αποδίδεται και η μητέρα του αποσπάσματος «Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο» (τεύχος Ε', α' σελ.44-45). Στο κείμενο η μητέρα του ήρωα, ταυτισμένη όπως προαναφέρθηκε με το χώρο του σπιτιού, ακούει από το σύζυγό της για την έναρξη του πολέμου, τη στιγμή που προσπαθεί να πείσει το παιδί της να πιει το γάλα του και να φύγει για το σχολείο, δραστηριότητα η οποία στη συνέχεια αξιολογείται ως μικρής σημασίας (... *εδώ χαλάει ο κόσμος κι εσείς παίζετε...*). Αμέσως μετά η μητέρα εμφανίζεται να αντιδρά στερεοτυπικά στην αναγγελία του πολέμου, όπως και όλες οι υπόλοιπες γυναίκες της ιστορίας (η μητέρα είπε «*Θεέ μου*», η Δωροθέα «*Παναΐτσα μου*» και η θεία Γαζία είπε ένα καινούριο τραγούδι).

Αντίθετα, ο πατέρας, παρά τον καταγιισμό των γεγονότων αποδίδεται ως ψύχραιμος και είναι αυτός που σε τόνο σχεδόν ηρωικό πλησιάζει το γιο, τον ακουμπάει στον ώμο και του λέει «*σήμερα θα γίνεις άνδρας*» χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις για το νόημα που αποδίδεται σ' αυτό το σημείο στην έννοια άντρας. Ο πατέρας που κυριαρχεί στον «έξω» του σπιτιού χώρο, είναι αυτός που φροντίζει να δώσει λύσεις στα άμεσα και βασικά προβλήματα που προκύπτουν από την κήρυξη του πολέμου, όπως είναι η ασφάλεια της οικογένειας και η ανάληψη των χρημάτων από την τράπεζα, ενώ η μητέρα εμφανίζεται αναστατωμένη να τα έχει τελείως χαμένα και ανίσχυρη να απαντήσει σε βασικές απορίες (*Δεν ξέρω, είπε η μαμά*).

Η σχεδόν ιδεοληπτική συσχέτιση της μητέρας με το ρόλο της ως τροφού της οικογένειας, ταυτισμένης με τον οικιακό χώρο, συνεχίζεται και σε άλλα κείμενα των βιβλίων. Έτσι στα «*Ακτύπητα γενέθλια*» (τεύχος Ε', α' σελ.82-83), όπου περιγράφονται τα γενέθλια του Ακτύπη Ακτυπίδη, αναφέρεται πως η μητέρα του «*όλο το πρωινό πέρασε με τις ετοιμασίες για το πάρτυ. Τυροπιτάκια ψήνονταν στο φούρνο, πιατέλες με κεφτεδάκια και μπόμπες πηγαινοέρχονταν κλπ*», ενώ σε άλλο σημείο, όταν το μικρό παιδί «*ξαναμμένο από χαρά, καβάλησε το ποδηλάτο-δώρο και διέσχισε το σαλόνι, ανάμεσα από τους καναπέδες και τις πολυθρόνες*», «*η μαμά του όταν είδε την πίσω ρόδα του ποδηλάτου να περνάει ξυστά από το κινέζικο βάζο της (η υπογράμμιση δική μου), έγινε καταπράσινη, αλλά δεν είπε τίποτα*». Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σ' αυτό το σημείο προβάλλεται μια εικόνα της μητέρας έντονα στερεοτυπική, που μόνο αυτή ασχολείται με τις μαγειρικές προετοιμασίες του πάρτυ. Η συσχέτιση της μητέρας, τόσο με την κουζίνα, όσο και μ' ένα αντικείμενο του σπιτιού (το κινέζικο βάζο), που πάντως δεν εξηγείται γιατί είναι δικό της και όχι όλης της οικογένειας, φαίνεται πως δεν είναι ούτε τυχαία ούτε και ελεύθερη στερεοτυπικού φορτίου.

Με την ίδια ενασχόληση, αυτή της τροφού της οικογένειας, ασχολείται και η μητέρα στο «Χριστουγεννιάτικο δώρο», που ζει μόνη με το παιδί της ως πρόσφυγας (η μητέρα είχε πάει να πάρει λίγα τρόφιμα) (τεύχος Ε', β' σελ.24), όπως επίσης και η μητέρα που αναφέρεται σε κείμενο –άσκηση της συγγραφικής ομάδας (τεύχος Ε', β' σελ. 42)

*«Γυρίσαμε στο σπίτι αργά το απόγευμα . Η μητέρα μου μας έβαλε να φάμε, αλλά εγώ δεν ήθελα να φάω, γιατί δεν είχα όρεξη».* Σε παρόμοιο περιεχόμενο του μητρικού ρόλου παραπέμπουν και οι «Ιστορίες με φίλους» (τεύχος Ε', α', σελ.77), όπου εδώ το ρόλο της τροφού αναλαμβάνει η γιαγιά του ενός παιδιού της ιστορίας: *«Τι να σε φιλέψουμε; τη ρώτησε η γιαγιά» και η μαμά της μικρής τσιγγάνας: «Τώρα πρέπει να βιαστώ, γιατί η μάνα μου με περιμένει».*

Οι μόνες εξαιρέσεις στις οποίες η γυναίκα, αν και εμφανίζεται στον «έσω» χώρο του σπιτιού, ωστόσο δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με το ρόλο της τροφού των παιδιών, είναι στην ιστορία: «Ο μαγικός κόσμος των βιβλίων» (τεύχος Ε', β', σελ.34), όπου οι γονείς για πρώτη και μοναδική φορά εμφανίζονται από κοινού να κάνουν παρατήρηση στα παιδιά τους: *«Παιδιά πότε επιτέλους θα κοιμηθείτε;»* τους φώναζαν οι γονείς τους. *«Είναι αργά. Σβήστε το φως».* Επίσης, στο απόσπασμα Φίλοι, φίλοι καρδιοφίλοι (τεύχος Ε', α', σελ.61), εντοπίζεται ίσως η μοναδική περίπτωση που η μητέρα παρουσιάζεται ως φορέας της γνώσης και συμβουλεύει το παιδί της να αγκαλιάσει το μικρό κατοικίδιο για να μη βελάξει. *«Θέλει να αισθάνεται τη ζεστασιά σου, νομίζει πως είναι η μάνα του, είπε η μητέρα μου».* Φυσικά δεν είναι άσχετο το γεγονός ότι και εδώ η μητέρα εμφανίζεται να συμβουλεύει το παιδί και να λύνει τις απορίες για κάτι που αποδεδειγμένα γνωρίζει : τη μητρική τρυφερότητα\_και όχι για κάποιο άλλο «έξω» του οικιακού χώρου πρόβλημα.

Σε ό,τι αφορά το ρόλο του πατέρα απέναντι στα παιδιά, θα πρέπει να τονιστεί ότι στα κείμενα των βιβλίων τονίζεται κυρίως η σχέση του πατέρα με το γιο παρά με την κόρη, στον οποίο προσπαθεί να μεταδώσει τη σύνεση και τη σοφία της οποίας παρουσιάζεται ως φορέας. Στο απόσπασμα από το Μάγκα της Π. Δέλτα (τεύχος Ε', α' σελ.50), ο πατέρας εμφανίζεται να λείπει συχνά από το σπίτι εξαιτίας των επαγγελματικών του υποχρεώσεων και κάποτε *«φτάνει από το ταξίδι, μαζί με το μεγάλο του γιο, το Μήτσο »*, ενώ η σχέση του πατέρα με το γιο στο απόσπασμα η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο, έχει ήδη αναλυθεί. Επίσης, η σχέση πατέρα και γιου αναφέρεται ακροθιγώς και στο απόσπασμα *«Και τα παιδιά αθλούνται»*, από το μικρό Νικόλα

(τεύχος Ε', γ', σελ. 68) «Μπα δεν πειράζει ! Ο μπαμπάς μου θα μου πάρει ένα σωρό άλλα».

Στο απόσπασμα «Φίλοι, φίλοι καρδιοφίλοι» (τεύχος Ε', α',σελ.61), ο πατέρας εμφανίζεται ως ο αρχηγός της οικογένειας που, παρά τις αρχικές του αντιρρήσεις, κάμπτεται από την επιμονή των παιδιών και κρατάει τελικά στο σπίτι το μικρό κατσικάκι και προβάλλεται έτσι ως ένας αρχηγός με καλή καρδιά. Η μοναδική εικόνα πάντως, που φαίνεται να καταρρίπτει την εικόνα του *pater familias* και το πατρικό στερεότυπο της απόλυτης σοφίας και σύνεσης, είναι αυτή του πατέρα που με το παιδί του στους ώμους περνάει ανάμεσα στο συγκεντρωμένο πλήθος στη διάρκεια των γεγονότων του Πολυτεχνείου (τεύχος Ε', α',σελ.67) «Ένας άντρας-ο πατέρας πρέπει να είναι- και στο σβέρκο του καθισμένο ένα μικρό παιδί». Η εικόνα αυτή είναι πολύ διαφορετική από την εικόνα του πατέρα στις υπόλοιπες ιστορίες που αναφέρθηκαν.

#### **6.6.1. Η παρουσίαση των παιδιών στις μεταξύ τους σχέσεις**

Στην παρουσίαση της παρέας των συνομήλικων παιδιών, αν και είναι σαφές ότι καταβάλλεται προσπάθεια, να αποφευχθούν τα στερεότυπα, αφού οι παρέες των παιδιών είναι μικτές και πολύ συχνά και στην εικονογράφηση, τα παιδιά εμφανίζονται να μοιράζονται ισότιμους ρόλους στο παιχνίδι, να παίζουν από κοινού και να αναλαμβάνουν ενεργητικούς ρόλους, όμως η προσεκτική εξέταση κάποιων κειμένων παρέχει και σ' αυτό το πεδίο ενδείξεις για την υπόθαλψη και αναπαραγωγή του μύθου της «θηλυκότητας», μέσα από την προβολή ενός ενεργητικού ρόλου για τα αγόρια και την παράλληλη αποσιώπηση ή αντιπαραβολή ενός λιγότερου ενεργητικού (αν όχι παθητικού) ρόλου για τα κορίτσια, αλλά και την παράλληλη στερεοτυπική ταύτιση του αγοριού με τη λογική και του κοριτσιού με το συναίσθημα.

Στις «Ιστορίες με φίλους» (τεύχος Ε', α', σελ.77), η συγγραφέας αφηγείται την ιστορία της φιλίας μιας μικρής τσιγγάνας (που δεν αναφέρεται το όνομά της στην ιστορία) με το Δημήτρη. Το κορίτσι φέρνει ως δώρο στο φίλο της μια φουσαρμόνικα που λέει πως τη βρήκε στα πράγματα του παππού της. Παρατηρούμε ότι η φουσαρμόνικα περνάει από τον παππού του κοριτσιού στο αγόρι και όχι στη μικρή τσιγγάνα, που ως εγγονή την «δικαιούται», αφού το ίδιο το παιδί εμφανίζεται να λέει ότι δεν τη θέλει για τον εαυτό της και να βουρκώνει. Ως αντίδωρο αυτής της προσφοράς, ο Δημήτρης δίνει μια μικρή πέτρα στο κορίτσι και με στοργή τη συμβουλεύει να επιστρέψει στο σπίτι της, γιατί θα αργήσει.

Με παρόμοιο τρόπο λειτουργούν και δύο ακόμη ιστορίες του σχολικού βιβλίου. Στην επαφή δύο παιδιών με μια αρχαιολογική ανασκαφή «Ανασκαφές στα τυφλά», τεύχος Ε΄, β΄, σελ.50), παρακολουθούμε το διάλογο ανάμεσα στο Νίκο και στη Σοφία, κατά τον οποίο ο λόγος του αγοριού είναι ποσοτικά περισσότερος, αλλά εμφανίζεται και ως ο φορέας της γνώσης που διαφωτίζει τη φίλη του. Το αγόρι είναι αυτό που ξέρει τι είναι ανασκαφή, ότι παίρνουν μέρος φοιτητές, αλλά και ότι σκάβουν με πινέλα ζωγραφικής. Το κορίτσι αναπαρίσταται γεμάτο απορίες, ενώ αντίθετα το αγόρι γεμάτο γνώσεις. Η στερεοτυπική αυτή αναπαράσταση επισφραγίζεται ακόμη και με ειρωνεία του Νίκου απέναντι στις απορίες της Σοφίας («μην είσαι ανόητη»), αλλά και με διαταγή προς το τέλος του κειμένου («Προχώρα»), που την απευθύνει το αγόρι στο κορίτσι (και όχι το αντίστροφο).

Τέλος, στην ενότητα για το παιχνίδι (τεύχος Ε΄, β΄, σελ. 82-87) επίσης τα αγόρια εμφανίζονται σε ρόλους ενεργητικούς ως οι φορείς της γνώσης («Αν δεν έλεγε ο Φάνης την ιδέα του, ακόμη θα μιλούσαν για τους κανόνες», Ο Στράτος τόνισε «ότι αποφασίσαμε να αναλάβουμε ενεργό δράση»), ενώ σε κείμενο της συγγραφικής ομάδας για τα διδασκαλία των παρομοιώσεων και των μεταφορών, (τεύχος Ε΄, β΄, σελ. 87), παρατίθεται μια παράγραφος που έχει ως κεντρικό της πρόσωπο τον Ηλία, που είναι έξυπνος και ασχολείται με τα σπορ και γενικά παρουσιάζεται με μια σειρά θετικών χαρακτηριστικών. Η απόδοση θετικών χαρακτηριστικών σε ένα αγορίστικο λογοτεχνικό χαρακτήρα, φυσικά δεν είναι αξιόμεμπτη ούτε και θα μπορούσε να θεωρηθεί στερεοτυπική, αν δε συνοδευόταν ταυτόχρονα με την απουσία των αντίστοιχα ενεργητικών κοριτσίστικων ρόλων και με την υποφωτισμένη γυναικεία παρουσία στα κείμενα, όπου τα παιδιά εμφανίζονται ως μέλη της ίδιας παρέας.

## Κεφάλαιο 7

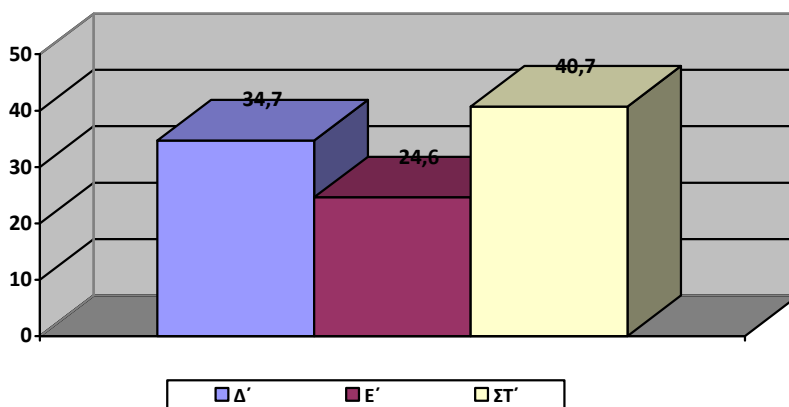
### Επαγγελματικά στερότυπα και φύλο

#### 7.1. Στερεοτυπικές αναφορές σε σχέση με το επάγγελμα

Ύστερα από την προσεκτική ανάγνωση των βιβλίων της Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, βρέθηκαν συνολικά 642 επαγγελματικές στερεοτυπικές αναφορές, οι οποίες κατανέμονται ανά τάξη ως εξής:

Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την τάξη

Τάξη	f	rf
Δ'	223	34,7%
Ε'	158	24,6%
ΣΤ'	261	40,7%
Σύνολο	642	100%



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα και της αντίστοιχης γραφικής παράστασης φαίνεται ότι η κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος, ως προς την τάξη εμφανίζεται: Η Στ' τάξη με τις περισσότερες επαγγελματικές αναφορές (40,7%), έναντι της Ε' με τις λιγότερες, ποσοστό αντιπροσώπευσης (24,6%) και της Δ' τάξης (34,7%).

Αναλυτικότερα, ο πλήρης κατάλογος της καταγραφής όλων των επαγγελματικών αναφορών που βρέθηκαν για κάθε τάξη αλλά και στο σύνολο των τάξεων παρουσιάζεται ως εξής:

Κατανομή των 223 επαγγελματικών αναφορών, που βρέθηκαν στη Δ΄ Τάξη ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf %
Αθλητής	1	0,45
Ακροβάτης	1	0,45
Αρλεκίνος	1	0,45
Αρτοποιός	1	0,45
Αρχηγός ποδοσφαιρικής ομάδας	1	0,45
Αρχιτέκτονας	1	0,45
Βαρκάρης	1	0,45
Βιβλιοθηκάριος	1	0,45
Γεωπόνος	2	0,90
Γιατρός	7	3,14
Γραμματιστής (αρχ)	2	0,90
Γυμναστής	1	0,45
Δασκάλα μπαλέτου	2	0,90
Δάσκαλος	25	11,21
Δάσκαλος πληροφορικής	1	0,45
Δήμαρχος	6	2,69
Δημοσιογράφος	5	2,24
Διερμηνέας	1	0,45
Διευθυντής σχολείου	5	2,24
Δικαστής	1	0,45
Ελαιοκαλλιεργητής	1	0,45
Ελαιοπαραγωγός	1	0,45
Ελαιοχρωματιστής	1	0,45
Ελεγκτής εισιτηρίων θεάτρου	1	0,45
Έμπορος τουριστικών ειδών	1	0,45
Επιλοποιός	1	0,45
Επιστάτης	6	2,69
Επιστήμονας	4	1,79

Εργάτης	2	0,90
Εφευρέτης	3	1,35
Ζωγράφος	2	0,90
Ηθοποιός	10	4,48
Ηλεκτρολόγος	1	0,45
Θεατρίνα	2	0,90
Ιδιοκτήτης ενοικιαζόμενων δωματίων	1	0,45
Ιδιοκτήτης εστιατορίου	1	0,45
Ιερέας/Παπάς	3	1,35
Ιστορικός	1	0,45
Ιστορικός εφευρέσεων	1	0,45
Καλλιτέχνης	3	1,35
Καστανάς	1	0,45
Κηπουρός	1	0,45
Κυνηγός	1	0,45
Κωμικός	2	0,90
Μαγείρισσα	3	1,35
Μανάβης	4	1,79
Μαραγκός	1	0,45
Μέλος σωστικού συνεργείου	1	0,45
Μπακάλης	1	0,45
Μυλωνάς	2	0,90
Ναύαρχος	1	0,45
Ναύτης	1	0,45
Ναυτικός	4	1,79
Νερουλάς	4	1,79
Νομάρχης	1	0,45
Νομοθέτης	1	0,45
Νοσοκόμα	1	0,45
Ξενοδόχος	1	0,45
Ξυλοκόπος	1	0,45
Οδηγός λεωφορείου	1	0,45
Οδοντίατρος	2	0,90
Οικοδόμος	1	0,45
Παγοπώλης	1	0,45
Παιδαγωγός (αρχ)	2	0,90



Παιδίατρος	1	0,45
Ποιητής	10	4,48
Πολιτικός	2	0,90
Προγραμματιστής	2	0,90
Πρόεδρος	1	0,45
Πρόεδρος εμπορικού συλλόγου	1	0,45
Προπονητής	1	0,45
Σκηνοθέτης	4	1,79
Σκιτσογράφος	1	0,45
Στρατιώτης	2	0,90
Συγγραφέας	7	3,14
Σφουγγαράς	1	0,45
Σχολικός τροχονόμος	2	0,90
Ταμίας θεάτρου	1	0,45
Ταξιθέτρια	1	0,45
Τηλεπαρουσιαστής	1	0,45
Τραγουδιστής	2	0,90
Τροχονόμος	9	4,04
Τυπογράφος	1	0,45
Υδραυλικός	3	1,35
Υπάλληλος τρένου	1	0,45
Υπεύθ. Υπάλληλος ξενοδοχείου	1	0,45
Υπεύθυνος ύδρευσης	1	0,45
Υποδηματοποιός	1	0,45
Υπουργός	1	0,45
Φαρμακοποιός	3	1,35
Χτίστης	1	0,45
Ψαράς	10	4,48
<b>Σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100</b>

Κατανομή των 158 επαγγελματικών αναφορών, που βρέθηκαν στην Ε΄ τάξη, ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf %
(Μηχανολόγος) μηχανικός	4	2,53
Αγρότης	1	0,63
Αθλητής	4	2,53
Αθλητής ιππασίας	1	0,63
Αλιεύς-Ψαράς	2	1,27
Αξιωματούχος	1	0,63
Αρχαιολόγος	2	1,27
Αρχιεργάτης	1	0,63
Αρχιτέκτονας	1	0,63
Αστροναύτης	4	2,53
Αστρονόμος	1	0,63
Αφέτης	1	0,63
Βιβλιοθηκάριος	1	0,63
Βιολιστής	1	0,63
Βιολοντσελίστας	1	0,63
Γαιοκτήμονας	1	0,63
Γαλατάς	1	0,63
Γεωλόγος	1	0,63
Γεωπόνος	1	0,63
Γεωργός	2	1,27
Γιατρός	2	1,27
Γυμναστής	1	0,63
Δάσκαλος	5	3,16
Δήμαρχος	1	0,63
Δημοσιογράφος	2	1,27
Δημοτικός υπάλληλος	1	0,63
Διαιτητής	2	1,27
Διευθυντής	1	0,63
Διευθυντής ορχήστρας	1	0,63
Διευθυντής σχολείου	1	0,63
Δρομέας	2	1,27
Εικονογράφος	1	0,63
Εκπαιδευτικός	1	0,63

Επιστήμονας	6	3,80
Ερευνητής	2	1,27
Εφευρέτης	1	0,63
Ζωγράφος	2	1,27
Ηχολήπτης	1	0,63
Ιστιοπλόος	1	0,63
Ιστορικός συγγραφέας	1	0,63
Καλλιτέχνης	1	0,63
Καπετάνιος	2	1,27
Καραγκιοζοπαίχτης	1	0,63
Κατασκευαστής	1	0,63
Κατασκευαστής διαστημοπλοίων	1	0,63
Κατασκευαστής ξύλινων μινιατούρων	1	0,63
Κιθαρίστας	1	0,63
Κολυμβητής	1	0,63
Κουρδιστής πιάνων	1	0,63
Κυβερνήτης διαστημοπλοίου	1	0,63
Κυνηγός	1	0,63
Μαραγκός	1	0,63
Μαραθωνοδρόμος	1	0,63
Μέλος οικολογικής οργάνωσης	3	1,90
Μέλος πληρώματος διαστημοπλοίου	2	1,27
Μεταφραστής	1	0,63
Μουσικός	4	2,53
Μπασκετμπολίστας	1	0,63
Μυλωνάς	2	1,27
Νερουλάς	1	0,63
Ντεντέκτιβ	1	0,63
Ξεναγός	1	0,63
Ξυλοκόπος	1	0,63
Οδηγός	1	0,63
Οδοκαθαριστής	1	0,63
Οικοδόμος	2	1,27
Παγκρατιστής	1	0,63
Παγοπώλης	1	0,63

Παλαιστής	1	0,63
Παπάς/Ιερέας	2	1,27
Πιανίστας	1	0,63
Πλοηγός διαστημοπλοίου	1	0,63
Ποδοσφαιριστής	1	0,63
Ποιητής	3	1,90
Πολιτικός	3	1,90
Προπονητής	1	0,63
Πυγμάχος	1	0,63
Πυροσβέστης	1	0,63
Σαλπικτής	1	0,63
Σεναριογράφος	1	0,63
Σκηνογράφος	1	0,63
Σκηνοθέτης	1	0,63
Σταδιοδρόμος	1	0,63
Στρατηγός	2	1,27
Στρατιώτης	2	1,27
Στρατιωτικός	1	0,63
Συγγραφέας	8	5,06
Σύμβουλος	1	0,63
Συνθέτης	2	1,27
Τερματοφύλακας	1	0,63
Τεχνικός	2	1,27
Τεχνίτης	1	0,63
Υπάλληλος βιβλιοθήκης	1	0,63
Υπάλληλος σε έκθεση ζωγραφικής	1	0,63
Υπεύθυνος για την πτήση	1	0,63
Υπηρέτης	1	0,63
Υποκριτής/ Ηθοποιός	2	1,27
Φιλολόγος	3	1,90
Φυσικός επιστήμονας	1	0,63
Χασάπης	1	0,63
Χορευτής	1	0,63
Ψάλτης	2	1,27
Σύνολο	158	100

Κατανομή των 261 επαγγελματικών αναφορών, που βρέθηκαν στη ΣΤ΄ τάξη, ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf %
Αγρότης /Θεριστής	6	2,30
Αεροπόρος	1	0,38
Ανθρακωρύχος	1	0,38
Ανθυποστρατηγός	1	0,38
Αρθρογράφος	2	0,77
Αρχαιολόγος	1	0,38
Αρχιτέκτονας	1	0,38
Αστυνομικός	4	1,53
Βιολιστής	1	0,38
Βοσκός	2	0,77
Γανωτζής	1	0,38
Γεωργός	1	0,38
Γιατρός	8	3,07
Γλύπτης	1	0,38
Γραμματέας	1	0,38
Γραφίστας ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου	1	0,38
Δάσκαλος	11	4,21
Δεσπότης	2	0,77
Δήμαρχος	3	1,15
Δημοσιογράφος	14	5,36
Δημόσιος υπάλληλος	1	0,38
Διαιτητής	1	0,38
Διάκονος	1	0,38
Διακοσμητής	1	0,38
Διαφημιστής	2	0,77
Διαχειριστής	2	0,77
Διευθυντής εφημερίδας	2	0,77
Διευθυντής μουσείου	2	0,77
Διευθυντής σχολείου	3	1,15
Διευθυντής τσίρκου	1	0,38
Διευθυντής/ Ιδιοκτήτης εστιατορίου	2	0,77
Δικηγόρος	1	0,38

Διοργανωτής προγράμματος θεάτρου	1	0,38
Δουλέμπορας	1	0,38
Εκπαιδευτής τυφλών	1	0,38
Έμπορος	2	0,77
Ενδυματολόγος	1	0,38
Εξερευνητής	1	0,38
Επιμελητής σκηνικών	1	0,38
Επισκευαστής μηχανήματος καφέ	1	0,38
Επιστήμονας	5	1,92
Εργαζόμενος σε εργοτάξιο	1	0,38
Εργάτης	3	1,15
Ερευνητής	1	0,38
Εφευρέτης	3	1,15
Εφημεριδοπώλης	1	0,38
Ζωγράφος	1	0,38
Ηθοποιός	8	3,07
Ηλεκτρολόγος	1	0,38
Ηχολήπτης	2	0,77
Θυρωρός	1	0,38
Ιδιοκτήτης καφενείου	1	0,38
Ιερέας - Παπάς	2	0,77
Ιστορικός	1	0,38
Καθαριστής τζαμιών	1	0,38
Καθαρίστρια	2	0,77
Καθηγητής	1	0,38
Καθηγητής φυσικής	1	0,38
Καλλιτέχνης	1	0,38
Καλλιτεχνικός διευθυντής	1	0,38
Καντηλανάφτισσα	1	0,38
Καπετάνιος	2	0,77
Κατασκευαστής παιχνιδιών	1	0,38
Καταστηματάρχης - Μαγαζάτορας	3	1,15
Καφετζής	1	0,38
Κιθαρίστας	1	0,38
Κινηματογραφιστής	1	0,38

Κουρέας/ Κομμωτής	2	0,77
Κριτικός θεάτρου	1	0,38
Κριτικός ταινιών	2	0,77
Κτηματίας	1	0,38
Κτηνοτρόφος	1	0,38
Λιμενικός	1	0,38
Μάγειρας	1	0,38
Μακιγιέρ	1	0,38
Μανάβης	2	0,77
Μαστιχοσυλλέκτης	1	0,38
Μάστορας	2	0,77
Μηχανικός	1	0,38
Μικροπωλητής	1	0,38
Μπακάλης	1	0,38
Μυλωνάς	2	0,77
Ναύτης	2	0,77
Ναυτικός – θαλασσοπόρος	2	0,77
Νυχτοφύλακας	1	0,38
Ξεναγός	1	0,38
Οδηγός	1	0,38
Οδοντίατρος	1	0,38
Οικοδόμος - Χτίστης	3	1,15
Ορειβάτης	2	0,77
Ορθοπαιδικός	1	0,38
Παιδίατρος	1	0,38
Παραγωγός (ταινίας)	1	0,38
Πηγαδάς	1	0,38
Πιλότος	1	0,38
Πλοίαρχος	1	0,38
Ποδηλάτης	1	0,38
Ποιητής	2	0,77
Πολιτικός	1	0,38
Πρεσβευτής	1	0,38
Προσωπάρχης	1	0,38
Προσωπικό νοσοκομείου	1	0,38
Πρωθυπουργός	1	0,38

Πυροσβέστης	1	0,38
Πωλητής	1	0,38
Πωλητής σε παζάρι	1	0,38
Πωλητής χαλιών	1	0,38
Ράφτρα	1	0,38
Ρεπόρτερ	1	0,38
Ρήτορας	1	0,38
Σαλεπιτζής	1	0,38
Σεναριογράφος	1	0,38
Σερβιτόρος	2	0,77
Σκηνογράφος	1	0,38
Σκηνοθέτης	7	2,68
Σκιτσογράφος	1	0,38
Στρατιώτης	3	1,15
Στρατιωτικός	1	0,38
Συγγραφέας	8	3,07
Σύμβουλος σεναρίου	1	0,38
Συνθέτης	3	1,15
Συνταγματάρχης	1	0,38
Συντελεστής παράστασης	1	0,38
Σχολίατρος	1	0,38
Σχολικός τροχονόμος	1	0,38
Ταξιθέτρια	1	0,38
Ταχυδρόμος	1	0,38
Τεχνικός Η/Υ	1	0,38
Τεχνίτης	2	0,77
Τηλεφωνήτρια	2	0,77
Τουριστικά επαγγέλματα	1	0,38
Τροχονόμος	3	1,15
Τσαγκάρης	1	0,38
Υπάλληλος σε εφημερίδα	1	0,38
Υπάλληλος σε κατάστημα	1	0,38
Υπεύθυνος μοντάζ	1	0,38
Υπεύθυνος μουσείου	1	0,38
Υπεύθυνος ξενοδοχειακής διοίκησης και τροφοδοσίας	1	0,38



Υπηρέτης	2	0,77
Υποδηματοποιός	1	0,38
Φαλαινοθήρας	1	0,38
Φαρμακοποιός	1	0,38
Φύλακας	1	0,38
Φυσικός	1	0,38
Φωτογράφος	1	0,38
Χαλβατζής	1	0,38
Χασάπης	2	0,77
Χορεύτρια	1	0,38
Ψαράς	4	1,53
Ψιλικατζής	1	0,38
Ψυχολόγος	1	0,38
Σύνολο	261	100

Είναι εμφανές μετά την συνολική αλλά και την επιμέρους καταμέτρηση των στοιχείων που μας ενδιαφέρουν, ότι στις αναλυτικές επαγγελματικές αναφορές πρώτο με μεγάλη διαφορά έρχεται το επάγγελμα «δάσκαλος» ( $f=41$ ), δεύτερο ο συγγραφέας ( $f=23$ ), τρίτο ο δημοσιογράφος ( $f=21$ ) και πολύ κοντά είναι και ο ηθοποιός ( $f=20$ ).

Όπως είδαμε και στη μέθοδο έρευνας, επειδή η καταγραφή όλων των επαγγελμάτων ξεχωριστά και η ανάλυσή της απαιτεί αρκετά μεγάλη έκταση, ομαδοποιήσαμε τα παραπάνω επαγγέλματα σε επαγγελματικές κατηγορίες, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια.

Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών, του δείγματος, ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες

	Κατηγορίες	Επαγγέλματα	f	rf %
1	εκπαίδευση	γραμματιστής (αρχ.), δάσκαλος, δάσκαλος πληροφορικής, διευθυντής σχολείου, εκπαιδευτικός, καθηγητής, καθηγητής φυσικής, παιδαγωγός, φιλόλογος	61	9,50
2	θετικές επιστήμες	αρχιτέκτονας, αστρονόμος, γεωλόγος, γεωπόνος, εξερευνητής, επιστήμονας, ερευνητής, εφευρέτης, μηχανικός, πιλότος, φυσικός, φυσικός επιστήμονας	42	6,54
3	νομικά επαγγέλματα	δικαστής, δικηγόρος	2	0,31
4	επαγγέλματα υγείας	γιατρός, νοσοκόμα, οδοντίατρος, ορθοπαιδικός, παιδίατρος, προσωπικό νοσοκομείου, σχολίατρος	26	4,05
5	στρατιωτικά επαγγέλματα- σώματα ασφαλείας	αεροπόρος, ανθυποστράτηγος, αξιωματούχος, αστροναύτης, αστυνομικός, κυβερνήτης διαστημοπλοίου, λιμενικός, μέλος πληρώματος διαστημοπλοίου, μέλος σωστικού συνεργείου, ναύαρχος, νυχτοφύλακας, πλοηγός διαστημοπλοίου, πλοίαρχος, στρατηγός, στρατιώτης, στρατιωτικός, συνταγματάρχης, τροχονόμος, φύλακας	45	7,01
6	θεωρητικές επιστήμες	αρχαιολόγος, διερμηνέας, ιστορικός, ιστορικός εφευρέσεων, ιστορικός συγγραφέας, μεταφραστής	9	1,40
7	κοινωνικές-ανθρωπιστικές επιστήμες	εκπαιδευτής τυφλών, ψυχολόγος	2	0,31
8	παροχή υπηρεσιών	βιβλιοθηκάριος, γραμματέας, δημόσιος υπάλληλος, δημοτικός υπάλληλος, διαχειριστής, διευθυντής, διευθυντής μουσείου, ελεγκτής εισιτηρίων θεάτρου, καφετζής, κηπουρός, μέλος οικολογικής οργάνωσης, ξεναγός, οδηγός, οδηγός λεωφορείου, πρόεδρος εμπορικού συλλόγου, προσωπάρχης, πυροσβέστης, πωλητής, σερβιτόρος, σύμβουλος, σχολικός τροχονόμος, ταμίας θεάτρου,	46	7,17

		ταξιθέτρια, ταχυδρόμος, τηλεφωνήτρια, υπάλληλος βιβλιοθήκης, υπάλληλος σε έκθεση ζωγραφικής, υπάλληλος σε κατάστημα, υπάλληλος τρένου, υπεύθυνος για την πτήση, υπεύθυνος μουσείου, υπεύθυνος ξενοδοχειακής διοίκησης και τροφοδοσίας, υπεύθυνος ύδρευσης, υπεύθυνος υπάλληλος ξενοδοχείου		
9	MME, διαφήμιση	αρθογράφος, δημοσιογράφος, διαφημιστής, διευθυντής εφημερίδας, ρεπόρτερ, τηλεπαρουσιαστής, τυπογράφος, υπάλληλος σε εφημερίδα, υπεύθυνος μοντάζ	32	4,98
10	καλλιτεχνικά επαγγέλματα	ακροβάτης, αρλεκίνος, βιολιστής, βιολοντσελίστας, γλύπτης, δασκάλα μπαλέτου, διευθυντής ορχήστρας, διευθυντής τσίρκου, διοργανωτής προγράμματος θεάτρου, εικονογράφος, ενδυματολόγος, επιμελητής σκηνικών, ζωγράφος, ηθοποιός, θεατρίνα, καλλιτέχνης, καλλιτεχνικός διευθυντής, καραγκιοζοπαίχτης, κιθαρίστας, κινηματογραφιστής, κριτικός θεάτρου, κριτικός ταινιών, κωμικός, μακιγιέρ, μουσικός, πιανίστας, ποιητής, σεναριογράφος, σκηνογράφος, σκηνοθέτης, σκιτσογράφος, συγγραφέας, σύμβουλος σεναρίου, συνθέτης, συντελεστής παράστασης, τραγουδιστής, φωτογράφος, χορευτής	130	20,25
11	αθλητικά επαγγέλματα	αθλητής, αθλητής ιππασίας, αρχηγός ποδοσφαιρικής ομάδας, αφέτης, γυμναστής, διαιτητής, δρομέας, ιστιοπλόος, κολυμβητής, μαραθωνοδρόμος, μπασκετμπολίστας, ορειβάτης, παγκρατιστής, παλαιστής, ποδηλάτης, ποδοσφαιριστής, προπονητής, πυγμάχος, σαλπικτής, σταδιοδρόμος, τερματοφύλακας	31	4,83
12	εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	αρτοποιός, γαιοκτήμονας, γαλατάς, διακοσμητής, δουλέμπορος, ελαιοπαραγωγός, έμπορος, έμπορος τουριστικών ειδών, επισκευαστής μηχανήματος καφέ, εφημεριδοπώλης, ηλεκτρολόγος, ιδιοκτήτης	73	11,37

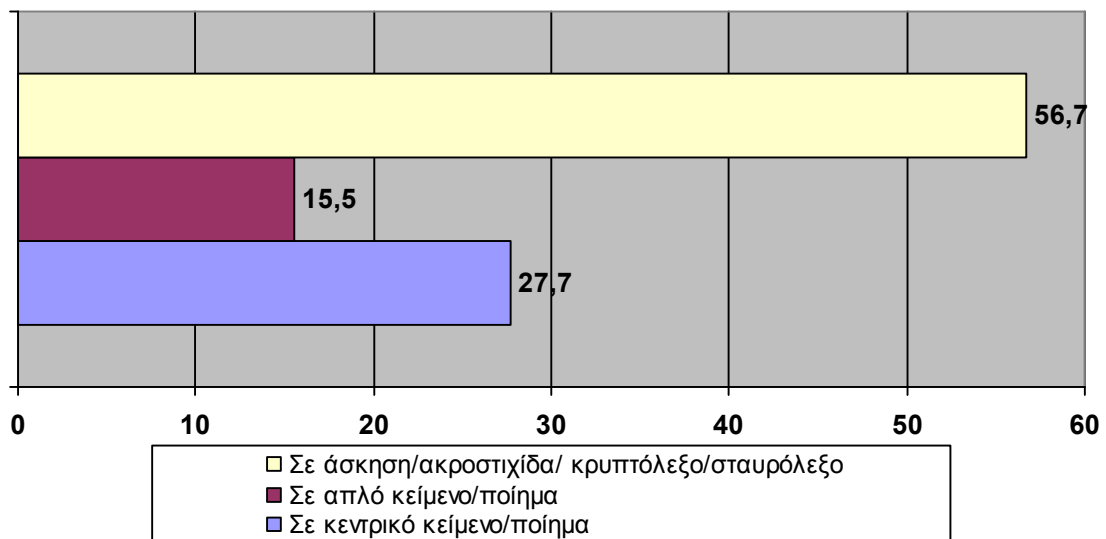
		ενοικιαζόμενων δωματίων, ιδιοκτήτης εστιατορίου, ιδιοκτήτης καφενείου, καστανάς, κατασκευαστής, καταστηματάρχης/μαγαζάτορας, κουρέας/κομμωτής, κτηματίας, μάγειρας, μανάβης, μικροπωλητής, μπακάλης, μυλωνάς, νερουλάς, ντέντεκτιβ, ξενοδόχος, παγοπώλης, παραγωγός(ταινίας), πηγαδάς, πωλητής σε παζάρι, πωλητής χαλιών, ράφτρα, σαλεπιτζής, τουριστικά επαγγέλματα, τσαγκάρης, υδραυλικός, φαρμακοποιός, χασάπης, ψιλικατζής		
13	τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	ανθρακωρύχος, γανωτζής, ελαιοχρωματιστής, επιλοποιός, κατασκευαστής ξύλινων μινιατουρών, κατασκευαστής παιχνιδιών, κουρδιστής πιάνων, μαραγκός, μάστορας, οικοδόμος/χτίστης, τεχνίτης, υποδηματοποιός, χαλβατζής	25	3,89
14	ανειδίκευτοι εργάτες	επιστάτης, εργαζόμενος σε εργοτάξιο, εργάτης, θυρωρός, καθαριστής τζαμιών, καθαρίστρια, οδοκαθαριστής, υπηρέτης	21	3,27
15	αγροτικά επαγγέλματα	αγρότης/θεριστής, βοσκός, γεωργός, ελαιοκαλλιεργητής, κτηνοτρόφος, κυνηγός, μαστιχοσυλλέκτης, ξυλοκόπος, ψαράς	35	5,45
16	ναυτικά επαγγέλματα	βαρκάρης, καπετάνιος, ναύτης, ναυτικός, σφουγγαράς, φαλαινοθήρας	16	2,49
17	εκκλησιαστικά επαγγέλματα	δεσπότης, διάκονος, ιερέας/παπάς, καντηλανάφτισσα, ψάλτης	13	2,02
18	πολιτική	δήμαρχος, νομάρχης, νομοθέτης, πολιτικός, πρεσβευτής, πρόεδρος, πρωθυπουργός, ρήτορας, υπουργός	23	3,58
19	τεχνολογία, τεχνικά επαγγέλματα	γραφίστας ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου, ηχολήπτης, κατασκευαστής διαστημοπλοίων, προγραμματιστής, τεχνικός, τεχνικός Η/Υ	10	1,56
	Σύνολο		642	100

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα από την ομαδοποίηση των δεδομένων αυτών καταγράφονται ως εξής:

- Πρώτη θέση καταλαμβάνει η κατηγορία των καλλιτεχνικών επαγγελμάτων (f=130)
- Στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι έμποροι και οι ελεύθεροι επαγγελματίες (f=73)
- Τρίτη θέση καταλαμβάνουν τα επαγγέλματα που αφορούν την εκπαίδευση (f=61)
- Τέταρτη έρχεται η κατηγορία των επαγγελμάτων που έχει σχέση με την παροχή υπηρεσιών (f=46)
- Στην πέμπτη θέση και πολύ κοντά με την προηγούμενη θέση βρίσκονται τα στρατιωτικά επαγγέλματα – σώματα ασφαλείας (f=45)
- Ακολουθούν οι θετικές επιστήμες (f=42) και τα αγροτικά επαγγέλματα (f=35). Στη συνέχεια βρίσκονται τα επαγγέλματα που έχουν σχέση με τα ΜΜΕ και τη διαφήμιση (f=32).
- Την ένατη θέση καταλαμβάνουν τα αθλητικά επαγγέλματα (f=31) ενώ στις επόμενες δυο θέσεις βρίσκονται τα επαγγέλματα υγείας (f=26) και οι τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες (f=25).
- Αμέσως μετά έχουμε τα επαγγέλματα που έχουν σχέση με την πολιτική (f=23) και ακολουθούν οι ανειδίκευτοι εργάτες (f=21).
- Στη δέκατη τέταρτη θέση βρίσκονται τα ναυτικά επαγγέλματα (f=16), ενώ στις επόμενες θέσεις συναντάμε τα εκκλησιαστικά (f=13) και τα τεχνικά επαγγέλματα (f=10).
- Οι θεωρητικές επιστήμες (f=9) βρίσκονται στη δέκατη έβδομη θέση, ενώ
- την τελευταία θέση μοιράζονται οι κοινωνικές-ανθρωπιστικές επιστήμες με τα νομικά επαγγέλματα (f=2) που μόλις αντιπροσωπεύονται.

Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος, ως προς τη θέση τους στο βιβλίο

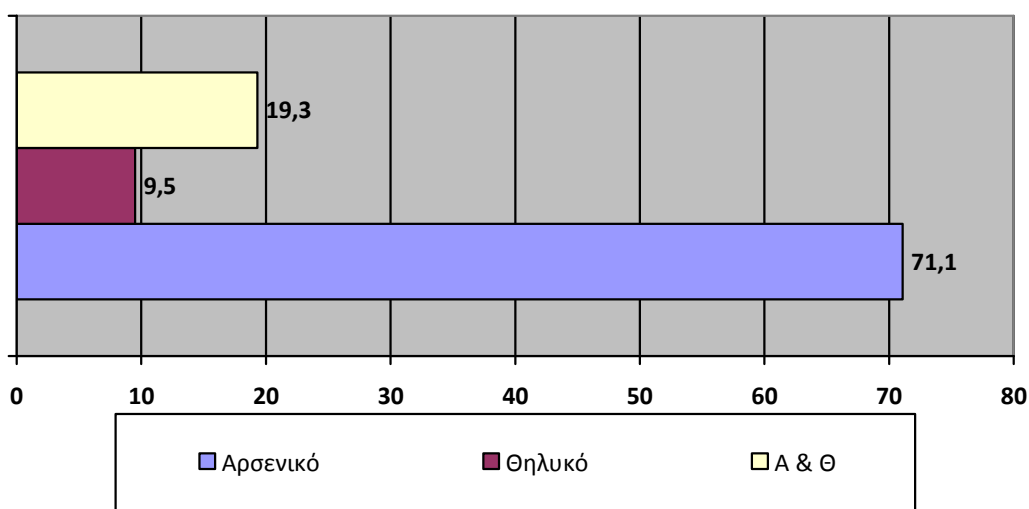
Θέση στο βιβλίο	f	%
Σε κεντρικό κείμενο/ποίημα	178	27,7
Σε απλό κείμενο/ποίημα	100	15,5
Σε άσκηση/ακροστιχίδα/ κρυπτόλεξο/σταυρόλεξο	364	56,7
Σύνολο	642	100



Όπως είναι εμφανές, μετά την συνολική αλλά και την επιμέρους καταμέτρηση των στοιχείων που μας ενδιαφέρουν, φάνηκε ότι στις αναλυτικές επαγγελματικές αναφορές ως προς τη θέση τους στο βιβλίο πάνω από τις μισές βρίσκονται σε ασκήσεις (f=56,7%), ενώ το 1/3 περίπου από αυτές συναντάται σε κεντρικά κείμενα ή ποιήματα.

Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος, ως προς τη διάκριση του φύλου κατά συγγραφέα

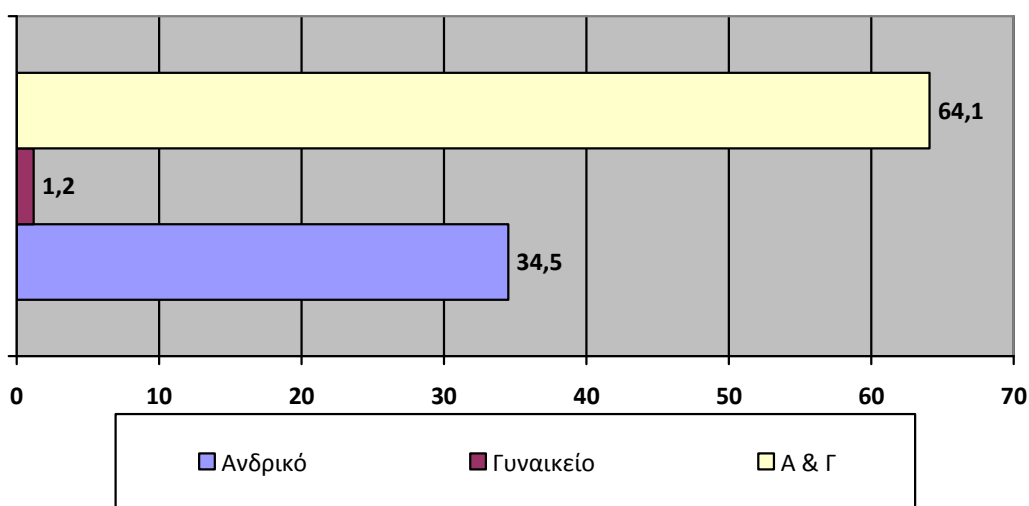
Γένος	f	%
Αρσενικό	457	71,1
Θηλυκό	61	9,5
A & Θ	124	19,3
Σύνολο	642	100



Μετά την συνολική αλλά και την επιμέρους καταμέτρηση των στοιχείων που μας ενδιαφέρουν, φάνηκε ότι η κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς τη διάκριση του φύλου κατά συγγραφέα εμφανίζει ένα λόγο των επαγγελματικών αναφορών σε αρσενικό γένος με τις αντίστοιχες σε θηλυκό γένος να είναι 7 προς 1. Επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά η υπεροχή του ανδρικού φύλου στην εργασία μας.

Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος, ως προς τη διάκριση του φύλου – άσκηση στην πράξη

Επάγγελμα	f	%
Ανδρικό	222	34,5
Γυναικείο	8	1,2
A & Γ	412	64,1
Σύνολο	642	100



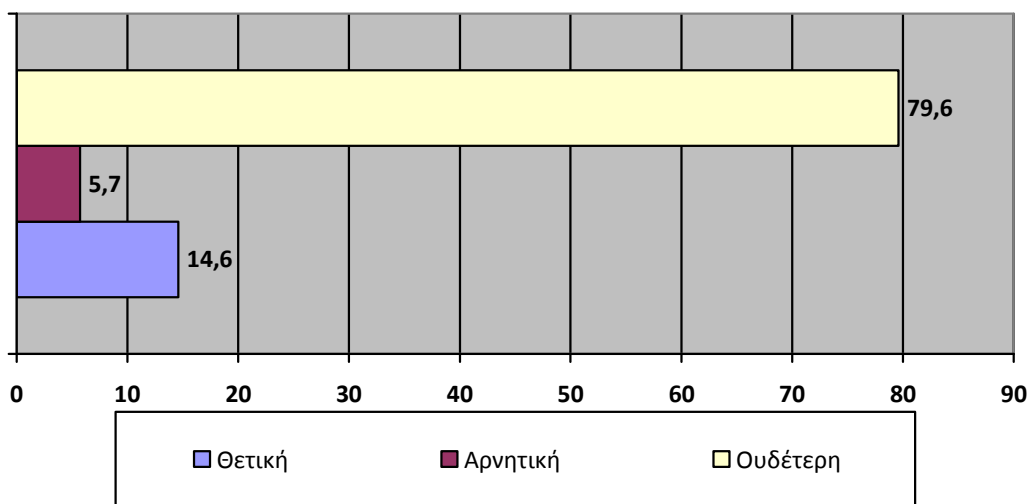
Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, αλλά και από την αντίστοιχη γραφική παράσταση φάνηκε ότι οι περισσότερες επαγγελματικές αναφορές είναι κοινές ως προς τα γένη και έχουν σχέση με επαγγέλματα που ασκούνται και από τα δυο γένη (rf=64,17%)

Σημαντικό όμως είναι το στοιχείο το οποίο μας αποκαλύπτει ότι οι επαγγελματικές αναφορές που παραπέμπουν σε ανδρικά επαγγέλματα είναι κατά 30 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερες από αυτές που παραπέμπουν σε γυναικεία επαγγέλματα.



Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση του συγγραφέα:

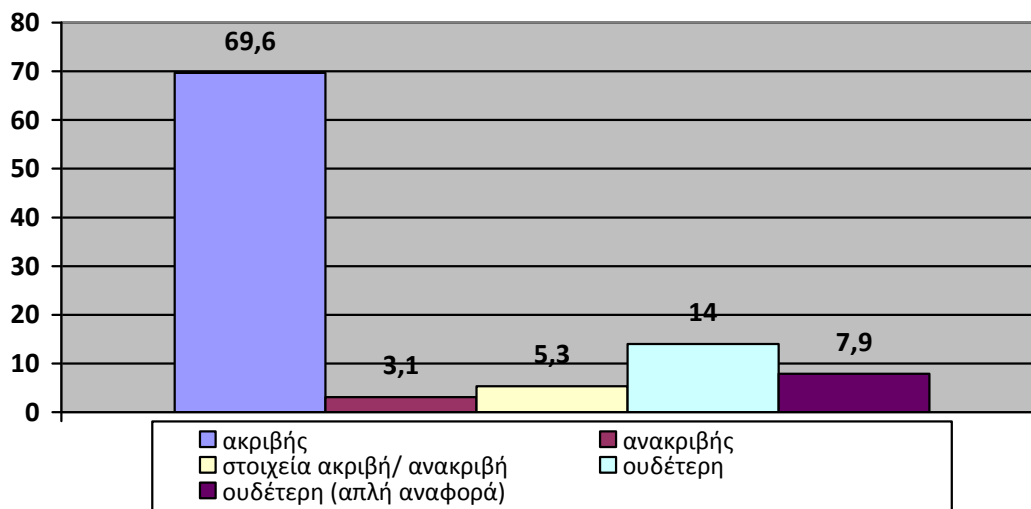
Αξιολόγηση	f	%
Θετική	94	14,6
Αρνητική	37	5,7
Ουδέτερη	511	79,6
Σύνολο	642	100



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, αλλά και από την αντίστοιχη γραφική παράσταση φάνηκε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αξιολογήσεων των επαγγελματικών αναφορών από το συγγραφέα, είναι ουδέτερες (f=511, 79,60%), ακολουθεί ένα 15% θετικές και ένα 6% αρνητικές.

Κατανομή των 642 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος ως προς την αξιοπιστία:

Αξιοπιστία	f	%
ακριβής	447	69,6
ανακριβής	20	3,1
στοιχεία ακριβή/ ανακριβή	34	5,3
ουδέτερη	90	14,0
ουδέτερη (απλή αναφορά)	51	7,9
Σύνολο	642	100



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, αλλά και από την αντίστοιχη γραφική παράσταση φάνηκε ότι το 70% περίπου των επαγγελματικών αναφορών είναι ακριβείς, ενώ στοιχεία ανακριβή παρουσιάζουν το 8% περίπου των επαγγελματικών αναφορών. Οι υπόλοιπες αξιολογούνται ως ουδέτερες.

Κατανομή των 41 επαγγελματικών αναφορών παραδοσιακών επαγγελμάτων, που βρέθηκαν σε όλες τις τάξεις.

Επάγγελμα	f	%
Βαρκάρης	1	2,44
Γαλατάς	1	2,44
Γανωτής	1	2,44
Εφημεριδοπώλης	1	2,44
Καστανάς	1	2,44
Καραγκιοζοπαίχτης	1	2,44
Κουρέας	1	2,44
Μανάβης	3	7,32
Μικροπωλητής	1	2,44
Μπακάλης	2	4,88
Μυλωνάς	6	14,63
Νερουλάς	5	12,20
Ξυλοκόπος	2	4,88
Παγοπώλης	2	4,88
Πηγαδάς	1	2,44
Ράφτης	1	2,44
Σαλεπιτζής	1	2,44
Σφουγγαράς	1	2,44
Τσαγκάρης	1	2,44
Τυπογράφος	1	2,44
Υπηρέτης	3	7,32
Υποδηματοποιός	2	4,88
Χαλβατζής	1	2,44
Ψιλικατζής	1	2,44
Σύνολο	41	100

Μετά την συνολική καταμέτρηση των στοιχείων που μας ενδιαφέρουν, φάνηκε ότι η κατανομή των 41 επαγγελματικών αναφορών του δείγματος παραδοσιακών επαγγελμάτων που βρέθηκαν σε όλες τις τάξεις, το 6,37% αφορούν παραδοσιακά επαγγέλματα, που ορισμένα έχουν καταργηθεί, (f=41) με πιο συχνά αυτά του Μυλωνά (f=6) και του νερουλά (f=5).

## 7.2.Επαγγελματικές αναφορές για άτομα με αναπηρίες

Δε βρέθηκε καμία επαγγελματική αναφορά που να έχει ως θέμα της την επαγγελματική ενασχόληση ενός ατόμου με αναπηρία. Βρέθηκαν μόνο έξι απλές αναφορές (f=6) για ΑμεΑ.

Πέντε αναφορές (f=5) σε βιβλία της Δ' Δημοτικού με θέμα:

- *Μια μικρή κοπέλα, η Ευγενία, η οποία είναι κωφή, παρόλα αυτά διδάσκεται μπαλέτο*
- *Ένα μικρό αγόρι, ο Μπίλι, ο οποίος έχει αναπηρία στα χέρια και στα πόδια και συζητά με τα άλλα παιδιά για τα δικαιώματά του*
- *Έναν καθηγητή ορθοφωνίας που ήθελε να βοηθήσει τους κωφούς ανθρώπους*
- *Τον τρόπο έκφρασης κωφών παιδιών*
- *Τη Μυρτώ, μαθήτρια της Δ' τάξης, που είναι τυφλή και διαβάζει με το σύστημα Μπράιγ*

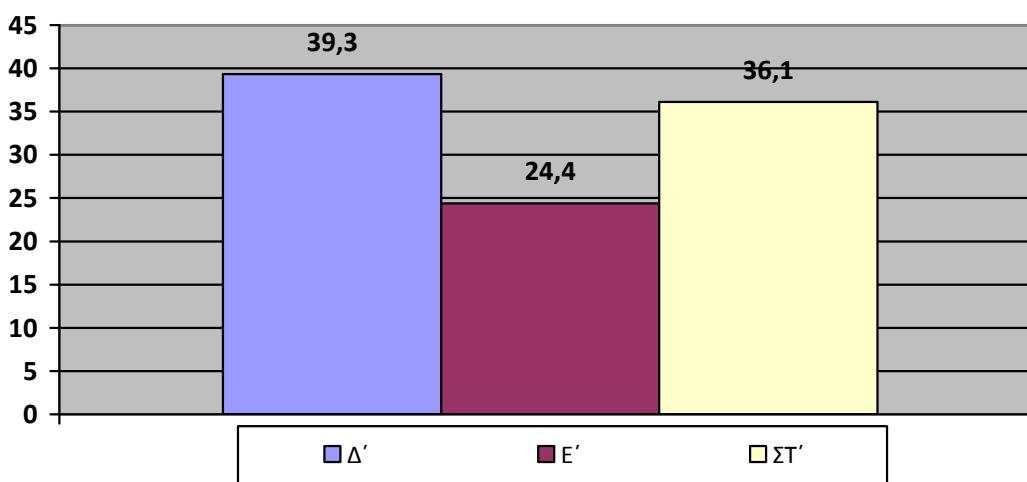
Μια εκτενής αναφορά (f=1) σε βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού, όπου σε κεντρικό κείμενο παρουσιάζεται το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών, που κύριο στόχο του έχει την ευαισθητοποίηση σε θέματα τυφλότητας. Εδώ αναφέρεται και το επάγγελμα του εκπαιδευτή τυφλών.

### 7.3. Στερεοτυπικές αναφορές σε σχέση με τις εικόνες

Ύστερα από την προσεκτική ανάγνωση των βιβλίων και των τετραδίων εργασιών της Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, βρέθηκαν συνολικά 94 επαγγελματικές εικόνες, οι οποίες κατανέμονται ανά τάξη ως εξής:

Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την τάξη

Τάξη	f	rf
Δ'	37	39,3
Ε'	23	24,4
ΣΤ'	34	36,1
Σύνολο	94	100



Διαπιστώνεται ότι στην κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την τάξη, τις περισσότερες εικόνες με επαγγελματικά στερεότυπα φύλου τις περιέχουν τα βιβλία της Δ' Τάξης σε ποσοστό 39,3% έναντι 36,1% στην Στ τάξη και 24,4% στην Ε.

Κατανομή των 37 επαγγελματικών εικόνων, που βρέθηκαν στη Δ΄ τάξη, ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf
Αρλεκίνος	1	2,70
Βιβλιοθηκάριος	1	2,70
Γιατρός	2	5,41
Δάσκαλος	1	2,70
Ελαιοκαλλιεργητής	3	8,11
Ελαιοπαραγωγός	1	2,70
Ελεγκτής εισιτηρίων	1	2,70
Εφευρέτης	2	5,41
Ηθοποιός	3	8,11
Καφετζής	1	2,70
Μάγειρας	1	2,70
Νερουλάς	1	2,70
Παγοπώλης	1	2,70
Στρατηγός	1	2,70
Στρατιώτης	7	18,92
Σχολικός τροχονόμος	1	2,70
Ταμίας θεάτρου	1	2,70
Ταξιθέτρια	1	2,70
Τροχονόμος	4	10,81
Ψαράς	3	8,11
Σύνολο	37	100

Κατανομή των 23 επαγγελματικών εικόνων, που βρέθηκαν στην Ε΄ Τάξη, ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf
Αθλητής στίβου	1	4,35
Αθλήτρια κολύμβησης	1	4,35
συγχρονισμένης		
Αστροναύτης	4	17,39
Δρομέας	1	4,35
Ηθοποιός	1	4,35
Μάστορας	1	4,35
Μουσικός (άρπα)	1	4,35
Μουσικός (βιολοντσέλο)	1	4,35
Μουσικός (γκογκ)	1	4,35
Μουσικός (κιθαρίστας)	1	4,35
Μουσικός (κυλινδρόφωνο)	1	4,35
Μουσικός (ορχήστρα)	1	4,35
Μουσικός (τύμπανα)	1	4,35
Μουσικός (φλογέρα)	2	8,70
Ντεντέκτιβ	1	4,35
Παγοπώλης	1	4,35
Σκηνοθέτης	1	4,35
Στρατιώτης	1	4,35
Φυσικός επιστήμονας	1	4,35
Σύνολο	23	100

Κατανομή των 34 επαγγελματικών εικόνων, που βρέθηκαν στη ΣΤ΄ τάξη, ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf
Αγρότης – Αλωνιστής - Θεριστής	5	14,71
Βατραχάνθρωπος/ Δύτης	1	2,94
Γιατρός/Νοσοκόμος	1	2,94
Γραφίστας ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου	1	2,94
Δάσκαλος	1	2,94
Διακοσμητής	1	2,94
Διευθυντής εφημερίδας	1	2,94
Ερευνητής – Επιστήμονας	1	2,94
Εφευρέτης	1	2,94
Ηθοποιός	4	11,76
Ιδιοκτήτης καφενείου	1	2,94
Καταστηματάρχης	1	2,94
Ναυτικός/ θαλασσοπόρος	1	2,94
Οικοδόμος	1	2,94
Πυροσβέστης	1	2,94
Ρεπόρτερ	1	2,94
Σερβιτόρος	1	2,94
Στρατηγός	1	2,94
Στρατιώτης	4	11,76
Συντελεστής θεατρικής παράστασης	1	2,94
Σχολικός τροχονόμος	1	2,94
Τροχονόμος	1	2,94
Ψαράς	2	5,88
Σύνολο	34	100



Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος, ως προς τον επαγγελματία

Επάγγελμα	f	rf
Αγρότης/ Αλωνιστής/ Θεριστής	5	5,32
Αθλητής στίβου	1	1,06
Αθλήτρια συγχρονισμένης κολύμβησης	1	1,06
Αρλεκίνος	1	1,06
Αστροναύτης	4	4,26
Βατραχάνθρωπος/Δύτης	1	1,06
Βιβλιοθηκάριος	1	1,06
Γιατρός/ Νοσοκόμος	3	3,19
Γραφίστας ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου	1	1,06
Δάσκαλος	2	2,13
Διακοσμητής	1	1,06
Διευθυντής εφημερίδας	1	1,06
Δρομέας	1	1,06
Ελαιοκαλλιεργητής	3	3,19
Ελαιοπαραγωγός	1	1,06
Ελεγκτής εισιτηρίων	1	1,06
Ερευνητής/ Επιστήμονας	1	1,06
Εφευρέτης	3	3,19
Ηθοποιός	8	8,51
Ιδιοκτήτης καφενείου	1	1,06
Καταστηματάρχης	1	1,06
Καφετζής	1	1,06
Μάγειρας	1	1,06
Μάστορας	1	1,06
Μουσικός (άρπα)	1	1,06
Μουσικός (βιολοντσέλο)	1	1,06
Μουσικός (γκογκ)	1	1,06
Μουσικός (κιθαρίστας)	1	1,06
Μουσικός (κυλινδρόφωνο)	1	1,06

Μουσικός (ορχήστρα)	1	1,06
Μουσικός (τύμπανα)	1	1,06
Μουσικός (φλογέρα)	2	2,13
Ναυτικός/ θαλασσοπόρος	1	1,06
Νερουλάς	1	1,06
Ντεντέκτιβ	1	1,06
Οικοδόμος	1	1,06
Παγοπώλης	2	2,13
Πυροσβέστης	1	1,06
Ρεπόρτερ	1	1,06
Σερβιτόρος	1	1,06
Σκηνοθέτης	1	1,06
Στρατηγός	2	2,13
Στρατιώτης	12	12,77
Συντελεστής θεατρικής παράστασης	1	1,06
Σχολικός τροχονόμος	2	2,13
Ταμίας θεάτρου	1	1,06
Ταξιθέτρια	1	1,06
Τροχονόμος	5	5,32
Φυσικός επιστήμονας	1	1,06
Ψαράς	5	5,32
Σύνολο	94	100

Από την κατανομή των επι μέρους επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς τον επαγγελματία, πρώτος έρχεται ο στρατιώτης ( $f=12$ ), ακολουθεί ο ηθοποιός ( $f=8$ ) και την τρίτη θέση μοιράζονται ο ψαράς, ο αγρότης/αλωνιστής και ο τροχονόμος ( $f=5$ ).

Παρατηρούμε ότι και πάλι η θέση της γυναίκας είναι χαμηλής αντιπροσωπευτικότητας.

Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος, ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες

	Κατηγορίες	Επαγγέλματα	f	rf
1	εκπαίδευση	δάσκαλος	2	0,31
2	θετικές επιστήμες	ερευνητής/επιστήμονας, εφευρέτης, φυσικός επιστήμονας	5	0,78
3	νομικά επαγγέλματα		-	
4	επαγγέλματα υγείας	γιατρός/νοσοκόμος	3	0,47
5	στρατιωτικά επαγγέλματα-σώματα ασφαλείας	αστροναύτης, στρατηγός, στρατιώτης, τροχονόμος	2 3	3,58
6	θεωρητικές επιστήμες		-	
7	κοινωνικές-ανθρωπιστικές επιστήμες		-	
8	παροχή υπηρεσιών	βιβλιοθηκάριος, ελεγκτής εισιτηρίων, καφετζής, πυροσβέστης, σερβιτόρος, σχολικός τροχονόμος, ταμίας θεάτρου, ταξιθέτρια	9	1,40
9	MME, διαφήμιση	διευθυντής εφημερίδας, ρεπόρτερ	2	0,31
10	καλλιτεχνικά επαγγέλματα	αρλεκίνος, ηθοποιός, μουσικός (άρπα), μουσικός (βιολοντσέλο), μουσικός (γκογκ), μουσικός (κιθαρίστας), μουσικός (κυλιδρόφωνο), μουσικός (ορχήστρα), μουσικός (τύμπανα), μουσικός (φλογέρα), σκηνοθέτης, συντελεστής θεατρικής παράστασης	2 0	3,12
11	αθλητικά επαγγέλματα	αθλητής στίβου, αθλήτρια συγχρονισμένης κολύμβησης, δρομέας	3	0,47
12	εμπόριο, ελεύθεροι επαγγελματίες	διακοσμητής, ελαιοπαραγωγός, ιδιοκτήτης καφενείου, καταστηματάρχης, μάγειρας, νερουλάς, ντεντέκτιβ, παγοπώλης	9	1,40
13	τεχνίτες, ειδικευμένοι εργάτες	μάστορας, οικοδόμος	2	0,31
14	ανειδίκευτοι εργάτες		-	
15	αγροτικά	αγρότης/αλωνιστής/θεριστής,	1	2,02

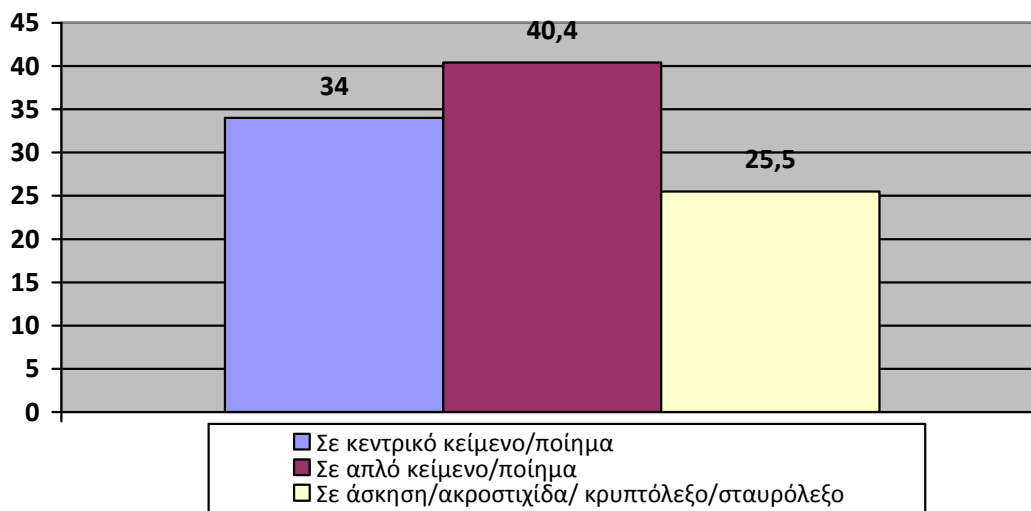
	επαγγέλματα	ελαιοκαλλιεργητής, ψαράς	3	
16	ναυτικά επαγγέλματα	βατραχάνθρωπος/δύτης, ναυτικός/θαλασσοπόρος	2	0,31
17	εκκλησιαστικά επαγγέλματα		-	
18	πολιτική		-	
19	τεχνολογία, τεχνικά επαγγέλματα	γραφίστας ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου	1	0,16
	Σύνολο		9 4	100

Συνοπτικά τα αποτελέσματα από την μελέτη του πίνακα έχουν ως εξής:

- Στην απεικόνιση των επαγγελματιών στην πρώτη θέση βρίσκονται τα στρατιωτικά επαγγέλματα – σώματα ασφαλείας (f=23)
- Στη δεύτερη θέση και αρκετά κοντά με την πρώτη θέση έχουμε τους καλλιτέχνες (f=20) και στην τρίτη θέση βρίσκονται οι αγρότες (f=13)
- Ακολουθούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες, που μοιράζονται την ίδια θέση με τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών (f=9), ενώ στην έκτη θέση βρίσκονται τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών (f=5)
- Στο ίδιο επίπεδο βρίσκονται οι επαγγελματίες υγείας και οι αθλητές (f=3), ενώ αμέσως μετά έχουμε τα ναυτικά επαγγέλματα, τους εκπαιδευτικούς, τους τεχνίτες – ειδικευμένους εργάτες και τα επαγγέλματα που έχουν σχέση με τη διαφήμιση και τα ΜΜΕ (f=2).
- Την τελευταία θέση καταλαμβάνουν τα τεχνικά επαγγέλματα με μόνο μια αναφορά (f=1), ενώ υπάρχουν κατηγορίες, όπως τα νομικά επαγγέλματα, οι κοινωνικές – ανθρωπιστικές επιστήμες, οι θεωρητικές επιστήμες, οι ανειδίκευτοι εργάτες, η πολιτική και τα εκκλησιαστικά επαγγέλματα, που δεν αντιπροσωπεύονται από καμία εικόνα μέσα στα σχολικά βιβλία.

Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος, ως προς τη θέση στο βιβλίο

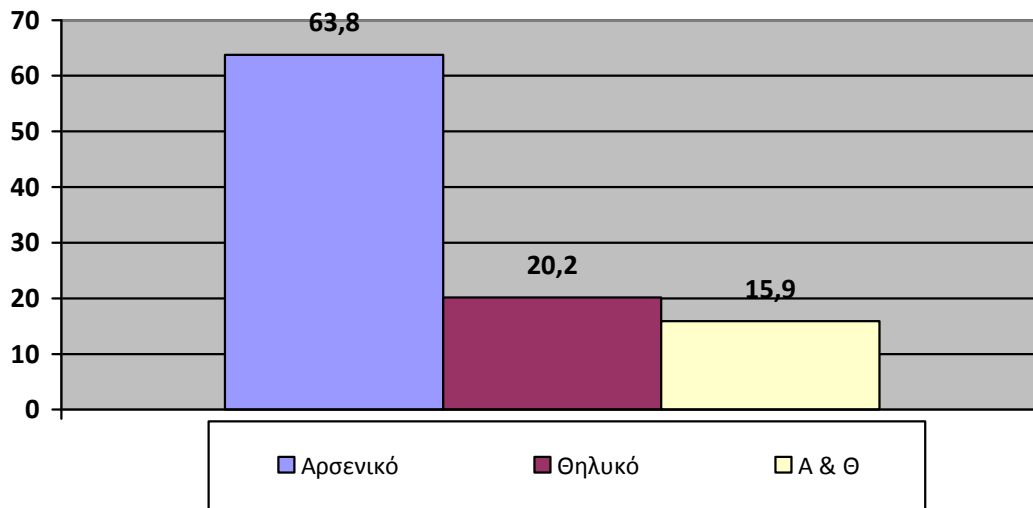
Θέση στο βιβλίο	f	rf
Σε κεντρικό κείμενο/ποίημα	32	34,0
Σε απλό κείμενο/ποίημα	38	40,4
Σε άσκηση/ακροστιχίδα/ κρυπτόλεξο/σταυρόλεξο	24	25,5
Σύνολο	94	100



Παρατηρούμε στη κατηγορία αυτή, ότι οι περισσότερες επαγγελματικές εικόνες βρίσκονται κοντά σε κείμενα ή ποιήματα των βιβλίων σε ποσοστό 40,4%, ενώ ακολουθούν οι θέσεις «σε κεντρικό κείμενο σε ποσοστό 34,0% και σε άσκηση (25,5%).

Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος, ως προς τη διάκριση του φύλου κατά εικόνα

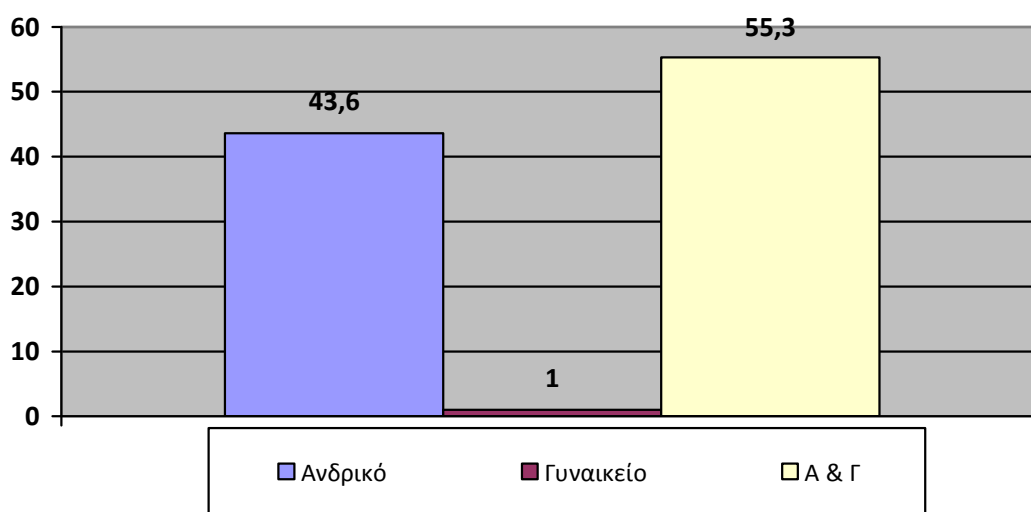
Γένος	f	rf
Αρσενικό	60	63,8
Θηλυκό	19	20,2
A & Θ	15	15,9
Σύνολο	94	100



Σύμφωνα με τα δεδομένα και ως προς τη διάκριση του φύλου κατά εικόνα, βλέπουμε να υπερτερεί και πάλι το αρσενικό γένος σε σχέση με το θηλυκό, με διαφορά 40 περίπου ποσοστιαίες μονάδες.

Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος, ως προς το φύλο-άσκηση στην πράξη

Επάγγελμα	F	rf
Ανδρικό	41	43,6
Γυναικείο	1	1,0
A & Γ	52	55,3
Σύνολο	94	100

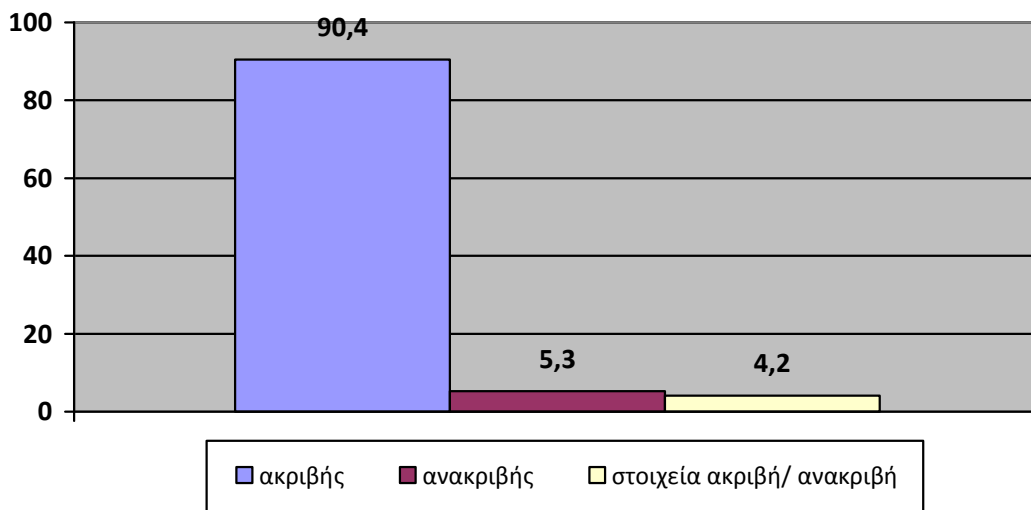


Τα δεδομένα παρουσιάζουν ότι πάνω από τις μισές επαγγελματικές εικόνες αναφέρονται σε επαγγέλματα που ασκούνται, τόσο από άνδρες, όσο και από γυναίκες (55,3%)

Από τις υπόλοιπες εικόνες μόνο μια αναφέρεται σε γυναικείο επάγγελμα (1%) ενώ σαράντα μια σε ανδρικά επαγγέλματα (43,6%)

Κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος, ως προς την αξιοπιστία

Αξιοπιστία	f	rf
ακριβής	85	90,4
ανακριβής	5	5,3
στοιχεία ακριβή/ ανακριβή	4	4,2
Σύνολο	94	100



Όπως παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα και τη γραφική παράσταση, φαίνεται ότι σε σχέση με την κατανομή των 94 επαγγελματικών εικόνων του δείγματος ως προς την αξιοπιστία, η μεγάλη πλειοψηφία των επαγγελματικών εικόνων κρίνεται ακριβής (90,4%), εκτός από εννέα εικόνες που παρουσιάζουν στοιχεία ανακριβή ή ακριβή/ανακριβή (5,3%).



Κατανομή των 5 παραδοσιακών επαγγελμάτων που βρέθηκαν σε εικόνες όλων των τάξεων

Επάγγελμα	f	rf
Αλωνιστής	2	40
Νερούλας	1	20
Παγοπώλης	2	40
Σύνολο	5	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα η κατανομή των 5 παραδοσιακών επαγγελμάτων που βρέθηκαν σε εικόνες όλων των τάξεων, το 5,32% των επαγγελματικών εικόνων αναφέρεται σε παραδοσιακά επαγγέλματα ( $f=5$ ) με πιο χαρακτηριστικά αυτά του παγοπώλη και του αλωνιστή (40% αντίστοιχα), που δεν συναντώνται πια.

Σημειώνουμε ότι και σε αυτή την περίπτωση δεν αναφέρονται επαγγέλματα τα οποία να ανταποκρίνονται σε γυναίκα.

#### 7.4. Στερεοτυπικές αναφορές σε σχέση με τις εικόνες για άτομα με αναπηρίες

Δε βρέθηκε καμία επαγγελματική εικόνα που να έχει ως θέμα της ένα άτομο με αναπηρία να ασκεί κάποιο επάγγελμα ή να ασχολείται με κάποια εργασία.

Βρέθηκαν μόνο δέκα εικόνες (f=10) που απλά παραπέμπουν σε ΑμεΑ

Τέσσερεις εικόνες (f=4) σε βιβλία της Δ' Δημοτικού οι οποίες απεικονίζουν:

- πίνακα με αλφάβητο της νοηματικής γλώσσας
- τη λέξη «πουλί» με τη γραφή Μπράιγ
- παιδί - αγόρι- σε αναπηρικό καροτσάκι (ζωγραφιά)
- τη μηχανή Μπράιγ

Έξι εικόνες (f=6) σε βιβλία της ΣΤ' Δημοτικού, οι οποίες και οι έξι απεικονίζουν άτομα τυφλά να «βλέπουν» έργα τέχνης σε μουσείο μέσω της αφής.

Η μόνη αξιόλογη αναφορά που βρέθηκε, η οποία όμως δεν αναφέρεται σε ΑμεΑ, αλλά στον επαγγελματία που βοηθάει τα ΑμεΑ, είναι ο εκπαιδευτής τυφλών στη 16<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ' τάξης.

Συγκεντρώνοντας τα στοιχεία και από τις επαγγελματικές αναφορές και από τις επαγγελματικές εικόνες, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα επαγγέλματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι:

- του δασκάλου
- του ηθοποιού
- του συγγραφέα
- του αγρότη και του δημοσιογράφου

### **7.5. Διαφορές των βιβλίων μεταξύ των τάξεων**

Μελετώντας τις θέσεις και αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών και των στερεότυπων φύλου, που μπορεί να παρουσιάζουν τα βιβλία της Γλώσσας των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, γίνεται παράλληλα και μια γενικότερη αξιολόγηση του περιεχομένου τους, αλλά και του τρόπου που αυτό παρουσιάζεται στους μαθητές. Βέβαια, η ανάλυση επικεντρώνεται περισσότερο σε ό,τι έχει σχέση με αναφορές και εικόνες, καθώς και στο γενικότερο κλίμα η αίσθηση που αφήνει μια ενότητα ή ένα σύνολο αναφορών ανά τις ενότητες.

Όπως είδαμε, οι περισσότερες αναφορές σε επαγγέλματα βρέθηκαν στα βιβλία της ΣΤ΄ τάξης. Θα περίμενε ίσως κανείς οι αμέσως επόμενες σε συχνότητα αναφορές να βρίσκονται στα βιβλία της Ε΄ τάξης, παρόλα αυτά δεύτερα έρχονται τα βιβλία της Δ΄ τάξης. Τα βιβλία της Ε΄ τάξης παρουσιάζουν τις λιγότερες αναφορές και ως προς τις επαγγελματικές αναφορές, αλλά και ως προς τις επαγγελματικές εικόνες και μάλιστα περιέχουν περίπου τις μισές αναφορές σε σχέση με τα βιβλία της ΣΤ΄ τάξης και τις μισές περίπου εικόνες σε σχέση με τα βιβλία της Δ΄ τάξης.

Είναι γεγονός ότι ο τρόπος παρουσίασης των θεμάτων στην Ε΄ τάξη φαίνεται να είναι πιο απλοϊκός σε σχέση με τις άλλες δύο, δίνοντας στους μαθητές λιγότερα ερεθίσματα για επεξεργασία. Ο τρόπος γραφής, αλλά και το περιεχόμενο των βιβλίων της Ε΄ τάξης φαίνεται να διακρίνεται από μια διαφορετική φιλοσοφία συγκριτικά με τα βιβλία των υπολοίπων τάξεων. Παρόμοια διαπίστωση παρατηρήθηκε και στην έρευνα του ΙΠΕΜ.

Περισσότερη ανάλυση στο θέμα αυτό θα ήταν έξω από τα όρια της παρούσας εργασίας, αλλά είναι γεγονός ότι τα βιβλία της Ε΄ τάξης, δείχνουν να υστερούν σε περιεχόμενο σε σχέση με τα βιβλία των άλλων δύο τάξεων. Οι περισσότερες επαγγελματικές εικόνες συναντώνται στη Δ΄ τάξη, γεγονός αναμενόμενο λόγω της μικρότερης ηλικίας των παιδιών, πολύ κοντά όμως ακολουθεί και η ΣΤ΄ τάξη.

## **7.5.1.Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού**

### **7.5.1.1.Πρώτο Τεύχος**

#### *1<sup>η</sup> Ενότητα - Ένα ακόμα σκαλί..*

Η 1<sup>η</sup> ενότητα, καθώς έχει ως θέμα την επιστροφή στο σχολείο μετά τις καλοκαιρινές διακοπές, δεν περιέχει ιδιαίτερα σημαντικές αναφορές επαγγελμάτων. Η πιο σημαντική θέση σχετικά με χαρακτηριστικά επαγγελμάτων είναι αυτή στο επάγγελμα του ψαρά. Είναι αρκετά ρεαλιστική, παρουσιάζοντας τις δυσκολίες του επαγγέλματος, όπως είναι η αβεβαιότητα για το αν η δουλειά θα πηγαίνει πάντα καλά και η υπομονή που ο επαγγελματίας θα πρέπει να επιδεικνύει. Υπάρχουν επίσης αναφορές επαγγελμάτων της αρχαιότητας, όπως τα επαγγέλματα του «γραμματιστή» και του «παιδαγωγού».

#### *2<sup>η</sup> Ενότητα – Ρώτα το νερό... τι τρέχει*

Η 2<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα το νερό και πιο συγκεκριμένα το ταξίδι του νερού και την ανάγκη διαφύλαξής του. Τα επαγγέλματα που αναφέρονται έχουν σχέση με το νερό, αλλά τα περισσότερα είναι παραδοσιακά επαγγέλματα, που δεν υπάρχουν πια. Όμως από την αρχή της ενότητας, γίνεται αναφορά στο ίδιο το βιβλίο ότι οι μαθητές θα γνωρίσουν «επαγγέλματα που χάθηκαν και είχαν σχέση με το νερό».

Οι πιο σημαντικές αναφορές είναι για τα επαγγέλματα του νερουλά και του παγοπώλη. Ειδικότερα, στο επάγγελμα του νερουλά είναι αφιερωμένο ένα από τα κεντρικά κείμενα της ενότητας με λεπτομερείς αναφορές σχετικά με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος. Κι ενώ η ενότητα αναφέρεται και σε άλλα θέματα σχετικά με το νερό, όπως φράγματα, διαρροές, ανακύκλωση του νερού, δεν υπάρχουν αναφορές για πιο σύγχρονα επαγγέλματα, όπως θα μπορούσαν να είναι ο υδραυλικός, ο μηχανικός ή άλλα ακόμα πιο μοντέρνα επαγγέλματα σχετικά με ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Η ενότητα εμμένει στο να εξετάζει το νερό σε σχέση με τη θρησκεία και την παράδοση, οπότε και τα επαγγέλματα που αναλύονται στα κεντρικά κείμενα ανήκουν στα παραδοσιακά και εγκαταλειμμένα.

### *3<sup>η</sup> Ενότητα - Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία*

Η 3<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα της την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1940 και την επέτειο του Πολυτεχνείου. Υμνείται ο αγώνας των Ελλήνων για την ελευθερία το 1940 και ο αγώνας των Ελλήνων φοιτητών για τη δημοκρατία το 1973, κυρίως μέσα από αποσπάσματα έργων και ντοκουμέντα. Οι αναφορές επαγγελμάτων αυτής της ενότητας είναι περιορισμένες και παραπέμπουν περισσότερο σε στρατιωτικά επαγγέλματα. Κυριαρχεί το επάγγελμα του στρατιώτη/στρατιωτικού, τόσο από την ελληνική πλευρά, όσο και από την αντίπαλη. Οι Έλληνες στρατιώτες παρουσιάζονται ανδρείοι σε αντίθεση με τους αντιπάλους, οι οποίοι δείχνουν αλαζόνες. Αναμενόμενο βέβαια σε μια ενότητα που αποβλέπει στο να τονώσει το εθνικό φρόνημα των παιδιών.

### *4<sup>η</sup> Ενότητα – Εμένα με νοιάζει...*

Η 4<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα της την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Γίνεται, επίσης, λόγος για την ανακύκλωση και για τα περιβαλλοντικά προβλήματα στην Ελλάδα και τον κόσμο. Υπάρχουν αναφορές για περιβαλλοντικές οργανώσεις και την ανάγκη του εθελοντισμού, αλλά δεν υπάρχουν αναφορές για σύγχρονα επαγγέλματα που έχουν σχέση με το περιβάλλον, όπως επαγγέλματα σχετικά με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Αυτή η ενότητα λειτουργεί ως αντίποδας της 2<sup>ης</sup> ενότητας, η οποία πάλι είχε σχέση με το νερό, αλλά αυτή τη φορά δεν αναλύεται το νερό σε σχέση με την παράδοση, αλλά σε σχέση με πιο σύγχρονα δεδομένα και, κυρίως, με την ανάγκη εξοικονόμησης του νερού ως ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά στον πλανήτη μας. Η ενότητα αυτή αποτελεί μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών στην προστασία των θαλασσών από τη μόλυνση και επίσης μια προσπάθεια γνωριμίας με την ανακύκλωση των συσκευασιών. Πολύ σύγχρονη και ενδιαφέρουσα ενότητα, με απουσία σύγχρονων επαγγελματικών αναφορών.

### *5<sup>η</sup> Ενότητα - Ασφαλώς... κυκλοφορώ*

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται προσπάθεια εκμάθησης του Κ.Ο.Κ. Υπάρχουν αναφορές για τα σήματα της τροχαίας και λεπτομερείς οδηγίες για τον τρόπο που πρέπει

να διασχίζουν τα παιδιά τους δρόμους στην πόλη. Περιγράφονται επίσης και τα Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής. Τα μόνα επαγγέλματα που αναλύονται είναι αυτά του τροχονόμου και του σχολικού τροχονόμου. Γίνεται αντιληπτό ότι στα σχολικά βιβλία έχουν ενταχθεί νέα θέματα, που συνάδουν με τις νέες τάσεις της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας.

### **7.5.1.2. Δεύτερο Τεύχος**

#### *6<sup>η</sup> Ενότητα-Ιστορίες παιδιών*

Αυτή η ενότητα δεν περιέχει σημαντικές αναφορές επαγγελματιών. Η ενότητα περιορίζεται στην εκμάθηση της σωστής χρήσης των χρόνων των ρημάτων. Οι πιο σημαντικές αναφορές, μικρής όμως έκτασης, είναι του βιβλιοθηκάρου και του δημοσιογράφου. Είναι γεγονός ότι τα σχολικά βιβλία πολύ συχνά παρακινούν τους μαθητές να γράφουν άρθρα στη σχολική εφημερίδα και να εργάζονται, όπως οι δημοσιογράφοι.

#### *7<sup>η</sup> Ενότητα-Η Ελιά*

Η ενότητα αυτή έχει ως κύριο θέμα της την ελιά. Υπάρχουν πολλές αναφορές σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με την ελιά, όπως του ελαιοκαλλιεργητή ή του ελαιοπαραγωγού. Γενικότερα, υπάρχουν αρκετές αναφορές για αγροτικές δουλειές και επαγγέλματα, όπως επίσης, και σχετικές εικόνες που παρουσιάζουν τις αγροτικές εργασίες με αρκετά ελκυστικό τρόπο χωρίς να αναφέρονται οι πιθανές δυσκολίες της αγροτικής ζωής. Παρουσιάζονται ακόμα και κάποιες συνταγές μαγειρικής, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να γίνει έμμεση αναφορά στο επάγγελμα του μάγειρα. Αν κάποιος διαβάσει αποκλειστικά μόνο αυτήν την ενότητα, θα δημιουργήσει πράγματι την εντύπωση ότι οι αγροτικές δουλειές είναι σχετικά εύκολες, αλλά θεωρούμε ότι ο λόγος που δεν αναλύονται σε βάθος είναι διότι το βασικό θέμα της ενότητας είναι η ελιά και όχι τόσο η αγροτική ζωή. Η ΣΤ΄ τάξη περιέχει ενότητα στην οποία αναλύεται η ζωή έξω από την πόλη και εκεί τα αγροτικά επαγγέλματα παρουσιάζονται με τρόπο αρκετά λεπτομερή και ρεαλιστικό.

### *8<sup>η</sup> Ενότητα-Χριστός Γεννάται*

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στα έθιμα των Χριστουγέννων και δεν περιέχει καμία αξιολογη αναφορά σε επαγγέλματα.

### *9<sup>η</sup> Ενότητα-Η παράσταση αρχίζει...*

Αυτή η ενότητα είναι αφιερωμένη στο θέατρο και ως αποτέλεσμα οι περισσότερες αναφορές γίνονται σε καλλιτεχνικά επαγγέλματα και, κυρίως, στα επαγγέλματα του ηθοποιού κατά κύριο λόγο, του σκηνοθέτη, του ταξιθέτη και άλλων επαγγελματιών σχετικών με το θέατρο. Επιπλέον, στην άσκηση όπου τα παιδιά γράφουν το δικό τους έργο γίνονται έμμεσες αναφορές στο επάγγελμα του σεναριογράφου, του σκηνοθέτη-βοηθού και του διορθωτή κειμένων. Είναι μια ενότητα αποκλειστικά αφιερωμένη στο θέατρο με αναφορές και σε κλασικά έργα της αρχαιότητας.

### *10<sup>η</sup> Ενότητα-Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*

Στην ενότητα αυτή γίνεται λόγος για την ιστορία της γλώσσας και της γραφής. Αναλύεται η γραφή ανά τους λαούς και ανά τους αιώνες. Δεν υπάρχουν αναφορές σχετικές με επαγγέλματα, όπως του γλωσσολόγου ή άλλων σχετικών με τη γλώσσα, όπως θα περίμενε κανείς, παρόλο που η γλώσσα αναλύεται σε κεντρικά κείμενα της ενότητας. Είναι μια ενότητα που αναφέρεται στη «γλώσσα» με την ευρύτερη έννοια της επικοινωνίας. Γι αυτό και παρατηρούνται εκτενείς αναφορές για ΑμεΑ και συγκεκριμένα για τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν (αλφάβητο κωφών, γραφή μπράιγ). Δε συναντώνται πουθενά, όμως, αναφορές που να έχουν σχέση με επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν ΑμεΑ.

### 7.5.1.3. Τρίτο Τεύχος

#### *11<sup>η</sup> Ενότητα-Γελάσαμε με την ψυχή μας*

Σε αυτή την ενότητα που έχει ως θέμα της τις εικονογραφημένες ιστορίες δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες αναφορές σε επαγγέλματα ή χαρακτηριστικά επαγγελματιών. Οι περισσότερες από αυτές είναι γενικού χαρακτήρα. Η πιο αξιόλογη αναφορά είναι αυτή του δημοσιογράφου μέσα από το κόμικ της φρουτοπίας.

#### *12<sup>η</sup> Ενότητα-Χαίρε, ω χαίρε Ελευθεριά!*

Αυτή η ενότητα ως θέμα της έχει την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, οπότε και δε συναντώνται ιδιαίτερες αναφορές σε επαγγέλματα. Όπως είναι φυσικό, κυριαρχούν τα στρατιωτικά επαγγέλματα μέσω της ανάλυσης σπουδαίων προσωπικοτήτων της επανάστασης του 1821.

#### *13<sup>η</sup> Ενότητα-Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι*

Στην ενότητα αυτή, που κύριο θέμα της είναι η ισότητα των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών, δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αναφορές σε επαγγέλματα ή χαρακτηριστικά επαγγελματιών. Είναι μια ενότητα που κάνει λόγο για την πολιτισμική διαφορετικότητα και για τις βασικές αρχές των δικαιωμάτων των παιδιών. Σύμφωνα με την ενότητα, ενώ μπορεί να ανήκουμε σε διαφορετικές φυλές, τελικά όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια δικαιώματα. Επίσης, γίνεται λόγος και για τα διαπολιτισμικά σχολεία. Παρόλο που γίνονται εκτενείς αναφορές στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν υπάρχουν αντίστοιχες αναφορές για τους επαγγελματίες που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά.

#### *14<sup>η</sup> Ενότητα-Το ανθρώπινο θαύμα*

Η 14<sup>η</sup> ενότητα έχει ως κύριο θέμα της τις εφευρέσεις. Αναλύονται σημαντικές εφευρέσεις του ανθρώπου, παλαιότερες π.χ. τηλέφωνο όπως και σύγχρονες π.χ. διαδίκτυο για το οποίο μάλιστα γίνεται διεξοδική αναφορά. Η ανάλυση της χρήσης του διαδικτύου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, που παρατηρείται σε κεντρικά κείμενα



της ενότητας, είναι πολύ σημαντική και ταιριάζει με τις νέες ανάγκες της διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να υπήρχαν αναφορές για επαγγέλματα ή επαγγελματίες που έχουν σχέση με την τεχνολογία και τους Η/Υ. Οι επαγγελματίες που παρουσιάζονται αναφέρονται γενικότερα ως εφευρέτες, χωρίς ιδιαίτερη εξειδίκευση σε κάποιο τομέα εργασίας, ενώ παρατηρείται μια τάση εξιδανίκευσης στον τρόπο που παρουσιάζονται κάποιοι από τους εφευρέτες.

#### *15<sup>η</sup> Ενότητα-Χριστός Ανέστη!*

Θέμα αυτής της ενότητας είναι ο εορτασμός του Πάσχα και τα διάφορα έθιμα ανά την Ελλάδα οπότε και δε συναντώνται σημαντικές αναφορές σε επαγγέλματα ή επαγγελματίες.

#### *16<sup>η</sup> Ενότητα-Ταξίδια στην Ελλάδα*

Η ενότητα αυτή αναφέρεται σε ταξίδια και σε περιγραφές των συγγραφέων από μέρη που έχουν επισκεφτεί, με αποτέλεσμα οι αναφορές σε επαγγέλματα και επαγγελματίες να είναι ελάχιστες.

## 7.5.2. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού

### 7.5.2.1.Πρώτο Τεύχος

#### *1<sup>η</sup> Ενότητα – Ο φίλος μας το περιβάλλον*

Η ενότητα αυτή έχει ως θέμα της την προστασία του περιβάλλοντος. Τα επαγγέλματα που αναφέρονται είναι αρκετά απαρχαιωμένα, ενώ θα μπορούσαν να γίνονται αναφορές σε πιο νέα και σύγχρονα επαγγέλματα. Σε αυτήν την ενότητα έχουμε και τη μοναδική σύγκριση επαγγελματιών που βρέθηκε στα σχολικά βιβλία και αφορά τον *μυλωνά* με τον *καπετάνιο*. Νικητής από τη σύγκριση αυτή βγαίνει ο μυλωνάς, κυρίως γιατί δουλεύει μόνος του χωρίς κανέναν να τον βοηθά (ο καπετάνιος έχει το πλήρωμα) και γιατί δεν ησυχάζει ούτε στιγμή λόγω του φόβου της κακοκαιρίας (ο καπετάνιος ησυχάζει όταν το πλοίο του πιάνει σε λιμάνι). Θεωρούμε ότι η σύγκριση αυτή δεν είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτική και ακριβής. Είναι συχνό πάντως το φαινόμενο τα βιβλία να αναλώνουν κεντρικά κείμενα των ενοτήτων για επαγγέλματα παραδοσιακά ή επαγγέλματα που δεν υπάρχουν πια.

#### *2<sup>η</sup> Ενότητα – Η ζωή στην πόλη*

Η 2<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα τη ζωή στην πόλη. Γίνονται αναφορές σε παλαιότερα παραδοσιακά επαγγέλματα, που σήμερα δεν υπάρχουν πλέον στις σύγχρονες πόλεις. Αναφέρονται ο παγοπώλης, ο γαλατάς και διάφοροι πλανόδιοι πωλητές. Επιπλέον, υπάρχουν αναφορές για επαγγέλματα από τον καλλιτεχνικό χώρο, καθώς αναλύονται διάφορα πολιτιστικά δρώμενα. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι, ενώ η ενότητα έχει ως θέμα της την πόλη, δεν υπάρχουν κείμενα που να αναφέρονται σε πιο σύγχρονα επαγγέλματα, αλλά και στο σύγχρονο τρόπο ζωής των κατοίκων της. Παρόλα αυτά τα βιβλία τείνουν να επικεντρώνονται σε παραδοσιακά επαγγέλματα.

#### *3<sup>η</sup> Ενότητα – 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου*

Η 3<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα της την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1940. Περιέχει κείμενα με αρκετές περιγραφές από τα δύσκολα χρόνια της Κατοχής. Το επάγγελμα που

αναλύεται είναι αυτό του στρατιώτη της τότε εποχής, ενώ γίνεται μια μικρή αναφορά σε έναν Ιταλό ποδηλατέμπορα.

#### *4<sup>η</sup> Ενότητα – Τα ζώα που ζουν κοντά μας*

Η 4<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα της τα ζώα. Σε αυτήν συναντώνται κυρίως ιστορίες με ζώα χωρίς ιδιαίτερες αναφορές σε κάποια επαγγέλματα ή χαρακτηριστικά επαγγελματιών. Η πιο σημαντική επαγγελματική αναφορά είναι η σχετική με τη ζωή του αγρότη, η οποία χαρακτηρίζεται δύσκολη και σε μια άσκηση αναφέρεται ο δημοσιογράφος.

#### *5<sup>η</sup> Ενότητα – 17<sup>η</sup> Νοέμβρη*

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται αφιέρωμα στους αγώνες του Πολυτεχνείου, χωρίς καμία αναφορά σε κάποιο επάγγελμα.

#### *6<sup>η</sup> Ενότητα-Οι φίλοι μας, οι φίλες μας*

Αυτή η ενότητα δεν περιέχει ιδιαίτερες αναφορές επαγγελμάτων, καθώς κάνει λόγο για τους φίλους και τα παιχνίδια των παιδιών. Η πιο αξιόλογη επαγγελματική αναφορά είναι αυτή του φιλόλογου, χωρίς όμως να δίνονται σημαντικά στοιχεία. Αναφέρεται επίσης κάποιος υπάλληλος στην είσοδο μιας έκθεσης ζωγραφικής, χωρίς να χαρακτηρίζεται ως φύλακας ή κάτι άλλο.

### 7.5.2.2. Δεύτερο Τεύχος

#### *7<sup>η</sup> Ενότητα-Μουσική*

Η ενότητα αυτή έχει ως κύριο θέμα της τη μουσική, οπότε και υπάρχουν αρκετές αναφορές σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με τη μουσική. Αναφέρεται ο μουσικός γενικά, αλλά γίνονται και πιο συγκεκριμένες αναφορές, ανάλογα με το μουσικό όργανο. Στο κεντρικό κείμενο της ενότητας αναλύεται μια συναυλία και υπάρχουν αναφορές και για άλλους επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή μιας συναυλίας, όπως είναι ο ηχολήπτης ή ο υπεύθυνος για το φωτισμό, χωρίς όμως να αναφέρονται ξεκάθαρα ως επαγγελματίες. Η αίσθηση που αφήνει η ενότητα για το επάγγελμα του μουσικού είναι αρκετά θετική. Δίνεται η εντύπωση ότι ο επαγγελματίας μουσικός περνάει πολύ ευχάριστα στη δουλειά του, ότι δηλ. οι συνθήκες εργασίας είναι πολύ καλές. Επίσης, ο μουσικός φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αγαπητός από τον κόσμο κι αυτό ενισχύεται από το κείμενο με το θεό Απόλλωνα, ο οποίος επειδή ήξερε μουσική ήταν πάρα πολύ αγαπητός μεταξύ των θεών και των ανθρώπων. Θετικό είναι ότι αναφέρονται μουσικοί που ξέρουν και πιο σπάνια όργανα εκτός των κλασικών, αλλά δε γίνεται καμία αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο επαγγελματίας μουσικός.

#### *8<sup>η</sup> Ενότητα-Χριστούγεννα*

Η ενότητα αυτή απαρτίζεται κυρίως από χριστουγεννιάτικες ιστορίες και δεν περιέχει αξιόλογες αναφορές σε επαγγέλματα.

#### *9<sup>η</sup> Ενότητα-Βιβλία – Βιβλιοθήκες*

Αυτή η ενότητα είναι αφιερωμένη στον κόσμο του βιβλίου. Τα επαγγέλματα που αναλύονται σ' αυτή την ενότητα είναι κυρίως του συγγραφέα και του βιβλιοθηκάρου. Ιδιαίτερα για το συγγραφέα υπάρχουν αρκετές αναφορές, χωρίς όμως και πάλι να αναφέρονται οι αρνητικές πλευρές του επαγγέλματος. Είναι θετικό πάντως που στην ενότητα αυτή, όπως και σε άλλες, υπάρχει η παρότρυνση των παιδιών να γνωρίσουν περισσότερο το βιβλίο και τις βιβλιοθήκες, όπως επίσης ότι με αφορμή το συγγραφέα αναφέρονται κι άλλα επαγγέλματα, που έχουν σχέση με το βιβλίο όπως ο μεταφραστής,

ο εικονογράφος, ο εκδότης. Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται εκτενής αναφορά σε γυναικεία πρόσωπα συγγραφέων κι αυτό είναι πολύ θετικό.

#### *10<sup>η</sup> Ενότητα-Μυστήρια-Επιστημονική φαντασία*

Στην ενότητα αυτή γίνεται λόγος για ταξίδια στο διάστημα και ιστορίες επιστημονικής φαντασίας. Τα επαγγέλματα που προβάλλονται περισσότερο είναι του ερευνητή και του φυσικού επιστήμονα. Παρουσιάζονται με τρόπο αρκετά επιβλητικό και υποστηρίζονται από σπουδαίους εκπροσώπους, όπως ο Αϊνστάιν. Οι επιστήμονες που παρουσιάζονται είναι κυρίως φυσικοί επιστήμονες - αστρονόμοι - αστροναύτες - ερευνητές της ΝΑΣΑ. Η εικόνα του επιστήμονα, όπως παρουσιάζεται σε αυτήν την ενότητα, είναι του γνωστού και επιτυχημένου. Ένα από τα θετικά της ενότητας είναι ότι βάζει τους μαθητές στο κλίμα για τον τρόπο διεξαγωγής μιας έρευνας.

#### *11<sup>η</sup> Ενότητα-Παιχνίδια παιχνίδια παιχνίδια*

Σε αυτή την ενότητα, που ως θέμα της έχει τα παιχνίδια, οι αναφορές σε επαγγέλματα είναι αρκετά περιορισμένες.

#### *12<sup>η</sup> Ενότητα - 25<sup>ης</sup> Μαρτίου*

Αυτή η ενότητα έχει ως θέμα την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου και πιο συγκεκριμένα ιστορίες αγωνιστών, οπότε και δε συναντώνται ιδιαίτερες αναφορές σε επαγγέλματα. Οι περισσότερες αναφορές όμως και εδώ έχουν να κάνουν με ανδρικά πρόσωπα.

### 7.5.2.3.Τρίτο Τεύχος

#### *13<sup>η</sup> Ενότητα-Κατασκευές*

Στην ενότητα αυτή, που κύριο θέμα της είναι οι κατασκευές, οι συχνότερες αναφορές έχουν σχέση με επαγγέλματα, όπως οι μηχανικοί και οι κατασκευαστές χωρίς να ακολουθεί όμως ιδιαίτερη ανάλυση όσων αφορά τα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα κατασκευάσματά τους και στην προσφορά τους στην ανθρωπότητα. Επιπλέον, υπάρχουν και αναφορές για καλλιτεχνικά επαγγέλματα που έχουν σχέση με την κατασκευή-χειροτεχνία, όπως του δημιουργού θεάτρου σκιών ή του ξυλογλύπτη. Για τον ξυλογλύπτη συγκεκριμένα αναφέρεται και η εκπαίδευση που έχει ακολουθήσει σε σχολή ξυλογλυπτικής. Είναι από τις ελάχιστες ενότητες που αναφέρει καλλιτέχνες-τεχνίτες, οι οποίοι δείχνουν να είναι λίγο «ξεχασμένοι» από τα βιβλία, εκτός των κλασικών (ως προς τις αναφορές) καλλιτεχνών επαγγελματιών ηθοποιού/σκηνοθέτη.

#### *14<sup>η</sup> Ενότητα - Πάσχα*

Θέμα αυτής της ενότητας είναι ο εορτασμός του Πάσχα οπότε και δεν έχουμε σημαντικές αναφορές σε επαγγέλματα ή επαγγελματίες. Καταγράφονται όμως πληροφορίες για έθιμα του Πάσχα σε όλη την Ελλάδα.

#### *15<sup>η</sup> Ενότητα – Τηλεόραση*

Θέμα αυτής της ενότητας είναι η τηλεόραση, όπου παρουσιάζονται τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σε ενότητα με τέτοιο ευρύ και καθημερινό θέμα δεν υπάρχουν σημαντικές αναφορές σε επαγγέλματα ή επαγγελματίες. Θα μπορούσαν να υπάρχουν αρκετές επαγγελματικές αναφορές, καθώς η τηλεόραση απασχολεί πλήθος διαφορετικών επαγγελματιών. Το επάγγελμα που δεν αναφέρεται καθαρά, αλλά υπονοείται από τα κείμενα της ενότητας είναι του διαφημιστή. Αναλύονται με λεπτομέρειες οι διαφημίσεις και μέσα από αυτές βγαίνουν κάποια συμπεράσματα και για το διαφημιστή. Ο διαφημιστής, λοιπόν, παρουσιάζεται να

έχει αρνητική εικόνα, καθώς συχνά ο στόχος των διαφημίσεων είναι να ξεγελάσουν το κοινό (σύμφωνα με το βιβλίο).

#### *16<sup>η</sup> Ενότητα - Αθλήματα-Σπορ*

Η ενότητα αυτή έχει ως θέμα της τον αθλητισμό και τα σπορ. Είναι μια ενότητα αποκλειστικά αφιερωμένη στους αθλητές και τον αθλητισμό. Υπάρχουν πολλές αναφορές επαγγελματιών αθλητών, οι περισσότερες όμως περιορίζονται στην αρχαία Ελλάδα και σε παλαιότερες εποχές. Επαγγελματίες αθλητές, όπως ο παγκρατιαστής ή ο σταδιοδρόμος δεν υπάρχουν πλέον και αμφιβάλλουμε κατά πόσον τους γνωρίζουν τα παιδιά του δημοτικού. Γίνεται αναφορά και στους Ολυμπιακούς Αγώνες και κυρίως στο πνεύμα της ευγενούς άμιλλας που πρεσβεύουν.

#### *17<sup>η</sup> Ενότητα – Ταξίδια στο διάστημα*

Θέμα αυτής της ενότητας είναι τα ταξίδια στο διάστημα και η γνωριμία με τους πλανήτες του ηλιακού συστήματος. Οι περισσότερες αναφορές έχουν σχέση με το επάγγελμα του αστροναύτη και με άλλα συναφή επαγγέλματα. Επίσης, είναι μια από τις λίγες ενότητες που κάνει λόγο για την προϋπόθεση των σπουδών των επαγγελματιών που αναλύει. Αυτή η ενότητα μοιάζει ως προς το περιεχόμενο με τη 10<sup>η</sup> ενότητα της ίδιας τάξης, όπου κι εκεί υπάρχουν αναφορές για φυσικούς επιστήμονες και αστροναύτες.

### 7.5.3. Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού

#### 7.5.3.1. Πρώτο Τεύχος

##### *1<sup>η</sup> Ενότητα – Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα*

Η ενότητα αυτή έχει θέμα της τις μετακινήσεις και τα ταξίδια, κυρίως στη θάλασσα. Δεν υπάρχουν σημαντικές αναφορές σε επαγγελματίες ενώ ο θαλασσοπόρος που αναλύεται δίνει λίγα στοιχεία για τον αντίστοιχο σημερινό ναυτικό. Επιπλέον, η μεγάλη φωτογραφία της θαλαμηγού, στην εισαγωγή δεν ταιριάζει ιδιαίτερα με το θαλασσοπόρο, που έχει ως θέμα του το κεντρικό ποίημα της ενότητας.

##### *2<sup>η</sup> Ενότητα – Κατοικία*

Η 2<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα την κατοικία και την αναζήτηση κατοικίας μέσω αγγελιών. Δεν είναι ιδιαίτερα αξιόλογες οι αναφορές σε επαγγελματίες, εκτός από αυτή του διαχειριστή πολυκατοικίας. Από τις πιο σημαντικές είναι και η επαγγελματική αναφορά στον ποιητή με την ευκαιρία της παρουσίασης της κατοικίας του ποιητή Καβάφη.

##### *3<sup>η</sup> Ενότητα – 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου*

Η 3<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα της την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1940. Υπάρχουν πάρα πολλές αναφορές σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με το στρατό π.χ. στρατιωτικός, φαντάρος, συνταγματάρχης κ.τ.λ. Αναφορά γίνεται επίσης και στο επάγγελμα του Εφημεριδοπώλη. Κι εδώ, όπως και στις προηγούμενες αντίστοιχες ενότητες, ο φαντάρος/στρατιώτης παρουσιάζεται ιδιαίτερα συμπαθής και γενναίος εξαιτίας των κακουχιών που υφίσταται.

##### *4<sup>η</sup> Ενότητα – Διατροφή*

Η 4<sup>η</sup> ενότητα έχει ως θέμα της τη διατροφή. Παραθέτει απλές συνταγές φαγητών και αναλύει τον τρόπο που γίνεται μια διαφήμιση για τρόφιμα. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες



αναφορές σε επαγγέλματα που να έχουν άμεση σχέση με τη διατροφή-μαγειρική, όπως θα περίμενε κανείς. Αναφορά γίνεται στο επάγγελμα του ψαρά και του ιδιοκτήτη ταβέρνας. Υπάρχουν ακόμα σχετικές επαγγελματικές αναφορές, χωρίς βέβαια να μας δίνουν πολλά στοιχεία, σε ειδικούς γιατρούς και ψυχολόγους που συμβουλεύουν για τη διατροφή. Ένα άλλο επάγγελμα που δεν έχει σχέση με το θέμα της ενότητας, αλλά αναλύεται αρκετά, είναι του διαφημιστή. Σε αυτήν την ενότητα, σε αντίθεση με τη 15<sup>η</sup> ενότητα της Ε΄ τάξης που είχε ως θέμα την τηλεόραση, ο διαφημιστής εμφανίζεται έξυπνος και πειστικός, χωρίς να προσπαθεί να ξεγελάσει το κοινό.

#### *5<sup>η</sup> Ενότητα – 17<sup>η</sup> Νοέμβρη*

Σε αυτήν την ενότητα εξιστορούνται κάποιοι από τους αγώνες του Πολυτεχνείου. Οι περισσότερες επαγγελματικές αναφορές είναι για το επάγγελμα του αστυνομικού, αλλά και του δημοσιογράφου (σελ 76, Στ΄, α΄).

#### *6<sup>η</sup> Ενότητα-Η ζωή σε άλλους τόπους*

Αυτή η ενότητα δεν περιέχει σημαντικές αναφορές επαγγελμάτων, καθώς μιλάει για τη ζωή διαφορετικών πολιτισμών. Αυτή η ενότητα ως προς το πολυπολιτισμικό στοιχείο θυμίζει τη 13<sup>η</sup> ενότητα της Δ΄ τάξης. Σε ασκήσεις κειμένου γίνεται αναφορά στον Πρόεδρο των Η.Π.Α., σε Δήμαρχο και σε Διευθυντή εφημερίδας, πάντα βεβαίως παρατηρείται να είναι γένους αρσενικού.

### **7.5.3.2.Δεύτερο Τεύχος**

#### *7<sup>η</sup> Ενότητα-Η ζωή έξω από την πόλη*

Η ενότητα αυτή έχει ως κύριο θέμα της τη ζωή στην ύπαιθρο, οπότε και το επάγγελμα που αναλύεται είναι αυτό του αγρότη-γεωργού. Αναφέρονται αρκετά θετικά, αλλά και αρνητικά στοιχεία από τη ζωή ενός αγρότη. Σε όλη την ενότητα παρατηρείται μια προτίμηση για τη ζωή μακριά από την πόλη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται καθαρά ότι με τις νέες μεθόδους καλλιέργειας, η αγροτική ζωή έχει γίνει ευκολότερη σε σχέση με παλαιότερα και πολλοί είναι αυτοί που προτιμούν να επιστρέψουν στην ύπαιθρο. Η ενότητα πάντως δίνει αρκετές αφορμές για συζήτηση γύρω από τα αγροτικά επαγγέλματα και τη ζωή του αγρότη. Μικρή αναφορά υπάρχει και στο επάγγελμα του καφετζή, του κουρέα, αλλά και στους άνδρες της πολιτικής αεροπορίας.

#### *8<sup>η</sup> Ενότητα-Χριστούγεννα*

Η ενότητα αυτή απαρτίζεται κυρίως από χριστουγεννιάτικες ιστορίες και δεν περιέχει αξιολογικές αναφορές σε επαγγέλματα. Η πιο αξιολογική είναι αυτές του δεσπότη και του χειριστή κομπιούτερ.

#### *9<sup>η</sup> Ενότητα-Συσκευές*

Αυτή η ενότητα είναι αφιερωμένη στην τεχνολογία και στις εφευρέσεις-συσκευές. Μεγάλο μέρος της ενότητας αναφέρεται στο διαδίκτυο και στον τρόπο που φτιάχνονται οι ιστοσελίδες. Γενικότερα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας παρουσιάζεται ως κάτι θετικό, χωρίς όμως να γίνονται σπουδαίες αναφορές σε σύγχρονα επαγγέλματα σχετικά με την τεχνολογία. Υπάρχει μόνο ένα κείμενο το οποίο δείχνει τις αρνητικές συνέπειες της τεχνολογίας σε σχέση με τα παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως αυτό του καφετζή, το οποίο πλήττεται από την εμφάνιση των μηχανών που μπορούν με ένα κέρμα να προσφέρουν καφέ ή αναψυκτικό!

#### *10<sup>η</sup> Ενότητα-Ατυχήματα*

Στην ενότητα αυτή γίνεται λόγος για τα ατυχήματα, μέσα και έξω από το σπίτι. Οι πιο αξιόλογες αναφορές επαγγελματιών είναι αυτές του σχολικού τροχονόμου και του πυροσβέστη. Ειδικά για το σχολικό τροχονόμο οι πληροφορίες είναι αρκετά σημαντικές. Μια μικρή αναφορά γίνεται στο κείμενο: «Οικιακές... παγίδες για τα παιδιά» (Στ', β', σελ. 73) σε έναν καθηγητή της Ιατρικής, ο οποίος όμως παρουσιάζεται απλά να πληροφορεί τους γονείς για την ασφάλεια των παιδιών στο σπίτι, χωρίς να δίνονται άλλα στοιχεία για το επάγγελμα του επιστήμονα.

#### *11<sup>η</sup> Ενότητα-Συγγενικές σχέσεις*

Σε αυτή την ενότητα, που ως θέμα της έχει τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, οι αναφορές σε επαγγέλματα ή επαγγελματίες είναι ελάχιστες.

#### *12<sup>η</sup> Ενότητα-25<sup>η</sup> Μαρτίου*

Αυτή η ενότητα έχει ως θέμα της την επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, οπότε και δε συναντώνται ιδιαίτερες αναφορές σε επαγγέλματα, απλά εμφανίζονται ηρωικές μορφές ανδρών που πρωτοστατούν στις μάχες, με αναφορά στο επάγγελμα του Ναυάρχου!

### **7.5.3.3.Τρίτο Τεύχος**

#### *13<sup>η</sup> Ενότητα-Τρόποι ζωής και επαγγέλματα*

Η ενότητα αυτή είναι η μοναδική από αυτές που μελετώνται, η οποία ασχολείται ειδικά με τα επαγγέλματα. Αναλύονται αρκετά επαγγέλματα και χαρακτηριστικά επαγγελματιών με πρώτο του χτίστη-οικοδόμου, επίσης του ξενοδόχου, του ιδιοκτήτη μπαρ και άλλων επιχειρηματιών σχετικών με τον τουρισμό. Στη συνέχεια γίνονται αναφορές σε παλαιότερα επαγγέλματα, πολλά από τα οποία έχουν εκλείψει, όπως ο μιλωνάς, ο κτηματίας, ο πηγαδάς, ο γανωτζής κ.ά. Μιλάνε δηλαδή για επαγγελματίες δεκαετιών '40 και '50 που ζούσαν σε απομακρυσμένα νησιά κυρίως.

Το κεντρικό κείμενο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σήμερα έχουν αλλάξει τα πράγματα και οι περισσότεροι κάτοικοι των νησιών ασχολούνται με τουριστικά επαγγέλματα ή με την οικοδομή, με τους νέους να μην έχουν σχεδόν καθόλου

επαγγελματικές επιλογές στον τόπο τους, αλλά από την άλλη να αγαπούν πολύ τον τρόπο ζωής στον τόπο τους σε σχέση με την Αθήνα ή άλλες μεγαλουπόλεις. Υπάρχουν κι άλλες αναφορές σε παραδοσιακά επαγγέλματα, που δεν υπάρχουν πια, όπως αυτό του σαλεπιτζή και του χαλβατζή, προτρέποντας τους μαθητές να ψάξουν ή να μιλήσουν και για άλλα τέτοια παραδοσιακά επαγγέλματα.

Ακολουθεί ένα επίσης εξαιρετικό κείμενο όπου αναλύεται η προσφορά σπουδαιών γυναικών επιστημόνων στην ανθρωπότητα. Οι ίδιες παρουσιάζονται ως πολύ σημαντικές προσωπικότητες με ένα εξίσου σημαντικό επιστημονικό έργο. Είναι πολύ θετικό που παρουσιάζονται αυτές οι γυναίκες επαγγελματίες και μάλιστα σε αυτήν την ενότητα, που σχετίζεται άμεσα με τα επαγγέλματα, καθώς το γυναικείο φύλο μειονεκτεί κατά πολύ του ανδρικού στις επαγγελματικές αναφορές. Τα μηνύματα που προβάλλονται είναι πολλά. Καταρχήν για να πετύχεις σε αυτό που κάνεις δεν παίζει ρόλο το φύλο ή η καταγωγή. Υπάρχουν βέβαια αρκετές δυσκολίες όσον αφορά τις φυλετικές διακρίσεις ή τη χώρα προέλευσης του επιστήμονα, αλλά αυτό που προέχει είναι να δείχνεις αφοσίωση και να αγαπάς αυτό που κάνεις. Οι κυρίαρχες αξίες που προβάλλονται είναι η πίστη, η ανοχή και η αγάπη για τον άνθρωπο με τις ίδιες τις γυναίκες να προβάλλονται ως επαγγελματικά πρότυπα.

Προς το τέλος της ενότητας γίνεται μια απόπειρα να παρουσιαστούν επαγγέλματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως «επαγγέλματα με προοπτική». Αναλύονται ο Υπεύθυνος Ξενοδοχειακής Διοίκησης και Τροφοδοσίας, ο Τεχνικός Η/Υ, ο Ηχολήπτης και ο Γραφίστας Ηλεκτρονικής Σχεδίασης Εντύπου. Και τα τέσσερα αυτά επαγγέλματα παρουσιάζονται με πολύ θετικά σχόλια.

Στο τετράδιο εργασιών η πιο σημαντική αναφορά δεν έχει σχέση τόσο με επαγγελματίες, αλλά με θέματα σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος και με τις επαγγελματικές αξίες που κρύβονται πίσω από την απόφαση της επαγγελματικής επιλογής (χρηματικές απολαβές, ικανοποίηση, καλλιέργεια ταλέντου). Είναι, επίσης, άξιο προσοχής και ένα μικρό κείμενο, το οποίο λειτουργεί ως άσκηση γραμματικής, αλλά αναφέρει μέσα την ανάγκη να επιλέξει ο νέος το επάγγελμα που πραγματικά αρέσει στον ίδιο και όχι ένα επάγγελμα που θα άρεσε μόνο στους γονείς. Προϋποθέτει βέβαια τη συζήτηση μαζί τους. Θίγονται θέματα που δείχνουν τη σπουδαιότητα του

επαγγελματικού προσανατολισμού, όπως στο σημείο που αναφέρεται ότι *η επιλογή επαγγέλματος είναι πολύ σημαντική απόφαση.*

Η ενότητα αυτή, όσον αφορά το θέμα που μελετάται, είναι η πιο σημαντική, όχι μόνο επειδή αναλύονται αρκετά χαρακτηριστικά επαγγελμάτων και επαγγελματιών, αλλά και επειδή δίνονται ερεθίσματα να υπάρξει συζήτηση και προβληματισμός γύρω από θέματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, όπως είναι η επαγγελματική απόφαση, η ποιότητα ζωής και οι επαγγελματικές αξίες.

#### *14<sup>η</sup> Ενότητα - Πάσχα*

Θέμα αυτής της ενότητας είναι ο εορτασμός του Πάσχα και οι ύμνοι της Μ. Εβδομάδας, οπότε και δε συναντώνται σημαντικές αναφορές σε επαγγέλματα ή επαγγελματίες, εκτός από εκείνο του χαλκιά.

#### *15<sup>η</sup> Ενότητα – Κινηματογράφος-θέατρο*

Αυτή η ενότητα έχει θέμα της καθαρά τον κινηματογράφο και το θέατρο και ό,τι έχει σχέση με αυτά. Αναφέρονται σχεδόν όλα τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την πραγματοποίηση μιας θεατρικής παράστασης και μάλιστα πολλές φορές μέσα στην ενότητα, (καλλιτεχνικού διευθυντή, σκηνοθέτη, σκηνογράφου, μουσικού, ηχολήπτη, μακιγιέζ, παραγωγού, Σύμβουλου φωτογραφίας, ταξιθέτριας, ράφτρας, κομμώτριας κ.α.), χωρίς όμως να δίνονται περισσότερες πληροφορίες για αυτά. Ένα από τα επαγγέλματα που προβάλλεται αρκετά είναι αυτό του κριτικού-σχολιαστή έργων. Επιπλέον, ενώ παρουσιάζεται ο κόσμος της λάμψης και του θεάματος, δε γίνεται πουθενά λόγος για τα αρνητικά στοιχεία και τις δυσκολίες αυτών των επαγγελμάτων π.χ. τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ηθοποιός. Είναι σημαντικό, μπορούμε να πούμε, το γεγονός, ότι αρκετές αναφορές είναι σε θηλυκό γένος αλλά και γιατί γίνεται προβολή γυναίκας πρωταγωνίστριας (Άννας Συνοδινού).

#### *16<sup>η</sup> Ενότητα - Μουσεία*

Η ενότητα αυτή, που έχει ως θέμα το μουσείο, περιέχει και αναλύει τα διάφορα είδη μουσείων που υπάρχουν. Οι αναφορές σε επαγγέλματα και επαγγελματίες δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς απουσιάζουν σημαντικοί επαγγελματίες όπως ο

αρχαιολόγος, ο μουσειολόγος, ο ξεναγός ή άλλα καλλιτεχνικά επαγγέλματα. Εκτενής αναφορά γίνεται και για τα ΑμεΑ, με μεγάλο μέρος της ενότητας να καταλαμβάνει η παρουσίαση του Μουσείου Αφής, ενός μουσείου που απευθύνεται σε τυφλά άτομα. Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά για πρώτη και μοναδική φορά σε επαγγελματία που βοηθά ΑμεΑ και συγκεκριμένα στον εκπαιδευτή τυφλών. Επίσης αναφορά γίνεται και στο νυχτοφύλακα του Μουσείου.

### *17<sup>η</sup> Ενότητα – Πόλεμος και ειρήνη*

Θέμα αυτής της ενότητας είναι η ανάγκη επικράτησης της ειρήνης στον κόσμο και η αποφυγή των πολέμων, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδιαίτερα τα δικαιώματα των παιδιών και η φιλία μεταξύ των λαών. Δε συναντώνται σημαντικές αναφορές επαγγελματιών και επαγγελματιών, προβάλλονται ωστόσο αρκετά μέσα από την ενότητα επαγγέλματα και συμπεριφορές που έχουν σχέση με τον εθελοντισμό και τη βοήθεια στον άνθρωπο, όπως οι γιατροί που φροντίζουν παιδιά σε χώρες με πόλεμο ή άτομα που συμμετέχουν σε ανθρωπιστικές οργανώσεις.

## **7.6. Ανάλυση συγκεκριμένων στερεοτυπικών επαγγελματίων φύλου που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες τιμές στα βιβλία**

### **Ψαράς**

Επάγγελμα: δύσκολο, αβέβαιο ως προς το αποτέλεσμα (αν θα πιάνει πάντα ψάρια ο ψαράς), δίνει αρκετή ικανοποίηση αν όλα πάνε καλά, υπάρχει ακόμα σε σχέση με άλλα παραδοσιακά επαγγέλματα που έχουν εξαφανιστεί

Χαρακτηριστικές εκφράσεις που αναφέρονται στο επάγγελμα του ψαρά: πιάνει ψάρια στα δίχτυα του, πρέπει να έχει υπομονή, να γνωρίζει τα είδη των ψαριών, εναντιώνεται σε κινήσεις που έχουν ως σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος, βοηθά τα δελφίνια, πουλάει ψάρια, πιάνει μόνο χελώνες, είναι χήρος, γίνεται βασιλιάς, δουλεύει στην ψαραγορά, αδειάζει τα τελάρα από τα καΐκια, είναι χαρούμενος, φωνακλάς, δεν κοροϊδεύει, πουλάει πάντα φρέσκα ψάρια, μαζεύει τα δίχτυα, έχει βάρκα, πιάνει χταπόδια

Στις περισσότερες αναφορές αναλύεται και ο εξοπλισμός του ψαρά και συνήθως υπάρχει και η παρουσία κάποιας εικόνας.

Ο ψαράς αναφέρεται σε πολλά σημεία μέσα στα βιβλία και με αρκετά παραστατικό τρόπο. Δίνονται αρκετά στοιχεία, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, αλλά και το τι κάνει ακριβώς. Γενικά, η εικόνα που παρουσιάζεται για τον επαγγελματία είναι αρκετά θετική εκτός από το σημείο στο οποίο αναφέρεται ότι οι ψαράδες εναντιώνονται στην προστασία του περιβάλλοντος, γιατί θίγονται δικά τους συμφέροντα. Ο ψαράς λοιπόν παρουσιάζεται ως αρκετά συμπαθής επαγγελματίας. Η μόνη ανακρίβεια είναι εκεί, που αναφέρεται ότι πιάνει μόνο χελώνες ή ότι γίνεται βασιλιάς, αλλά αυτές είναι αναφορές που συναντώνται σε παραμύθι, για αυτό και έχουν αυτά τα στοιχεία της υπερβολής. Είναι θετικό που, εκτός από τη συμπαθητική φυσιολογία του επαγγελματία, αναφέρεται ξεκάθαρα ότι είναι ένα δύσκολο επάγγελμα, που το χαρακτηρίζει η αστάθεια και η αβεβαιότητα.

### ***Τροχονόμος/σχολικός τροχονόμος***

Ο τροχονόμος: κάνει έλεγχο στο σχολικό λεωφορείο, σταματάει την κυκλοφορία των αυτοκινήτων, είναι υπεύθυνος για την κυκλοφορία, κάνει παράπονα στο διευθυντή για τα παιδιά, χαμογελάει, προσέχει και συμβουλεύει τα παιδιά, βοηθά τα παιδιά να διασχίσουν το δρόμο, κάνει υποδείξεις, ενημερώνει τους οδηγούς, τιμωρεί τους απρόσεχτους οδηγούς, αφαιρεί τις πινακίδες κυκλοφορίας από τους παραβάτες, διακόπτει την κυκλοφορία σε περίπτωση ατυχήματος, ελέγχει τις άδειες οδήγησης των οδηγών, φτιάχνει ενημερωτικό φυλλάδιο για την οδική ασφάλεια και το μοιράζει σε σχολεία, φροντίζει για την ασφαλή διέλευση των παιδιών από τις διαβάσεις πεζών κοντά σε σχολεία, προειδοποιεί τους οδηγούς για τη ζώνη ασφαλείας.

Παρατηρούμε ότι η περιγραφή των καθηκόντων του τροχονόμου και σε κάποια σημεία και του σχολικού τροχονόμου είναι αρκετά λεπτομερές και ακριβές. Η μόνη ανακρίβεια στις αναφορές βρίσκεται στο σημείο που αναφέρεται ότι κάνει έλεγχο στο σχολικό λεωφορείο, χαρακτηριστικό που ταιριάζει περισσότερο σε αστυνομικό. Επίσης, σχεδόν πάντα, συνοδεύεται και από κάποια εικόνα, τις περισσότερες όμως φορές είναι σκίτσο. Δε γίνεται αναφορά για τις δύσκολες συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζεται και για τους κινδύνους που εγκυμονεί το επάγγελμα. Στοιχεία για αυτά μπορούμε να πάρουμε μόνο από τις εικόνες, που τον βλέπουμε να στέκεται στη μέση του δρόμου ή σε κουβούκλιο στις διαβάσεις.

### ***Δάσκαλος/δασκάλα***

Εκφράσεις που αναφέρονται στο δάσκαλο ή τη δασκάλα: βοηθά τα παιδιά στην αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, έχει γνώσεις χρήσης διαδικτύου, δείχνει καλοσύνη, διαβάζει μύθους στους μαθητές, ελέγχει αν έχουν διαβάσει οι μαθητές, συμβουλεύει τους μαθητές, βάζει προβλήματα στους μαθητές, ζητάει από τους μαθητές να γράφουν εργασίες, διδάσκει γυμναστική/ γλώσσα, είναι φίλος με τους άλλους, δέχεται ερωτήσεις μαθητών, πληροφορεί τους μαθητές για το διαδίκτυο, μαθαίνει στα παιδιά γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, γνωρίζει τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, συμμετέχει σε παιχνίδια στην τάξη, αναπτύσσει φιλίες με τους μαθητές/ ανταλλάσσει δώρα με τους μαθητές, ενημερώνει τους μαθητές για την επίσκεψη στο



μουσείο, διορίζεται σε δημοτικό, βοηθάει και εμπυγχώνει τους μαθητές, συνεργάζεται με τα παιδιά, κάνει περιγραφές στους μαθητές, αναλύει το μάθημα, αλλάζει τις θέσεις των παιδιών, έχει τη δυνατότητα μετάθεσης σε άλλο σχολείο, έχει απαλή και αρμονική φωνή, δείχνει καλοσύνη.

Ο δάσκαλος που έρχεται πρώτος στις αναλυτικές επαγγελματικές αναφορές παρουσιάζεται με αρκετές λεπτομέρειες ως προς το τι κάνει στη σχολική αίθουσα. Είναι αναμενόμενο να συναντάται τόσο συχνά στα σχολικά βιβλία, καθώς τα βιβλία αφορούν παιδιά Δημοτικού στα οποία η μορφή του δασκάλου ασκεί σημαντική επιρροή. Επίσης είναι ένα επάγγελμα που συναντάται πολύ συχνά και στο γυναικείο φύλο (δασκάλα). Κι εδώ όμως, όπως σε όλα τα επαγγέλματα, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν αναφέρεται κανένα στοιχείο για την εκπαίδευση και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται από κάποιον/οια που θέλει να γίνει δάσκαλος/α.

Αυτό που κάνει ιδιαίτερη εντύπωση είναι η πολύ συμπαθητική φυσιογνωμία με την οποία παρουσιάζεται ο δάσκαλος από τα σχολικά βιβλία. Πουθενά δεν παρουσιάζεται ως αυστηρός ή κακός, η αξιολόγηση από το συγγραφέα είναι πολύ συχνά θετική έως πολύ θετική. Αυτό, βέβαια, όπως είπαμε, εξηγείται εν μέρει από την ιδιαίτερη σχέση που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας με το/τη δάσκαλο/λα τους, αλλά τείνει να είναι σε υπερβολικό βαθμό. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το δάσκαλο είναι συνήθως επίθετα με ιδιαίτερα θετική χροιά όπως καλός, φιλικός, ζεστός κτλ.

Οι περισσότερες αναφορές είναι ακριβείς, με πολλές από αυτές να συναντώνται σε ασκήσεις ή σε παραδείγματα και όχι τόσο σε κεντρικά κείμενα. Οι αναφορές που αφορούν τον επαγγελματία δάσκαλο είναι σχεδόν πάντα ως προς τους μαθητές, χωρίς να δίνονται ιδιαίτερα στοιχεία για χαρακτηριστικά του ίδιου του επαγγέλματος π.χ. συνθήκες εργασίας ή στοιχεία ανεργίας.

Κι ενώ ο δάσκαλος καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις επαγγελματικές αναφορές, δε συμβαίνει το ίδιο και με τις επαγγελματικές εικόνες, όπως θα περίμενε κανείς. Μόνο δυο ( $f=2$ ) εικόνες έχουν ως θέμα τους το δάσκαλο και τη σχολική τάξη, χωρίς να είναι και από τις πιο αντιπροσωπευτικές. Επιπλέον, σε μια ενότητα που έχει σχέση με την εκπαίδευση στην αρχαιότητα, αναλύεται και ο ρόλος του γραμματιστή και παιδαγωγού με αρκετές λεπτομέρειες, ενώ αντίστοιχη ενέργεια δεν παρατηρείται ποτέ για το σύγχρονο δάσκαλο και εκπαιδευτικό.

### **Συγγραφέας/ποιητής**

Στο/στη συγγραφέα/ποιητή-τρια αποδίδονται τα παρακάτω: γράφει για τη γλώσσα, υμνεί την ελιά στα κείμενά του, φτιάχνει εικονογραφημένες ιστορίες, χρησιμοποιεί επίθετα και παρομοιώσεις, επισκέπτεται πολλά μέρη, χρησιμοποιεί αντωνυμίες, έχει βιογραφικό, το όνομά του βρίσκεται στην παρουσίαση του βιβλίου, μιλά σε προβολές βίντεο, κάνει ταξίδια με τη φαντασία, χωρίζει τα πλάσματα του δάσους σε κατηγορίες, κάνει σχόλια, διηγείται μια ιστορία, αγαπάει τα καφεενεία, χρησιμοποιεί εικόνες στα ποιήματά του, γράφει ποιήματα, χρησιμοποιεί προσωποποιήσεις, είναι σπουδαίος, μεταφράζεται στο εξωτερικό, προκαλεί θαυμασμό με τα ποιήματά του.

Οι επαγγελματικές αναφορές για το συγγραφέα και τον ποιητή είναι πολύ συχνές στα σχολικά βιβλία και ιδιαίτερα αυτές του συγγραφέα συναντώνται σε πολλές ενότητες. Βέβαια, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι τις περισσότερες φορές σκοπός των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων δεν είναι να μας μιλήσουν για τον επαγγελματία συγγραφέα ή ποιητή, αλλά συχνά χρησιμοποιείται αντί για το κανονικό του όνομα, π.χ. σε μια άσκηση κατανόησης κειμένου για να ερωτηθούν τα παιδιά κάτι σχετικό με το συγγραφέα του κειμένου της ενότητας.

Η ενότητα που κάνει λόγο συγκεκριμένα για το επάγγελμα του συγγραφέα είναι η 9<sup>η</sup> ενότητα της Ε΄ τάξης, που έχει ως θέμα της τα βιβλία. Το ίδιο παρατηρείται και με τον ποιητή όπου συχνά χρησιμοποιείται ο όρος απλώς για να γίνει αναφορά στον εκάστοτε ποιητή της ενότητας. Για τον ποιητή δεν υπάρχει συγκεκριμένη ενότητα που να αντλούμε στοιχεία, αλλά αρκετές πληροφορίες παίρνουμε από τη 2<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ΄ τάξης, όπου υπάρχει ένα απόσπασμα από το έργο και το βίο του Καβάφη.

Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα στοιχεία για το συγγραφέα και τον ποιητή ως επαγγελματίες είναι αρκετά θετικός, όπως και για τα περισσότερα καλλιτεχνικά επαγγέλματα. Αρκετές φορές, δίπλα στους επαγγελματίες υπάρχουν επίθετα όπως διάσημος, σπουδαίος που προσδίδουν στα επαγγέλματα αυτά μια ιδιαίτερη αίγλη. Κι εδώ λείπουν αναφορές σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συγγραφείς και ποιητές, όπως είναι η υψηλή ανεργία ειδικά αυτών που δεν είναι αρκετά γνωστοί στο κόσμο και αποτελούν φυσικά τη συντριπτική πλειοψηφία.

Οι περισσότερες αναφορές είναι ακριβείς, δίνοντας πολλά στοιχεία για το αντικείμενο της δουλειάς των επαγγελματιών αυτών. Κάποιες ανακριβείς αναφορές οφείλονται κυρίως στο ότι οι όροι συγγραφέας και ποιητής χρησιμοποιούνται αντί του ονόματος των συγγραφέων και ποιητών των έργων, όπως είπαμε και παραπάνω, οπότε είναι και αναμενόμενο να παρατηρούνται ανακρίβειες π.χ. ο συγγραφέας χωρίζει τα πλάσματα του δάσους σε κατηγορίες. Δεν είναι αυτή η πραγματική ασχολία ενός συγγραφέα και ο όρος χρησιμοποιείται «δανεικά». Παρόλα αυτά, θα έπρεπε να δίδεται μεγαλύτερη προσοχή σε αυτό το φαινόμενο, καθώς είναι πολύ φυσικό τα παιδιά να μπερδεύονται και να δημιουργούνται παρερμηνείες. Αναφορικά με τις επαγγελματικές εικόνες, ο συγγραφέας και ο ποιητής δεν αντιπροσωπεύονται από καμία εικόνα.

### ***Ηθοποιός/σκηνοθέτης***

Ο ηθοποιός/σκηνοθέτης παρουσιάζεται: να αγαπάει το θέατρο, να βρίσκεται επάνω στη σκηνή, να παίζει σε παραστάσεις, να δίνει αυτόγραφα, να φοράει μάσκες, να είναι κορυφαίος. Ακόμα: επιδοκιμάζεται από το κοινό, είναι δημοφιλής, παίζει σε διαφημίσεις, είναι αστέρας του κινηματογράφου, /οργανώνει την παράσταση, αλλάζει τους ρόλους, είναι άψογος, τον φέρνει στη σκηνή ο πρωταγωνιστής, συντονίζει τους συντελεστές, ετοιμάζει την παράσταση, σκηνοθετεί ταινίες.

Σε πολλές από τις ενότητες των βιβλίων συναντούμε αναφορές για τον ηθοποιό και το σκηνοθέτη. Οι ενότητες όμως που έχουν ως κύριο θέμα τους παραπάνω επαγγελματίες είναι η 9<sup>η</sup> ενότητα της Δ' τάξης και η 15<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ' τάξης οι οποίες έχουν ως θέμα τους το θέατρο. Στις ενότητες αυτές υπάρχουν πολλές αναφορές για τον ηθοποιό και το σκηνοθέτη και εξίσου πολλές εικόνες ιδιαίτερα για τον ηθοποιό. Είναι σημαντική η παρατήρηση ότι η παρουσίαση του ηθοποιού συνοδεύεται σχεδόν πάντα από εικόνα, με αποτέλεσμα να εντυπώνεται πιο έντονα η έννοια και η μορφή του ηθοποιού στη συνείδηση των παιδιών.

Τα επαγγέλματα του ηθοποιού και του σκηνοθέτη, καθώς ανήκουν στα καλλιτεχνικά επαγγέλματα και έχουν σχέση με το χώρο του θεάματος, έχουν από μόνα τους μια ιδιαίτερη λάμψη σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Όμως, θεωρούμε ότι ο τρόπος που παρουσιάζονται από τα σχολικά βιβλία είναι υπερβολικά «λαμπερός». Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τον ηθοποιό ειδικά, προσδίδουν μια ιδιαίτερη

αίγλη και διακρίνεται μια τάση για θαυμασμό προς το πρόσωπό του. Μέσα στα κείμενα ο ηθοποιός αναφέρεται ως μεγάλος, κορυφαίος, δημοφιλής, επιτυχημένος, αγαπητός από το κοινό κτλ. Τέτοιες αναφορές, όπως είναι φυσικό, διαμορφώνουν ένα επάγγελμα άξιο προσοχής και θαυμασμού.

Σε κανένα σημείο όμως δε γίνεται καμία αναφορά για τις αρνητικές όψεις του επαγγέλματος του ηθοποιού και του σκηνοθέτη, όπως είναι η σκληρή δουλειά για να γνωρίσει κάποιος την αναγνωρισιμότητα, η υψηλή ανεργία, το αβέβαιο του επαγγέλματος κ.ά. Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι ηθοποιοί και οι σκηνοθέτες εμφανίζονται μέσα από τα βιβλία να δουλεύουν στο χώρο του θεάτρου και ελάχιστοι στην τηλεόραση. Γενικότερα, ο κόσμος που ζει ένας ηθοποιός φαντάζει μαγικός μέσα από τα βιβλία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει πολλούς μαθητές σε λανθασμένες εντυπώσεις για το μέλλον που μπορεί να έχουν, αν αποφασίσουν να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο κλάδο.

### ***Γιατρός***

Στο γιατρό αποδίδονται τα παρακάτω: έχει γνώσεις για τα παιδιά του κόσμου, συστήνει οργανώσεις, ακούει περιγραφές ατυχημάτων, κάνει ενέσεις, εξετάζει και συμβουλεύει τα παιδιά, έχει σπουδάσει στην Ιατρική σχολή, κάνει ταξίδια, αγωνίζεται για την ειρήνη, είναι απαραίτητος στους κατοίκους, δίνει συμβουλές διατροφής.

Δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ενότητα που αναλύεται κατεξοχήν το επάγγελμα του γιατρού. Αναφορές για τον γιατρό υπάρχουν σε όλες τις τάξεις, σε διάφορες ενότητες. Πιο λεπτομερείς σχετικά αναφορές, εκτός από τη 13<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ΄ τάξης που ασχολείται με τα επαγγέλματα και υπάρχουν αναφορές διαφόρων επαγγελματιών, συναντάμε στη ΣΤ΄ τάξη στη 17<sup>η</sup> ενότητα - Πόλεμος και ειρήνη.

Όλες οι αναφορές σχετικά με το επάγγελμα του γιατρού είναι ακριβείς. Αυτό που κάνει εντύπωση είναι ότι συχνά παρουσιάζεται ο γιατρός ως γιατρός χωρίς σύνορα που πηγαίνει σε αποστολές σε μακρινά μέρη της γης. Το επάγγελμα του γιατρού τείνει να παρουσιάζεται ως λειτούργημα με τον ίδιο τον επαγγελματία να μοιάζει περισσότερο με αγωνιστή της ειρήνης και της ισότητας. Τονίζεται αρκετά η ανθρωπιστική πλευρά του επαγγέλματος και τα αλτρουιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του

επαγγελματία. Η αίσθηση που περνάει είναι ότι ο γιατρός είναι πολύ αγαπητός στους αδύναμους και καταπιεσμένους ανθρώπους για τους οποίους εθελοντικά προσφέρει τις εργασίες του. Αυτή η έντονη κοινωνική προσφορά του γιατρού ως επαγγελματία διαμορφώνει μια πολύ θετική εικόνα και για το επάγγελμα, αλλά και για τον επαγγελματία με μια τάση εξιδανίκευσης. Πουθενά πάντως δεν παρουσιάζεται να εργάζεται σε νοσοκομείο.

Υπάρχουν και αρκετές εικόνες, που έχουν ως θέμα τους τον γιατρό, ο οποίος συνήθως εμφανίζεται να περιποιείται ασθενείς. Επίσης, είναι από τα πολύ λίγα επαγγέλματα για τα οποία γίνεται λόγος αναφορικά με τις σπουδές που απαιτούνται, ότι δηλ. προηγείται πτυχίο Ιατρικής σχολής. Δεν υπάρχει όμως καμία αναφορά για τη μεγάλη προσπάθεια και για τα πολλά χρόνια σπουδών που απαιτούνται, αν κάποιος αποφασίσει να ακολουθήσει αυτό το επάγγελμα.

### ***Δημοσιογράφος***

Για το δημοσιογράφο αναφέρονται τα εξής: γράφει άρθρα, παίρνει συνεντεύξεις, δουλεύει σε εφημερίδα, είναι ασήμαντος, γράφει τις ειδήσεις, δουλεύει σε περιοδικά, επισκέπτεται οικισμούς, αναγγέλλει είδηση πριν την ώρα της, τραβάει φωτογραφίες, προκαλεί το ενδιαφέρον του κοινού, θέτει ερωτήματα, συγκεντρώνει πληροφορίες

Οι επαγγελματικές αναφορές για το δημοσιογράφο, που είναι και από τις πιο υψηλές σε συχνότητα αναφορές, παρατηρούνται σε διάφορες ενότητες ανά τις τάξεις. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία εικόνα με δημοσιογράφο. Επίσης, δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο κείμενο ή ποίημα που να έχει ως θέμα του το δημοσιογράφο ή τη δημοσιογραφία. Παρόλα αυτά, σε όλα τα βιβλία που μελετήσαμε υπάρχει μια φιλοσοφία να δουλεύουν οι μαθητές με τον τρόπο του δημοσιογράφου. Πάρα πολύ συχνά συναντάται η άσκηση μέσα στα βιβλία, όπου παρακινείται ο μαθητής να γράψει ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα ή να κάνει κάποια έρευνα και να την παρουσιάσει στην τάξη σα να ήταν ο ίδιος δημοσιογράφος. Πολλές είναι άλλωστε οι ασκήσεις που αρχίζουν με το *είστε δημοσιογράφος και εργάζεστε στη σχολική/τοπική εφημερίδα...*

Είναι αρκετά θετικό το γεγονός ότι μέσα από τα βιβλία δεν τονίζεται τόσο η εικόνα του δημοσιογράφου ως παρουσιαστή στην τηλεόραση (όπως συχνά έχουμε συνηθίσει),

αλλά περισσότερο ως ρεπόρτερ που κάνει έρευνα και καταλήγει σε συμπεράσματα μέσα από αυτήν. Χαρακτηριστικές είναι και οι ιστοριούλες-κόμικς με τον Πίκο Απίκο, δημοσιογράφο της Φρουτοπίας στην 9<sup>η</sup> ενότητα της Δ΄ τάξης και στην 13<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ΄ τάξης, όπου παρουσιάζεται να δουλεύει σε μια εφημερίδα και να υπακούει στις εντολές του διευθυντή του, ο οποίος συχνά τον εκμεταλλεύεται ή δεν τον υπολογίζει.

Λόγω κάποιων αναφορών, που χαρακτηρίζονται ως αρνητικές π.χ. ασήμαντος ή ότι αναγγέλλει ειδήσεις πριν την ώρα τους, αρχικά μπορεί να σχηματιστεί μια αρνητική εντύπωση για την εικόνα του δημοσιογράφου. Θεωρούμε, όμως, ότι οι περιγραφές για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και του επαγγελματία δημοσιογράφου αποτελούν από τις πιο ρεαλιστικές επαγγελματικές περιγραφές που συναντώνται στα βιβλία. Δεν υπάρχει καθόλου η τάση εξιδανίκευσης ή ωραιοποίησης των συνθηκών εργασίας, όπως παρατηρήθηκε με άλλα επαγγέλματα. Παρόλο που το επάγγελμα αυτό έχει σχέση με την τηλεόραση, προτιμήθηκε να παρουσιαστεί περισσότερο η συνήθης περίπτωση του απλού δημοσιογράφου, που δουλεύει σε εφημερίδα και όχι του μεγάλο-δημοσιογράφου που εργάζεται σε τηλεοπτικό κανάλι, φέρνοντας έτσι τις αναφορές πολύ πιο κοντά στην πραγματικότητα.

### *Αγρότης*

Για το επάγγελμα του αγρότη αναφέρονται τα παρακάτω: αντιμετωπίζει καταστροφές στις καλλιέργειες από την κακοκαιρία, σηκώνεται νωρίς το πρωί, τον βοηθά όλη η οικογένεια, κάνει μια δύσκολη δουλειά, μαζεύει τις ελιές, χειρίζεται μηχανήματα, ασχολείται με τα ζώα και τη γη, είναι στο χωράφι, διαμαρτύρεται για τις χαμηλές τιμές των προϊόντων.

Σχεδόν όλες οι επαγγελματικές αναφορές για τον αγρότη συναντώνται στην 7<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ΄ τάξης, όπου περιγράφεται η ζωή μακριά από την πόλη. Η ενότητα αυτή αναφέρεται αποκλειστικά στη ζωή του αγρότη, δίνοντας αρκετά στοιχεία για τις αγροτικές εργασίες. Υπάρχουν επίσης και αρκετές επαγγελματικές εικόνες που παρουσιάζουν τον επαγγελματία να θερίζει, να αλωνίζει, να φροντίζει τα ζώα του ή να μαζεύει τις ελιές.

Όλες οι επαγγελματικές αναφορές είναι ακριβείς, παρουσιάζοντας αρκετά ρεαλιστικά στοιχεία στις περιγραφές. Κι ενώ μέσα από την ενότητα αφήνεται να φανεί μια καθαρή

προτίμηση για τη ζωή έξω από τα αστικά κέντρα, εντούτοις είναι θετικό για τα βιβλία ότι παρουσιάζονται και πολλές δυσκολίες των αγροτικών επαγγελματιών με πιο συχνή αυτή της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας που νιώθει ο αγρότης λόγω της άμεσης εξάρτησης από τις καιρικές συνθήκες. Άλλωστε, αναφέρεται συχνά ότι είναι ένα δύσκολο επάγγελμα. Επιπλέον, ένα τμήμα της ενότητας έχει αφιερωθεί σε αγροτικά επαγγέλματα παλαιότερων εποχών, τα οποία συγκρίνονται με τα τωρινά. Οι επαγγελματικές αναφορές που έχουν σχέση με τα αγροτικά επαγγέλματα ίσως αποτελούν και τις πιο ρεαλιστικές που συναντώνται στα βιβλία. Είναι γεγονός πάντως ότι μέσα από τη συγκεκριμένη ενότητα, αλλά και από άλλες, σε μικρότερο βαθμό, παρατηρείται μια τάση «νοσταλγίας» σε πιο ήρεμους ρυθμούς ζωής.

### ***Στρατιώτης***

Στο στρατιώτη ως κατηγορία ή ως επάγγελμα γίνονται αρκετές αναφορές λόγω και των επετειακών κειμένων. Έτσι ο στρατιώτης παρουσιάζεται με τις παρακάτω εκφράσεις: έχει αντοχή στις κακουχίες, καίει και καταστρέφει, αντιμετωπίζει άσχημες καιρικές συνθήκες και έλλειψη φαγητού, συμμετέχει στον πόλεμο, αντιμετωπίζει τη βία, χάνει τη ζωή του, πάει σε άγνωστα μέρη, διανύει μεγάλες αποστάσεις, είναι ξυπόλυτος, με σκισμένα ρούχα, πεινασμένος, αγαπητός από τον κόσμο.

Ο στρατιώτης συναντάται σε όλες τις τάξεις και σε πολλές ενότητες. Ο στρατιώτης μπορεί να μην αποτελεί επάγγελμα με την αυστηρή έννοια, μελετάται όμως σαν τα υπόλοιπα επαγγέλματα και αντιπροσωπεύει τους επαγγελματίες που έχουν σχέση με το στρατό γενικότερα. Θα μπορούσε να καταλαμβάνει τη θέση του στρατιωτικού. Άλλωστε είναι πάρα πολλές οι αναφορές και ακόμα περισσότερες οι εικόνες αναλογικά, που δε μας επιτρέπεται να τον αφήσουμε εκτός της μελέτης. Βέβαια, είναι γεγονός ότι οι περισσότερες αναφορές αντιστοιχούν στο στρατιώτη της δεκαετίας του '40 ή και του '21 (λιγότερο συχνά) και όχι σε σημερινές εποχές. Παρόλα αυτά, κάποιες περιγραφές μπορούν να συσχετιστούν και με σημερινά δεδομένα.

Οι επαγγελματικές αναφορές, αν συγκριθούν με τα τότε δεδομένα, στο σύνολό τους είναι ακριβείς. Αν όμως συγκριθούν με τα τωρινά δεδομένα, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν υπερβολικές και ανακριβείς σε κάποια σημεία. Ο στρατιώτης σχεδόν σε όλες τις αναφορές παρουσιάζεται ανδρείος και ήρωας, με τον κόσμο να είναι στο

πλευρό του. Ο επαγγελματίας στρατιώτης γίνεται πολύ συμπαθής με τις κακουχίες που περνάει χωρίς ο ίδιος να φταίει. Η μόνη αρνητική αναφορά ως προς το πρόσωπό του είναι εκεί που παρουσιάζεται να καίει και να καταστρέφει. Είναι αναμενόμενο οι στρατιώτες να παρουσιάζονται μέσα από τα βιβλία ιδιαίτερα αγαθοί και συμπαθείς, καθώς πρόκειται πάντα για Έλληνες στρατιώτες που αντιστέκονται στον κατακτητή και μάχονται για την ελευθερία της χώρας μας. Δεν παρατηρείται το ίδιο όταν πρόκειται για στρατιώτες ή αξιωματικούς αντίπαλων στρατοπέδων, όπου η περιγραφή γίνεται σκληρότερη και αυστηρότερη.

### ***Επιστήμονας***

Ο επιστήμονας: κάνει σπουδαία πράγματα, καλυτερεύει τον κόσμο, συμμετέχει σε αποστολές, χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή, κάνει προβλέψεις, κατασκευάζει συσκευές, είναι σπουδαίος, ανακαλύπτει υλικά, είναι φημισμένος, γράφει σε επίσημο ύφος, έχει αντοχή, πείσμα και αγάπη για τον άνθρωπο, βρίσκει ειρηνικές λύσεις στον πόλεμο, βραβεύεται.

Ο επιστήμονας συναντάται σε πολλές ενότητες ανά τις τάξεις με τις περισσότερες αναφορές να βρίσκονται στη 13<sup>η</sup> ενότητα της ΣΤ΄ τάξης, η οποία είναι αφιερωμένη στα επαγγέλματα. Ένα από τα κεντρικά κείμενα αυτής της ενότητας έχει ως θέμα της σημαντικές γυναίκες (φυσικούς) επιστήμονες. Αναφορές για επιστήμονες βρίσκουμε και σε ενότητες που έχουν σχέση με το περιβάλλον, τις ανακαλύψεις-κατασκευές, ακόμα και σε ενότητα για τον πόλεμο και την ειρήνη. Ο επαγγελματίας επιστήμονας τις περισσότερες φορές έχει να κάνει με φυσικό επιστήμονα ή επιστήμονα-εφευρέτη. Επίσης, συναντώνται και αρκετές εικόνες ή σκίτσα με διάσημους επιστήμονες, όπως ο Αϊνστάιν σε κεντρικά σημεία των βιβλίων.

Οι αναφορές που έχουν σχέση με τον επιστήμονα δεν είναι πάντα το ίδιο ακριβείς, όπως αυτές που παρουσιάζουν τον επιστήμονα να επιλύει το πρόβλημα της φτώχειας ή να βρίσκει ειρηνική λύση στον πόλεμο. Οι αναφορές αυτές αν και ανταποκρίνονται στον επαγγελματία επιστήμονα, ωστόσο, δεν είναι από τις πιο αντιπροσωπευτικές και ρεαλιστικές. Βέβαια, το ότι ο επιστήμονας παρουσιάζεται να δρα για το καλό και την πρόοδο της ανθρωπότητας αποτελεί θετικό πρότυπο για τους μαθητές, αλλά συνάμα παρουσιάζεται να λαμβάνει μεγάλη αναγνώριση και θαυμασμό από τους ανθρώπους,



κάτι που δε συμβαίνει πάντα. Ο επιστήμονας μπορεί και οφείλει ουσιαστικά να έχει ως στόχο του την πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας, αλλά δε σημαίνει ότι θα είναι σπουδαίος, φημισμένος ή βραβευμένος. Μπορεί να είναι και ένας απλός και άσημος επιστήμονας, που εργάζεται στο γραφείο του. Πέρα από τη σημαντική προσφορά του επιστήμονα, θεωρούμε ότι κι εδώ υπάρχει μια τάση εξιδανίκευσης-ματαιοδοξίας. Επιπλέον, όπως και με άλλα επαγγέλματα, δε γίνεται καθόλου λόγος για την εκπαίδευση, που προηγείται της αναγνώρισης και της καταξίωσης.

### **7.7.Στερεότυπες επαγγελματικές κατηγορίες και φύλο**

Κι ενώ ο δάσκαλος έρχεται πρώτος ( $f=41$ ) στις επαγγελματικές αναφορές, παρατηρούμε ότι η κατηγορία με τα επαγγέλματα της εκπαίδευσης έρχεται στην 3<sup>η</sup> θέση ( $f=61$ ), όταν γίνεται η ομαδοποίηση των επαγγελματιών. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτή η κατηγορία αποτελείται βασικά από το δάσκαλο. Η συχνότητα των αναφορών των υπολοίπων επαγγελματιών είναι πολύ μικρή για να την υποστηρίξουν, με αποτέλεσμα τα επαγγέλματα της εκπαίδευσης να έρχονται στην 3<sup>η</sup> θέση.

Οι θετικές επιστήμες βρίσκονται στην 6<sup>η</sup> θέση ( $f=42$ ), όπως είδαμε, μια αναμενόμενη θέση, σύμφωνα και με τις συχνότητες του κάθε επαγγέλματός της κατηγορίας αυτής. Αν εξαιρέσουμε τους επιστήμονες/εφευρέτες οι οποίοι είναι αυτοί με τις μεγαλύτερες συχνότητες στην κατηγορία, οι υπόλοιποι επαγγελματίες δεν αναλύονται ιδιαίτερα μέσα στα βιβλία. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι η 6<sup>η</sup> θέση των θετικών επιστημών είναι καλή σχετικά με αυτή των θεωρητικών ή των κοινωνικών-ανθρωπιστικών που εξετάζονται παρακάτω.

Τα νομικά επαγγέλματα μαζί με τα επαγγέλματα των κοινωνικών-ανθρωπιστικών επιστημών βρίσκονται στην τελευταία θέση των επαγγελματικών κατηγοριών με μόνο 2 (!) αναφορές ( $f=2$ ) η κάθε κατηγορία. Συγκεκριμένα αναφέρονται ο δικαστικός, ο δικηγόρος/ο εκπαιδευτής τυφλών και ο ψυχολόγος. Μάλιστα καμία από τις προηγούμενες επαγγελματικές αναφορές δεν αποτελεί θέμα σε κεντρικό κείμενο κάποιας ενότητας, δίνοντας έτσι πολύ λίγες πληροφορίες για χαρακτηριστικά των επαγγελματιών. Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι δεν υποστηρίζονται και από καμία επαγγελματική εικόνα. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι τα νομικά και τα κοινωνικά-ανθρωπιστικά επαγγέλματα υποαντιπροσωπεύονται αδικαιολόγητα στα σχολικά βιβλία.

Τα επαγγέλματα υγείας βρίσκονται ακριβώς στη μέση σε σειρά συχνότητας των επαγγελματικών κατηγοριών, βρίσκονται δηλαδή στην 10η θέση. Ο κύριος εκπρόσωπος εδώ είναι ο γιατρός, χωρίς να αναφέρεται συνήθως κάποια εξειδίκευση. Ούτε για το γιατρό ως επαγγελματία, αλλά ούτε και για άλλα ιατρικά επαγγέλματα υπάρχει κάποια ενότητα που να αναλύονται συγκεκριμένα στοιχεία. Συχνά ο γιατρός παρουσιάζεται μέσα στα βιβλία να συμμετέχει ως εθελοντής σε αποστολές βοήθειας απομακρυσμένων περιοχών, ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά που να παρουσιάζει το γιατρό να δουλεύει σε νοσοκομείο ή στο προσωπικό του ιατρείου.

Τα στρατιωτικά επαγγέλματα-σώματα ασφαλείας κατέχουν την πέμπτη θέση (5<sup>η</sup>) (f=45) στις επαγγελματικές αναφορές και την πρώτη (f=23) στις επαγγελματικές εικόνες. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν πολλές επαγγελματικές εικόνες με θέμα κυρίως τους Έλληνες στρατιώτες, αλλά και ξένους, καθώς κάθε τάξη περιέχει τουλάχιστον δυο ενότητες πάντα με θέματα την αντίσταση το '40 και την επανάσταση του '21. Από το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό πόσο πολύ ενισχύονται οι επαγγελματικές αναφορές με την παρουσία δίπλα των εικόνων. Η επαγγελματική αυτή κατηγορία είναι αρκετά ευρεία, καθώς περιέχει και τα σώματα ασφαλείας με τον τροχονόμο να πηγαίνει πολύ καλά σε επαγγελματικές αναφορές.

Όσον αφορά τις θεωρητικές επιστήμες, η θέση που καταλαμβάνουν στις επαγγελματικές κατηγορίες είναι η 17η (f=9), δυο θέσεις πριν το τέλος, αμέσως πριν τα νομικά και τα κοινωνικά-ανθρωπιστικά επαγγέλματα. Παρατηρούμε ότι οι θεωρητικές σπουδές βρίσκονται στη χαμηλότερη θέση εμφάνισης από όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες. Βέβαια, οφείλουμε να πούμε ότι υπάρχει αλληλοκάλυψη σε κάποια σημεία με τα επαγγέλματα της εκπαίδευσης π.χ. ο φιλόλογος μπορεί να καταταχτεί και στην κατηγορία της εκπαίδευσης αλλά και στην κατηγορία των θεωρητικών επιστημών. Θεωρήσαμε όμως σωστότερο να μπει στην κατηγορία με την εκπαίδευση. Ακόμα και αυτό να συμβαίνει, η θέση που έχουν οι θεωρητικές επιστήμες εξακολουθεί να μένει πολύ χαμηλή.

Η κατηγορία με τα επαγγέλματα της παροχής υπηρεσιών βρίσκεται στην 4η θέση (f=46), αλλά οφείλουμε να πούμε ότι είναι μια από τις πιο «θολές» και όχι τόσο συγκεκριμένες κατηγορίες. Περιέχει πολλά είδη επαγγελμάτων και διαφορετικών κατευθύνσεων. Κάποια από τα επαγγέλματα αυτής της κατηγορίας θα μπορούσαν να

βρίσκονται και σε άλλες κατηγορίες π.χ. η ταξιθέτρια στα καλλιτεχνικά επαγγέλματα ή ο κηπουρός στους ελεύθερους επαγγελματίες. Πολλά πάντως από τα επαγγέλματα που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία έχουν σχέση με το δημόσιο τομέα ή κάποια θέση σε γραφείο. Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι και στην πραγματικότητα πολλοί επαγγελματίες απασχολούνται στον τομέα της παροχής υπηρεσιών.

Η επαγγελματική κατηγορία των ΜΜΕ και της διαφήμισης βρίσκεται στην 8η θέση (f=32) παρά το γεγονός ότι ο κύριος εκπρόσωπός της, ο δημοσιογράφος, βρίσκεται στην 3η θέση (f=21) των επαγγελματικών αναφορών. Αυτό συμβαίνει διότι οι υπόλοιποι επαγγελματίες της κατηγορίας έχουν χαμηλά ποσοστά στις επαγγελματικές αναφορές. Στην κατηγορία αυτή λίγες είναι και οι επαγγελματικές εικόνες που τη στηρίζουν.

Η κατηγορία των καλλιτεχνικών επαγγελμάτων βρίσκεται στην πρώτη θέση (f=130) των επαγγελματικών αναφορών και στη δεύτερη θέση (f=20) των επαγγελματικών εικόνων. Είναι η κατηγορία που συγκεντρώνει 130 αναφορές, το 20,25% των συνολικών επαγγελματικών αναφορών όλων των βιβλίων. Ένα στα πέντε επαγγέλματα που αναφέρονται είναι από τον καλλιτεχνικό χώρο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι αυτή η επαγγελματική κατηγορία έχει πολύ μεγάλη διαφορά από τη δεύτερη, τους ελεύθερους επαγγελματίες (f=73), είναι σχεδόν διπλάσια. Η κατηγορία των καλλιτεχνικών επαγγελμάτων αποτελείται κυρίως από ηθοποιούς (θεατρικά επαγγέλματα), μουσικούς και συγγραφείς-ποιητές. Είναι και αυτή μια από τις πιο μεγάλες επαγγελματικές κατηγορίες. Αν προσέξει κανείς τις επαγγελματικές αναφορές, 2ος έρχεται ο συγγραφέας (f=23) και πολύ κοντά ο ηθοποιός (f=20) τη στιγμή που και στις επαγγελματικές εικόνες 2ος έρχεται πάλι ο ηθοποιός (f=8), μπορεί να αντιληφθεί ότι μια ευρύτερη κατηγορία που θα τους περιλαμβάνει θα είναι αρκετά ψηλά σε συχνότητα σε σχέση με άλλες. Θεωρούμε όμως ότι τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα είναι υπερεκτιμημένα και ως προς τη συχνότητα, αλλά και ως προς τον τρόπο παρουσίασής τους μέσα στα σχολικά βιβλία.

Η κατηγορία με τους αθλητές βρίσκεται μια θέση πιο κάτω από τη μέση, στην 9η θέση (f=31). Ένας στους είκοσι επαγγελματίες που συναντώνται στα βιβλία είναι αθλητής. Η κατηγορία περιέχει και αρκετούς αθλητές παλαιότερων εποχών, όπως αυτοί βρέθηκαν μέσα στα σχολικά βιβλία, ενώ λίγες είναι και οι επαγγελματικές εικόνες που την υποστηρίζουν.

Το εμπόριο και οι ελεύθεροι επαγγελματίες έρχονται (2<sup>οι</sup>) δεύτεροι (f=73), στην κατάταξη των συχνοτήτων, μετά τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα, όπως ήδη έχουμε αναφέρει. Και αυτή η επαγγελματική κατηγορία περιλαμβάνει επαγγελματίες από διάφορους χώρους με πολλούς να «φλερτάρουν» και με άλλες κατηγορίες, όπως ο διακοσμητής και ο μάγειρας, που είναι κοντά και στην κατηγορία της παροχής υπηρεσιών. Ένας στους δέκα περίπου επαγγελματίες είναι έμπορος ή ελεύθερος επαγγελματίας. Οι ελεύθεροι επαγγελματίες υποστηρίζονται αρκετά και από εικόνες. Στην κατηγορία αυτή βρίσκονται και πολλά από τα παραδοσιακά επαγγέλματα ή επαγγέλματα του παρελθόντος, όπως ο νερουλάς και ο παγοπώλης. Η υψηλή αυτή θέση, όσον αναφορά τη συχνότητα, πιστεύουμε ότι είναι μια λογική θέση σε σχέση και με την πραγματικότητα.

Η επόμενη επαγγελματική κατηγορία, οι τεχνίτες και οι ειδικευμένοι εργάτες, βρίσκονται στην 11η θέση (f=25), μια θέση πιο πάνω από τη μέση. Στην ίδια περίπου θέση βρίσκεται η κατηγορία αυτή ως αναφορά και στις εικόνες. Οι επαγγελματίες τεχνίτες φαίνεται να είναι κάπως «ξεχασμένοι» από τα βιβλία. Απουσιάζουν πολλές ειδικότητες τεχνιτών, όπως ο κατασκευαστής κοσμημάτων, εικόνων και άλλων παραδοσιακών επαγγελμάτων που συνεχίζονται έως τώρα, ενώ και οι επαγγελματίες που αναφέρονται δεν αναλύονται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η επαγγελματική κατηγορία με τους ανειδίκευτους εργάτες βρίσκεται στη 13η θέση (f=21), δυο θέσεις πιο ψηλά από την κατηγορία των τεχνιτών. Οι πιο συχνές αναφορές είναι του επιστάτη (σε σχολείο) και του υπηρέτη. Ούτε αυτή η επαγγελματική κατηγορία συνοδεύεται από κάποια εικόνα. Θεωρούμε ότι η κατηγορία των ανειδίκευτων εργατών θα έπρεπε να ακολουθεί αυτή των ειδικευμένων τεχνιτών σε σειρά εμφάνισης.

Τα αγροτικά επαγγέλματα καταλαμβάνουν την έβδομη θέση (f=35) σε σειρά συχνότητας εμφάνισης μέσα στα σχολικά βιβλία, όπως είδαμε. Ο αγρότης και ιδιαίτερα ο ψαράς παρουσιάζουν από τις πιο υψηλές τιμές στις επαγγελματικές αναφορές. Οι ίδιοι επαγγελματίες μοιράζονται την τρίτη (3<sup>η</sup>) θέση (f=5) στις επαγγελματικές εικόνες. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται αρκετά είδη αγροτικών επαγγελμάτων όπως γεωργοί, κτηνοτρόφοι, καλλιεργητές, ψαράδες, οπότε και είναι αναμενόμενο να βρίσκονται σε σχετικά υψηλή θέση.

Η κατηγορία με τα ναυτικά επαγγέλματα βρίσκεται στην 14η θέση ( $f=16$ ), ενώ επίσης εκπροσωπείται και από λίγες εικόνες. Από τις πιο συχνές επαγγελματικές αναφορές είναι αυτές του ναύτη και του καπετάνιου. Αυτή η κατηγορία μπορεί να εμφανίζει χαμηλές τιμές σε συχνότητες, αλλά κάποια επαγγέλματα και ειδικά ο καπετάνιος παρουσιάζονται με αρκετές λεπτομέρειες.

Τα εκκλησιαστικά επαγγέλματα βρίσκονται στη 15η θέση ( $f=13$ ), στην αμέσως επόμενη θέση από τα ναυτικά επαγγέλματα. Σε αυτήν την κατηγορία, όπως αναμενόταν, ο επαγγελματίας με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα βιβλία είναι ο παπάς/ιερέας χωρίς όμως να συνοδεύεται ποτέ από κάποια εικόνα. Σύμφωνα με τα ποσοστά αυτής της κατηγορίας, ένας(1) στους πενήντα (50) επαγγελματίες ασκεί κάποιο εκκλησιαστικό επάγγελμα και ένας (1) στους εκατό (100) είναι παπάς/ιερέας.

Η επαγγελματική κατηγορία που έχει σχέση με την πολιτική βρίσκεται στη 12η θέση ( $f=23$ ) στη σειρά ταξινόμησης των συχνοτήτων, προκαλώντας μας ιδιαίτερη εντύπωση. Αρχικά, ενώ δεν είχαμε σκεφτεί να συμπεριλάβουμε την κατηγορία πολιτική στις κατανομές συχνοτήτων, αφενός η μεγάλη συχνότητα των επαγγελμάτων που είχαν σχέση με την πολιτική και αφετέρου το γεγονός ότι δεν ταίριαζαν σε άλλες κατηγορίες, οδηγηθήκαμε στο να παρουσιάσουμε αυτές τις αναφορές σε ξεχωριστή κατηγορία. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο δήμαρχος θα ήταν ο 11ος επαγγελματίας, που θα μπορούσε να αναλυθεί λεπτομερώς, μετά τους δέκα πρώτους. Θεωρούμε ότι τα ποσοστά των πολιτικών, έτσι όπως εμφανίζονται, είναι ιδιαίτερα υψηλά σε σχέση με την πραγματικότητα.

Η τελευταία, αλλά από τις πιο σημαντικές επαγγελματικές κατηγορίες που αναλύονται είναι αυτή της τεχνολογίας και των τεχνικών επαγγελμάτων. Παρατηρούμε ότι καταλαμβάνει μόλις τη 16η θέση ( $f=10$ ), τρεις θέσεις πριν το τέλος, και αντιπροσωπεύεται μόλις από μια εικόνα ( $f=1$ ). Θεωρούμε ότι αυτή η θέση αδικεί κατά πολύ τα τεχνικά επαγγέλματα και από την άποψη της συχνότητας σε σχέση με την πραγματικότητα, αλλά και από το γεγονός ότι ο κλάδος των τεχνικών επαγγελμάτων και της τεχνολογίας έχει να επιδείξει σημαντικές επαγγελματικές προοπτικές, οπότε και θα έπρεπε να γίνονται περισσότερες αναφορές στα πλαίσια της προσπάθειας ενός άτυπου επαγγελματικού προσανατολισμού.

### **7.8.Θέση στερεοτυπικών επαγγελματικών αναφορών φύλου στα βιβλία**

Σχετικά με τη θέση των επαγγελματικών αναφορών, όπως είδαμε, περισσότερες από τις μισές βρίσκονται σε ασκήσεις, ενώ σχεδόν το 1/3 περίπου από αυτές συναντάται σε κεντρικά κείμενα ή ποιήματα. Οι αναφορές που παρατηρούνται σε απλό/κείμενο ποίημα είναι αυτές που βρίσκονται σε μικρότερα κείμενα ή ποιήματα εκτός των κεντρικών κάθε ενότητας, που δεν ανήκουν ταυτόχρονα σε ασκήσεις. Το γεγονός ότι οι περισσότερες επαγγελματικές αναφορές βρίσκονται σε ασκήσεις, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για την ανάλυσή τους. Λίγες είναι οι φορές που αναφορές βρισκόμενες σε άσκηση μάς δίνουν αρκετά στοιχεία για το επάγγελμα ή τον επαγγελματία. Συνήθως, οι αναφορές των ασκήσεων είναι απλές αναφορές ή στην καλύτερη περίπτωση αναλύεται η ετυμολογία της λέξης, οπότε και δίνεται ένας ορισμός της φύσης του επαγγέλματος που αναλύεται.

Μια επαγγελματική αναφορά έχει περισσότερες πιθανότητες αναλυτικότερης περιγραφής, όταν βρίσκεται σε κεντρικό κείμενο ή ποίημα οπότε και μπορούμε να προχωρήσουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με πιθανές αντιλήψεις που προβάλλονται μέσα από τα βιβλία.

Συχνά δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για μια επαγγελματική αναφορά, αλλά από τη γενικότερη αίσθηση που αφήνει το κείμενο για το συγκεκριμένο επάγγελμα ή επαγγελματία που περιγράφει, έχουμε τη δυνατότητα να «εντοπίσουμε» λανθάνουσες απόψεις που κρύβονται στα σχολικά κείμενα. Για το λόγο αυτό πιο χρήσιμες για τη μελέτη μας είναι και οι αναφορές που βρίσκονται σε κεντρικά κείμενα/ποιήματα. Το μικρό ποσοστό όμως των αναφορών, που βρίσκονται σε κείμενα, περιορίζει και τον αριθμό των επαγγελμάτων που μπορούν να αναλυθούν τόσο για τους μαθητές, όσο και για την παρούσα έρευνα.

Το ίδιο παρατηρείται και με τις επαγγελματικές εικόνες. Το μήνυμα βέβαια μιας εικόνας δεν αλλάζει όπου κι αν βρίσκεται μέσα στο βιβλίο, αλλά θεωρούμε ότι είναι διαφορετική η βαρύτητα μιας εικόνας δίπλα ή κοντά σε κεντρικό κείμενο από τη βαρύτητα μιας εικόνας απομονωμένης σε μια άσκηση. Ιδιαίτερα, όταν ένα κείμενο έχει ως θέμα του ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και υποστηρίζεται δίπλα από μια εικόνα του ίδιου επαγγέλματος, τότε η επαγγελματική αναφορά ισχυροποιείται κατά πολύ. Αυτό παρατηρήθηκε έντονα σε πιο παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως με τον αγρότη και

τον ψαρά. Πολύ συχνά, δίπλα από τις αναφορές του επαγγελματία υπήρχαν αντίστοιχες εικόνες. Επίσης, σημαντικό ρόλο, εκτός από τη θέση διαδραματίζει και το μέγεθος της εικόνας. Μια μεγάλη εικόνα που μπορεί να καταλαμβάνει όλο το χώρο στην εισαγωγή της ενότητας ασκεί σημαντική επιρροή στους μαθητές και συχνά διαμορφώνει και την πρώτη εντύπωση. Το γεγονός ότι, όπως και στις επαγγελματικές αναφορές έτσι και στις επαγγελματικές εικόνες, οι περισσότερες βρίσκονται εκτός κεντρικών κειμένων/ποιημάτων μαρτυρεί μια ισορροπία ως προς την κατανομή των επαγγελματικών αναφορών και των επαγγελματικών εικόνων στα βιβλία

### **7.9. Φύλο και επαγγελματικές αναφορές**

Μια άλλη σημαντική παράμετρος των επαγγελματικών αναφορών που μελετάται σε αυτήν την εργασία είναι το φύλο. Είναι θετικό το γεγονός ότι πάνω από τα μισά επαγγέλματα που αναφέρονται (περίπου 6 στα 10) έχουν σχέση με επαγγέλματα που μπορούν να ασκηθούν τόσο από άντρες, όσο και από γυναίκες. Από εκεί και πέρα όμως, τα υπόλοιπα επαγγέλματα που αναφέρονται είναι αποκλειστικά ανδρικά.

Εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση ότι οι επαγγελματικές αναφορές που παραπέμπουν σε ανδρικά επαγγέλματα είναι 30 φορές περισσότερες από αυτές που παραπέμπουν σε γυναικεία επαγγέλματα. Στα βιβλία, από τις 642 αναφορές του δείγματος, εμφανίζονται μόνο οχτώ αναφορές ( $f=8$ ) γυναικείων επαγγελμάτων τα πιο συχνά από τα οποία είναι το επάγγελμα της τηλεφωνήτριας, της καθαρίστριας και της δασκάλας μπαλέτου. Σε ανδρικά επαγγέλματα ανήκουν 222 αναφορές, πάνω από το 1/3 δηλ. των συνολικών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στα βιβλία της Ε΄ τάξης δεν υπάρχει καμία αναφορά γυναικείου επαγγέλματος.

Ακόμη χειρότερη είναι η κατάσταση για τα γυναικεία επαγγέλματα στις επαγγελματικές εικόνες, όπου από τις 94 εικόνες όλων των βιβλίων συναντάται μόνο μια ( $f=1$ ) εικόνα γυναικείου επαγγέλματος κι αυτό είναι της αθλήτριας συγχρονισμένης κολύμβησης. Οι υπόλοιπες απεικονίζουν είτε ανδρικά επαγγέλματα είτε επαγγέλματα, που ασκούνται και από τα δυο φύλα. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η υπεροχή των ανδρικών επαγγελμάτων είναι συντριπτική σε σύγκριση με τα γυναικεία.

Όσον αφορά το γένος που συναντώνται οι επαγγελματικές αναφορές, παρατηρούμε κι εδώ ότι υπάρχει σαφής προτίμηση προς το αρσενικό γένος το οποίο

εμφανίζεται σε ποσοστό πάνω από 70%. Κι ενώ γνωρίζοντας ότι περίπου τα 2/3 των επαγγελματικών αναφορών έχουν σχέση με επαγγέλματα που μπορούν να ασκηθούν εξίσου και από τα δυο φύλα, μόνο το 19% από τις συνολικές αναφορές δε διαχωρίζει το γένος. Ακόμα δηλ. και σε αναφορές που θα μπορούσαν να είναι ουδέτερες ως προς το φύλο, τα βιβλία τείνουν να τις «χρωματίζουν» με ανδρικά χαρακτηριστικά. Μόνο μία (1) στις δέκα (10) αναφορές συναντάται στο θηλυκό γένος με πιο συχνές τη δασκάλα, τη συγγραφέα, την ηθοποιό, τη μαγείρισσα και τη γιατρό. Στις επαγγελματικές εικόνες η κατάσταση είναι ελαφρώς βελτιωμένη με μία (1) στις πέντε (5) εικόνες να απεικονίζουν γυναίκα επαγγελματία. Κι εδώ οι περισσότερες εικόνες απεικονίζουν τη δασκάλα ή την ηθοποιό.

Παρατηρείται λοιπόν μια έντονη «προτίμηση» των βιβλίων προς τα ανδρικά επαγγέλματα, αλλά και προς τη χρήση του ανδρικού γένους στις επαγγελματικές αναφορές. Εκτός από την ελάχιστη ποσοστιαία παρουσία των γυναικείων επαγγελμάτων, οι γυναίκες επαγγελματίες που παρουσιάζονται ασκούν επαγγέλματα κλασικά γυναικεία και κάπως ξεπερασμένα. Η καθαρίστρια ή η τηλεφωνήτρια είναι μεν κλασικά γυναικεία επαγγέλματα, αλλά που πλέον ασκούνται και από άντρες και όχι τόσο σύγχρονα.

Το πιο συνηθισμένο επάγγελμα που φαίνεται να ασκείται από γυναίκες σύμφωνα με τα βιβλία είναι αυτό της δασκάλας. Η δασκάλα παρουσιάζεται ιδιαίτερα συμπαθής με πολύ καλό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά όπως απαλή και αρμονική φωνή, καλή, φιλική, συμβουλεύει τα παιδιά, τους κάνει δώρα κ.ά., διαμορφώνουν μια αρκετά θετική εικόνα προς το πρόσωπό της που θυμίζει αυτήν της μητέρας. Ο τρόπος παρουσίασης του επαγγέλματος του δασκάλου έχει ως αποτέλεσμα να φαίνεται ως ένα επάγγελμα καθαρά γυναικείο, υπονοώντας ότι η γυναίκα είναι «γεννημένη» για αυτό το επάγγελμα.

Πιο συγκεκριμένα, οι επαγγελματικές αναφορές που βρέθηκαν σε γένος θηλυκό είναι:

Συγγραφέας, αρχαιολόγος, δασκάλα, τηλεφωνήτρια, μαστιχοσυλλέκτρια, καθαρίστρια, αρθογράφος, δημοσιογράφος, φυσικός ερευνήτρια, τροχονόμος, γιατρός, φαρμακοποιός, κλησάρισσα, σεναριογράφος, επιμελήτρια σκηνικών, ζωγράφος, διευθύντρια σχολής, ράφτρα, κομμώτρια, χορεύτρια, διοργανώτρια προγράμματος θεάτρου, ταξιθέτρια, διευθύντρια μουσείου, υπεύθυνη υπάλληλος ξενοδοχείου,



νοσοκόμα, ηθοποιός, μαγείρισσα, δασκάλα μπαλέτου, πλοηγός διαστημοπλοίου, ποιήτρια, γεωπόνος.

Αν προσθέσουμε τις τιμές των συχνοτήτων του επαγγέλματος της δασκάλας, της συγγραφέα, της ηθοποιού και της μαγείρισσας ξεπερνούν τις μισές από αυτές που συναντώνται σε θηλυκό γένος. Βλέπουμε, λοιπόν, σύμφωνα με τις επαγγελματικές αναφορές των βιβλίων, ότι οι επαγγελματικές επιλογές των γυναικών είναι βασικά προς την εκπαίδευση και τις θεωρητικές επιστήμες, προς πιο παραδοσιακά επαγγέλματα και προς τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα βιβλία, αν και καινούργια, συνεχίζουν να εμφανίζουν αντιλήψεις πιο παραδοσιακές έως και ξεπερασμένες όσον αφορά τις επαγγελματικές επιλογές των δυο φύλων. Εξαίρεση αποτελεί το κεντρικό κείμενο της 13ης ενότητας της ΣΤ΄ τάξης στο οποίο γίνεται αναφορά σε καταξιωμένες γυναίκες φυσικούς επιστήμονες, ένα επάγγελμα που σε κάθε άλλη περίπτωση συναντάται ως ανδρικό, σύμφωνα πάντα με τα βιβλία.

#### **7.10. Εκπαίδευση και επαγγελματικές αναφορές**

Ένα άλλο θέμα που παρατηρήσαμε ότι δεν αναφέρεται σχεδόν ποτέ μέσα στα βιβλία είναι το θέμα του είδους της εκπαίδευσης, που έχει ακολουθήσει ο συγκεκριμένος επαγγελματίας, που αναλύεται ή έστω κάποια στοιχεία που να έχουν σχέση με αυτή. Στους μόνους επαγγελματίες που βρέθηκε κάποιο στοιχείο, μεταξύ άλλων, για την εκπαίδευση είναι:

η μαγείρισσα, ο γεωπόνος, ο γιατρός, ο αστρονόμος, ο ξυλογλύπτης, ο μηχανικός, ο αστροναύτης, ο ηλεκτρολόγος, ο σχολικός τροχονόμος, ο καθηγητής φυσικής, ο διακοσμητής και ο τεχνίτης.

Συνήθως αναφέρεται ότι απαιτείται κάποιο πτυχίο ή ότι ο επαγγελματίας πρέπει να είναι εκπαιδευμένος, χωρίς να γίνεται αναφορά στην εξειδίκευση που πρέπει να έχει ώστε να μπορεί να ασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα. Ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση η αναφορά για την εκπαίδευση είναι γενική χωρίς να αναφέρει πιο συγκεκριμένα στοιχεία που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές ως προς τη γνώση για τις σπουδές των επαγγελμάτων. Από τις πιο αξιόλογες αναφορές στο θέμα της εκπαίδευσης είναι αυτή του γιατρού και του ξυλογλύπτη. Συγκεκριμένα, για το

γιατρό αναφέρεται ότι πρέπει να έχει τελειώσει την Ιατρική σχολή και για τον ξυλογλύπτη ότι πρέπει να έχει σπουδάσει σε σχολή ξυλογλυπτικής. Σχετικά με τις υπόλοιπες αναφορές συνήθως το μόνο στοιχείο που δίνεται είναι η προϋπόθεση κάποιας εκπαίδευσης γενικά, αλλά έστω και με αυτόν τον τρόπο τίθεται το θέμα της εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση στην προσπάθεια ενός σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού, ακόμα και άτυπου, αποτελεί η ενημέρωση για την εκπαίδευση που απαιτεί κάθε επαγγελματική επιλογή. Το αποτέλεσμα της έρευνας με μόνο δεκατρία ( $n=13$ ) επαγγέλματα να αναφέρουν (κάποια) στοιχεία για το θέμα της εκπαίδευσης, δε συμφωνεί προς αυτήν την κατεύθυνση.

### **7.11.Επαγγέλματα με προοπτικές και επαγγελματικές αναφορές**

Η άποψη που υποστηρίζει ότι οι σπουδές είναι αυτοσκοπός ίσως είχε κάποια βάση σε παλαιότερες εποχές, όταν η παιδεία ήταν προνόμιο των γόνων εύπορων οικογενειών, οι οποίοι είχαν εξασφαλισμένο το οικονομικό και εργασιακό τους μέλλον. Σήμερα, κάτι τέτοιο πολύ δύσκολα μπορεί να γίνει αποδεκτό, αν ληφθεί υπόψη ο μαζικός χαρακτήρας της παιδείας, οι αυξημένες απαιτήσεις παραγωγικότητας και εξειδικευμένων γνώσεων, η υψηλή ανεργία και οι ανάγκες ομαλού καταμερισμού του ανθρώπινου δυναμικού, ανάλογα με την παραγωγική διάρθρωση της οικονομίας. Επιπλέον, είναι αναμενόμενο, όταν υπάρχει κατάλληλη πληροφόρηση για τα κορεσμένα επαγγέλματα, πολλοί νέοι να στραφούν σε άλλα με ανερχόμενες προοπτικές (Κασσωτάκης, 2000).

Όπως έχουμε αναφέρει, μόνο μια ενότητα έχει αποκλειστικά ως θέμα της τα επαγγέλματα. Στη συγκεκριμένη ενότητα αφιερώνεται μια σελίδα στην οποία παρουσιάζονται επαγγέλματα με προοπτικές. Αναλύονται τα επαγγέλματα του υπεύθυνου ξενοδοχειακής διοίκησης και τροφοδοσίας, του τεχνικού Η/Υ, του ηχολήπτη και του γραφίστα ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου.

Γίνεται φανερό ότι όλα τα επαγγέλματα ανήκουν στον τριτογενή τομέα (υπηρεσίες), σε έναν τομέα που έχει να επιδείξει σημαντικές επαγγελματικές προοπτικές. Στηριζόμενοι στις προβλέψεις για τις προοπτικές των επαγγελμάτων στην Ελλάδα, πράγματι το επάγγελμα του τεχνικού Η/Υ παρουσιάζει πολύ θετικές επαγγελματικές προοπτικές. Σχεδόν όλα τα επαγγέλματα που έχουν σχέση με την Πληροφορική και ιδιαίτερα με το Υλισμικό (Hardware) έχουν να επιδείξουν τις σημαντικότερες επαγγελματικές προοπτικές. Τα επαγγέλματα του υπεύθυνου ξενοδοχειακής διοίκησης και τροφοδοσίας καθώς και του γραφίστα ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου που ανήκουν στους κλάδους της Οικονομίας-Διοίκησης και των Γραφικών Τεχνών αντίστοιχα, παρουσιάζουν και αυτά θετικές προοπτικές σε μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με τον τεχνικό Η/Υ. Αντίθετα, το επάγγελμα του ηχολήπτη είναι ένα επάγγελμα με περιορισμένη προοπτική. Παρόλα αυτά, στο βιβλίο παρουσιάζεται ως επιλογή που προσφέρει επιτυχημένη σταδιοδρομία.

Γίνεται φανερό ότι στην παρουσίαση των επαγγελμάτων που έχουν προοπτικές επιλέγονται επαγγέλματα με εξαίρεση αυτό του τεχνικού Η/Υ, χωρίς ιδιαίτερες

προοπτικές, και δε γίνεται αναφορά σε άλλα επαγγέλματα με σημαντικότερες επαγγελματικές προοπτικές όπως είναι τα τουριστικά ή τα στρατιωτικά/αστυνομικά επαγγέλματα, που ανήκουν και αυτά στον τριτογενή τομέα, αλλά παρουσιάζουν σημαντική επαγγελματική αποκατάσταση.

Ενώ τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες των τεσσάρων επαγγελματιών παρουσιάζονται με ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό τρόπο, το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται όλα ως επαγγέλματα με μεγάλες προοπτικές καθιστά τις αναφορές ανακριβείς σε κάποια από τα στοιχεία τους. Επίσης, θα μπορούσε να γίνεται αναφορά και για το είδος εκπαίδευσης που απαιτείται για το κάθε επάγγελμα, τις συγκεκριμένες βαθμίδες εκπαίδευσης ώστε να γνωρίζει από πριν ο μαθητής τι κατεύθυνση σπουδών θα πρέπει να ακολουθήσει, αν επιθυμεί να ασχοληθεί με κάποιο από τα παραπάνω επαγγέλματα. Η αλήθεια είναι ότι όχι μόνο σε αυτό το κομμάτι, αλλά και σε όλα τα βιβλία, παρατηρείται παντελής έλλειψη των αναφορών σχετικά με το είδος της εκπαίδευσης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Αυτό όμως το κεφάλαιο, το οποίο μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στην επαγγελματική απόφαση των παιδιών, θα μπορούσε να είναι πιο προσεγμένο όσον αφορά τις επιλογές των επαγγελμάτων. Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι η πρόβλεψη για τα επαγγέλματα δεν έχει μεγάλη χρονική ισχύ (από 5 έως 10 χρόνια), όμως τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια είναι καινούργια και θα μπορούσαν να περιέχουν περισσότερο επιτυχημένες επαγγελματικές αναφορές στο κομμάτι της πρόβλεψης.

### **7.12. Άτομα με ειδικές αναπηρίες (ΑμεΑ)**

Όπως είδαμε και στα ευρήματα, δεν υπάρχει καμία αναφορά σχετική με την επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρίες. Ίσως να μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η Ευγενία, η οποία είναι κωφή και διδάσκεται μπαλέτο, αποτελεί μια τέτοια αναφορά για ΑμεΑ, αλλά επειδή δε φαίνεται να ασκεί το μπαλέτο ως επάγγελμα, δε συμπεριλήφθηκε σε αυτήν την κατηγορία. Κι ενώ υπάρχουν κάποιες σημαντικές αναφορές για ΑμεΑ, πουθενά δεν αναφέρεται κάτι σχετικό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

Το κείμενο πάντως που είναι αποκλειστικά αφιερωμένο σε ΑμεΑ είναι ένα από τα κεντρικά κείμενα της 16ης ενότητας της ΣΤ΄ τάξης, που αναφέρεται στα τυφλά άτομα και συγκεκριμένα στο Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών στην Καλλιθέα. Σημειώνουμε εδώ ότι ο Φάρος Τυφλών, ως η μόνη εξειδικευμένη Οργάνωση στην Ελλάδα στον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης των τυφλών, δε διέθετε σχολικά τμήματα ή τάξεις, γιατί απλά εξυπηρετούσε τυφλούς μετεφηβικής και ώριμης ηλικίας. Ωστόσο, με την κατοπινή διεύρυνση των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων του ο ΦΤ κατόρθωσε να συστήσει συμβουλευτική υπηρεσία νεοτυφλωθέντων ατόμων και καθοδήγησης γονιών με τυφλά παιδιά (Στασινός, 1991). Στην ενότητα αυτή, βέβαια, δεν υπάρχει καμία αναφορά σε πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσε να ασκήσει ένα τυφλό άτομο. Η μόνη αναφορά είναι, του εκπαιδευτή τυφλών, επαγγελματία που βοηθά ΑμεΑ.

Κι ενώ η ενότητα με το Φάρο Τυφλών, όπως και άλλες ενότητες σχετικές με ΑμεΑ, προσπαθεί να περάσει ένα μήνυμα ευαισθητοποίησης για τα άτομα με προβλήματα όρασης, δεν αναφέρεται καθόλου στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων αυτών. Παρατηρούμε ότι, όπου σημειώθηκε αναφορά για ΑμεΑ, πάντα τονιζόταν η ανάγκη της ισότητας και των ίδιων δικαιωμάτων των ΑμεΑ με τον υπόλοιπο κόσμο. Το γεγονός αυτό, έστω και σε απλές αναφορές ΑμεΑ, είναι πολύ σημαντικό γιατί δείχνει ότι τα βιβλία συμμορφώνονται προς τις νέες κοινωνικές τάσεις της αποδοχής και της υποστήριξης του διαφορετικού.

Στο σημείο μάλιστα της 13ης ενότητας στη Δ΄ τάξη, όπου αναφέρεται ο μικρός Μπίλι, ο οποίος έχει αναπηρία στα χέρια και στα πόδια και εξηγεί στα άλλα παιδιά ότι αυτός έχει ένα παραπάνω δικαίωμα να τον μεταχειρίζονται με τον ειδικό τρόπο που

πρέπει, να τον εκπαιδεύουν και να τον φροντίζουν όπως πρέπει, γεννάται ένα νέο ερώτημα σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ΑμεΑ. Σύμφωνα με το Δελλασούδα (2004), οι ιδιαιτερότητες των ΑμεΑ επιβάλλουν την αυτοτελή διεπιστημονική και πολυεπιστημονική προσέγγιση της κάθε ομάδας, οπότε και προϋποθέτουν ανεξάρτητες από τον ΣΕΠ ή/και παράλληλες πρόσθετες ενέργειες, εκτός αυτών που ενδείκνυνται για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της ύπαρξης ΣΕΠ ΑμεΑ, καθώς οι γενικές αρχές που διέπουν τον ΣΕΠ φαίνεται να μην καλύπτουν τις ειδικές ανάγκες των ΑμεΑ. Βέβαια, σε καμία τάξη του Δημοτικού δεν υπάρχει μάθημα ΣΕΠ, παρόλα αυτά παρατηρούμε μέσω των ευρημάτων της εργασίας ότι έστω και άτυπα δεν υπάρχει καμία προσπάθεια επαγγελματικής ενημέρωσης των παιδιών με αναπηρίες από τα σχολικά βιβλία, οπότε το θέμα της ύπαρξης ΣΕΠ ΑμεΑ παραμένει ανοικτό προς περαιτέρω διερεύνηση.

### **7.13.Νέα γνωστικά αντικείμενα και βιβλία Γλώσσας του Δημοτικού**

Φτάνοντας προς το τέλος της ανάλυσης των ευρημάτων, τα βιβλία εξετάζονται από μια γενικότερη σκοπιά, αν εναρμονίζονται με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις και ανάγκες. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2006), οι νέες εξελίξεις στην κοινωνία επιβάλλουν την ένταξη νέων αντικειμένων στο σχολικό πρόγραμμα. Η τεράστια αύξηση των γνώσεων του ανθρώπου, η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας, η εμφάνιση νέων προβλημάτων, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος ή νέων αναγκών, όπως η προστασία των πολιτών από μολυσματικές ασθένειες και άλλα παρόμοια είχαν ως αποτέλεσμα να αρχίσουν να εντάσσονται στα προγράμματα σπουδών νέα γνωστικά αντικείμενα ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβάνονται: οι Νέες Τεχνολογίες, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή του Καταναλωτή, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, η Κυκλοφοριακή Αγωγή κ.ά. Αυτές οι νέες τάσεις δεν θα εξεταστούν ως ξεχωριστά μαθήματα, αλλά ως θέματα που περιέχονται στα βιβλία που τίθενται υπό εξέταση.

Οι Νέες Τεχνολογίες (εκτός από το μάθημα της Πληροφορικής στο οποίο έχουν ενταχθεί ως διδασκόμενο αντικείμενο), δε φαίνεται να αναδεικνύονται ιδιαίτερα μέσα από τα βιβλία της γλώσσας. Κι ενώ υπάρχουν αρκετές ενότητες σχετικές με την τεχνολογία, θεωρούμε ότι δεν δίνονται επαρκή ερεθίσματα στους μαθητές, ώστε να

εντάξουν τις Νέες Τεχνολογίες στη ζωή τους, τουλάχιστον όπως επιτάσσουν οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας ή κείμενα που να παρουσιάζουν τις θετικές και αρνητικές συνέπειες των Ν.Τ.

Στο «κλίμα» της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι κινούνται πολλά από τα κεντρικά κείμενα των ενοτήτων σε όλες τις τάξεις. Το βασικό μήνυμα που μεταφέρεται στους μαθητές είναι ότι η ανεξέλεγκτη δραστηριότητα του ανθρώπου οδηγεί σε μόλυνση του περιβάλλοντος ή η υπερεκμετάλλευση των πηγών ενέργειας έχει επίσης καταστρεπτικές συνέπειες για το φυσικό περιβάλλον. Μέσα από τα βιβλία γίνεται μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης σε θέματα ανακύκλωσης, μάλιστα σε βιβλίο της Δ' τάξης υπάρχει ενότητα αφιερωμένη αποκλειστικά στο θέμα αυτό.

Η Αγωγή Υγείας, αν και δεν αφορά ιδιαίτερα το μάθημα της Γλώσσας (εντάσσεται κυρίως σε μαθήματα Βιολογίας, Ανθρωπολογίας η Φυσικής Αγωγής), θα μπορούσε να αναδεικνύεται σε κάποιο βαθμό μέσα από τα βιβλία με τη μορφή συμβουλών π.χ. από επαγγελματίες γιατρούς ή με πιο συστηματική παρουσίαση σύγχρονων ανθρώπων που ζουν κατά τρόπο υγιεινό από σωματική άποψη αλλά και κατά τρόπο που τους χαρίζει ψυχική υγεία και πληρότητα. Κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε σε καμία τάξη εκτός από κάποιο σημείο στο οποίο αναφέρεται ο γιατρός επαγγελματίας να δίνει συμβουλές διατροφής.

Η Αγωγή του Καταναλωτή κατέστη αναγκαία λόγω της τεχνητής συνεχούς αύξησης των αναγκών του ανθρώπου στο πλαίσιο της καταναλωτικής κοινωνίας, αλλά και εξαιτίας του κατακλυσμού της αγοράς από ποικιλία προϊόντων, που δεν είναι πάντα συμφέροντα για τον καταναλωτή και δε συμβάλλουν στην υγεία του. Η φιλοσοφία των βιβλίων φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη της ένταξης της Αγωγής του Καταναλωτή στα σχολικά προγράμματα, καθώς σε ενότητες που υπάρχουν αναφορές σχετικές με την τηλεόραση και τις διαφημίσεις, τονίζεται ότι συχνά πολλές διαφημίσεις έχουν ως σκοπό να μας εξαπατήσουν και ότι είναι καλό να προβαίνουμε σε έρευνες αγοράς. Πάντως είναι γεγονός ότι τα υλικά αγαθά, τα χρήματα και πολλές από τις αξίες των σημερινών καταναλωτικών κοινωνιών, δεν κατέχουν σημαντική θέση μέσα στα βιβλία, τα οποία δείχνουν να είναι προσανατολισμένα σε πιο ουσιαστικές και πανανθρώπινες αξίες, όπως η ισότητα και η ειρήνη μεταξύ των λαών.

Η κυκλοφοριακή αγωγή των μικρών ιδιαίτερα παιδιών, αλλά και των ενηλίκων είναι επίσης αποτέλεσμα των κυκλοφοριακών προβλημάτων που δημιουργούνται στις μεγάλες πόλεις, λόγω της τεράστιας αύξησης των παντός είδους οχημάτων. Μιλώντας για παιδιά Δημοτικού, η ανάγκη ενημέρωσης σε θέματα κυκλοφοριακής αγωγής γίνεται ακόμα πιο επιτακτική. Πράγματι, σε πολλές ενότητες μέσα στα βιβλία συναντάται αυτή η προσπάθεια ενημέρωσης των παιδιών σε θέματα συμπεριφοράς πεζών και οδηγών κι ένα στοιχείο που το αποδεικνύει είναι η εμφάνιση υψηλών τιμών στις κατανομές συχνότητας του τροχονόμου και του σχολικού τροχονόμου.

Η Αγωγή Σταδιοδρομίας εντάσσεται στο πλαίσιο των εξελίξεων που σημειώνονται στην εφαρμογή της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Το σχολείο, όπως είπαμε, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πληροφόρηση και στην αυτογνωσία που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Ιδιαίτερα στις ηλικίες των παιδιών του Δημοτικού, όπου δε διδάσκεται το μάθημα του ΣΕΠ, η άσκηση κάποιας μορφής επαγγελματικής συμβουλευτικής επαφίεται στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και ιδιαίτερα των βιβλίων της Γλώσσας.

Προχωρώντας σε μια γενική εκτίμηση των βιβλίων της Γλώσσας, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι τα βιβλία της Γλώσσας των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, αν και είναι αρκετά προσαρμοσμένα στο «κλίμα» της εποχής και στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, δεν είναι απαλλαγμένα από παραλείψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με χαρακτηριστικά διάφορων επαγγελμάτων.. Τα βιβλία εμφανίζονται ασυνεπή ακόμα και ως προς την απλή πληροφόρηση βασικών στοιχείων και χαρακτηριστικών. Πρόθεση βέβαια αυτής της κριτικής, η οποία στηρίζεται σε πραγματικά στοιχεία, δεν είναι η απόρριψη των βιβλίων, αλλά η βελτίωσή τους.



## **Κεφάλαιο 8**

### **Συμπεράσματα**

#### **8.1. Εισαγωγικά**

Τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία για τις απόψεις στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά σχετικά με τα δύο φύλα. Από την ανάλυσή μας προέκυψε ότι στα βιβλία οι άνδρες και οι γυναίκες περιγράφονται με εκ διαμέτρου αντίθετους τρόπους και ότι σαφώς οι άνδρες έχουν σχέση με τη δημόσια ζωή και οι γυναίκες με την ιδιωτική.

Πιο συγκεκριμένα, ο άνδρας – πατέρας εμφανίζεται ως ο οικονομικός συντηρητής που εργάζεται αδιάκοπα, για να εξασφαλίζει τις βιοτικές ανάγκες των υπολοίπων μελών της οικογένειας. Είναι το κυρίαρχο πρόσωπο της οικογένειας που αποφασίζει, δίνει λύσεις, αναθέτει καθήκοντα και τιμωρεί. Η μητέρα – γυναίκα ασχολείται συστηματικά με τις δουλειές του νοικοκυριού και με τη φροντίδα των παιδιών. Όταν εργάζεται, είναι κυρίως, επειδή η οικογένεια αντιμετωπίζει οξύτατο οικονομικό πρόβλημα.

Και για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων οι απόψεις που εκφράζονται θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως στερεοτυπικές. Έτσι οι άνδρες παρουσιάζονται έξυπνοι, ανεξάρτητοι, επιθετικοί, επινοητικοί με αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Ενώ οι γυναίκες εμφανίζονται συναισθηματικά ασταθείς, αυτάρεσκες, πονηρές, ζηλιάρες και γενικά εκδηλωτικές.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και για τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά. Τα αγόρια και τα κορίτσια, δηλαδή, εμφανίζονται να συμμετέχουν και να προσφέρουν βοήθεια σε ευθύνες και δουλειές των γονέων του ίδιου φύλου. Παράλληλα με τις δραστηριότητες που επιλέγουν να επιδίδονται, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ήρωες-παιδιά φαίνεται να εξασκούνται σε ρόλους και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το κάθε φύλο στις διάφορες χρονικές περιόδους που γράφτηκαν τα κείμενα.

Οι απόψεις που εκφράζονται για τα δύο φύλα είναι παρόμοιες με εκείνες που εμφανίζονται στα βιβλία γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού. Έτσι, θεωρούμε ότι τα βιβλία αυτά μέσω των κειμένων που περιέχουν αδυνατούν να προσφέρουν στα παιδιά ένα πρότυπο ρόλου για ταύτιση και μίμηση προσαρμοσμένο στα σημερινά

κοινωνικά δεδομένα, γιατί παρουσιάζουν έναν τρόπο ζωής πολύ διαφορετικό από το σημερινό.

Στα κείμενα αυτά η μητέρα βρίσκεται τις περισσότερες φορές στο σπίτι, ασχολείται ακούραστα με τις δουλειές του σπιτιού και ενδιαφέρεται μόνο για τους άλλους. Κάποιες βελτιώσεις σχετικά με το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών, που εμφανίζονται ισότιμα, δεν είναι αρκετές για να λύσουν ικανοποιητικά το πρόβλημα της ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα βιβλία αυτά εξακολουθούν να συντηρούν και να υποθάλπουν τα στερεότυπα των ρόλων.

Βέβαια, οι απόψεις που παρουσιάζονται στα κείμενα δε μπορούν να χαρακτηριστούν ως στερεοτυπικές, εφόσον έχουν γραφεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Έχουν, επομένως, άμεση σχέση με το ιστορικό- κοινωνικό πλαίσιο που ίσχυε στην εποχή της συγγραφής τους, αφού είναι γραμμένα μια άλλη εποχή, αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του συγγραφέα, της οποίας φορέας είναι και ο ίδιος.

Με αυτό το σκεπτικό, από τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού θεωρούμε ότι λείπουν αναφορές σε βελτιώσεις και αλλαγές ως προς τους ρόλους των δύο φύλων, που έχουν συντελεστεί στη σύγχρονη κοινωνία με αποτέλεσμα να προβάλλεται μια πραγματικότητα σε πολλές περιπτώσεις ξεπερασμένη.

Το πρόβλημα σχετικά με την παρουσίαση των δύο φύλων εντείνεται και από την έλλειψη χρονολογικής ταυτότητας των κειμένων. Το γεγονός δηλαδή ότι τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά αποσπάσματα δε συνοδεύονται από πληροφορίες για το χρόνο συγγραφής τους, είναι πιθανό να δημιουργεί την εντύπωση στους μαθητές ότι είναι σύγχρονα. Έτσι ο μαθητής σε κάποια σημεία έρχεται σε ρήξη με τη βιωμένη πραγματικότητα. Καλό θα ήταν, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία να γίνεται αναφορά στο χρόνο συγγραφής του κειμένου και να συζητώνται οι ρόλοι των φύλων έτσι όπως παρουσιάζονται στο κείμενο και έτσι όπως βιώνονται σήμερα από τα παιδιά.

Όλα αυτά, βέβαια, προϋποθέτουν την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο μάθημα. Έτσι ο μαθητής θα μπορεί να αντιληφθεί το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τους συσχετισμούς των δύο φύλων και να τους συγκρίνει με τους σημερινούς. Αυτό ίσως βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την ανάγκη που επέβαλε τις αλλαγές ή τη

διαιώνιση στις σχέσεις των δύο φύλων, αν έγιναν σωστά αυτές και πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Υπό τη σκέψη αυτή, ακόμη και ένα βιβλίο με τόσο παλιά κείμενα θα μπορούσε να γίνει εφελθτήριο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης γύρω από το ζήτημα των ρόλων των δύο φύλων.

Θα μπορούσε να γίνει μια επιπλέον πρόταση για τον τρόπο διδασκαλίας των κειμένων αυτών. Όπως υποστηρίχθηκε από τον Bandura οι νεαροί αναγνώστες, όταν εκτίθενται σε ποικίλα μοντέλα συμπεριφοράς, σπάνια οδηγούνται στο σημείο να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά ενός μόνο προτιμώμενου μοντέλου. Προτιμούν να συνδυάζουν όψεις προερχόμενες από διαφορετικά πρότυπα και να τις οργανώνουν πάνω σε καινούρια προσχέδια.

Με αυτό το πνεύμα θα ήταν θεμιτό, κατά την προσέγγιση των κειμένων, να μην υπερτονίζεται ένας ήρωας ή ένα στοιχείο της προσωπικότητάς του. Αντίθετα, θα πρέπει να προσανατολίζονται οι μαθητές προς όλους τους ήρωες και να δίνεται έμφαση στην ανίχνευση πολλών και διαφορετικών στοιχείων χαρακτήρα. Έτσι τα παιδιά θα εξοικειωθούν με πολλαπλά ενδεχόμενα που μπορεί να αποκαλύψουν οι ανθρώπινες συμπεριφορές και σχέσεις. Με δεδομένο ότι τα παιδιά συνήθως ταυτίζονται με το γονιό του ίδιου φύλου, η ερμηνευτική αυτή διαδικασία θα τους δώσει περισσότερες δυνατότητες επιλογής χαρακτηριστικών.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται πως τα αγόρια και τα κορίτσια εκτίθενται σε παλαιές απόψεις για τα δύο φύλα, οι οποίες δεν τοποθετούνται, κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό, στο ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές κατασκευάστηκαν. Η παράλειψη αυτή ενδεχομένως να έχει ως συνέπεια να ερμηνεύονται από τα παιδιά οι ρόλοι που εμφανίζονται στα κείμενα με όρους σημερινούς, δηλαδή ότι η σύγχρονη γυναίκα ασχολείται μόνο με το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών και ο σύγχρονος άνδρας είναι ο συντηρητής και στυλοβάτης του σπιτιού.

Λόγω, ωστόσο, των διαφόρων κοινωνικών αλλαγών, αυτή η κατανομή των ρόλων σήμερα χαρακτηρίζεται ως ανισότιμη και ως ανισότιμες χαρακτηρίζονται και οι σχέσεις των δύο φύλων που τη συνοδεύουν. Κατά συνέπεια τα συγκεκριμένα κείμενα, καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας

τους, δε βοηθούν προς το αίτημα να εκτίθενται τα παιδιά στην αρχή της ισοτιμίας των φύλων.

Το αίτημα για την ισότητα των φύλων παρόλη τη θεσμική του κατοχύρωση, δεν θα έχει ουσιαστικό αντίκρισμα, αν τα αγόρια και τα κορίτσια δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες παντού. Μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει να συμπεριλάβει όλες τις πλευρές του σχολείου, που επηρεάζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τους ρόλους των δύο φύλων. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει με θετικό τρόπο στη διαμόρφωση και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να αναπτύξουν ευελιξία και ανοχή σε άλλους τρόπους ζωής. Αυτό θα συμβεί, όταν τα αγόρια θα μπορούν να εκφραστούν με τρυφερότητα και αδυναμία και τα κορίτσια θα αποκαλύψουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, χωρίς ντροπή και ενοχές.

## **8.2.Συμπεράσματα σε σχέση με το σκοπό της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός στοιχείων στερεοτυπικής παρουσίασης των δύο φύλων, στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας Δ', Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό επιχειρήθηκε να ερευνηθεί η ενδεχόμενη ύπαρξη στερεοτυπισμού σε τέσσερις κατευθύνσεις:

- α) στην αναλογία ως προς το φύλο της ομάδας των ανθολογούμενων συγγραφέων
- β) στον εντοπισμό εναλλακτικών μορφών οικογένειας, όπως η μονογονεϊκή
- γ) στα μηνύματα που περιέχονται στα ανθολογούμενα κείμενα για το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας, συζύγου και τη δράση της στον έξω χώρο
- δ) στα επαγγέλματα που ασκούν άνδρες και γυναίκες και το πώς παρουσιάζονται αυτά σε σχέση με τα κείμενα και τις στερεοτυπικές μορφές.

Από την έρευνα, λοιπόν, προέκυψε ότι:

- στα καινούρια βιβλία έχει διασφαλιστεί η ίση αναλογία ως προς το φύλο των μελών της συγγραφικής ομάδας που έκανε και την επιλογή των κειμένων.
- ως προς το φύλο των ανθολογούμενων συγγραφέων ωστόσο, δηλαδή, των συγγραφέων που κείμενά τους επιλέχτηκαν για τα συγκεκριμένα βιβλία γλώσσας, εντοπίστηκε ποσοτική υπεροχή των αντρών έναντι των γυναικών συγγραφέων (23 άντρες έναντι 17 γυναικών συγγραφέων) και κατ' αυτό τον

τρόπο φαίνεται πως έχει σημειωθεί κάποια εξέλιξη σε σχέση με τα παλιότερα αναγνωστικά «Η γλώσσα μου», όπου η πλειάδα των κειμένων ανήκε σε άνδρες συγγραφείς.

- από τη διερεύνηση των κειμένων στα σχολικά βιβλία, διαπιστώθηκε η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στη μονογονεϊκή οικογένεια ή στο διαζύγιο, ως κοινωνικό συμβάν. Στη μοναδική περίπτωση κειμένου («Χριστουγεννιάτικο δώρο») όπου παρουσιάζεται ένα παιδί, ο μικρός «Άντη», που μεγαλώνει μόνο με τη χήρα μητέρα του, η απουσία του πατέρα στην οικογένεια δικαιολογείται από το γεγονός ότι αυτός είναι θύμα πολέμου. Επίσης, στο ίδιο κείμενο μονογονεϊκότητα, ορφάνια, προσφυγιά και φτώχεια αλληλοεμπλέκονται δημιουργώντας ένα πλέγμα αρνητικών κοινωνικών χαρακτηριστικών που είναι αμφίβολο αν οι μικροί μαθητές μπορούν να το ξεχωρίσουν στα συστατικά του και πιθανότατα δε βοηθάει τα παιδιά, που ενδεχομένως βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις, μεγαλώνοντας μόνο με τον ένα γονιό τους, να αντιμετωπίσουν την καθημερινή τους πραγματικότητα.

Όταν η ανάλυση, πάντως, εστιαστεί στον τρόπο που τα δύο φύλα εμφανίζονται να δρουν μέσα στις ιστορίες, προκύπτει πως ο στερεοτυπισμός διατρέχει αρκετές από τις ιστορίες. Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας στόχευε στην αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο η γυναίκα παρουσιάζεται μέσα στα κείμενα να δρα στα πλαίσια της συζυγικής σχέσης, στις σχέσεις της με τα παιδιά της, καθώς και στον τρόπο που αυτή αποτυπώνεται να ενεργεί τόσο στον οικιακό, όσο και στον «έξω» του σπιτιού χώρο.

- Μολονότι οι αναφορές σε φυλετικά στερεότυπα δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρες μέσα στα κείμενα, ωστόσο δε θα μπορούσε να αγνοηθεί το γεγονός ότι στα κείμενα που τελικώς επιλέχθηκαν για τα σχολικά βιβλία η μητέρα δεν εμφανίζεται πουθενά ως ισότιμο εργαζόμενο μέλος της οικογένειας και τα μόνα επαγγέλματα με τα οποία σχετίζεται είναι αυτό της δασκάλας και της συγγραφέα, έναντι σε περισσότερα από εξήντα επαγγέλματα που αναφέρονται ότι ασκούνται από άντρες. Αντίθετα, στα πιο πολλά κείμενα η γυναίκα παρουσιάζεται να δρα στο χώρο του σπιτιού, ασχολούμενη είτε με οικιακές εργασίες είτε με την ανατροφή των παιδιών.
- Στα κείμενα των σχολικών βιβλίων, η μητέρα αποτυπώνεται στο ρόλο της τροφού των παιδιών της. Σπανίως εμφανίζεται να τα συμβουλεύει ή να λύνει τις απορίες τους, ρόλος που αποδίδεται στον πατέρα, ο οποίος μ' αυτό

τον τρόπο προβάλλεται ως η φωνή της φρόνησης και της λογικής, ως αυτός που δίνει λύσεις στα προβλήματα της οικογένειας, ενώ η σύζυγος, σε δεύτερο πλάνο, απλώς ακολουθεί τις πρωτοβουλίες του.

Αν σκεφτεί κανείς ότι μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια τα παιδιά εσωτερικεύουν τους κοινωνικούς ρόλους, που θεωρούνται αποδεκτοί για το κάθε φύλο, τότε η επιλογή κειμένων για τα σχολικά βιβλία της γλώσσας θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι παρουσιάζει μια ενδεχομένως ημιτελή, αν όχι διαστρεβλωμένη, εικόνα της σύγχρονης πραγματικότητας, αναφορικά με τη γυναίκα.

- Η σημαντική απουσία της γυναίκας από ρόλους που θα μπορούσε να αναλάβει στον «έξω» του σπιτιού χώρο, η συμβολική απουσία της από τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται στα κείμενα (π.χ. 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου), καθώς και η μικρή αντιπροσωπευτική αναφορά σε επώνυμες γυναίκες π.χ. επιστημότισσες, αθλήτριες, μουσικούς κλπ, ενισχύει την εικόνα μιας γυναίκας περιορισμένης στον οικιακό χώρο, προσηλωμένης στο έργο της ανατροφής των παιδιών της, χωρίς γνώση, γνώμη και παρουσία στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Προφανώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, η εικόνα αυτή απέχει σημαντικά από τη σύγχρονη πραγματικότητα, όπου η γυναίκα συμμετέχει σε αρκετά υψηλά (σε σχέση με παλιότερα χρόνια) ποσοστά στα κέντρα λήψης πολιτικών αποφάσεων και οι εργαζόμενες γυναίκες είναι η πολυπληθής καθημερινή πραγματικότητα, την οποία βιώνουν και οι περισσότεροι μαθητές στο οικογενειακό τους περιβάλλον.
- Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνεί και η διερεύνηση του γλωσσικού σεξισμού, που εντοπίζεται στα κείμενα. Έτσι αν και δεν εντοπίζεται η χρήση ανδρωνυμικών, γεγονός που ίσως σχετίζεται με το ότι τα κείμενα προέρχονται κυρίως από τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, ωστόσο η πρόταξη του αρσενικού στα ζεύγη ονομάτων και η χρήση λέξεων που παραπέμπουν σε στερεότυπα φύλου είναι ακόμη αρκετά συχνή στα κείμενα.
- Εξάλλου η συστηματική χρήση μέσα στα βιβλία ουσιαστικών σε αρσενικό γένος που –θεωρητικά τουλάχιστον - εμπεριέχουν και τα δύο γένη π.χ. ο επιστήμονας, ο γιατρός, ο πολιτικός, ο δημοσιογράφος (και ποτέ π.χ. η επιστήμονισσα και ο επιστήμονας, ή η γιατρός/ γιάτρισσα και ο γιατρός κλπ) ενδεχομένως να αποσιωπά σε γλωσσικό επίπεδο την «απειλητική» για την πατριαρχική τάξη πραγμάτων παρουσία των γυναικών στον επαγγελματικό χώρο. Εφόσον, λοιπόν, η γλώσσα δεν εκφράζει απλώς ιδέες, αλλά

εκφράζοντάς τις, ταυτόχρονα τις επηρεάζει και τις διαμορφώνει<sup>258</sup> και αφού, όπως ειπώθηκε, η γλώσσα είναι αυτή που δομεί τη σκέψη των παιδιών, η προσπάθεια να εξεταστεί το «τι λέγεται» μέσα στα σχολικά βιβλία ίσως δεν είναι τελικά χωρίς νόημα.

### **8.3. Συμπεράσματα σε σχέση με τους ρόλους των δύο φύλων στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος**

Η ισότητα των δύο φύλων κατοχυρώνεται νομοθετικά στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τη δεκαετία του 1960-1970, ενώ στη χώρα μας το 1975 με την παράγραφο 2 του άρθρου 4, όπου ορίζεται ότι “Ελληνες και Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις”. Με τη διάταξη αυτή αντικαταστάθηκαν παλαιότερες νομοθετικές ρυθμίσεις, που ήταν προσδιοριστικές του φύλου και άνισες, με νέες που ήταν φυλετικά ουδέτερες, αλλά τυπικά ίσες.

Αξιοσημείωτες αλλαγές επέφερε και η μεταρρύθμιση του Οικογενειακού Δικαίου το 1983<sup>259</sup>. Ενώ όμως ο νόμος αυτός θεωρείται ένα σημαντικό βήμα κοινωνικής απελευθέρωσης και ενώ θεωρείται πως για τη σύνταξή του έχουν ληφθεί υπόψη οι σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και αντιλήψεις, που είχαν διαμορφωθεί στη χώρα μας<sup>260</sup>,

---

<sup>258</sup> Φραγκουδάκη, 1987: 24

<sup>259</sup> Στο νόμο 1329/1983 και συγκεκριμένα στο άρθρο 4 παρ. 2 αναφέρεται πως “Ελληνες και Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις”.

<sup>260</sup> Οι σημαντικότερες διατάξεις του Οικογενειακού Δικαίου, από τις οποίες πράγματι προκύπτει η ισοτιμία ανδρών και γυναικών είναι οι ακόλουθες:

- α) θεσπίζεται το 18ο έτος ως όριο για τη θέσπιση γάμου και για τα δύο φύλα,
- β) η γυναίκα μετά το γάμο της διατηρεί το οικογενειακό της επώνυμο,
- γ) καθένας από τους συζύγους έχει πλέον ως κατοικία τον τόπο της κύριας και μόνιμης εγκατάστασής του,
- δ) οι σύζυγοι αποφασίζουν από κοινού για κάθε θέμα του συζυγικού βίου,
- ε) προβλέπεται υποχρέωση των συζύγων να συνεισφέρουν από κοινού, ο καθένας ανάλογα με τις δυνάμεις του, για την αντιμετώπιση των αναγκών της οικογένειας,
- στ) σε περίπτωση ακύρωσης ή λύσης του γάμου προβλέπεται απόδοση του μέρους της αύξησης της περιουσίας που έγινε κατά τη διάρκεια του γάμου και προέρχεται από τη συμβολή κάθε πρώτου συζύγου,
- ζ) προβλέπεται προστασία της οικογενειακής στέγης σε περίπτωση διακοπής της συμβίωσης
- η) καταργήθηκε ο αναχρονιστικός θεσμός της προίκας,
- θ) το επώνυμο των παιδιών το προσδιορίζουν οι γονείς,

στην πραγματικότητα και στον καθημερινό βίο τα πράγματα παρέμειναν και παραμένουν σε πολλές περιπτώσεις πολύ διαφορετικά. Οι διατάξεις, λοιπόν, που αφορούν τυπικά θέματα - όπως είναι για παράδειγμα το θέμα του ονόματος της συζύγου - είναι εύκολο να εφαρμοστούν, ενώ οι διατάξεις που απαιτούν αλλαγή νοοτροπίας, ώστε στην πραγματικότητα οι σύζυγοι και οι γονείς να είναι ισότιμοι, παραμένουν σε γενικές γραμμές ανεφάρμοστες.

Αυτή η εικόνα παρουσιάζεται και στα κείμενα, όπου η μητέρα, αν και εργαζόμενη, επωμίζεται τον κύριο όγκο του παραδοσιακού οικιακού της ρόλου, ενώ παράλληλα δε συμμετέχει ισότιμα με το σύζυγο στη λήψη αποφάσεων. Κατά συνέπεια δεν εμφανίζεται η προβλεπόμενη από το νόμο εναλλαγή των ρόλων<sup>261</sup>.

Εξάλλου, πρότυπο της ισότητας καθιερώνεται ο άνδρας και η ισότητα των γυναικών επέρχεται μέσα από την ταύτισή τους με αυτόν, δηλαδή μέσα από τον εξανδρισμό τους, ... με αποτέλεσμα να έχουμε ένα δίκαιο που δεν είναι ούτε ουδέτερο ούτε άφυλο, αλλά έμφυλο, δηλαδή εξανδρισμένο στις περισσότερες ρυθμίσεις του ως προς την κατοχύρωση δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, γυναικών και ανδρών<sup>262</sup>. Εφόσον επομένως δεν υπάρχει σεβασμός της διαφορετικότητας, πλήττεται η ισότητα και η ατομική ελευθερία. Επιπλέον, μπορεί να επιτυγχάνεται η απομάκρυνση από παραδοσιακά στερεότυπα για το ρόλο της γυναίκας, όμως ο τελικός στόχος που είναι η

---

ι) αντικαταστάθηκε η πατρική εξουσία από τη γονική μέριμνα,

ια) πατέρας και μητέρα υποχρεώνονται να διατρέφουν τα παιδιά τους, εισφέροντας ο καθένας ανάλογα με τις δυνάμεις του,

ιβ) η γονική μέριμνα σε περίπτωση διαζυγίου ρυθμίζεται από το δικαστήριο γνώμονα το συμφέρον του παιδιού,

ιγ) προβλέπεται εξομοίωση των αναγνωρισθέντων χωρίς γάμο παιδιών με παιδιά που γεννιούνται σε γάμο (αναλυτικότερα βλ. Π. Αγαλλοπούλου, Δικαιώματα της γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 152-155)

<sup>261</sup> Όπως προκύπτει και από έρευνα που δημοσιεύθηκε πρόσφατα και αφορούσε 2000 περίπου παντρεμένες γυναίκες 15 έως 44 ετών οι οποίες κατοικούσαν στην περιφέρεια Αθηνών, το μοντέλο οικογένειας με αδιαφοροποίητους συζυγικούς ρόλους μέσα και έξω από το σπίτι, που έχει επικρατήσει στις δυτικές χώρες, δεν ισχύει παρά μόνο στο ένα τρίτο των ζευγαριών της Αθήνας (Π. Αγαλλοπούλου, Δικαιώματα της γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 156).

<sup>262</sup> Ζ. Χρονάκη, 1999, σελ. 419, 422.



αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, της πολυπλοκότητας και πολλαπλότητας των εμπειριών και αναγκών, δεν επιτυγχάνεται εύκολα.

Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην οικογένεια μέσα από τα κείμενα των παραμυθιών και των ιστοριών του δείγματος, μπορούμε να πούμε ότι είναι πιο παραδοσιακά από ό,τι συμβαίνει στην πραγματικότητα<sup>263</sup>. Δεν απεικονίζονται δηλαδή σε μεγάλο βαθμό οι αλλαγές που προώθησε η γυναικεία επαγγελματική απασχόληση στην υιοθέτηση και επικράτηση πιο σύγχρονων τρόπων ζωής. Όπως προκύπτει χαρακτηριστικά από σχετικές έρευνες, παρατηρείται “βελτίωση ως προς το βαθμό αποδοχής των σύγχρονων οικογενειακών προτύπων και τρόπων ζωής, γεγονός που αποτελεί ένδειξη της εξέλιξης των νοοτροπιών που τα άτομα ενστερνίζονται προς πιο προοδευτικά οικογενειακά σχήματα<sup>264</sup>.

Βέβαια, “το πλαίσιο των κοινωνικών αξιών που επικρατεί στη σημερινή ελληνική κοινωνία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υιοθέτηση και αποδοχή πιο προοδευτικών κοινωνικών αντιλήψεων, καθώς και στην επικράτηση πιο σύγχρονων τρόπων ζωής στην καθημερινή οικογενειακή ζωή, ενώ συντελεί στην αναπαραγωγή του παραδοσιακού προτύπου της γυναίκας, αυτό της συζύγου-νοικοκυράς. Αυτή, λοιπόν, η αντιφατική εικόνα ενός μεταβατικού σταδίου μπορούμε να πούμε πως αντικατοπτρίζεται και στα παιδικά αναγνώσματα.

Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου αποτελείται από τις μορφές συμπεριφοράς που έχουν κοινωνικά καθοριστεί ως αρμόζουσες στο κάθε φύλο. Είναι μια γενικευμένη εικόνα του ιδανικού άνδρα και της ιδανικής γυναίκας, όπως την ορίζει η κοινωνία, και

---

<sup>263</sup> Σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας, οι παντρεμένες γυναίκες της Αθήνας εξακολουθούν να πραγματοποιούν το μεγαλύτερο μέρος των εργασιών που έχουν σχέση με το σπίτι και την ανατροφή των παιδιών, ενώ οι άνδρες ασχολούνται πολύ λίγο με αυτά. Γενικά η τάση για πιο ισότιμους ρόλους μέσα στο σπίτι φάνηκε να υπερτερεί στους πιο νέους και μορφωμένους συζύγους, καθώς και σε αυτούς που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Επίσης οι απασχολούμενες γυναίκες, που διαθέτουν περισσότερα εφόδια, καθώς και οι γυναίκες με συνεχές προφίλ εργασίας, προωθούν καλύτερα τα συμφέροντά τους και αποσπών περισσότερη βοήθεια από τους συζύγους τους, συγκριτικά με τις άλλες εργαζόμενες, οι οποίες, αν και εργάζονται, δε φαίνεται να βελτιώνουν ουσιαστικά τη θέση τους. Αναλυτικότερα για τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης αστικής οικογένειας βλ. Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 1995, σελ. 42-46, 129-134.

<sup>264</sup> Μαράτου - Αλιμπράντη Λ., 1995, σελ. 43

προς την οποία εικόνα πρέπει κάθε μέλος να εναρμονίσει τη συμπεριφορά του<sup>265</sup>. Η συμμόρφωση προς τα πρότυπα αυτά ενθαρρύνεται και επιβραβεύεται, ενώ κάθε απόκλιση από τα πρότυπα αυτά παρεμποδίζεται και αποδοκιμάζεται<sup>266</sup>.

Ένας μάλιστα από τους μηχανισμούς που χρησιμοποιεί το παιδί για να σχετιστεί με τους ρόλους του φύλου του είναι η ταύτιση. Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς πως το περιεχόμενο των αναγνωσμάτων διαδραματίζει ρόλο καθοριστικής σημασίας στην παιδική ψυχή, ιδιαίτερα από τη στιγμή που το παιδί - αναγνώστης αδυνατεί να αξιολογήσει, να ελέγξει και να επηρεάζει την ποιότητα του πομπικού υλικού.

Ο ρόλος της οικογένειας στην πρόσληψη των ερεθισμάτων και στη διαμόρφωση των προσδοκιών, των φιλοδοξιών και των επιθυμιών που αναπτύσσει το άτομο είναι καθοριστικός, όπως έχει αποδειχθεί και από πολλές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις. Όπως και η Κ. Κασιμάτη έχει υποστηρίξει, οι γονείς παίζουν για το παιδί το ρόλο του συνδέσμου στα δύο σημαντικά συστήματα, την οικογένεια και την οικονομία, αφού ανήκουν και στα δύο. Επιπλέον, συνειδητά ή ασυνείδητα, μεταφέρουν τη συμπεριφορά τους, τις κοινωνικές αξίες, ενώ με τον επαγγελματικό τους ρόλο τα οδηγούν στη διαμόρφωση των πρώτων απόψεων, θετικών ή αρνητικών, για αυτόν, σχετικά με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του επαγγέλματος, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές του, την κοινωνική διαβάθμιση κ.ά.<sup>267</sup>.

---

<sup>265</sup> Συχνά η κοινωνία χρησιμοποίησε τη λογοτεχνία ως μέσο επηρεασμού των αναγνωστών προς την “επιθυμητή” κατεύθυνση. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά την έκδοση πολλών βιβλίων που απευθύνονταν μόνο σε αγόρια ή μόνο σε κορίτσια στο τέλος του προηγούμενου αιώνα και στις αρχές του επόμενου. Έτσι τα παιδιά οικειοποιούνταν την επιθυμητή συμπεριφορά, δηλαδή τα αγόρια προετοιμάζονταν να κερδίσουν τη ζωή και τον κόσμο, ενώ τα κορίτσια καλούνταν να διαδραματίσουν δευτερεύοντα και υποστηρικτικό ρόλο, με έμφαση στον μητρικό ρόλο. Φυσικά η ύπαρξη στερεοτύπων στα βιβλία αυτά είναι πρόδηλη (αναλυτικότερα βλ. α) Κ. Reynolds, *Children’s Literature in the 1890s and the 1990s*, Northcole House, 1994, pp. 31, β) S. Peterson, M. Lach, *Gender Stereotypes in Children’s Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development*, *Gender and Education*, Vol. 2, No. 2, 1990, pp. 189, γ) P. Gilbert P., K. Rowe, *Gender, Literacy and the Classroom*, Australian Reading Association., Victoria, 1991, pp. 47-63).

<sup>266</sup> Αναλυτικότερα βλ. Ι. Παρασκευόπουλου, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 2 - προσχολική ηλικία, Αθήνα, σελ. 99-102.

<sup>267</sup> Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η οικογένεια επηρεάζει το παιδί στις επαγγελματικές του επιλογές είναι η κυρίαρχη θέση που έχουν οι γονείς στην οργάνωση της ζωής των παιδιών τους, ιδιαίτερα στη χώρα μας. Επίσης, η επίδραση της οικογένειας στις

Όπως και η βιβλιογραφία αποδεικνύει, εξάλλου, η μάθηση των στερεοτύπων εμφανίζεται από πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία, ενώ οι “ανδρικοί” και “γυναικείοι” ρόλοι που καθιερώνονται σταδιακά στην ηλικία αυτή είναι ανθεκτικοί σε οποιαδήποτε αλλαγή και διατηρούνται μέσω μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου.

Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε πως και οι αναπαραστάσεις των γονέων στις αφηγηματικές ακολουθίες, με τους συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους, που φαίνεται να ασκούν, επηρεάζουν τα παιδιά στην υιοθέτηση προτύπων και συμπεριφορών και στη διαμόρφωση φιλοδοξιών.

Όπως είδαμε στα κείμενα, ο πατέρας παρουσιάζεται να είναι κεντρικό πρόσωπο στην οικογένεια γύρω από το οποίο επικεντρώνονται όλες οι δραστηριότητές της. Αυτός καθορίζει την πορεία της οικογένειας και των μελών της. Το θέμα του άνδρα-αρχηγού αναφέρεται στο ποιος προβάλλεται ως κυρίαρχο πρόσωπο, δηλαδή δίνει λύσεις, επιβάλλει τιμωρίες και ποινές, παίρνει αποφάσεις ή διαπαιδαγωγεί.

Το κύρος της θέσης αυτής επιβεβαιώνεται και από την ένδειξη του τυπικού σεβασμού προς το πρόσωπό του. Έτσι όλα τα μέλη της οικογένειας περιμένουν την άφιξη του αρχηγού, για να ξεκινήσουν το Χριστουγεννιάτικο γεύμα, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο το σεβασμό στην οικογενειακή ιεραρχία.

Στη σχέση του με τη σύζυγο, ο άντρας κρατά το ίδιο αρχηγικό κύρος που προκύπτει από τη θέση του. Το κύρος του αρχηγού δίνει στον πατέρα την εξουσία να παίρνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις για όλα τα μέλη της οικογένειας.

Η διαπίστωση αυτή είναι ανάλογη της Ε. Κανταρτζή (1991), η οποία, εξετάζοντας τα αναγνωστικά του Δημοτικού από το 1954 έως το 1990, υποστηρίζει ότι η δημοκρατικότητα στις σχέσεις των δύο συζύγων είναι φαινομενική<sup>268</sup>. Οι όποιοι ενδοιασμοί της μητέρας στο συγκεκριμένο χωρίο δεν είναι αρκετοί, για να αναστρέψουν την πατρική βούληση. Αυτός αποφασίζει ποιο είναι το καλύτερο για την οικογένεια

---

επαγγελματικές επιλογές των παιδιών συγκεκριμενοποιείται στο επίπεδο των φιλοδοξιών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αυτοί οι παράγοντες αιτιολογούν και την σε πολλές περιπτώσεις δημιουργία οικογενειακής παράδοσης. Για την εμπειρική διερεύνηση του θέματος βλ. Κ. Κασιμάτη, Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1998, σελ. 51-54 και J. Hayes, B. Hopson, Careers Guidance, Heinemann Educational Books, London, 1977, pp. 20-24.

<sup>268</sup> Κανταρτζή, 1991, σ. 101

Οι εξηγήσεις που δίνει ο πατέρας για την απόφασή του, δεν αναιρούν τον κυρίαρχο ρόλο του στην οικογένεια. Η γνώμη του έχει τη βαρύτητα μη αναστρέψιμης ανακοίνωσης και είναι οριστική.

Η αρχηγική του θέση του δίνει τη δύναμη όχι απλά να αποφασίζει για την οικογένεια και τα μέλη της, αλλά να έχει και την απόλυτη στήριξη τους χωρίς διαμαρτυρίες.

Η σχέση του πατέρα με τα παιδιά είναι ιδιόρρυθμη. Άλλη στάση κρατά προς τα αγόρια και άλλη προς τα κορίτσια. Σε παρόμοια διαπίστωση καταλήγει η Α. Φρειδερίκου (1995) στην έρευνά της για τα αναγνωστικά του Δημοτικού. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, ο πατέρας τρέφει θαυμασμό για το αγόρι και προσδοκά από αυτό να πάρει τη θέση του πατέρα μελλοντικά<sup>269</sup>. Κατέχει τη θέση του εκλιπόντα πατέρα, ψυχαγωγεί τον εγγονό προσφέροντάς του στιγμές χαράς, γαλήνης και ψυχικής ηρεμίας.

---

<sup>269</sup> Φρειδερίκου, 1995, σ. 81

#### **8.4. Συμπεράσματα σε σχέση με τους ρόλους των δύο φύλων στο πλαίσιο της ανισότητας**

Όπως είδαμε μέσα από τα κείμενα, τα δύο φύλα συνδέονται με διαφορετικό τρόπο με την αγορά εργασίας, εξαιτίας των διαφορετικών προσανατολισμών που ορίζουν οι κοινωνικές δομές για τους άνδρες και τις γυναίκες. Αυτό συνεπάγεται ότι η σχέση των γυναικών με την εργασία προσδιορίζεται από τη σχέση που τις συνδέει με την οικογένεια και ότι αυτή η αλληλεπίδραση διαμορφώνει σε έντονο βαθμό τις διαδικασίες μετάβασής τους στην επαγγελματική ζωή<sup>270</sup>.

Η ιστορική διάσταση ανάμεσα στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας. Αυτή η διάσταση σε συνδυασμό με τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο, οδηγεί στη διαμόρφωση διαφορετικών κοινωνικών ρόλων και γονεϊκών ταυτοτήτων για τους άνδρες και τις γυναίκες<sup>271</sup>. Η εμπλοκή στην οικογένεια και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της εμπεριέχει αξίες και συμπεριφορές που συνδέονται διαφορετικά με τα δύο φύλα. Έτσι, για παράδειγμα, ο ρόλος του άνδρα-κουβαλητή ενσωματώθηκε ως απαραίτητο στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας, ενώ η φροντίδα και η απασχόληση με τα παιδιά με τη γυναικεία ταυτότητα<sup>272</sup>.

Στη σημερινή εποχή βέβαια με τη νομική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων οι ρόλοι της γυναίκας έχουν διευρυνθεί. Η γυναίκα παρουσιάζεται σε νέους και σύγχρονους ρόλους. Ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται όχι απλά έχει αυξηθεί, αλλά και πολλές γυναίκες εργάζονται σε κατά παράδοση ανδρικά επαγγέλματα. Τα παιδιά παύουν να είναι ο κύριος ρόλος της ζωής της σύγχρονης γυναίκας και ο στόχος της ύπαρξής της. Ο άνδρας συμμετέχει στη φροντίδα των παιδιών ενεργά, ενώ η γυναίκα έχει το δικαίωμα λήψης αποφάσεων στο χώρο της οικογένειας<sup>273</sup>.

Οι παραπάνω αλλαγές σηματοδοτούν ότι οι γυναικείες ταυτότητες εμπλουτίζονται με νέες αξίες, που ως τώρα θεωρούνταν ανδρικές (όπως ο ανταγωνισμός στη δημόσια σφαίρα, η οικονομική ανεξαρτησία, η επαγγελματική καριέρα). Παρόλα αυτά οι διάφορες έρευνες δείχνουν ότι εξακολουθούν να υφίστανται στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων<sup>274</sup>.

---

<sup>270</sup> Δεληγιάννη – Κουϊμτζή και Σακκά, 2004, σ. 1

<sup>271</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 31-32

<sup>272</sup> Δεληγιάννη – Κουϊμτζή και Σακκά, 2004, σ. 2

<sup>273</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 35-36

<sup>274</sup> Κανταρτζή, 1991, σ. 41· Δεληγιάννη και Σακκά, 2004, σ. 5

Πρέπει να πούμε ότι η βιβλιογραφία που αφορά στο φύλο πολύ συχνά επικεντρώνεται στα στερεότυπα που αφορούν στην κατανομή των ρόλων των δύο φύλων ή στα χαρακτηριστικά ανδρών και γυναικών.

Τα στερεότυπα είναι προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης, που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη που πάμε να σχηματίσουμε γι αυτή την πραγματικότητα, προκαλώντας απλοποιήσεις και γενικεύσεις που τη διαστρεβλώνουν<sup>275</sup>. Κάθε κοινωνία και κάθε ομάδα έχει τα δικά της στερεότυπα που την εκφράζουν και εξυπηρετούν τα ευρύτερα συμφέροντά τους. Έτσι ανάμεσα στα άλλα υπάρχουν και στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και ειδικότερα το ρόλο στον οποίο το κάθε φύλο οφείλει να ανταποκριθεί σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες<sup>276</sup>.

Τα στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί και επικρατούν για τους άνδρες και τις γυναίκες είναι διαμετρικά αντίθετα. Στα στερεότυπα για τους άνδρες υπερτονίζονται χαρακτηριστικά προσωπικότητας του άνδρα, όπως η επιθετικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ανεξαρτησία, η αποφασιστικότητα, η τόλμη, η γενναιότητα, η εξυπνάδα, η εφευρετικότητα και γενικά ιδιότητες θετικά επιφορτισμένες που προδιαγράφουν εξέλιξη. Αντίθετα, στα στερεότυπα για τη γυναίκα αναφέρονται χαρακτηριστικά όπως η παθητικότητα, η υποχωρητικότητα, η δειλία, η στοργικότητα, η ευγένεια, η φιλαρέσκεια. Όλα αυτά δείχνουν ότι οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τα φύλα δεν είναι απλά στερεότυπες, αλλά μεροληπτικές υπέρ του ανδρικού φύλου<sup>277</sup>.

Από τη στιγμή που τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες έχουν ενσωματώσει στην αυτοαντίληψή τους και τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στο στερεότυπο του φύλου τους, είναι λογικό τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων να επηρεάζουν άμεσα την προσωπική εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του και για τις αξίες που πρεσβεύει. Πέρα από την άμεση επιρροή, υπάρχει και η έμμεση στα κοινωνικά πιστεύω και στους τρόπους συμπεριφοράς. Αυτή αντανακλάται τόσο στην οικογένεια, όσο και στην εργασία<sup>278</sup>.

Μέσω του μηχανισμού της κοινωνικοποίησης γίνεται η μεταφορά των συμπεριφορών, ρόλων, στάσεων και αξιών στην επόμενη γενιά. Κατά την κοινωνικοποίηση, το άτομο μαθαίνει και ποιες συμπεριφορές είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο. Καθώς οι φορείς της κοινωνικοποίησης έχουν στερεότυπες απόψεις για τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο κάθε φύλο, η

---

<sup>275</sup> Τσαούσης, 1987, σ. 166

<sup>276</sup> Φίλιας κ.ά., 1983, σ. 240

<sup>277</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 20-21

<sup>278</sup> Κακλαμανάκη, 1984, σ. 192-198

κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων αντανακλά τις προσδοκίες που βασίζονται πάνω σ' αυτές τις απόψεις. Κάθε παιδί, λοιπόν, γεννιέται αφενός σε μια κοινωνία όπου οι γυναίκες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες και αφετέρου, ανάλογα με το δικό του φύλο, δέχεται διαφορετικά ερεθίσματα για το τι είναι κατάλληλο για τα αγόρια και τα κορίτσια<sup>279</sup>.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται ότι, παρόλες τις κοινωνικές αλλαγές που οδήγησαν σε διεύρυνση των ρόλων της γυναίκας σήμερα, τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων εξακολουθούν να υπάρχουν, αλλά και να αναπαράγονται μέσα από τα κείμενα του σχολείου. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης η ανισότητα του φύλου περνά και σε άλλους κοινωνικούς χώρους.

Σε ό,τι αφορά τη γυναίκα, αυτή παρουσιάζεται στα βιβλία με τρόπο που σήμερα θεωρείται στερεοτυπικός, εφόσον διατηρεί το ρόλο της νοικοκυράς και της υπεύθυνης για τη φροντίδα των παιδιών και έχοντας χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η νοικοκυροσύνη, η στοργικότητα, η υποταγή και η υπακοή. Από την ανάλυση προέκυψαν τα εξής θέματα:

- α) η γυναίκα της φροντίδας και
- β) η γυναίκα νοικοκυρά.

Η μητέρα, όπως σκιαγραφείται μέσα από τα κείμενα, κρατά τον παραδοσιακό της ρόλο, δηλαδή είναι υπεύθυνη για τη φροντίδα των παιδιών. Στο θέμα «γυναίκα της φροντίδας» συμπεριλαμβάνονται όλα εκείνα τα στοιχεία που δείχνουν ότι η γυναίκα έχει την ευθύνη για τη φροντίδα και την περιποίηση όλων των μελών της οικογένειας. Ο ρόλος αυτός επιβεβαιώνεται και από έρευνες που έγιναν στα αναγνωστικά του Δημοτικού σε προηγούμενες εκδόσεις ή βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, όπου η γυναίκα παρουσιάζεται ως υπάκουη σύζυγος και στοργική μητέρα (Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 181· Δεληγιάννη, 1994, σ.154)

Η γυναίκα καταξιώνεται μόνο μέσα από το σύζυγο. Μακριά από το σύζυγο δεν υφίσταται, αφού ζωή έξω από το γάμο δεν υπάρχει. Ο κυρίαρχος στόχος της είναι ο γάμος και η απόκτηση παιδιών σε αντίθεση με τον πατέρα.

Στη σχέση της με το σύζυγο, η μητέρα έχει λόγο πάντα πιο αδύναμο από του συζύγου, του οποίου η γνώμη ακολουθείται ακόμα και όταν η ίδια χρησιμοποιεί επιχειρήματα. Και στα παλαιότερα αναγνωστικά του Δημοτικού η μητέρα βρίσκεται στη σκιά του πατέρα. που στη μεταξύ τους σχέση έχει κυρίαρχο ρόλο, όπως

---

<sup>279</sup> Κανταρτζή, 1991, σ. 33· Grawford και Gentry, 1989, σ. 43

παρατήρησαν στις έρευνές τους η Κανταρτζή (1991) και η Φρειδερίκου (1995) (Κανταρτζή, 1991, σ. 101· Φρειδερίκου, 1995, σ. 96).

Γενικά, λοιπόν, οι γυναίκες στα κείμενα παρουσιάζονται δέσμιες του ρόλου της μητρότητας. Η μητρότητα αποτελεί για αυτές καθήκον. Δεν εμφανίζονται να έχουν δικά τους ενδιαφέροντα, ενώ μοναδική τους έγνοια είναι οι άλλοι. Ωστόσο, μέσα από τα κείμενα εμφανίζεται ένας επιπλέον ρόλος της γυναίκας, αυτός της νοικοκυράς.



### 8.5. Συμπεράσματα σε σχέση με την Εκπαίδευση και το φύλο

Η εκπαίδευση αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα παροχής αγωγής μετά την οικογένεια. Ο τρόπος με τον οποίο επιδρά στο παιδί είναι μέσα από το σχολικό πρόγραμμα<sup>280</sup> και παραπρόγραμμα: ο τύπος του σχολείου (μεικτό ή αμιγές)<sup>281</sup>, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και τα στερεότυπα που αυτά προβάλλουν. Η πληροφόρηση που το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, ο ρόλος των δασκάλων, αλλά και η ιεραρχική οργάνωση του χώρου με τους άνδρες να καταλαμβάνουν τις ανώτερες θέσεις, ακόμα και οι εικόνες και η συμπεριφορά που το παιδί “φέρνει” από το σπίτι του. Το μικρό παιδί, ακόμα κι αυτό που πηγαίνει στο Νηπιαγωγείο δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι ουδέτερο και χωρίς κάποιες εμπειρίες, ως προς τα στερεότυπα. (Council of Europe, 1984, σελ. 3, 6).

Επίσης, η εκπαίδευση ως θεσμός, που εκτός από το έργο αγωγής που ασκεί, παρέχει γνώση, η οποία φαίνεται να μην είναι ανεξάρτητη με τη διάκριση των δύο φύλων. Όπως προκύπτει από τα πορίσματα ερευνών, επαγγέλματα τα οποία συνδέονται με τη μαθηματική σκέψη απολαμβάνουν υψηλό κύρος και καταξίωση και θεωρούνται κατά κανόνα ανδρικά. Το ίδιο συμβαίνει και με επαγγέλματα που απαιτούν οπτική -

---

<sup>280</sup> Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τη διάκριση που ίσχυε μέχρι πρότινος στο σχολικό πρόγραμμα, δηλαδή διδασκαλία Οικιακής Οικονομίας για τα κορίτσια και Χειροτεχνίας για τα αγόρια, αλλά και το γεγονός ότι άλλα αθλήματα και άλλες αθλητικές δραστηριότητες προσφέρονται, ανάλογα με το φύλο (Αναλυτικότερα βλ. α) L. Urben, Sex stereotypes in schools - the role of teachers, in 18<sup>th</sup> Teacher's Seminar on “Sex stereotypes in schools-the role and the responsibility of the teacher”, 1982, Council for Cultural Co-operation, 1984, pp. 7-8 β) Alice in Genderland, National Association for the Teaching of English, Introduction, London, 1985, pp. 3-4, γ) T. Szirom, Teaching Gender? Sex education and sexual stereotypes, Allen & Unwin, London, 1988, pp. 56-70). Η Julia Hodgeon σημειώνει μάλιστα πως η διάκριση αγοριών και κοριτσιών αρχίζει από την τάξη του νηπιαγωγείου, αφού τα κορίτσια ενθαρρύνονται να απασχολούνται με δραστηριότητες οικιακές, συνεισφοράς, φροντίδας και επιμόρφωσης, ενώ τα αγόρια με δραστηριότητες πρακτικές, επίλυσης προβλημάτων, πειραματικές, κατασκευαστικές (J. Hodgeon, A Woman's World, in Alice in Genderland, National Association for the Teaching of English, London, 1985, pp. 18-19).

<sup>281</sup> Για τις εμπειρίες γυναικών εκπαιδευτικών που εργάστηκαν σε σχολεία αρρένων (υπονόμηση του έργου τους, σεξουαλική παρενόχληση) βλ. Σ. Askew, C. Ross, Τα αγόρια δεν κλαίνε, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994, σελ. 89-108.

χωροταξική εξοικείωση, όπως είναι η αρχιτεκτονική, η πολιτική μηχανική κ.τ.λ.<sup>282</sup>. Κι ενώ διαπιστώνεται η υπεροχή των γυναικών στις γλωσσικές ικανότητες, ωστόσο αυτή συνδέεται συχνά με τη φλυαρία, ή ακόμα και αν αναγνωρίζεται, κυρίαρχο ρόλο στη διεξαγωγή μιας συζήτησης εξακολουθεί να κατέχει άνδρας.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς ότι τα κοινωνικά στερεότυπα είναι άμεσα συνυφασμένα με τα εκπαιδευτικά και αυτά με τη σειρά τους με τα επαγγελματικά. Εξάλλου, τα επίπεδα και οι κλάδοι εκπαίδευσης που η γυναίκα επιλέγει είναι συνυφασμένα με τις αντιλήψεις για το ρόλο της στην εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση παροχής μόρφωσης και καλλιέργειας, χωρίς προοπτική να αξιοποιηθεί στον επαγγελματικό χώρο, πράγμα το οποίο παραπέμπει σε πρακτική παλαιότερων εποχών.

Η σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικού ρόλου καταδεικνύεται από το γεγονός ότι το πρόβλημα της γυναικείας εκπαίδευσης τέθηκε ως θέμα τον 19ο αιώνα, οπότε και η γυναίκα συμμετέχει στη βιομηχανική παραγωγή και αποκτά οικονομική και κοινωνική ισχύ. Δεν είναι όμως τυχαία και η ανάπτυξη διαφόρων θεωριών για τις σωματικές, βιολογικές και ψυχολογικές διαφορές των δύο φύλων, που αναπτύσσονται την ίδια περίοδο. Οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν σημαντικά τόσο την επίσημη κρατική νομοθεσία, όσο και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των δύο φύλων (Ρ. Ζιώγου, Ε. Κελεσίδου, 1997, σελ. 189)<sup>283</sup>. Έτσι, η εκπαίδευση των γυναικών για πολλές δεκαετίες παρέμεινε σε δεύτερη μοίρα, ενώ παράλληλα “οι παιδαγωγικές θεωρίες απέβλεψαν στο να αναπτύξουν τα προτερήματα που θεωρούνταν έμφυτα σε κάθε φύλο και απαραίτητα για την εκπλήρωση της κοινωνικής λειτουργίας του φύλου” (Α. Λαμπράκη - Παγανού, 1995, σελ. 85).

Το 1980 στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να μειωθούν στο ελάχιστο οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην εκπαίδευση των δύο φύλων. Ωστόσο, τα στατιστικά

---

<sup>282</sup> Για την ανάπτυξη των ικανοτήτων βλ. και S. Askew, C. Ross, Τα αγόρια δεν κλαίνε, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994, σελ. 50-51, 83-84.

<sup>283</sup> Όπως γράφουν χαρακτηριστικά οι Ρ. Ζιώγου και Ε. Κελεσίδου, η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση των γυναικών την περίοδο αυτή περιλαμβάνει γνώσεις απαραίτητες για το φύλο και θεωρείται συμπλήρωμα της προίκας, ενώ απευθύνεται αρχικά, κυρίως στα κορίτσια των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Τέλος, ως επέκταση της γυναικείας φύσης και κοινωνικά αποδεκτό θεωρείται το επάγγελμα της δασκάλας (Ρ. Ζιώγου, Ε. Κελεσίδου, Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα: κενά και αντινομίες, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 190).

στοιχεία για τον αναλφαβητισμό και τον εκπαιδευτικό επαγγελματικό προσανατολισμό των γυναικών δεν είναι ενθαρρυντικά. Όπως λοιπόν η καθηγήτρια Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού παρατηρεί χαρακτηριστικά, “τις νομοθετικές ρυθμίσεις μπορείς κάποτε να τις μεταβάλλεις και να τις ανατρέψεις· εκείνο που δεν μπορείς να εξαλείψεις είναι το βάρος της παράδοσης και η παγιωμένη νοοτροπία που ασκεί η διαβρωτική επίδραση, με τρόπο άρρητο και αφανή, και στο περιβάλλον της γυναίκας και σε αυτήν την ίδια” (Α. Λαμπράκη - Παγανού, 1995, σελ. 97-98).

Παρόλο όμως που οι εκπαιδευτικές επιλογές της συχνά υπαγορεύονται, σε άλλα σημεία οι εκπαιδευτικές τάσεις είναι ευοίωνες για το γυναικείο φύλο. Έτσι, το ποσοστό των γυναικών που είναι απόφοιτοι Ανωτάτων Σχολών είναι ελαφρώς ανώτερο υψηλότερο από το αντίστοιχο των ανδρών, ενώ στην ανώτερη βαθμίδα μη τεχνικής κατεύθυνσης οι γυναίκες είναι υπερδιπλάσιες των ανδρών. Σημαντικά περισσότερες είναι και οι γυναίκες απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ αντίστροφη είναι η σχέση μόνο στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Επομένως οι γυναίκες προσπαθούν να προσπελάσουν τη συχνά εχθρική σ’ αυτές αγορά εργασίας με την απόκτηση εφοδίων, που θα τους χρησιμεύσουν, άλλωστε, για να ανταπεξέλθουν στον σκληρό ανταγωνισμό. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν θετικές προοπτικές για την οικονομική και κοινωνική απελευθέρωση της γυναίκας και για την κατάκτηση της πολυπόθητης ισότητας και ισονομίας (Κ. Κασιμάτη, 1998, σελ. 223-224).

Ωστόσο, παρά την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις σπουδές που ακολουθούν εξακολουθεί να υφίσταται. Τη διαπίστωση αυτή έκαναν και οι γυναίκες Υπουργοί Παιδείας σε συνδιάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ιδιαίτερα η χώρα μας στα μέσα της περασμένης δεκαετίας είχε τη μικρότερη παρουσία γυναικών στο χώρο της Τεχνικής Εκπαίδευσης, μεταξύ όλων των χωρών της Ε.Ο.Κ. (Μ. Κασσωτάκη, 1995, σελ. 36, 38).

Χαρακτηριστικό είναι το δείγμα σχετικής έρευνας στη χώρα μας, όπου από τους 149 μαθητές που δήλωσαν ότι επιθυμούν να κατευθυνθούν στην Τεχνική Εκπαίδευση, τα 118 είναι αγόρια και τα 31 κορίτσια. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι μεταξύ των μαθητών που καταλήγουν στην Τεχνική Εκπαίδευση δεν παρατηρούνται διαφορές στη σχολική επίδοση με κριτήριο το φύλο παρά μόνο στη στάση τους απέναντι

σε ορισμένα μαθήματα<sup>284</sup>. Βέβαια, όπως από την ίδια έρευνα προκύπτει, τα αγόρια σε υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια θεωρούν ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία των δύο φύλων πρέπει να είναι διαφορετική, ενώ τα κορίτσια - του Τεχνικού Λυκείου σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτά που φοιτούν σε άλλα είδη Λυκείου - δήλωσαν ότι δεν ενοχλούνται με την ιδέα να ασκήσουν στο μέλλον κάποια “αντρική” δουλειά<sup>285</sup>. Όμως, ακόμα και ο μικρός αριθμός των κοριτσιών που έχει επιλέξει την Τεχνική Εκπαίδευση, ωθείται στην απόφαση αυτή με κριτήριο την ευκολία για απόκτηση απολυτηρίου και όχι την υπέρβαση στερεοτύπων.

Ο προσανατολισμός αυτός έχει άμεσες συνέπειες όχι μόνο στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων, αλλά και στις προοπτικές εξεύρεσης εργασίας. Όπως ο καθηγητής Μ. Κασσωτάκης παρατηρεί, αυτό οφείλεται στο ότι “η κοινωνία θέλει τη γυναίκα περισσότερο καλή σύζυγο και στοργική μητέρα παρά επιτυχημένη επαγγελματία. Τη θέλει αδύναμη, χαριτωμένη, ευαίσθητη και υποτακτική και ελάχιστα ή καθόλου μαχητική, φιλόδοξη και προικισμένη με ικανότητες αντιμετώπισης του ανταγωνισμού που κυριαρχεί στον κόσμο των επιχειρήσεων, του μόχθου και της σκληρότητας της επαγγελματικής ζωής”.

Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και οι Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των γυναικών είναι ένας χώρος σπαρμένος με αντιφάσεις. Έτσι, παρά την αισιοδοξία των αριθμών, που τονίζουν την αυξημένη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση, μέσα από τη μειωμένη παρουσία των

---

<sup>284</sup> Όπως η Ευ. Τρέσσου-Μυλωνά διαπιστώνει, “...μια ομάδα παιδιών που έχει σήμερα περιορισμένη συμμετοχή σε κάποιους τομείς της εκπαίδευσης έχει πολλές πιθανότητες αργότερα να έχει μηδενική συμμετοχή σε ορισμένους επαγγελματικούς χώρους και να αποκλεισθεί από κάποια κοινωνικά αγαθά” (Ευ. Τρέσσου - Μυλωνά Ευ., Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 339). Στο άρθρο της αυτό η ερευνήτρια υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν φυσικά ή διανοητικά εμπόδια στη συμμετοχή των γυναικών στα μαθηματικά, αλλά το μάθημα αυτό αποτελεί κοινωνικοπολιτισμικό δημιούργημα.

<sup>285</sup> Η Δ. Σιδηροπούλου - Δημακάκου σημειώνει πως τα κορίτσια φαίνονται λιγότερο συντηρητικά από τα αγόρια και περισσότερο έτοιμα να υιοθετήσουν απόψεις απαλλαγμένες από τα στερεότυπα ρόλων, αλλά και πιο έτοιμα να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους γύρω από το ρόλο των γυναικών στην οικογένεια και στο επάγγελμα (Δ. Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιλέγει την Τεχνική Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τεύχ. 26-27, 1993, σελ. 67-69).

γυναικών σε ορισμένες σχολές, αναπαράγονται στερεότυπα περί “γυναικείας φύσης και δυνατοτήτων”. Επιπλέον, η επαγγελματική αξιοποίηση των σπουδών είναι χαμηλή, όταν δεν επιστεγάζεται από το δίπλωμα μιας προνομιούχου σχολής<sup>286</sup>.

Με την αντιφατικότητα αυτή συμφωνεί και έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Β΄ τάξης Λυκείου, Γενικού, Τεχνικού και Επαγγελματικού, για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και μαθητριών για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, λοιπόν, οι απόψεις που αφορούν την εκπαίδευση των κοριτσιών φαίνεται να αλλάζουν και να αποδεσμεύονται από αντιλήψεις του παρελθόντος. Όμως, οι τοποθετήσεις αυτές δεν έχουν ξεφύγει από τον φαύλο κύκλο της περιθωριοποίησης, καθώς συνυπάρχουν με παραδοσιακές αξίες που αναγνωρίζουν στο αγόρι την προτεραιότητα σε ζητήματα σπουδών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Ενδιαφέροντα και συγκρίσιμα είναι και τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας για τις προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα, από όπου προκύπτει ότι ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών ασχολείται με τα οικιακά, τα κορίτσια της έρευνας δε φαίνεται να επιθυμούν κάτι ανάλογο, αλλά επιδιώκουν ανώτερες ή ανώτατες σπουδές. Επίσης επιβεβαιώνεται η εικόνα που παρατηρείται στις αφηγηματικές ακολουθίες, ότι δηλαδή τα αγόρια προτιμούν κυρίως σχολές θετικής κατεύθυνσης, ενώ τα κορίτσια θεωρητικής<sup>287</sup>.

---

<sup>286</sup> Για την ισότητα των φύλων και την εκπαίδευση βλ. αναλυτικότερα Κάτσικα Χ., Γ. Καββαδία, αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι πως ακόμα και όταν οι γυναίκες εργάζονται σε επαγγέλματα μη παραδοσιακά γυναικεία, δεν απολαμβάνουν ίση μεταχείριση, αφού σύμφωνα με μελέτη της Κοινότητας οι γυναίκες σε χειρωνακτικά π.χ. επαγγέλματα παίρνουν το 80% των αποδοχών των αντρών (σύμφωνα με στοιχεία του 1991 -βλ. Χ. Κάτσικα, - Γ. Καββαδία, ό.π. σελ. 129). Για την ισότητα των αμοιβών ανδρών και γυναικών βλ. και Τ. Δουλκέρη, Ισότητα των φύλων στις εργασιακές σχέσεις, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1994, σελ. 39-44. Επίσης για την ίση μεταχείριση των δύο φύλων βλ. σχετικές Οδηγίες της Ε.Ο.Κ. και του Συμβουλίου Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην Τ. Δουλκέρη, ό.π., σελ. 46-49, 54-58, 109-174.

<sup>287</sup> Για την αντιστοιχία των ευρημάτων της ερευνάς μας με την κοινωνική πραγματικότητα βλ. Κ. Κασιμάτη, Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1998, σελ. 189-192, 204-209 και Ευ. Δημητρόπουλου κ.ά., Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επαγγέλματα, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1994, σελ. 114-116 και Συνοπτική Στατιστική Επετηρίδα 1998, εκδ. Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, Αθήνα 1999, σελ. 55-89.

Σε σχέση με τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι στην παρούσα έρευνα οι περισσότερες αναφορές σε επαγγέλματα βρέθηκαν στα βιβλία της ΣΤ΄ τάξης. Θα περίμενε ίσως κανείς οι αμέσως επόμενες σε συχνότητα αναφορές να βρίσκονται στα βιβλία της Ε΄ τάξης, παρόλα αυτά δεύτερα έρχονται τα βιβλία της Δ΄ τάξης. Τα βιβλία της Ε΄ τάξης παρουσιάζουν τις λιγότερες αναφορές και ως προς τις επαγγελματικές αναφορές, αλλά και ως προς τις επαγγελματικές εικόνες και μάλιστα περιέχουν περίπου τις μισές αναφορές σε σχέση με τα βιβλία της ΣΤ΄ τάξης και τις μισές περίπου εικόνες σε σχέση με τα βιβλία της Δ΄ τάξης.

Είναι γεγονός ότι ο τρόπος παρουσίασης των θεμάτων στην Ε΄ τάξη φαίνεται να είναι πιο απλοϊκός σε σχέση με τις άλλες δυο, δίνοντας στους μαθητές λιγότερα ερεθίσματα για επεξεργασία. Ο τρόπος γραφής, αλλά και το περιεχόμενο των βιβλίων της Ε΄ τάξης φαίνεται να διακρίνεται από μια διαφορετική φιλοσοφία συγκριτικά με τα βιβλία των υπολοίπων τάξεων. Παρόμοια διαπίστωση παρατηρήθηκε και στην έρευνα του ΠΙΕΜ. Περισσότερη ανάλυση στο θέμα αυτό θα ήταν έξω από τα όρια της παρούσας εργασίας, αλλά είναι γεγονός ότι τα βιβλία της Ε΄ τάξης δείχνουν να υστερούν σε περιεχόμενο σε σχέση με τα βιβλία των άλλων δυο τάξεων. Οι περισσότερες επαγγελματικές εικόνες συναντώνται στη Δ΄ τάξη, αναμενόμενο λόγω της μικρότερης ηλικίας των παιδιών, πολύ κοντά όμως ακολουθεί και η ΣΤ΄ τάξη.

#### **8.6. Συμπεράσματα σε σχέση με την Εργασία και το φύλο**

Η γυναικεία εργασία, όπως παρατηρεί η Μαρία Θανοπούλου, η οποία και έχει συγκεντρώσει τη βιβλιογραφία που αφορά στη γυναικεία απασχόληση στην Ελλάδα, άλλοτε εμφανίζεται στο επίκεντρο του προβληματισμού πολλών κοινωνικών επιστημόνων ως ιδιαίτερο αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης και άλλοτε αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον θέμα, το οποίο συνεξετάζεται στο πλαίσιο ευρύτερων, θεματικών ενοτήτων, όπως αυτά της Οικογένειας, της Εργασίας, της Εκπαίδευσης κ.ά.

Οι διακρίσεις που συχνά γίνονται σε βάρος των εργαζόμενων γυναικών, υποδηλώνονται όχι μόνο από το γεγονός ότι απασχολούν ως θέμα τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και από το γεγονός ότι ο όρος *Γυναικεία Απασχόληση* και *Γυναικεία*

*Εργασία* όχι μόνο διευκρινίζει ένα μέρος του εργατικού δυναμικού, αλλά παράλληλα υπονοεί μια διαφορά που πηγάζει από το φύλο<sup>288</sup>.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συγγραφέων που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό είναι γυναίκες, γεγονός που συνδέει την άνθηση της σχετικής βιβλιογραφικής παραγωγής με το κίνημα χειραφέτησης των γυναικών. Αυτό όμως αποδεικνύει πως το θέμα αυτό δεν αντιμετωπίζεται γενικότερα ως πρόβλημα κοινωνικό, ενώ το αντικείμενο μελέτης παύει να είναι ουδέτερο.

Τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα για τη διερεύνηση των επαγγελματικών θεμάτων και των επαγγελματικών στερεοτύπων, όπως αυτά προβάλλονται στις αφηγηματικές ακολουθίες, είναι εν συντομία τα ακόλουθα:

α) Σε ορισμένα κείμενα παρατηρείται γλωσσικός σεξισμός<sup>289</sup>, όταν το άρθρο αναφέρεται γενικευτικά υποδηλώνοντας πως όλοι όσοι ασκούν το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι άνδρες. Πιο συγκεκριμένα, σε σύνολο 183 επαγγελμάτων που έχουν καταγραφεί, αναφερόμαστε γενικευτικά για τους άντρες σε 160 επαγγέλματα, ενώ για τις γυναίκες σε 23. Επιπλέον, η γενίκευση αυτή σε πολλά επαγγέλματα συναντάται περισσότερες από μία φορές, όπως για παράδειγμα η καταγραφή “εκπαιδευτικοί” συναντάται 10 φορές, η καταγραφή “οι εργάτες” 9 φορές, ενώ

---

<sup>288</sup> Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι σε διαφορετικές στιγμές και κοινωνίες, η ίδια δουλειά έχει χαρακτηριστεί είτε “γυναικεία” είτε “ανδρική”. Ωστόσο, η κοινωνική και οικονομική αξία της απασχόλησης είναι χαμηλή, όταν ασκείται από γυναίκες και υψηλή, όταν ασκείται από άνδρες. Βέβαια, έχει διατυπωθεί η άποψη πως η φύση της δουλειάς συχνά καθορίζει το φύλο που μπορεί να την ασκήσει. Αυτό όμως ισχύει για λίγα επαγγέλματα, όπως για παράδειγμα του ανθρακωρύχου ή του ψαρά, ενώ αντίθετα υπάρχουν “γυναικεία” επαγγέλματα στα οποία έχουν εισχωρήσει άνδρες, όπως είναι αυτό της νοσοκόμας. Την άποψη αυτή αντικρούουν οι Mallier & Rosser, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες έχουν εισχωρήσει σε παραδοσιακά “ανδρικούς τομείς”, ενώ το αντίστροφο δεν έχει παρατηρηθεί επειδή τα “γυναικεία” επαγγέλματα δεν απολαμβάνουν κοινωνικού κύρους (Δ. Κατή, 1990, σελ. 28-29).

<sup>289</sup> Για τα ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία και ειδικότερα για τον γλωσσικό σεξισμό και για τον τρόπο περιορισμού του η I. Mottier προτείνει: τα μαθήματα για τη γραμματική να άπτονται ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική θέση των γυναικών και των ανδρών επηρεάζουν την έννοια μια λέξης, αλλά και να συζητούν για τους επαγγελματικούς τίτλους, μεταβάλλοντας τη χρήση της γλώσσας (I. Mottier, Προς ένα μοντέλο οδηγιών σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 63-64).

μόνο μία φορά συναντάται “οι εργάτριες”. Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως η αναφορά “οι αλιείς” συναντάται 6 φορές, όπως επίσης 5 φορές συναντάται και “ο τεχνίτης μηχανών”.

β) Μία άλλη μορφή σεξισμού σημειώνεται στη χρήση των επιθέτων που συνοδεύουν μία εργαζόμενη, τα οποία σπάνια παρουσιάζουν τα επαγγελματικά της προσόντα, αλλά αυτά της εξωτερικής της εμφάνισης. Τα διάφορα επίθετα με τα οποία τυχόν συνοδεύεται η αναφορά σε εργαζόμενους ή εργαζόμενες στις αφηγηματικές ακολουθίες, είναι δηλωτικά της ύπαρξης ή της απουσίας κοινωνικού γοήτρου, το οποίο με τη σειρά του επιδρά στην εντύπωση που οι μικροί αναγνώστες σχηματίζουν<sup>290</sup>. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που στις εργαζόμενες γυναίκες τονίζεται το σωματικό κάλος και όχι τα πνευματικά ή επαγγελματικά προσόντα, μπορούμε να πούμε πως παρατηρείται η απουσία κοινωνικού γοήτρου, το οποίο δεν είναι βέβαια ο αποκλειστικός παράγοντας για την επιλογή επαγγέλματος, αλλά είναι ένας από αυτούς.

γ) Όσον αφορά το κοινωνικό γόητρο, παρατηρούμε ότι, αν και οι άντρες ασκούν πολλά επαγγέλματα που δε συνοδεύονται από υψηλή κοινωνική θέση, ωστόσο, τα επαγγέλματα υψηλού κύρους είναι επίσης “ανδρικά”. Είναι χαρακτηριστικό λοιπόν πως στο σύνολο 183 αφηγηματικών ακολουθιών συναντάμε 13 γιατρούς, εκ των οποίων το 61,5% είναι γένους αρσενικού.

Επίσης, στο σύνολο 15 δασκάλων - εκπαιδευτικών, οι 5 μόνο είναι γυναίκες. Είναι όμως αξιοσημείωτη η παρατήρηση πως στην βαθμίδα των «Ανώτερων διοικητικών στελεχών» οι τρεις περιπτώσεις που καταγράφονται είναι γένους αρσενικού και μόνο η μία θηλυκού. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ο κοινωνικός ρόλος της ανδρικής απασχόλησης θεωρείται ως πιο σημαντικός από τον αντίστοιχο της γυναικείας και κατά συνέπεια οι θέσεις που απαιτούν υψηλού επιπέδου εξειδίκευση καταλαμβάνονται από άνδρες<sup>291</sup>.

---

<sup>290</sup> Αναλυτικότερα για το επαγγελματικό γόητρο - status βλ. Κ. Κασιμάτη, Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1998, σελ. 122-132.

<sup>291</sup> Για τη σχέση κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και φύλου κατόχου βλ. (Κ. Κασιμάτη, Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1998, σελ. 215-219). Επίσης οι πτυχιούχοι των μέχρι πρότινος Ανωτέρων μη Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών που κάλυπταν κυρίως ανάγκες της εκπαίδευσης (δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, γυμναστές και καθηγήτριες οικιακής



Επιπλέον, ακόμα και σε περιπτώσεις που το γυναικείο φύλο φαίνεται να υπερτερεί στα εκπαιδευτικά επαγγέλματα, αυτό γίνεται γιατί όπως η Κ. Κασιμάτη παρατηρεί, “το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει πολιτογραφηθεί ως γυναικείο γιατί, ανταποκρίνεται, σύμφωνα με το καθιερωμένο σύστημα κοινωνικών αξιών, στη φύση και τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας”. Μια άλλη ενδιαφέρουσα παρατήρηση συναντάμε στην Αλεξάνδρα Φρειδερίκου, η οποία σημειώνει πως όπου συναντάται ο δάσκαλος στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού, τότε προβάλλεται ως πρότυπο κοινωνικών αξιών για την κοινωνική ένταξη των μαθητών<sup>292</sup>.

---

οικονομίας) είναι σύμφωνα με την έρευνα της Κ. Κασιμάτη στο μεγαλύτερο ποσοστό τους γυναίκες και προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα συγκριτικά με την κοινωνική προέλευση των πτυχιούχων των ανωτάτων σχολών (Κ. Κασιμάτη, ό.π. σελ. 180-186).

Μια άλλη παρατήρηση από έρευνα της Κ. Κασιμάτη σχετικά με την εργασία και το φύλο στην κατηγορία των πτυχιούχων, είναι πως το φύλο επιδρά όχι μόνο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών εξειδικεύσεων, αλλά και στο επίπεδο εισόδου και αποχώρησης από την αγορά εργασίας, αφού οι γυναίκες εισέρχονται νωρίτερα σ’ αυτήν εξαιτίας της έλλειψης στρατιωτικών υποχρεώσεων, αλλά και συνταξιοδοτούνται νωρίτερα, εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που αυτές ασκούν (Κ. Κασιμάτη, ό.π., σελ. 163-168). Επίσης για τη γυναίκα ως παραγωγική δύναμη βλ. και Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Η γυναίκα ως παραγωγική δύναμη, στο Διαφυλικές σχέσεις, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σελ. 169-177.

<sup>292</sup> Ειδικά για τη διάσταση του φύλου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η Β. Βασιλικού - Παπαγεωργίου σε άρθρο της παρουσιάζει στατιστικά στοιχεία για την κατανομή του διδακτικού δυναμικού κατά φύλο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από τα οποία προκύπτει ότι το σχολικό έτος 1989-1990 σε σύνολο 42.485 εκπαιδευτών οι 21.804 ήταν γυναίκες. Η αύξηση του αριθμού των γυναικών, σε σχέση με προηγούμενα χρόνια οφείλεται στο νόμο του 1982, ο οποίος ορίζει ότι ο αριθμός των εισακτέων σπουδαστών σε όλες τις ανώτερες σχολές και τμήματα καθορίζεται συνολικά και ανεξάρτητα από το φύλο των υποψηφίων, όπως και οι κενές θέσεις.

Επομένως, σταδιακά αλλάζει η εικόνα για το εκπαιδευτικό δυναμικό, με αποτέλεσμα να επιτρέπονται ερμηνευτικές προσεγγίσεις του τύπου: διδάσκειν = γυναικείο επάγγελμα. Επίσης, η κυριαρχία των γυναικών στην εκπαίδευση δε φαίνεται να ισχύει με τα ίδια ποσοστά και στη διοίκηση, εφόσον οι υψηλές θέσεις στην ιεραρχία καταλαμβάνονται από άνδρες. Επομένως, σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα είναι εμφανής ο σεξιστικός καταμερισμός ρόλων και θέσεων. (Αναλυτικότερα βλ. Β. Βασιλιού - Παπαγεωργίου, Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Α. Καζαμία, Μ. Κασσωτάκη, Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, Αθήνα 1995, σελ. 495-514).

δ) Οι άνδρες εμφανίζονται να έχουν πρακτικές ικανότητες, ενώ οι γυναίκες να απασχολούνται σε πιο παραδοσιακά “γυναικεία” επαγγέλματα, Έτσι όμως συντηρείται η διάκριση των επαγγελμάτων σε “ανδρικά” και “γυναικεία”.

Από τα ευρήματα, λοιπόν, επιβεβαιώνεται αυτό που η Κ. Κασιμάτη υποστηρίζει, ότι δηλαδή ο άνδρας μέσα από τις επαγγελματικές του επιλογές διαιωνίζει τον “ιστορικό ρόλο” που διαδραματίζει τους κοινωνικούς σχηματισμούς, ενώ αντίθετα η υποταγή της γυναίκας στον τομέα της εργασίας εκφράζεται με επαγγέλματα που συνδέονται με τη βιολογική αναπαραγωγή, το σπίτι, το παιδί. Επαγγέλματα στα οποία αναγνωρίζουμε τα στοιχεία αυτά είναι αυτό της παιδαγωγού, της δασκάλας, της γραμματέως, της βοηθού νοσηλευτικού προσωπικού και άλλα<sup>293</sup>.

ε) Ενώ στο αγόρι παρουσιάζεται πλήθος επαγγελμάτων για ταύτιση, στα κορίτσια οι επαγγελματικές επιλογές που προτείνονται είναι περιορισμένες. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά πως στο σύνολο 183 επαγγελμάτων που καταγράφονται, μόνο 10 τα ασκούν και άνδρες και γυναίκες, ενώ από τα υπόλοιπα ασκούν μόνο άνδρες<sup>294</sup>.

Επίσης ο περιορισμένος αριθμός επαγγελμάτων που φαίνεται να ασκούν οι γυναίκες, επιβεβαιώνει την άποψη που έχει διατυπωθεί ότι το φάσμα επιλογής επαγγέλματος από τις γυναίκες είναι περιορισμένο, εξαιτίας των κοινωνικών αντιλήψεων που επικρατούν και σχετίζονται με την απασχόληση<sup>295</sup>.

---

<sup>293</sup> Σύμφωνα μάλιστα με εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας, έχει αποδειχθεί πως ο κοινωνικός αντίκτυπος για τη γυναικεία απασχόληση επηρεάζει τόσο την απόφαση της γυναίκας να εργαστεί, όσο και την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Αλλά και στα επαγγέλματα ακόμα που μπορούν να χαρακτηρισθούν κοινά ως προς το φύλο, η επίδραση και το γόητρο των γυναικών στην ομάδα που εργάζονται είναι χαμηλότερο συγκριτικά με τους άνδρες, παρά τα περισσότερα πολλές φορές προσόντα που έχουν. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης για τις ικανότητες και την ανταγωνιστικότητά της στο επαγγελματικό επίπεδο σε σχέση με τον άνδρα, εξαιτίας μιας βαθιάς κληρονομημένης αντίληψης ότι η παρουσία της στο χώρο της εργασίας είναι περιορισμένη (Κ. Κασιμάτη, *Επιλογή επαγγέλματος, πραγματικότητα ή μύθος*; εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1989, σελ. 67).

<sup>294</sup> Για σύγκριση των συμπερασμάτων βλ. και Α. Φρειδερίκου, “Τζένη πίσω από το τζάμι”, *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σελ. 134-137.

<sup>295</sup> Συνέπεια αυτού του γεγονότος, όπως η Κ. Κασιμάτη παρατηρεί, είναι η “στεγανοποίηση” της αγοράς εργασίας, τόσο από την πλευρά της ζήτησης (εργοδότες), όσο και από την πλευρά της προσφοράς (εργαζόμενες), με αποτέλεσμα οι γυναίκες να μην φαίνονται πρόθυμες να διεκδικήσουν επαγγέλματα που έχουν πολιτογραφηθεί ως ανδρικά, αλλά και

Τα προτεινόμενα επαγγελματικά πρότυπα λοιπόν δεν αρκούν για να καλύψουν τις σύγχρονες απαιτήσεις. Όπως και η Αλεξάνδρα Φρειδερίκου παρατηρεί στην έρευνά της για τις αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου, τα προβαλλόμενα επαγγελματικά μοντέλα αφορούν “έναν μυθοποιημένο προκαπιταλιστικό αγροτικό-αλιευτικό-ναυτικό κόσμο με γενναίους ναύτες ή σημαντικούς τεχνίτες, που αντιμετωπίζουν τη δουλειά τους με απέραντη μετριοφροσύνη και με γεωργούς που μοχθούν αγόγγυστα”. Απουσιάζει λοιπόν από τον επαγγελματικό χώρο η τεχνολογία ακόμα και στο χώρο της υπαίθρου<sup>296</sup>.

ζ) Σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζεται η γυναίκα ως εργαζόμενη εξαιτίας πιεστικών βιοτικών αναγκών<sup>297</sup>.

Τίθεται λοιπόν το θέμα της εξάρτησης, το οποίο είναι συνήθως γένους θηλυκού. Παλαιότερα η εξάρτηση οφειλόταν στη δωρεάν εργασία, ενώ στις μέρες μας το ζήτημα της εξάρτησης είναι εμφανέστερο στις μόνες μητέρες, αφού η μονογονεϊκή

---

οι εργοδότες σέβονται τον παραδοσιακό διαχωρισμό της εργασίας με βάση το φύλο (Κ. Κασιμάτη, Επιλογή επαγγέλματος, πραγματικότητα ή μύθος; εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1989, σελ. 69-70). Επίσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των γυναικών βλ. και το κλασσικό σύγγραμμα του S. Osipow, *Theories of Career Development*, Prentice Hall, New Jersey, pp. 254-268.

<sup>296</sup> Α. Φρειδερίκου, 1995, σελ. 133

<sup>297</sup> Για τα εμπόδια και τις προοπτικές για την εργασία των μόνων – μητέρων, καθώς και την κοινωνική πολιτική βλ. αναλυτικότερα Δ. Κογκίδου, Εξάρτηση ή ανεξαρτησία; Δυνατότητες και περιορισμοί για τις μόνες μητέρες, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 232-235, 240-248. Επίσης για τον αποκλεισμό των γυναικών από την αγορά εργασίας στην Ελλάδα βλ. Χ. Συμεωνίδου, Ο αποκλεισμός των γυναικών από την αγορά εργασίας στην Ελλάδα, στο Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα-Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, τ.β΄., εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1996, σελ. 133-158. Στην Έκθεσή του αυτή ο Χ. Συμεωνίδης υποστηρίζει πως η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό από την ανελαστικότητα της αγοράς εργασίας, με αποτέλεσμα πολλές γυναίκες να εγκαταλείπουν την εργασία τους εξαιτίας γεγονότων του κύκλου ζωής τους. Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι η υποτίμηση της γυναικείας εργασίας.

οικογένεια θεωρείται ομάδα υψηλού κινδύνου για φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό<sup>298</sup>.

Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως τα νεαρά άτομα και τα παιδιά αναπόφευκτα επηρεάζονται από τις παραστάσεις και τα διαβάσματά τους, όπως είναι και οι αφηγηματικές ακολουθίες<sup>299</sup>, ιδιαίτερα αφού αγνοούν την πραγματικότητα, δηλαδή τις ικανότητες και δυνατότητές τους. Ο Ginsberg μάλιστα υποστηρίζει πως οι επιλογές επαγγέλματος είναι αμετάκλητες, δηλαδή αποφάσεις που λαμβάνονται σε μια φάση της ζωής του ατόμου, επηρεάζουν τα όρια μέσα στα οποία λαμβάνονται επακόλουθες αποφάσεις<sup>300</sup>.

---

<sup>298</sup> Η εικόνα που εμφανίζεται από όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με το European Omnibus Survey του 1987, είναι ότι τα μονογονεϊκά νοικοκυριά εμπίπτουν στα νοικοκυριά με το χαμηλότερο εισόδημα στην εισοδηματική κλίμακα. Για την Ελλάδα αναλυτικά στοιχεία για το επίπεδο του εισοδήματος και τις εισοδηματικές πηγές των μονογονεϊκών οικογενειών υπάρχουν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος “ΦΤΩΧΕΙΑ 3” στη Δυτική Θεσσαλονίκη το 1990. Σύμφωνα και με αυτά τα δεδομένα οι μονογονεϊκές οικογένειες ανήκουν στο φτωχότερο τμήμα του πληθυσμού της περιοχής (Δ. Κογκίδου, Εξάρτηση ή ανεξαρτησία; Δυνατότητες και περιορισμοί για τις μόνες μητέρες, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 229).

<sup>299</sup> Για ανασκόπηση της ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με τις έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό για την παραγωγή και αναπαραγωγή των σεξιστικών διακρίσεων στο χώρο της οικογένειας, του σχολείου και της εργασίας, βλ. και Μ. Χαριστού, Η επαγγελματική επιλογή από μέρος των κοριτσιών, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 7-8, 1988-1989, σελ. 34-46.

<sup>300</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία του Ginsberg η διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το επάγγελμα μπορεί να αναλυθεί σε τρεις περιόδους: της φαντασίας, της πειραματικής ή δοκιμαστικής φάσης και της ρεαλιστικής επιλογής. Αναλυτικότερα, κατά τη φάση της φαντασίας “το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να πραγματοποιήσει ό,τι επιθυμεί, γιατί δεν είναι ακόμη ικανό να κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στις επιθυμίες-προσδοκίες και στις δυνατότητες υλοποίησής τους” (Κ. Κασιμάτη, 1989, σελ. 25-26). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης που διαρκεί περίπου ως το ενδέκατο έτος της ηλικίας, οι επαγγελματικές προτιμήσεις που εκφράζει το παιδί εκδηλώνονται μέσα από το παιχνίδι και τη μίμηση επαγγελματικών ρόλων, ενώ παράλληλα εσωτερικεύονται οι αξίες των ενηλίκων (Α. Κάντας, Α. Χαντζή, 1991, σελ. 41). Σύμφωνα και με τον Parsons η κοινωνικοποίηση διακρίνεται σε πρωτογενή και συνδέεται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και σε δευτερογενή που εκφράζεται μέσα από τη μίμηση και τις αξίες που η κοινωνική πραγματικότητα έχει καθιερώσει (Κ. Κασιμάτη, 1989, σελ. 38). Για τη θεωρία του Ginsberg και των συνεργατών του βλ. και C. Sofer, Introduction in Occupational Choice, George Allen & Unwin, London, 1974, pp. 21-31 και S. Osipow,

Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να πούμε πως υπάρχουν και πορίσματα ερευνών που παρουσιάζουν πιο αισιόδοξη εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, από έρευνα της Ευ. Κανταρτζή για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών ως προς τους επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών, που έγινε σε τρία σχολεία Δημοτικού, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας ξεπερνούν τα αυστηρά παραδοσιακά πρότυπα για τον καταμερισμό των εργασιών. Είναι σημαντικό ότι θεωρούν επαγγέλματα, όπως γιατρός, αστυνομικός, ως επαγγέλματα που μπορούν να τα ασκήσουν και τα δύο φύλα. Οι απόψεις αυτές των παιδιών είναι μάλιστα πιο προοδευτικές από άλλες αντίστοιχων ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες, όπως παρατηρεί η ερευνήτρια (Ευ. Κανταρτζή, 1997, σελ. 32-37).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα εκτέθηκαν παραπάνω, φάνηκε ότι τα αναγνωστικά παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών σχολικής ηλικίας. Αναπτύσσουν πνευματικά τους μαθητές και ενδέχεται να τους μεταφέρουν μια οπτική των πραγμάτων την οποία δε γνωρίζουν. Έτσι, τα ιδεολογικά μηνύματα που εσωκλείουν τα κείμενα έχουν, πιστεύουμε, ιδιαίτερη σημασία. Εκφράζουν πεποιθήσεις για το αντρικό και το γυναικείο φύλο και τους ρόλους τους, ειδικά όταν προβάλλουν τους χαρακτήρες ως πρότυπα, ως ιδανικούς τύπους που ενσαρκώνουν αξίες. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στο να ανακαλύψει ο μαθητής/τρια την ταυτότητά του<sup>301</sup>.

Εάν όμως τα αναγνωστικά του Δημοτικού είναι σημαντικά για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, γιατί είναι σημαντική η διεύρυνση των προτύπων στα οποία εκτίθενται οι μαθητές;

Τόσο στην έρευνά μας, όσο και από άλλες έρευνες, είδαμε ότι οι νέοι διαμορφώνουν πεποιθήσεις και δομούν εικόνες της μελλοντικής τους οικογένειας στους σχεδιασμούς και τις επιλογές τους για την ενήλικη ζωή, επηρεαζόμενοι από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αφενός αλληλοσχετίζουν τις επαγγελματικές τους επιλογές με τις πεποιθήσεις τους για την οικογενειακή ζωή. Αφετέρου ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζουν τη μελλοντική τους οικογένεια σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου.

---

Theories of Career Development, Prentice Hall, pp. 192-206.

<sup>301</sup> Κανατσούλη, 1999, σ. 25

Η παιδική ηλικία αποτελεί, επομένως, μια κρίσιμη για το άτομο περίοδο κατά την οποία αυτό διαμορφώνει πρότυπα και μέσα από τα κείμενα του σχολείου, αλλά και παίρνει αποφάσεις για τη μελλοντική του ζωή.

### **8.7. Συμπεράσματα σε σχέση με τον διδακτισμό στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας**

Εκτός από τις θεματολογικές εξελίξεις στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, αλλαγές εντοπίζουν οι μελετητές και στη μορφολογία, δηλαδή στη γραφή και στο ύφος. Έχει γίνει ήδη αναφορά στο ρεαλισμό και στο συναφή προβληματισμό γύρω από τα προβλήματα της εποχής. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο συναντάται αυτός ο προβληματισμός, δημιουργεί σκέψεις για εμφάνιση ενός νέου τύπου διδακτισμού, που υπηρετεί μια κακώς νοούμενη προγραμματική Παιδική Λογοτεχνία. Ενώ λοιπόν η Α. Κατσίκη-Γκίβαλου<sup>302</sup> αναφέρει πως μετά το 1970 καταγράφεται έντονη υποχώρηση του ηθικοδιδασκτισμού που χαρακτήριζε τη λογοτεχνία τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα, η προσπάθεια προβληματισμού γίνεται με τρόπο αψηχολόγητο, και η Λογοτεχνία απομακρύνεται από τους πραγματικούς της στόχους.

Με την υποχώρηση του διδακτισμού συμφωνεί και ο Γιάννης Παπαδάτος, ο οποίος μάλιστα σχετίζει το γεγονός με την ανάπτυξη κοινωνιο- παιδαγωγικών προσεγγίσεων, που εντάσσονται με επιτυχία στα ιδιαίτερα εκφραστικά μέσα των δημιουργών. Βέβαια, σημειώνει πως για να μη λειτουργήσει αρνητικά το λογοτεχνικό προϊόν πρέπει ο δημιουργός να μην “καταστρέφει” το λογοτεχνικό “προς όφελος” του παιδαγωγικού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία λογοτεχνικών παραπροϊόντων.

Ο διδακτισμός, βέβαια, δεν είναι φαινόμενο που απουσιάζει από τα κλασσικά ή από τα λαϊκά παραμύθια. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τους ήρωες των παραμυθιών του Άντερσεν, πολλοί από τους οποίους έχουν σκιαγραφηθεί ειδικά για μικρούς ακροατές. Έτσι, πίσω από πολλά κείμενα ελλοχεύει ένα φανερό, συνήθως ηθικό μήνυμα, ένα μήνυμα παρόμοιο μ’ αυτό που κηρύττει κάθε συγγραφέας με διαπαιδαγωγικές προθέσεις (Μ. Γεωργίου-Νίλσεν, 1994, σελ. 32). Ο προσφορότερος μάλιστα τρόπος

---

<sup>302</sup> Για την εικόνα και το ρόλο του παιδιού και του εφήβου στη Λογοτεχνία για παιδιά του 20ου αιώνα βλ. και Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Το θαυμαστό ταξίδι, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σελ. 51-61.

διδασκισμού είναι η παρουσίαση ηρώων-προτύπων, που προσφέρονται είτε για μίμηση είτε για αποφυγή<sup>303</sup>.

Μία άλλη άποψη είναι αυτή του Hollindale, ο οποίος θεωρεί τον πρόδηλο διδασκισμό λιγότερο επικίνδυνο από αυτόν που είναι έμμεσος και έτσι δεν επιτρέπει στον αναγνώστη να επεξεργαστεί με επιτυχία κάθε μήνυμα. Αντίθετα, ο εμφανής διδασκισμός, κατά την άποψή του, πείθει μόνο όσους ήταν ήδη πεπεισμένοι για το θέμα, αφήνοντας τους άλλους αφοσιωμένους στη δική τους ιδεολογία (P. Hollindale, 1988, σελ. 12-13, 17-19).

Ίσως όμως ο διδασκισμός να μην είναι αποκομμένος ούτε από τη Λογοτεχνία ούτε από το φεμινιστικό κίνημα. Στις αρχές του αιώνα μας η Παρρέν δοκιμάζει το ρόλο της διδακτικής λογοτεχνίας. Η χειραφετημένη της ηρωίδα του ομώνυμου μυθιστορηματός της, είναι μια γυναίκα θαυμαστή, ηθική και ανεξάρτητη που συνθλίβεται από τις κοινωνικές προλήψεις, προδίδεται στον έρωτα και θυσιάζεται τελικά για το παιδί της, του οποίου αναλαμβάνει μόνη την ανατροφή<sup>304</sup>.

Θεωρούμε πως η ακόλουθη θέση του καθηγητή Γ. Σπανού είναι πολύ χαρακτηριστική: «...Η παιδευτική αξία της λογοτεχνίας εξικνείται από τη γλωσσική αρτιότητα, περνά στην αισθητική επάρκεια και καταλήγει στη δύναμή της ως οργάνου της ηθικής. Αυτό βέβαια το τελευταίο δε σημαίνει πως η λογοτεχνία είναι ηθικολόγος,

---

<sup>303</sup> Αναλυτικότερα βλ. Μ. Γεωργίου-Νίλσεν, Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας Άντερσεν, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1994, σελ. 32-35).

<sup>304</sup> Το έργο της Παρρέν “Η χειραφετημένη” δημοσιεύθηκε σε συνέχειες στην *Εφημερίδα των Κοριών* (από 17-1-1899 έως 30-4-1890) με την υπογραφή Μάια. Το μυθιστόρημα κυκλοφόρησε το 1900 ως το πρώτο της τριλογίας που η Παρρέν ονόμασε “Βιβλία της Αυγής”. Με άλλο πνεύμα εκδίδεται λίγο αργότερα *Η Χειραφετημένη* του Χρήστου Παπαζαφειρόπουλου, μια χειραφετημένη με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά, αφού είναι ταμίας ενός Συλλόγου υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας, διευθύντρια γυναικείου εντύπου, ανύπαντρη μητέρα ενός παιδιού αρσενικού που πεθαίνει μακριά της. Το βιβλίο αυτό προκαλεί μάλιστα την αντίδραση της Παρρέν που καταφέρεται εναντίον των φιλελεύθερων ανδρών συγγραφέων που, ως άλλοι Ίψεν, μετατρέπουν την προδοσία της μητρότητας σε προϋπόθεση της απελευθέρωσης των γυναικών. Στις αντιδράσεις της Παρρέν προστίθενται και αυτές των Αρσινόης και Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου που υποστηρίζουν πως η χειραφέτηση της γυναίκας μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο στην καταστροφή της γυναίκας, αλλά ολόκληρου του γένους (αναλυτικότερα βλ. Α. Ψαρρά, *Μητέρα ή πολίτις; Ελληνικές εκδοχές της γυναικείας χειραφέτησης (1870-1920)*, στο *Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 96-97, 104). Γ. Σπανός, 1989, σελ. 17-18

γιατί η τέχνη η αληθινή δεν διδάσκει την ηθική, αλλά συμπίπτει με την ηθική. Και τούτο γιατί η συμπάθεια, η αλήθεια και η κοινωνικότητα είναι στοιχεία υπηρετικά, αλλά και προβαλλόμενα από την τέχνη».

#### **8.8. Συμπεράσματα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δύο φύλων**

Όπως είδαμε, στα κείμενα, οι άνδρες και οι γυναίκες, καθώς και τα αγόρια και τα κορίτσια, περιγράφονται με εκ διαμέτρου αντίθετα χαρακτηριστικά. Σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που αφορούν στα αναγνωστικά του Δημοτικού,<sup>305</sup> ο άνδρας παρουσιάζεται με σταθερή προσωπικότητα. Εμφανίζεται ικανός, δραστήριος υπεύθυνος. Είναι γεμάτος αυτοπεποίθηση και έχει ξεχωριστές νοητικές ικανότητες. Είναι ο τροφοδότης και ο οικονομικός συντηρητής των υπολοίπων μελών της οικογένειας.

Στη σταθερή προσωπικότητα του πατέρα αντιπαρατίθεται ο συναισθηματικός και ευάλωτος χαρακτήρας της γυναίκας. Η γυναίκα εμφανίζεται στοργική, φιλάρεσκη και φοβιτσιάρα. Παρόμοια χαρακτηριστικά ανίχνευσε για τη γυναικεία προσωπικότητα στην έρευνά της η Ε. Μαραγκουδάκη (2000) εξετάζοντας τα παιδικά αναγνώσματα που χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο<sup>306</sup>.

Ανάλογες είναι και οι περιγραφές των αγοριών και των κοριτσιών. Ως προσωπικότητες τα αγόρια παρουσιάζονται με διάφορες νοητικές αρετές. Έτσι παρουσιάζονται ως ανεξάρτητα και να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Στα κορίτσια, αντίθετα, ως ιδιαίτερο χάρισμα πιστώνεται η εξωτερική ομορφιά και αποσιωπάται κάθε πνευματικότητα. Τα κορίτσια εμφανίζονται εξαρτημένα και συναισθηματικά ασταθή. Με παρόμοιο τρόπο περιγράφονται τα αγόρια και τα κορίτσια και στα αναγνωστικά του Δημοτικού και γενικότερα της παιδικής λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τις συγγραφείς των ερευνών αυτών, το κορίτσι συνδέεται με τις ιδιότητες της τρυφερότητας, της αφοσίωσης στην οικογένεια, της υπακοής. Το αγόρι από την άλλη κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο και συνδέεται με τις αρετές της αυτοπεποίθησης, της ανεξαρτησίας, της τόλμης<sup>307</sup>.

---

<sup>305</sup> Φρειδερίκου, 1995, σ.83· Δεληγιάννη, 1994, σ. 166

<sup>306</sup> Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 227, 249, 285

<sup>307</sup> Φρειδερίκου, 1995, σ. 115· Μαραγκουδάκη, 2000, σ. 23 1-255



## 8.9. Προοπτικές της έρευνας

Αναφορικά με τη διεξαγωγή της έρευνας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αυτή θεμελιώθηκε στον ορισμό των στερεοτύπων, που παρουσιάζεται στη μελέτη της Μαραγκουδάκη (1993), και συνεπώς η διατύπωση των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων, που προαναφέρθηκαν, προέκυψε μέσα από την ανάλυση αυτού του ορισμού. Τα στοιχεία λοιπόν εκείνα, που συνιστούν τη στερεοτυπική συμπεριφορά ορίστηκαν με ακρίβεια και δεν έμειναν περιθώρια ελλιπούς κατανόησης, σχετικά με το ποια είναι ακριβώς τα στοιχεία της τυπικής φυλετικής στερεοτυπικής συμπεριφοράς που αναζητούμε στα κείμενα που ανθολογούνται στα βιβλία.

Από την άλλη, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην ουσία κάλυψαν ένα τρίγωνο έρευνας στην κάθε γωνία του οποίου επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί

- α) η δράση των δύο φύλων
- β) ο λόγος για τα δύο φύλα (σεξιστικός ή όχι) και
- γ) η «αντικειμενικότητα» του δείγματος με το οποίο ασχολήθηκε η έρευνά μας, που αποτελεί και τη βάση της εργασίας μας.

Ο εντοπισμός ενδείξεων στερεοτυπικής συμπεριφοράς στις δύο από τις τρεις αυτές πλευρές της έρευνας (η αποτύπωση του τρόπου δράσης των γυναικών και ο εντοπισμός στοιχείων γλωσσικού σεξισμού στα κείμενα) προφανώς ενισχύει αρκετά τη θεωρητική υπόθεση για αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας σε βάρος των γυναικών μέσα από τα σχολικά γλωσσικά βιβλία.

Ένα άλλο βασικό ζήτημα, που επιβάλλει ανάλυση περιεχομένου, είναι η σαφής αποτύπωση όχι μόνο των μηνυμάτων που περιέχονται, αλλά κυρίως αυτών που λανθάνουν στο σχολικό λόγο. Το ζήτημα εδώ είναι διπλό: σε ποιο βαθμό ο ερευνητής μεταφράζει σωστά το «λανθάνον» μήνυμα του κειμένου και σε ποια έκταση μπορεί να γενικεύει την παρατήρησή του, που στηρίζεται σε συγκεκριμένο κειμενικό συμφραζόμενο, και να μιλά για αναπαραγωγή των στερεοτύπων για τα δύο φύλα μέσα από τα σχολικά βιβλία;

Στο σημείο αυτό θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι, σε κάθε περίπτωση η διδακτική αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό του κάθε κειμένου, παίζει ουσιαστικό ρόλο στην αναπαραγωγή ή όχι ενός στερεοτύπου, αφού ακόμη κι ένα κείμενο που περιέχει σαφείς ενδείξεις για φυλετικά στερεότυπα μπορεί να διδαχτεί στους μαθητές με τέτοιο τρόπο που τελικά να γκρεμίζει παρά να αναπαράγει αυτό το στερεότυπο.

Προφανώς, η ανάλυση περιεχομένου δεν μπορεί να φωτίσει αυτή την πλευρά του ζητήματος. Από την άλλη μεριά, η στήριξη των ισχυρισμών της έρευνας με

αποσπάσματα από τα ανθολογούμενα κείμενα, θεωρήθηκε απαραίτητη για την εγκυρότητά τους.

Μία άλλη σχετική με το θέμα μας διάσταση είναι αυτή που προκύπτει από το ερώτημα: κατά πόσο η επαγγελματική επιλογή του ατόμου είναι ελεύθερη επιλογή του ή αλλιώς κατά πόσο οι ατομικές επιλογές είναι υπαγορεύσιμες. Το ερώτημα αυτό έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες είτε από την κοινωνική σκοπιά του θέματος, είτε από την πλευρά της Συμβουλευτικής και ιδιαίτερα της επαγγελματικής.

Σχετικές αναφορές έχουν γίνει και στη βιβλιογραφία της παρούσας εργασίας. Ίσως όμως μια έρευνα που θα συσχέτιζε ψυχολογικές θεωρίες με την Κριτική της Λογοτεχνίας, είχε να προσφέρει πολλά σε αυτό το χώρο<sup>308</sup>.

Είναι γεγονός ότι οποιαδήποτε έρευνα και αν διεξαχθεί για τον προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στην επιλογή επαγγέλματος, είναι σχεδόν αδύνατο να διερευνήσει όλο το δυνατό φάσμα των παραμέτρων. Η αδυναμία αυτή αποτελεί στην ουσία και αδυναμία όλων των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στις αναλύσεις των κοινωνικών φαινομένων. Επιπλέον, οι σχέσεις που συνδέουν την επιλογή του επαγγέλματος με τις επιμέρους συνιστώσες δεν είναι ούτε γραμμικές, αλλά συχνά ούτε καν αιτιατές, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διερεύνησή τους.

Ακόμα και για την έρευνα που διεξάγεται μέσα από τις πηγές, από όπου για παράδειγμα προέρχεται και το δικό μας δείγμα, υπάρχουν παράγοντες που καλό είναι ο μελετητής να λαμβάνει υπόψη του.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Χ. Σακελλαρίου, έχοντας ως αναφορά το παραμύθι, τέτοιοι παράγοντες είναι τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες που το δημιούργησαν, ο σκοπός ή οι σκοποί του σε σχέση με τη διήγηση και διάδοσή του, την ιστορική στιγμή που τα παραμύθια δημιουργήθηκαν (πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, πολιτιστικές συνθήκες και όροι) και ο ρόλος τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι<sup>309</sup>. Εξάλλου, το παραμύθι είναι φαινόμενο κοινωνικό. Με τον όρο

---

<sup>308</sup> Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το άρθρο της Mary Burgan, *The Question of Work: Adolescent Literature and the Eriksonian Paradigm*, *Children's Literature in Education*, (Vol. 19, No. 4, 1988, pp. 187-198), όπου αναλύονται κλασικά έργα, όπως “Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων”, ή “Ο Ροβινσώνας Κρούσος” κ.ά. και εξετάζεται η επίδραση που ασκούν στο αναγνωστικό τους κοινό, σε συσχέτιση με τα αναπτυξιακά στάδια του Έρικσον.

<sup>309</sup> Άλλες συντεταγμένες, που καθορίζουν τη μελέτη του παραμυθιού είναι: η θέση των αφηγούμενων ατόμων μέσα στην κοινωνική ομάδα και η θέση της κοινωνικής ομάδας

αυτό εννοούμε πως “δημιουργήθηκε σε συγκεκριμένες κοινωνίες, από συγκεκριμένους ανθρώπους και εξυπηρέτησε συγκεκριμένους κάθε φορά σκοπούς. Συνεπώς, για να μελετηθεί σωστά, είναι αναγκαίο να τοποθετηθεί μέσα στις συντεταγμένες του”<sup>310</sup>. Βέβαια, στα πλαίσια αυτής της περιορισμένης έρευνας δεν ήταν δυνατό να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν αναλυτικά όλοι αυτοί οι παράγοντες, και επομένως περιορίσαμε τους στόχους μας.

Μία άλλη παρατήρησή μας αφορά τους συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους, που τα παιδιά φαίνεται να υιοθετούν στις αφηγηματικές ακολουθίες, μέσα από τα παιχνίδια που παίζουν, συνήθως ομαδικά. Μέσα και από αυτή τους τη δραστηριότητα, όπως αποδείχθηκε από τις καταγραφές που έγιναν από το δείγμα μας, εμφανίζονται στερεοτυπικοί ρόλοι οι οποίοι αποδίδονται ανάλογα σε άντρες και σε γυναίκες.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα, που θα μπορούσε λοιπόν να διεξαχθεί, σχετίζεται με τα σύγχρονα παιχνίδια και τους ρόλους και συμπεριφορές που ενθαρρύνουν και καλλιεργούν, ιδιαίτερα όταν αυτά φέρουν την ένδειξη “μόνο για κορίτσια” ή – σπανιότερα – “μόνο για αγόρια”.

Τέλος, αξίζει κανείς να διερευνήσει όχι μόνο τις πιέσεις που τα κορίτσια δέχονται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και επιδρούν στις επιλογές τους, αλλά και αυτές που υφίστανται τα αγόρια με αναμφισβήτητες επιδράσεις πάνω τους.

Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα λόγια του Palme “μειονεκτήματα δεν έχει μόνο ο παραδοσιακός γυναικείος ρόλος. Οι κοινωνιολόγοι μας υπενθυμίζουν ότι, σύμφωνα με τις στατιστικές, οι άνδρες έχουν υψηλότερα ποσοστά εγκληματικότητας, υποφέρουν από περισσότερο στρες και ασθένειες που προέρχονται από σκληρή δουλειά... στο σχολείο τα μεγαλύτερα προβλήματα προσαρμογής τα έχουν τ’ αγόρια”<sup>311</sup>.

---

μέσα στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο, ο γεωγραφικός χώρος μέσα στον οποίο δημιουργήθηκαν, οι θρησκευτικές, ηθικές, κοινωνικές, αντιλήψεις της κοινωνικής ομάδας, μέσα στην οποία τα παραμύθια δημιουργήθηκαν, τα τελετουργικά και άλλα έθιμα που κάθε κοινωνική ομάδα ακολουθούσε και τελούσε, τα αισθητικά και καλλιτεχνικά κριτήρια των δημιουργών τους και της εποχής τους γενικότερα, οι συνθήκες ελευθερίας ή ανελευθερίας που υπήρχαν κατά τη δημιουργία των παραμυθιών. Αναλυτικότερα βλ. X. Σακελλαρίου, Το παραμύθι χτες και σήμερα, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1995, σελ. 74-75.

<sup>310</sup> Αναλυτικότερα βλ. X. Σακελλαρίου, Το παραμύθι χτες και σήμερα, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1995, σελ. 74.

<sup>311</sup> Αναλυτικότερα βλ. και S. Askew, C. Ross, Τα αγόρια δεν κλαίνε, εκδ. Ελληνικά Γράμματα,

Επομένως, ίσως είναι απλουστευτικό να μιλάμε μόνο για τα προβλήματα του γυναικείου φύλου και να περιοριζόμαστε στη διερεύνησή τους, ενώ η έρευνα θα έπρεπε να επεκτείνεται στις επιδράσεις που ασκεί ο παραδοσιακός ανδρικός ρόλος στο ανδρικό φύλο.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του προβληματισμού μας και των ευρημάτων που προέκυψαν από την έρευνά μας, βρίσκουμε πολύ χαρακτηριστικό το σχόλιο που συνοδεύει τα Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τα σεξιστικά στερεότυπα στο χώρο της εκπαίδευσης: "...στο θέμα των στερεοτύπων, των στάσεων και διακρίσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών, αγοριών και κοριτσιών, ο μύθος του Σίσυφου επαναλαμβάνεται".

Ένας παράγοντας όμως ιδιαίτερα σημαντικός για τον περιορισμό του σεξισμού στον εκπαιδευτικό, εργασιακό και ευρύτερα κοινωνικό χώρο, η αναφορά του οποίου δεν πρέπει να παραληφθεί, είναι αυτός της ένταξης της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>312</sup>, οπότε και προέκυψε η ανάγκη ευθυγράμμισης της χώρας μας με την πολιτική άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών, σχετικά με θέματα Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής

---

Αθήνα 1994, σελ. 38-42. Επίσης η Αλεξάνδρα Ζερβού υποστηρίζει πως τα αγορίστικα περιοδικά που υποτίθεται ότι ενθαρρύνουν τις ικανότητες για την επαγγελματική επιτυχία, έγιναν πολύ συχνά οι βολικοί φορείς ολοκληρωτικών ιδεολογιών. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα είναι αυτό των αγορίστικων φασιστικών περιοδικών που έφεραν τα παιδιά σε επαφή με πιο δραστήριες ομάδες ερασιτεχνών μοντελιστών, οι οποίες αποτέλεσαν τον πυρήνα ναζιστικών οργανώσεων (Α. Ζερβού, Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σελ. 30).

<sup>312</sup> Η Επιτροπή στη σύστασή της 87/567/ΕΟΚ, σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών, ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να ενισχύσουν μέτρα για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών και με το τρίτο μεσοπρόθεσμο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης (1991-1995) για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ γυναικών και ανδρών, η Επιτροπή αναλαμβάνει την υποχρέωση να συνεχίσει τις ανταλλαγές εμπειριών και τεχνογνωσίας μέσω του δικτύου IRIS και να αναπτύξει το δίκτυο αυτό, έτσι ώστε να εντοπισθούν καλύτερα οι ανάγκες των γυναικών από άποψη κατάρτισης, να προωθηθούν οι καινοτομίες στην κατάρτιση και να αναπτυχθεί ευρωπαϊκή μεθοδολογία σε αυτόν τον τομέα (αναλυτικότερα βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Πρόταση Απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος ενεργειών "ΣΩΚΡΑΤΗΣ", Φεβρουάριος 1994, σελ. 21 και Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, σελ. 104-105. Επίσης, αναλυτικότερα βλ., Τ. Δουλκέρη, Ισότητα των φύλων στις εργασιακές σχέσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σελ. 45-60).

Κατάρτισης, Κοινωνικής Προστασίας και Ασφάλισης, καταμερισμού οικογενειακών και επαγγελματικών ευθυνών, ευαισθητοποίησης και εξέλιξης νοοτροπιών κ.ά..

Βέβαια, η μόνη αναγνώριση της ισότητας των φύλων, που προβλέπεται στη συνθήκη του Μάαστριχτ (άρθρο 119 Cee) και τις οδηγίες για το ζήτημα της επαγγελματικής ισότητας, περιορίζεται αποκλειστικά στους οικονομικούς παράγοντες, στις συνθήκες εργασίας, στην κοινωνική ασφάλιση και στην τυπική ισότητα στη μεταχείριση. Αργότερα, με προσθήκη του Κοινωνικού Πρωτοκόλλου στο άρθρο 119, προβλέπεται το ενδεχόμενο ένα κράτος-μέλος “να διατηρήσει ή να υιοθετήσει ειδικά μέτρα προορισμένα να διευκολύνουν την άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας από τις γυναίκες, να αποτρέψουν ή να αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματα στην επαγγελματική τους καριέρα”.

Ωστόσο, το Δικαστήριο αποφάνθηκε πρόσφατα ότι εθνικοί νόμοι που εισάγουν ειδικά ευνοϊκά μέτρα υπέρ των γυναικών, αποτελούν διάκριση σε βάρος των ανδρών και επομένως δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτοί. Έτσι, αυτό που απομένει, όπως η E. Vogel-Polsky παρατηρεί, είναι η ταύτιση της ισότητας ευκαιριών με μια αργή και προοδευτική διαδικασία εξίσωσης, ενώ και μόνο ο όρος “γυναικείο ζήτημα” αποτελεί αντιμετώπιση του μισού και πλέον πληθυσμού ως ειδικού προβλήματος (E. Vogel-Polsky, 1999, σελ. 495, 502).

Η κοινωνική πολιτική, αλλά και η μεγαλύτερη αλληλεγγύη μεταξύ ανδρών και γυναικών, θεωρείται απαραίτητη προκειμένου οι γυναίκες να μην υποστούν νέες πιέσεις, αλλά και να μην επιστρέψουν στις τάξεις των μη μισθωτών ή να μην αναγκαστούν να αποδεχτούν την αμειβόμενη κατ’ οίκον εργασία υπό συνθήκες απομόνωσης<sup>313</sup>. Ιδιαίτερης υποστήριξης πρέπει να τύχουν οι γυναίκες που αναγκάζονται

---

<sup>313</sup> Για αυτό το σκοπό η σύσταση του Συμβουλίου του 1992 προβλέπει τη φύλαξη των παιδιών, την παροχή ρυθμίσεων άδειας για τους πατέρες καθώς και για τις μητέρες σε όλη την Ένωση, αλλά και την δικαιότερη κατανομή των γονικών υποχρεώσεων (Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, Η πορεία προς το μέλλον για την Ένωση-Λευκό Βιβλίο, Ιούλιος 1994, σελ. 49-50). Αλλά και στο Πράσινο Βιβλίο για την ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική γίνεται λόγος για τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες των γυναικών, όπου αναφέρεται πως “οι διακρίσεις λόγω φύλου των ευθυνών της οικογένειας και απασχόλησης όχι μόνο περιορίζει τη ζωή των γυναικών, αλλά στερεί επίσης από τους άντρες τις συναισθηματικές ανταμοιβές, τις οποίες προσφέρουν η φροντίδα και η ανατροφή των παιδιών” (αναλυτικότερα βλ. Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, σελ. 24-25, 88, 104-105).

Επίσης το πρόγραμμα Leonardo da Vinci στοχεύει στη βελτίωση των συστημάτων

να σταματήσουν την εργασία τους λόγω των γεγονότων του κύκλου της ζωής τους. Επίσης, δημιουργία θέσεων μερικής απασχόλησης για τη διευκόλυνση γυναικών με αυξημένες υποχρεώσεις, αλλά και ουσιαστικότερη κοινωνική βοήθεια<sup>314</sup>.

Σχετικά με κάποιες προτάσεις, που θα μπορούσαν να γίνουν για την άμβλυνση των επιδράσεων που αναμφίβολα τα στερεότυπα έχουν στη ζωή των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

- α) Από την πλευρά της πολιτείας είναι αναγκαία η σωστή ενημέρωση των ζευγαριών για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Για το σκοπό αυτό σκόπιμη θα ήταν η δημιουργία από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας, αλλά και από την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τοπικών γραφείων με τη συμμετοχή νομικών, ψυχολόγων και κοινωνιολόγων για την ενημέρωση των γυναικών είτε με τη μορφή διαλέξεων ή σεμιναρίων είτε και ως μεμονωμένα άτομα, σχετικά με οικογενειακά και εργασιακά θέματα. Καθοριστικό ρόλο μπορούν επίσης να διαδραματίσουν και οι Σχολές Γονέων για τη δικαιότερη και επιτυχέστερη κατανομή των ρόλων μεταξύ των συζύγων-γονέων.

---

κατάρτισης στις χώρες της Ε.Ε., αλλά και στη διευκόλυνση της πρόσβασης των νέων ανθρώπων στην κατάρτιση, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνων που έχουν λιγότερες ευκαιρίες. Επίσης βασικός στόχος του προγράμματος είναι η προώθηση ίσων ευκαιριών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ειδικότερα στη χώρα μας για την υλοποίηση αυτών των στόχων εκπονήθηκε το εργαλείο επαγγελματικού προσανατολισμού ΑΡΤΕΜΙΣ που αποσκοπεί στην ενθάρρυνση των γυναικών να επιλέξουν σταδιοδρομίες παραδοσιακά ανδρικές (αναλυτικότερα βλ. Κ. Ζαννή – Τελιοπούλου, Κ. Βενιοπούλου, Γυναίκες και επαγγελματικός προσανατολισμός: ένα πιλοτικό πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τευχ. 44-45, 1998, σελ. 81-92).

Ένα άλλο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην Αγγλία με σκοπό να διερευνήσει, αλλά και να ανατρέψει τη στρόφη των παιδιών σε παραδοσιακά “ανδρικά” ή “γυναικεία” επαγγέλματα είναι το GIST (Girls Into Science and Technology). Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί εφαρμογή της action research στον εκπαιδευτικό χώρο με σκοπό να αλλάξει η θέση των κοριτσιών στον εκπαιδευτικό και εργασιακό χώρο (αναλυτικότερα βλ. J. Whyte, Girl friendly science and the girl friendly school, in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 77-92).

<sup>314</sup> Αναλυτικότερες προτάσεις για την προώθηση της γυναικείας απασχόλησης βλ. και Χ. Συμεωνίδου, Ο αποκλεισμός των γυναικών από την αγορά εργασίας στην Ελλάδα, στο *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα – Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*, τ.β', εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1996, σελ. 146-148, επίσης βλ. Role Salience and Multiple Roles: A Gender Perspective, *The Career Development Quarterly*, Vol. 43, 1994, pp. 85-95.

- β) Ειδικότερα για τον ρόλο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, πρέπει να σημειώσουμε την ύπαρξη ειδικών προγραμμάτων για μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, που στοχεύουν στην άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Ακόμα για τις ενήλικες εργαζόμενες ή άνεργες γυναίκες, θα βοηθούσε ιδιαίτερα η ύπαρξη συμβούλων ισότητας, ενός θεσμού που εφαρμόζεται με επιτυχία στο εξωτερικό και παρατηρεί τη νομοθεσία αλλά επίσης προτείνει ειδικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης<sup>315</sup>.
- γ) Για την ουσιαστικότερη συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων έχει προταθεί η ρύθμιση της ποσόστωσης ή “ισάριθμης συμμετοχής”, ως πρόσφατο μέτρο για την επίσπευση της εγκαθίδρυσης μιας πραγματικής ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το μέτρο αυτό δε θεωρείται ότι προασπίζει τα δικαιώματα των γυναικών, αλλά την ουσία και αυτής της ίδιας της Δημοκρατίας. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί πως τα μέτρα αυτά σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν πανάκεια, ενώ αντίθετα έχουν ήθη δεχθεί κριτική για παραβίαση της αρχής ισότητας ευκαιριών και της αξιοκρατίας (αναλυτικότερα βλ. Ν. Καλτσόγια-Τουρναβίτη, 1999, σελ. 468-474). Η πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου θέματος καταδεικνύεται και από την έλλειψη ενιαίας θέσης από την πλευρά των γυναικείων οργανώσεων.
- δ) Ρόλο καθοριστικής σημασίας στον περιορισμό και στην εξάλειψη των στερεοτύπων πρέπει να διαδραματίσει η εκπαίδευση<sup>316</sup>. Η σημασία που δίνεται

---

<sup>315</sup> Αναλυτικότερα βλ. Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, *Νέα Παιδεία*, τευχ. 71, 1994, σελ. 118-134 και Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την ένταξη των γυναικών στη νέα αγορά εργασίας της Ενωμένης Ευρώπης του 2000, Πρακτικά Συνεδρίου, στο Ευρώπη 2000-Τάσεις και προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, σελ. 291-301. Σχετικά προγράμματα έχουν εκπονηθεί και στην Αγγλία από το 1983. Αναλυτικότερα βλ. V. Millman, The new vocationalism in secondary schools: its influence on girls, in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 45-70.

Στο κλασσικό του σύγγραμμα *Theories of Career Development* ο S. Osipow, αναφέρεται σε μελέτες για την επαγγελματική συμβουλευτική γυναικών (Prentice-Hall, New Jersey σελ. 268-271). Επίσης για τη Συμβουλευτική των γυναικών βλ. Brooks L. *Counseling Special Groups: Women and Ethnic Minorities*, in *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, London, 1987, pp. 355-368.

<sup>316</sup> Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που βοηθούν στη

στο χώρο αυτό δεν είναι τυχαία, καθώς όπως παρατηρεί και ο Musgrave: “Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σύστημα νοητικό αλλά κυρίως σύστημα κοινωνικό, που δεν αντανακλά μόνο μια ορισμένη επιστημολογική ταξινόμηση και κατάταξη της γνώσης, αλλά εκφράζει κυρίως μια γνώση που αξιολογείται, ιεραρχείται και κατανέμεται με ορισμένα κριτήρια κοινωνικού χαρακτήρα” (Κ. Κασσιμάτη, 1998, σελ. 76).

Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει το θέμα της ισότητας των φύλων στην Ευρώπη έχει περιγραφεί ως “στάση καλοήθους απάθειας”, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρέπει να επωμισθούν το βάρος της ουσιαστικής αλλαγής και να γίνουν οι “εκ των έσω μεταρρυθμιστές”<sup>317</sup>. Επομένως, πρέπει τα Ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τρόπους προσέγγισης σε θέματα ίσων ευκαιριών και επαγγελματικού προσανατολισμού<sup>318</sup>.

---

διεξαγωγή συζήτησης για την άμβλυνση των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Έτσι, θα μπορεί να φέρνει αντιμέτωπες τις γνωστικές δομές των παιδιών με εκείνες των ηρώων που προβάλλονται στα αναγνώσματα. Επίσης χρειάζεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε ο δάσκαλος να αντιλαμβάνεται ή να προλαβαίνει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών και στη συνέχεια να αποτελούν την αφορμή για συζήτηση (αναλυτικότερα βλ. C. Vandenplas-Holper, *Children’s Books and Films as Media for Moral Education, School Psychology International*, Vol. 11, 1990, pp. 35-36).

<sup>317</sup> Αναλυτικότερα για το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί και τα προτεινόμενα μοντέλα για την ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίησή τους βλ. M. Arnot, *Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*, στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Ευρωπαϊκό Συνέδριο 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 114-138, M. Bohan, *Μη σεξιστικά μαθήματα για μαθητές από 12 έως 15 ετών*, στο ό.π., σελ. 163-164 και J. Cannon, *Διαμόρφωση μη σεξιστικού υλικού*, στο ό.π., σελ. 165-167.

<sup>318</sup> Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έκθεση για τα αποτελέσματα ενός προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία με στόχο την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά πως σε αυτό συμμετείχαν εθελοντικά 30 καθηγήτριες και 10 καθηγητές. Όμως ο λόγος της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ήταν διαφορετικός, όπως και οι προσδοκίες τους από αυτό. Πολλοί άνδρες για παράδειγμα ήλπιζαν να πληροφορηθούν σε θέματα σχετικά με το πρόγραμμα και την άποψη της εξουσίας, ενώ οι γυναίκες ήθελαν να διερευνήσουν το θέμα του σεξισμού (αναλυτικότερα βλ. C. Adams, *Teacher attitudes towards issues of sex equality*, in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 119-130). Αποκαλυπτική είναι και σχετική έρευνα του 1995 που πραγματοποιήθηκε από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών



Μία νέα οπτική, εξάλλου, η οποία φαίνεται να αναπτύσσεται την τελευταία δεκαετία, είναι αυτή της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, που βασίζεται στην αποδοχή της δύναμης που έχει η διαδικασία συνειδητοποίησης, στην αποδοχή ότι υπάρχει καταπίεση, αλλά και δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψής της, καθώς και δυνατότητα κοινωνικού μετασχηματισμού (Δ. Κογκίδου, 1997, σελ. 236)<sup>319</sup>.

ε) Ουσιαστικό ρόλο στην άμβλυνση και εξάλειψη των στερεοτύπων μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει η οικογένεια. Εξάλλου, οποιαδήποτε πρότυπα και εικόνες των παραμυθιών επηρεάζουν τα παιδιά, σε συνδυασμό πάντα με τα οικογενειακά ερεθίσματα. Επομένως, αν οι ενήλικες χειρίζονται επιδέξια τα προβαλλόμενα μηνύματα και κυρίως βοηθούν στη δημιουργία αμυντικών μηχανισμών στο παιδί, πάνω απ' όλα με το παράδειγμά τους, τότε οι παιδαγωγοί θα διατυπώνουν λιγότερες ενστάσεις για τις επιδράσεις της λογοτεχνίας.

---

Κοινοτήτων με τη συνεργασία τεσσάρων Παν/μίων (συμμετείχε σε αυτή και το Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης), για τις αξίες και τις στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των ανδρών και των γυναικών στη δημόσια και την ιδιωτική ζωή και την αγορά εργασίας. Όπως προκύπτει από τα πορίσματα της έρευνας αυτής, οι άνδρες και οι γυναίκες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αναπαράστησαν τις γυναίκες ως ελέγχουσες το χώρο της οικογένειας, ενώ τους άνδρες ως κυρίαρχους στο χώρο της αγοράς εργασίας. Επίσης, διαπιστώθηκε μεγάλη απόκλιση στις αντιλήψεις ανδρών και γυναικών. Η έρευνα αυτή αποκαλύπτει την ανάγκη για επικέντρωση της προσοχής στη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και στη διοργάνωση μαθημάτων και υλικού για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών στις σχέσεις των δύο φύλων (αναλυτικότερα βλ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Χ. Αθανασιάδου, Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 95-127). Επίσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σεξισμού βλ. Δ. Κογκίδου, Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 227-257.

<sup>319</sup> Η Φεμινιστική Παιδαγωγική βασίζεται σε ορισμένες παραδοχές για τη γνώση, την εξουσία και την πολιτική δράση που υπήρχαν ήδη στο γυναικείο κίνημα της δεκαετίας του '60 και στην Κριτική Παιδαγωγική. Πέρα όμως από θεωρία, η Φεμινιστική Παιδαγωγική αποτελεί διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και οδηγό για την πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη (αναλυτικότερα βλ. Δ. Κογκίδου, Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 237-250 και Ευ. Τρέσσου-Μυλωνά, Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997, σελ. 348-360).

στ) Το αντικείμενο έρευνας της γυναικείας εργασίας, λόγω της πολυπλοκότητάς του, εμφανίζεται καταταμημένο με αποτέλεσμα η γνώση να είναι αποσπασματική και ως προς το στόχο της αναποτελεσματική. Επομένως, η διεπιστημονική θεώρηση του θέματος, δηλαδή η συνεξέταση παραγόντων όπως οικονομικοί, κοινωνιολογικοί, ιστορικοί, ψυχολογικοί και δημογραφικοί, νομικοί, θα προωθούσε την έρευνα.

Γίνεται, βέβαια, αντιληπτό ότι το θέμα δεν εξαντλείται εδώ. Προτάσεις άλλωστε έχουν κατατεθεί πολλές και από πιο ειδικούς. Η εργασία αυτή, ωστόσο, κατατίθεται με την ελπίδα ότι θα συμβάλλει, έστω και στο ελάχιστο, στον προβληματισμό και στην ευαισθητοποίηση για τα στερεότυπα που προβάλλονται στους νεαρούς αναγνώστες μέσα από τα αναγνώσματά τους.

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### Επίλογος

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζονται τα δύο φύλα στα βιβλία της γλώσσας, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, τα οποία διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο από το έτος 2005.

Συγκεκριμένα, στη μελέτη εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους προβάλλονται οι ρόλοι των δύο φύλων, οι ασχολίες τους και οι μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και τα χαρακτηριστικά τους στα σχολικά εγχειρίδια. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη, όσον αφορά τα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας, αφού εισήχθησαν στην εκπαίδευση κατά τα σχολικά έτη 2005 – 2006, στοιχείο το οποίο δυσκόλεψε τη συγκριτική μελέτη.

Τα συμπεράσματα της μελέτης βασίστηκαν στα κείμενα, τα οποία δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία για τις απόψεις στις οποίες εκτίθενται οι μαθητές, σχετικά με τα δύο φύλα. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων διατηρούμε την επιφύλαξη της υποκειμενικότητας και αναγνωρίζουμε την προσπάθεια των ομάδων που είχαν την επιμέλεια έκδοσης για μια πιο ουδέτερη θέαση των πραγμάτων.

Οφείλουμε ωστόσο να υπογραμμίσουμε όλα εκείνα τα σημεία που αναδεικνύουν και αναπαράγουν τις έμφυλες διακρίσεις και στερεότυπα άλλων εποχών. Από την ανάλυσή μας προέκυψε ότι στα βιβλία οι άνδρες και οι γυναίκες περιγράφονται με εκ διαμέτρου αντίθετους τρόπους και ότι σαφώς οι άνδρες έχουν σχέση με τη δημόσια ζωή και οι γυναίκες με την ιδιωτική.

Συγκεκριμένα, μέσα από τα βιβλία ο άνδρας – πατέρας εμφανίζεται ως ο συντηρητής που εργάζεται αδιάκοπα για να προσφέρει τα οικονομικά και για να εξασφαλίζει τις βιοτικές ανάγκες των υπολοίπων μελών της οικογένειας. Είναι το κυρίαρχο πρόσωπο της οικογένειας που αποφασίζει, δίνει λύσεις, αναθέτει καθήκοντα, είναι αυστηρός και δεν αμφισβητείται η κρίση του. Αντίθετα η μητέρα – γυναίκα ασχολείται συστηματικά με τις δουλειές του νοικοκυριού και με τη φροντίδα των παιδιών. Όταν εργάζεται, είναι κυρίως επειδή η οικογένεια αντιμετωπίζει οικονομικό πρόβλημα ή σε πιο σπάνιες περιπτώσεις, όταν είναι δασκάλα ή κατέχει επάγγελμα καθαρά γυναικείο. Ελάχιστες αναφορές υπάρχουν σε γυναίκες οι οποίες εργάζονται

εκτός σπιτιού ή έχουν επιστημονική μόρφωση και έχουν κάνει καριέρα σε διάφορους τομείς.

Και για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των φύλων οι απόψεις που εκφράζονται θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως στερεοτυπικές. Έτσι οι άνδρες παρουσιάζονται έξυπνοι, ανεξάρτητοι, επιθετικοί, επινοητικοί με αυτοπεποίθηση. Αντίθετα, οι γυναίκες εμφανίζονται συναισθηματικά ασταθείς, αυτάρεσκες, ζηλιάρες και γενικά ιδιαίτερα εκδηλωτικές.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και για τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά. Τα αγόρια και τα κορίτσια, δηλαδή, εμφανίζονται να συμμετέχουν και να προσφέρουν βοήθεια σε ευθύνες και δουλειές των γονέων του ίδιου φύλου. Παράλληλα με τις δραστηριότητες που επιλέγουν να επιδίδονται, φάνηκε ότι οι ήρωες-παιδιά εξασκούνται σε ρόλους και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το κάθε φύλο στις διάφορες χρονικές περιόδους που γράφτηκαν τα κείμενα.

Οι απόψεις που εκφράζονται για τα δύο φύλα είναι παρόμοιες με εκείνες που εμφανίζονται στα αναγνωστικά του Δημοτικού προηγούμενων ετών. Όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενες έρευνες και μπορούμε να συμφωνήσουμε, τα αναγνωστικά του Δημοτικού αδυνατούν να προσφέρουν στα παιδιά ένα πρότυπο ρόλου για ταύτιση και μίμηση προσαρμοσμένο στα σημερινά κοινωνικά δεδομένα, γιατί παρουσιάζουν έναν τρόπο ζωής πολύ διαφορετικό από το σημερινό. Στα αναγνωστικά αυτά η μητέρα βρίσκεται πάντα στο σπίτι, ασχολείται ακούραστα με τις δουλειές του σπιτιού και ενδιαφέρεται μόνο για τους άλλους. Κάποιες βελτιώσεις, σχετικά με το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών που εμφανίζονται ισότιμα, δεν είναι αρκετές για να λύσουν ικανοποιητικά το πρόβλημα της ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων.

Έτσι οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στα συμπεράσματα πως τα βιβλία αυτά εξακολουθούν να συντηρούν και να υποθάλλουν τα στερεότυπα των ρόλων<sup>320</sup>.

Βέβαια οι απόψεις που παρουσιάζονται στα κείμενα δε μπορούν να χαρακτηριστούν ως στερεοτυπικές, εφόσον έχουν γραφεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Έχουν, επομένως, άμεση σχέση με το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο που ίσχυε στην εποχή της συγγραφής τους. Καθώς, λοιπόν, κάποια από τα κείμενα είναι παλιά, αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του συγγραφέα, της οποίας φορέας είναι και ο ίδιος.

---

<sup>320</sup> Δεληγιάννη και Ζιώγου, 1994, σ. 144· Δεληγιάννη, 1994, σ. 163· Φρειδερίκου, 1995, σ. 182

Με αυτό το σκεπτικό από τα βιβλία λείπουν αναφορές σε βελτιώσεις και αλλαγές ως προς τους ρόλους των δύο φύλων, που έχουν συντελεστεί στη σύγχρονη κοινωνία με αποτέλεσμα να προβάλλεται μια πραγματικότητα ξεπερασμένη.

Το πρόβλημα σχετικά με την παρουσίαση των δύο φύλων εντείνεται και από την έλλειψη χρονολογικής ταυτότητας των κειμένων. Το γεγονός, δηλαδή, ότι τα λογοτεχνικά αποσπάσματα δε συνοδεύονται από πληροφορίες για το χρόνο συγγραφής τους, είναι πιθανό να δημιουργεί την εντύπωση στους μαθητές ότι είναι σύγχρονα. Έτσι ο μαθητής σε κάποια σημεία έρχεται σε ρήξη με την πραγματικότητα. Καλό θα ήταν, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία να γίνεται αναφορά στο χρόνο συγγραφής του κειμένου και να συζητώνται οι ρόλοι των φύλων έτσι όπως παρουσιάζονται στο κείμενο και έτσι όπως βιώνοντα σήμερα από τα παιδιά.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται πως τα αγόρια και τα κορίτσια εκτίθενται σε απόψεις προηγούμενων εποχών για τα δύο φύλα, οι οποίες δεν τοποθετούνται κατά τη διδασκαλία στο ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές κατασκευάστηκαν. Η παράλειψη αυτή ενδεχομένως να έχει ως συνέπεια να ερμηνεύονται από τα παιδιά οι ρόλοι που εμφανίζονται στα κείμενα με όρους σημερινούς, δηλαδή ότι η σύγχρονη γυναίκα ασχολείται μόνο με το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών και ο σύγχρονος άνδρας είναι ο συντηρητής και στυλοβάτης του σπιτιού. Λόγω, ωστόσο, των διαφόρων κοινωνικών αλλαγών, αυτή η κατανομή των ρόλων σήμερα χαρακτηρίζεται ως ανισότιμη και ως ανισότιμες χαρακτηρίζονται και οι σχέσεις των δύο φύλων που τη συνοδεύουν. Κατά συνέπεια τα συγκεκριμένα κείμενα, καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος διδασκαλίας τους, δε βοηθούν στο αίτημα να εκτίθενται τα παιδιά στην αρχή της ισοτιμίας των φύλων.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alice in Genderland, National Association for the Teaching of English, Introduction, London, 1985.
- Apple, M.W. (1990, 2η έκδ.) *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2002). Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση, (μτφρ. Μ.Δεληγιάννη). Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Armstrong, D., Belmont, B. & Verillon, A. (2000). Inclusive Education. In: Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, Len (ed). Inclusive Education. David Fulton, London.
- Askew S., C. Ross, Τα αγόρια δεν κλαίνε, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994<sup>1</sup>
- Bandura, A. (1969), «Social-learning theory of identificatory processes», In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Gand Mc Nally
- Bardin, L. (1997), *L'analyse de contenu*, Paris: PUF
- Barthes, R., Nadeau, M. (1982) Για τη λογοτεχνία, Ερατώ, Αθήνα.
- Beane, J. (1997). Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education. New York: Teacher College Press
- Berelson, B. (1971) Content analysis in communication research, Hafner, New York.
- Blatchford, I., S. (1993) Race, Gender and the Education of teachers, Open University Press.
- Bourdieu, P. (1984) Το συντηρητικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Brooks L. Counseling Special Groups: Women and Ethnic Minorities, in Career Choice and Development, Jossey-Bass Publishers, London, 1987.
- Burnstein, B. (1971) "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". Στο Young M. (Επιμ.) Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Knowledge. London: Collier Mac Millan
- Charlot, B.(1992). Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί. (μτφρ.Ε.Μποναφάτος,&Ν.Παπαγεωργίου).Αθήνα:Προτάσεις.
- Chisholm, L. (1999). Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός (σελ. 285-3 10). Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Chombart de Lauwe M.-J., Δεσμοί ανάμεσα στις διοχτετευμένες στα παιδιά

- αναπαραστάσεις και στις αναπαραστάσεις που αυτά ενστερνίζονται, στο Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1995.
- Cohen & Manion, (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Β΄ τόμος: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 237-246.
- Connell, R. W. (2006). Το κοινωνικό φύλο (μτφρ. Δ. Ασημακοπούλου). Αθήνα: Επίκεντρο
- Crawford, M. and Gentry, M. (1989) *Gender and thought, Psychological Perspectives*, Springer – Verlag.
- Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση –Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, (επιμ.Ε. Σκούρτου,μτφρ. Σ.Αγύρη). Αθήνα: Gutenberg
- Davies, B. (1993) *Shards of Class, Children reading and writing beyond gendered identities*, Allen and Unwin.
- De Sola Pool, I. (1959). *Trends in Content Analysis*. Urbana University of Illinois Press
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. United Kingdom: Kessinger.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Finch, J. (1984). *Education as social policy*. London: Longman.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Freud, S. (1933/1964), «New introductory lectures in psychoanalysis», J. Strachey (Ed. & Trans), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, New York: W. W. Norton
- Fugen H. N., *Die Haupttrichtunden der Literatursociologie und ihre Methoden*, Bonn, Bouvier, 1964.
- Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. ERIC. Retrieved from: <http://www.call.org.eric/digest>
- Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. ERIC. Retrieved from: <http://www.call.org.eric/digest>.
- Gillies, R.M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2004), 197–2 13
- Giroux, H. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της αλλαγής. (μτφρ. κ. Θεριανός). *Ρωγμές εν τάξει*, τ. 15, σ. 61-65.γ

- Giroux, H. A (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Granby, Bergin & Garvey
- Grawitz, M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Green, A. (1992). *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and the U.S.A*. New York: St. Martins Press.
- Harbison, F. & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower and economic growth*. New York: McCrawfill.
- Hayes J., B. Hopson, *Careers Guidance*, Heinemann Educational Books, London, 1977
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holland, E. (1978) *Class, culture and Education*, London.
- Hollindale P., *Ideology and the Children's Book* *Signal*, No. 55, Jan. 1988, σελ. 10-11.
- Holsti, O., R. (1969) *Content analysis for the social sciences and Humanities*, Addison – Wesley, Philadelphia.
- Hovland C.I. and M.J. Rosenberg, *Attitude organization and change*, New Haven, Yale U, 1960.
- Hovland C.I. and M.J. Rosenberg, *Attitude organization and change*, New Haven, Yale U, 1960.
- [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_page2084.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_page2084.htm) Ομιλία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Ευριπίδη Στυλιανίδη στο 20 Διεθνές Συνέδριο του ECONOMIST, Τρίτη 11 Δεκεμβρίου 2007.
- Ifanti, A.A. (1995). *Policy making, politics and administration in education in Greece* *Educational Management and Administration*, 3 (4), 27 1-278.
- Jakobson R., *Λογοτεχνία και ποιητική*, μτφ. Αρ. Μπερλή, στο περιοδικό *Σπείρα* 1, σελ. 30-67.
- Jodelet D., (1995)., *Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία*, στο *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers Inc.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham Rhiladelphia: Open Univercity Press.
- Kohlberg, L. (1966), «A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes», In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*, Stanford, CA: Stanford University Press



- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge
- Levin, H. (1989). Education as a public and private good. In: Devins N. E. (Ed.), *Public Values, private schools* (pp. 2 15-232). London: The Palmer Press.
- Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison (1997), *Μετάφραση, Φιλιποπούλου Μάνια, Μητσοπούλου Χρυσούλα, εκδόσεις Μεταίχμιο*
- Meyers, J., Ramirez, B. & Soysal, Y. (1992). *World expansions of mass education*. Stanford: Stanford University Press.
- Mukarovskiy J. (1979), *Η τέχνη σαν σημειολογικό γεγονός. Δοκίμια για την αισθητική*, μτφ. Β. Μανωλοπούλου, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Ntrenogianni, E. (2006). ICT in Education: A chance for human and democratic schools? *European Journal of Vocational Training* 2006, vol 3, no 39 (September-December 2006).
- Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R., & Elhaj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2 (1), 9-34.
- OECD. (2000). *Reviews of National Policies for Education. Greece*. Paris: OECD.
- Osipow S., *Theories of Career Development*, Prentice Hall, New Jersey.
- Palmquist, M. (1990). *The lexicon of the classroom: language and learning in writing classrooms*. Doctoral Dissertation: Carnegie Mellon University.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 4, 297-318.
- Perrenoud, P. (1997). «Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχ. 43, σ. 33-38.
- Peterson S., M. Lach, *Gender Stereotypes in Children's Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development*, *Gender and Education*, Vol. 2 No. 2, 1990, pp. 185-197.
- Peterson S., M. Lach, *Gender Stereotypes in Children's Books: their prevalence and influence on cognitive and affective development*, *Gender and Education*, Vol. 2 No. 2, 1990, pp. 185-197.
- Reynolds K., *Children's Literature in the 1890s and the 1990s*, Northcole House, 1994
- Rokeach M., (1968). *Beliefs, attitudes and values*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Sarup, M. ( 1991). *Education and the ideologies of Racism*. Chester: Trent ham books
- Schulz, T. (1973). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Schaffer, H.R. (1996), *Social Development*, Oxford: Blackwell.
- Sharan, S. (ed.), (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Praeger: Westport, London.

- Sherif, C.W., M.Sherif and R.E. (1965), *Negergal, Attitude and Attitude change*, Philadelphia, Saunders,
- Shor,I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chigago
- Short, G. (1999), «Η αντίληψη των παιδιών σε θέματα που αμφισβητούνται», στο Ε.Α.Π. (επιμ.). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης*, Γ' τόμος: Ε.Α.Π.
- Slavin, R. (1988). *Cooperative Learning*. New York: Longman
- Sofer C., *Introduction in Occupational Choice*, George Allen & Unwin, London, 1974, pp. 21-31
- Stones R., "Pour out the cocoa, Janet" sexism in children, Longman -Schools Publications, London 1983.
- Szirom T., *Teaching Gender? Sex education and sexual stereotypes*, Allen & Unwin, London, 1988, pp. 56-70).
- Taijfel H., (1990) *Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες*, στο *Διομαδικές σχέσεις*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Triandis H.C., *The analysis of subjective culture*, New York, Wiley, 1972.
- Ur,P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge
- Urban L., *Sex stereotypes in schools - the role of teachers*, in 18th Teachers' Seminar on "Sex stereotypes in schools - the role and the responsibility of the teacher", 1982, Council for Cultural Co-operation Strasbourg 1984, pp. 4-15.
- Urban L., *Sex stereotypes in schools - the role of teachers*, in 18<sup>th</sup> Teacher's Seminar on "Sex stereotypes in schools-the role and the responsibility of the teacher", 1982, Council for Cultural Co-operation, 1984, pp. 7-8
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Volochinov M., *Η μελέτη των ιδεολογιών και η φιλοσοφία της γλώσσας*, μτφ. Χ. Καμπουρίδη, Αθήνα.
- Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S., (2005). «*Εν τάξει*». *Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο* (μτφρ. Χ. Παππάς). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι..
- Weber R. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd. ed.). Newbury Park: Sage
- Wrigley, I. (1992) *Education and Gender Equality*, Falmer Press.
- [www.osi.hu/iep/workshops/multicultural/ proceedings](http://www.osi.hu/iep/workshops/multicultural/proceedings).
- [www.KEΘI.gr](http://www.KEΘI.gr)

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλλοπούλου Π., Δικαιώματα της γυναίκας στο πλαίσιο της οικογένειας, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999.
- Αγγελάκος Κ. (2006). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αζίτζι -Καλατζή Α., Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Βλάχου, (1996) Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Δημιουργία και Αντιμετώπιση, εκδ. Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.
- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη, (σ. 365-394). Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002), Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002), *Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αϊδίνης, Α - Γρόλλιος, Γ.( 2007). Κριτικές παρατηρήσεις σχετικά με το εγχειρίδιο για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος της Τρίτης Δημοτικού. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 84, σσ. 43-53
- Ακριτόπουλου Α., Η κριτική στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά, Διαβάζω, τευχ. 346, σελ. 67-70.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002α) «Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2002), Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Πατάκης
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. Διαβάζω, 346, 54-59.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1995). Η επικράτηση ιδεολογικών αρχών στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας από τα μέσα του 18ου αι. έως το 1836. Στο: Κατσίκη-

- Γκίβαλου, Α. (επιμ.), Παιδική Λογοτεχνία-Θεωρία και πράξη (τομ. 2, μέρος 2, σελ. 157-175). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2002), Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου Β. (1996), Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας, εκδ. Οι Εκδόσεις των Φίλων, Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου, Β. (1999), Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας: οι εκδόσεις των φίλων, Αθήνα.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων Η Γλώσσα μου' της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), Φύλο και σχολική πράξη (σελ. 316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Β. Ρήγα (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση (σελ. 13-45). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζηλιαμή, Μ. (2005). Η εικόνα της παιδικής ηλικίας στον διαφημιστικό λόγο και τα παιδιά ως ενεργητικοί αποδέκτες της. Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.), Εικόνα και Παιδί (σελ. 29 1-301). Θεσσαλονίκη: cannot not design
- Βάμβουκας, Μ. Ι.(1998). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία, (263-281).
- Βελουδή Γ., (1994) Γραμματολογία-Θεωρία Λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ Δωδώνη.
- Βεργίδης, (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία (σελ. 9-77). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βιδάλη, Α. (2005). Η εικόνα της Barbie στα κόμικς: ανάλυση οπτικού και λεκτικού μηνύματος. Στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.), Εικόνα και Παιδί (σελ.223-23 5). Θεσσαλονίκη: cannot not design
- Βιτσιλάκη, Χ – Πυργιωτάκης, Ι. (2001). «Το ολόημερο σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη». Στο Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), Ολόημερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-

- Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Βουγιούκας, Α. (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). Αναλυτικά προγράμματα. Θεσ/νίκη: Art of Text.
- Γερμανός, Δ. (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Αθήνα: Γκούτενμπεργκ.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α. & Κλιάπης, Π. (2006). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν, στο: Χατζηδήμου et al (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, (B), 487-495.
- Γεώργα, Δ., (1985), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιώτσα, Α. (2006). Παιδί και Σχολείο. Στο: *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Γεωργίου -Νίλσεν Μ., *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1980.
- Γεωργίου-Νίλσεν Μ., *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας Άντερσεν*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1994.
- Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σελ. 571-585). Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης. Στο: Δεληγιάννη -Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 667-678). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γιαννίδης, Ε. (1933). *Οικοδόμοι και εμπρηστές ή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η έκθεση της επιτροπής*. (2η έκ) Αθήνα.
- Γιαννικοπούλου Α. (1995), *Κριτήρια ταύτισης του νηπίου με τους ήρωες της λογοτεχνίας, Διαδρομές*, τευχ. 37, σελ. 55-59.
- Γκαρή Α.Δ., (1992) *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους*, διδ. διατριβή, Αθήνα.

- Γκαρή Αικ. (1992), Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών στην Ελλάδα: αξίες-στάσεις παραδοσιακές και σύγχρονες, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, στο Ευρώπη 2000 - Τάσεις και προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, Αθήνα 1992, σελ. 204-216.
- Γκόβαρης, Χ., Tatlidil E. (2004). Ισότητα ή Διαφορετικότητα: Αντιθέσεις και αντιφάσεις του φεμινιστικού λόγου και οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καΐλα, Μ., Berger, G. και Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ), Κείμενα Παιδείας: Ελληνο-τουρκικές προσεγγίσεις: Επαναπροσδιορίζοντας τη γυναικεία ταυτότητα, Άτροπος, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (1991). Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο. Αθήνα: Δωδώνη.
- Γούπος, Θ. & Μηνάς, Α. (2006). Η αναγκαιότητα του ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση, 5, 2-6.
- Γρόλλιος, Γ & Λιάμπας, Τ. (2001). Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project. Θεσσαλονίκη. <http://www.paremvasis.gr/2002/ek200902.htm>
- Γρόλλιος, Γ. (1999). Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2001). «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 119, σσ. 73- 79
- Γρόλλιος, Γ. (2001). Διδακτικά Μοντέλα – Μέθοδοι και οργάνωση διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη
- Γρόλλιος, Γ. (2003). «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση» στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 67, σ.σ. 30-37
- Γρόλλιος, Γ. (2005). Ο Ραοΐο Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσ/νίκη: Βάνιας
- Γρόλλιος, Γ. (2007) «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη διαθεματικότητα» [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)
- Δαλακούρα, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000). Σοφοκλέους, Αντιγόνη. Στο: Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων. Φάκελος 2 (σ. 65-72). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006), Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη (σελ. 316- 320). Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή Β. (1994) Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων στο Εκπαίδευση και φύλο, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 311-332.

- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1987) Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.), Εκπαίδευση και φύλο, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. (1999) Ταυτότητες Φύλου στην εφηβεία, στο Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β. και Σακκά, Δ. (1999) Ανδρικές και Γυναικείες Ταυτότητες στην Εφηβεία. Εργαλεία διερεύνησης των ταυτοτήτων φύλου στη σχολική τάξη: εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, Θεσσαλονίκη.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. (2004) «...για να μπορώ να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις απαιτήσεις της οικογένειας...». Προσδοκίες εφήβων για τις σχέσεις των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο στο Καίλα, Μ., Berger, Β. G. και Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ.) Ελληνο-τουρκικές προσεγγίσεις: Αποκαλύπτοντας τον κοινωνικο-οικονομικό ρόλο της γυναίκας, Άτροπος, Αθήνα.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή (1994) “Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος”: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας, στο Εκπαίδευση και φύλο, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 311-332.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή (1994) “Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της”. Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, Αθήνα, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 152-162.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή Β. (1987), Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου “Η γλώσσα μου”, Φιλολόγος, τευχ. 49, σελ. 147-170.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή Β. (1992), Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: Μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προέλευση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ. 16, σελ. 75-95.
- Δεληγιάννη Κουϊμτζή Β. (1996), “Εμείς φταίμε...”: ο “λόγος” των σχέσεων των φύλων στο πλαίσιο της προβληματικής για την ιδιότητα του πολίτη, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 313-333.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη (σελ.95-127). Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2003). Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις

- για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σελ. 144-152).  
Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999α). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ), Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός (σελ. 23-40). Θεσ/νίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου “Η Γλώσσα μου”, *Φιλολόγος*, τευχ. 49, 1987, σελ. 229-248.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). ‘Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της’. Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου «Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών» (σελ.152-163), Αθήνα, 7-8-9 Απριλίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Δελμούζος, Α. (1917-1919). Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση. Δελτίο του Εκπαιδευτικού
- Δελώνης, Α. (1989), *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*, έκδοση του ίδιου, Αθήνα
- Δημητρόπουλου Ευ.κ.ά., Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επαγγέλματα, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1994
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). (Τόμος, Α΄&Β΄), (2002) Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος,Χ., Τσιλιγκιριάν,Ε. (2007) Πετώντας με τις λέξεις- Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α΄, Β΄ & Γ΄), Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Κριτές-αξιολογητές: Κατσιμαλή, Γ., Μούσιου-Μυλωνά,Ο.,Ντελής- Σμυρίλιος, Ι. -Ανάδοχος συγγραφής εκδ.Ελληνικά Γράμματα]
- Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τμήμα Α΄, Εγκύκλιος με υπ’ αριθμ. 25/7-9-2010
- Δραγώνα, Θ. (1990). Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά τείχη καταρρέουν. Αθήνα: Δωδώνη
- Δραγώνα, Θ. (1995). Η αντίληψη του εαυτού και οι διαφορές των φύλων. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (τομ. α΄, σελ. 294-311). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Ευστράτογλου, Α. (1999). Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα. Αθήνα: Δαρδανός-Τυπωθήτω.
- Ζαννή Κ. – Τελιοπούλου, Κ. Βενιοπούλου, Γυναίκες και επαγγελματικός προσανατολισμός: ένα πιλοτικό πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τευχ. 44-45, 1998, σελ. 81-92.
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη – Κουιμτζή, Β. (1981) Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου, στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ), Εκπαίδευση και φύλο, Βάνιας, Θεσσαλονίκη .
- Ηλιόπουλος, Β. (2006). Στη μετά Χάρι Πότερ εποχή η Μπάρμπι έγινε νεράιδα. *Διαβάζω*, 462, 1001-103.
- Ηλιού, Μ. (1990) Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, Πορεία, Αθήνα.
- Ιγγλέση, Χ. (1998). Φυλετικά στερεότυπα και σχέσεις των δυο φύλων. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η. , Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων* (σελ. 2 19-220, β' τόμος, 2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1994). Ελληνική Πολιτισμική Ταυτότητα. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο: Β. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2006). Τα απίθανα μολύβια - Βιβλίο Δασκάλου, Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Κριτές-αξιολογητές: Τριλιανός, Α., Καπετανίδου, Μ. & Αργύρης, Μ. - Ανάδοχος συγγραφής εκδ. Μεταίχμιο]
- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλκιάς Π. (2006). Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α', Β' & Γ'), Γλώσσα Ε' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Κριτές-αξιολογητές: Τριλιανός, Α., Γιαννίτσας, Α. & Ντελής-Σμυρίλιος, Ι. - Ανάδοχος συγγραφής εκδ. Πατάκη]
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. (2006) Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα-, Βιβλίο του Μαθητή (τευχ. Α', Β' & Γ'), Γλώσσα Στ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Κριτές Τοκατλίδου, Β., Μούσιου-Μυλωνά, Ο., Μπάρτζης, Ι. - Ανάδοχος συγγραφής εκδ. Πατάκη]
- Καΐλα Μ., Γ. Ξανθάκου, Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1988, σελ. 55-67.
- Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο: Β. Καΐλα Μ., Γ. Ξανθάκου, Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού, *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1988.

- Κακλαμανάκη, Ρ. (1984), Η θέση της Ελληνίδας στην Οικογένεια, στην Κοινωνία, στην Πολιτεία, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2004) Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Τυπωθήτω –Δαρδανός
- Καλλέργη Η. (1992), Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα, Νεοελληνική Παιδεία, τευχ. 24, σελ. 28-41.
- Καλογήρου Κ., Μ. Μιχαλακέα (1994), Παιδαγωγικές Ιστορίες και Παραμύθια για μικρά παιδιά, εκδ. Θυμάρι, Αθήνα.
- Καλογιαννάκη, Π. (2004) Γυναίκες και Πολιτική Κοινωνικοποίηση: Η περίπτωση των Ανθολογιών του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καΐλα, Μ., Berger, G. και Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ), Κείμενα Παιδείας, Ελληνο-τουρκικές προσεγγίσεις: Επαναπροσδιορίζοντας τη γυναίκα ταυτότητα, Ατραπός, Αθήνα.
- Καλτσόγια-Τουρναβίτη Ν.(1996), Υποαντιπροσώπευση γυναικών και Δημοκρατία, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, σελ. 461-477.
- Κανατσούλη Μ. (1987), Το μοντέλο της γυναίκας στη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία, Διαδρομές, τευχ. 6, σελ. 102-106.
- Κανατσούλη Μ. (1994), Περί θεωρίας και κριτικής της παιδικής λογοτεχνίας, Διαβάζω, τευχ. 346, σελ. 60-63.
- Κανατσούλη Μ. (1997), Τύποι γυναικών και γυναικείες “φωνές” στα βιβλία του δημοτικού σχολείου, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 303-315.
- Κανατσούλη, Μ. (1999) Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα, Πατάκη.
- Κανατσούλη, Μ. (1999α). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία. Στο: Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση (σελ. 241-250). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (1999β). Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002), Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα, Αθήνα, Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2004). Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

- Κάντα Α., Α. Χαντζή (1991), Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κανταρτζή Ευ. (1996), Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 88, , σελ. 39-48.
- Κανταρτζή Ευ.(1961), Οι απόψεις των παιδιών για τον καταμερισμό των επαγγελματιών κατά φύλο, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 90-91, σελ. 77-82.
- Κανταρτζή Ευ.(1992), Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων, Νεοελληνική Παιδεία, τευχ. 24, σελ. 107-114.
- Κανταρτζή Ευ., (1991), Η εικόνα της γυναίκας - Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 88, 39-48.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του δημοτικού Σχολείου. Θεσσαλονίκη: αδελφοί Κυριακίδη α.ε.
- Καραθανάση-Κατσαούνου, Α. (1995). Η εξέλιξη των διαφυλικών σχέσεων. Στο: Ι.Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (τομ. α΄, σελ. 256-272). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). Επιλογή και αξιολόγηση των παιδικών αναγνωσμάτων. Στο: Αγγελοπούλου, Β. & Βασιλαράκης, Ι. Ν. (επιμ.), Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (σελ.125- 147). Αθήνα: Δελφίνι.
- Κασιμάτη Κ. (1989), Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή μύθος; εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.
- Κασιμάτη Κ.(1998), Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ. & Πράνταλος, Ι. (2007). Κοινωνιολογία Γ΄ Γενικού Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ. & Πράνταλος, Ι. (2007). Κοινωνιολογία Γ΄ Γενικού Λυκείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κασσωτάκη Μ. (1995), Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη μέση τεχνική εκπαίδευση και το ενιαίο λύκειο, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα, σελ. 36-47.

- Κασσωτάκη Μ., Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1992), Ο προσανατολισμός των ελληνίδων μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 3, τευχ. 2, 3, Οκτ. 1991 - Μαρτ., σελ. 158-180.
- Κατερέλου, Σ. (1998). Η απεικόνιση της γυναίκας στην τηλεόραση. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η. , Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων (σελ. 233, β' τόμος, 2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή Δ. (1990), Νοημοσύνη και φύλο, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994) . Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Νικολαΐδου, Ε. (2001). Η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 60-61), αλλά και σε σχέση με την γεωγραφική τους προέλευση (βλ. Μυλωνάς, Θ. (1998). Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg.)
- Κατσίκη - Γκίβαλου Α., Παιδική Λογοτεχνία, Έρευνες στα ελληνικά Πανεπιστήμια, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τευχ. 11, 1995 , σελ. 24-27.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (1995). Η Παιδική Λογοτεχνία στο Πανεπιστήμιο. Έρευνα και διδασκαλία. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), Παιδική Λογοτεχνία- Θεωρία και πράξη (τομ. 1, μέρος 2, σελ. 149-151). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α., (1995). Το θαυμαστό ταξίδι, εκδ. Πατάκη, Αθήνα
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1990). 19ος αι.: Από τη λογοτεχνία για μεγάλους στη παιδική λογοτεχνία. Διαβάζω, 242, 22-26.
- Καψάλη, Α.& Χαραλάμπους, Δ. (1995) Σχολικά Εγχειρίδια Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Έκφραση.
- Καψάλης, Α & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. Μακεδόν, 10, 195-204.
- Καψάλης, Α. (2003). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου, (2002), Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κελεσίδου, Ε. και Χατζηπαναγιώτου, Β. (1994). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Πραγμάτωση ή ματαιώση προσδοκιών για τα κορίτσια; Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ), Εκπαίδευση και Φύλο, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Κεσανίδης, Κ. (2005). Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κογκίδου Δ. (1997), Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Φύλο και πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ. 227-257.
- Κογκίδου Δ. (1996), Εξάρτηση ή ανεξαρτησία; Δυνατότητες και περιορισμοί για τις μόνες μητέρες, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σελ. 227-256.
- Κοματσέλη, Ε. (1998). Πως παρουσιάζεται η ισότητα των δυο φύλων μέσα από τον τύπο. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων (σελ. 234-236, β' τόμος, 2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοματσέλη, Ε. (1998). Πως παρουσιάζεται η ισότητα των δυο φύλων μέσα από τον τύπο. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η. , Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων (σελ. 234-236, β' τόμος, 2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντολέοντος Μ. (1991), Στόχοι και τάσεις του σύγχρονου παραμυθιού, στο Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο Δ' Σεμινάριο του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα, σελ. 150-154.
- Κοντολέον, Μ. (2006). Κοινωνικά θέματα στα ξένα βιβλία για παιδιά και νέους. Διαβάζω, 462, 80-81.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg
- Κούρτη, Ε. (χ.χ.). Μόνος πατέρας στο σπίτι: Αναπαραστάσεις της πατρότητας στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Β. Δεληγιάννη & Δ. Σακκά Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και επιλογές ζωής: μελετώντας τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (υπο δημοσίευση).
- Κούρτη, Ε., Κόκα, Β. & Λαφαζάνης, Γ. (2002). «Μικρές κυρίες»: η εικόνα των κοριτσιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Ε. Κούρτη (επιμ.) Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση (τόμος 2). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. Νέα Παιδεία, 79, 70-77.
- Κρασανάκης, Γ. (2002), «Το ψυχολογικό προφίλ του παιδιού της προσχολικής ηλικίας», στο Ε. Κούρτη (επιμ.), Έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση: Ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, τόμος Β: Τυπωθήτω Δαρδανός

- Κρίβα Σ., Δ. Φράγκου κ.ά., Οι επιδράσεις των απεικονίσεων από την τηλεόραση της εργασίας και της οικογενειακής ζωής και τα στερεότυπα των φύλων: ερευνητική προσέγγιση, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τευχ. 44-45, 1998.
- Κυριαζή, Ν., (1999), Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (2005). Όψεις της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg
- Κυρίδης, Α. (1994). «Η Κρατική Διαχείριση των Κοινωνικών Θεσμών. Η περίπτωση της Εκπαίδευσης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 74, σσ. 38-46.
- Κυρίδης, Α. (1997). Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985). Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα. Μ. (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46, 58-69.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (2000). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. Στο: Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Φάκελος 3 παρεμβατικών μαθημάτων, 7-20). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Λούβρου Ευ., 1994, σελ. 58, ΓΛΩΣΣΑ, τευχ. 32, 1994, σελ. 45-61).
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου: Γλωσσική ανάλυση. Γλώσσα, 32, 45-61.
- Λουπάκη, Ι. (1998). Τα στερεότυπα των δυο φύλων στα κινούμενα σχέδια. Στο: Παρασκευόπουλος, Ι. , Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση, Α. (επιμ.), Διαφυλικές Σχέσεις-Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων (σελ. 226-230, β' τόμος, 2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυμπεράκη, Α. (2005). Γυναίκες παντού, αλλά πώς; Εισαγωγή στο: Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S., (2005). «Εν τάξει». Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο (μτφρ. Χ. Παππάς) (σελ. 1-24). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαλαφάντης, Κ. (1990β). Τα κόμικς και το κοινό τους. Διαβάζω, 248, 63-72.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1991). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών: Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σελ. 12-76). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαράκη Ε. (2006). «Η γυναίκα στην ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» Μεταπτυχιακή εργασία στο πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου: «Φύλο και Νέα Εργασιακά και Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα στη Κοινωνία της Πληροφορίας»
- Μαράκη, Ε. (2006). «Η γυναίκα στην ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» Μεταπτυχιακή εργασία στο πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου: «Φύλο και Νέα Εργασιακά και Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα στη Κοινωνία της Πληροφορίας».
- Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές, εκδ. Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 1995.
- Μαρμαρινός, Ι. (1983). Το παράλληλο πρόγραμμα. Φιλολογική, 6, 367.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982). Η επίδραση των (ελληνικών) Μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα Μαθηματικά. Νέα Παιδεία, 22, 81-85.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (3η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 13, 71-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997). Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μία Αντί(-Παλη) - Πρόταση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (Ε.Π.Ε.Α.Κ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ.Μπαγάκης(επιμ.), Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργου, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 13.
- Μηλιός, Γ. (1997). Θεωρίες για τον παγκόσμιο καπιταλισμό. Κριτική προσέγγιση. Αθήνα: Κριτική

- Μητακίδου, Σ.(2006). Πολυτισμικότητα και μοντέλα εκπαίδευσης. Σημειώσεις για το μάθημα στο μεταπτυχιακό τμήμα του ΑΠΘ Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση.Θεσσαλονίκη.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχαλόπουλος, Κ., Κλίμακες μετρήσεως στάσεων, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας
- Μουσούρου, Λ. (1995). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (Επιμ.), Διαφυλικές σχέσεις (τομ. α΄, σελ. 137-143). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 137.
- Μπακαλάκη, Α, (2003). «Χρήσεις και καταχρήσεις του κοινωνικού φύλου στην ανθρωπολογία», Πρακτικά Συνεδρίου Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών:
- Μπακαλάκη, Α, (2003). «Χρήσεις και καταχρήσεις του κοινωνικού φύλου στην ανθρωπολογία», Πρακτικά Συνεδρίου Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών:
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ.(2004α). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (σελ:74- 80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ.(2004β). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις . (σελ:90-95). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης,Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Θεσ/νίκη: Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, 115.
- Μπονίδης,Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Θεσ/νίκη: Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ.
- Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογενείας τους. Η επίδραση του φύλου. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 621-644). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μυλωνάς, Θ. (1998) Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα.



- Μυλωνάς, Θ. (2001) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 2525/97, άρθρο 4, ΦΕΚ 188τ.Α'.
- Νόμος Υπ' Αριθ. 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167 Α' Ι 30-9-1985.
- Ντελόπουλος, Κ. (1995). Η «Παιδική Αποθήκη» και ο Δημήτριος Πανταζής (2η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ο.Ο.Σ.Α. (2000). Κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α. Προκαταρκτικά συμπεράσματα των εμπειρογνομόνων (παρ. 13). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). Χίλιες και μια Ανατροπές: η Νεοτερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999). Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999). Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων, τομ. 3. Αθήνα.
- Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολογος*, 67, 45-54.
- Πανούσης, Γ. (1993). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 70, σ. 31-33.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). Το φύλο της δημοκρατίας. Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, (σ. 33 1-338). Θεσ/νίκη: Βάνιας· Σταυρίδου, Ε. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα εγχειρίδια των φυσικών επιστημών του δημοτικού σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 25-26, 103-130.
- Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ. (1979) Θεωρία του Ρόλου και Κοινωνικοποίηση, περ. *Φιλολογος*, Δεκέμβριος. 18.
- Παπανικολάου, Ρ., Τσιλιμένη, Γ. (2002), *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Καστανιώτη.
- Παπαστάμου Σ., Α. Μάντογλου, (1995)., *Εισαγωγή στις Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, σελ. 8.

- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (Επιμ.), Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα (σελ. 11-98). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985α). Εξελικτική Ψυχολογία (τομ. 2). Αθήνα: ιδίου.
- Παρασκευόπουλου Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, τ. 2 - προσχολική ηλικία, Αθήνα.
- Πελεγρίνης, Θ. (2004). Λεξικό της Φιλοσοφίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολύζος, Ν. (2000). Τα δύο φύλα στα Μαθηματικά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαβάζω, 411, 100-103.
- Πολύζος, Ν. (2001). Η παρουσία των δύο φύλων στα βιβλία των θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία, 99, 91-105· Ταρατόρη, Ε. (1991). Η θέση της γυναίκας στα θρησκευτικά της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Σχολείο και Ζωή, 4, 153-157.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1986). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα:
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995). Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Καζαμιάς Α.& Κασσωτάκης Μ. (Επ.), Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού (σσ. 84- 119). Αθήνα: Σείριος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2003) Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ρεπούση Μαρία (1999), Ο λόγος για τα δικαιώματα, στο Το φύλο των δικαιωμάτων, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, σελ. 21-27.
- Ρήγα Α.(1992), Στερεότυπα, Στερεότυπες αντιλήψεις για ομάδες, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 4384-4386.
- Σακαλάκη Μ., (1984). Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών, εκδ. Κέδρος Αθήνα
- Σακαλάκη, Μ. (1985), *Το απαγορευμένο σε δεσμούς συγγένειας*, Αθήνα, Κέδρος.
- Σακελλαρίου Χ., (1995). Το παραμύθι χτες και σήμερα, εκδ. Πατάκη, Αθήνα,
- Σακκά, Δ. (1982) Οι ανισότητες στις ευκαιρίες για Εκπαίδευση και μόρφωση, περιοδ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση» 7.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ.( 1995), Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων, Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 36, σελ. 107-115.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου Δ.(2000), Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την ένταξη των γυναικών στη νέα αγορά εργασίας της Ενωμένης Ευρώπης του 2000. Πρακτικά Συνεδρίου, στο Ευρώπη 2000 -Τάσεις και προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, σελ. 291-301.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, *Νέα Παιδεία*, τευχ. 71, 1994, σελ. 118-134

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την ένταξη των γυναικών στη νέα αγορά εργασίας της Ενωμένης Ευρώπης του 2000, Πρακτικά Συνεδρίου, στο Ευρώπη 2000-Τάσεις και προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, σελ. 291-301.
- Συνοπτική Στατιστική Επετηρίδα 1998, εκδ. Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, Αθήνα 1999, σελ. 55-89.
- Τελλίδου, Χ. Τ. (2005). Η επικοινωνιακή προσέγγιση στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Τερλεξής, Π. (1975). Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου. Αθήνα: Gutenberg
- Τζάνη, Μ. (1995). Στρούμφος, η παιδαγωγική ηρωίνη. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), Παιδική Λογοτεχνία-Θεωρία και πράξη (τομ. 2, μέρος 3, σελ. 279-290). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζιμπιλή, Σ. (2005). Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα-μη Λεκτική Επικοινωνία και Φύλο. Ενδο-επιμόρφωση των περιφερειακών επιμορφωτών/τριών Κ.Ε.Θ.Ι. Β. Ελλάδος. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Τζούμα Α., (1991) Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Το Σύνταγμα της Ελλάδος, Δεύτερο Ψήφισμα της 6 Μαρτίου 1986 της Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων. Αθήνα
- Τρέσσου-Μυλωνά Ευ., (1997). Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής, στο Φύλο και σχολική πράξη, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Τσαούση, Γ., Δ. (1987) Η κοινωνία του ανθρώπου, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2003, β' έκδ.). Η υπόσχεση της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού. Αθήνα: Τυπωθήτω-αντιρρήσεις
- Υφαντή, Α.& Βοζαΐτης, Γ. (2005). «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα». Διοικητική Ενημέρωση, 34, 28-44.
- Υφαντή, Α.(1994). «Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα», Νέα Παιδεία ,71,σς 106-117

- Υφαντή, Α. (2003). Πολιτικές αποκέντρωσης στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα και οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης. Στο Μπαγάκης Γ. (Επ.), Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα (σσ. 116- 124). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Φ.Ε.Κ 303&304/τ.Β΄ (13-03-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- Φιλια, Β. (1977), Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα.
- Φιωτάκη, Ε. (1999). Η Χιονάτη και η Σταχτοπούτα στην Ελλάδα και τη βορειοδυτική Ευρώπη: Μια λαογραφική και φεμινιστική προσέγγιση, στο Κονταγιάννη, Α. (επιμ.), «ΜΕΤΑ-πτυχιακά: Εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 158- 165
- Φράγκος, Χ. (2002). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα «Νέα» Προγράμματα Σπουδών», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 125, σσ. 60-68
- Φράγκος, Χ. (2004). Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Αθήνα: Gutenberg..
- Φραγκουδάκη, Α. (1979) Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1984) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Β. Ρήγα, (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο (σελ. 79-165). Πάτρα: ΕΑΠ
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η γλώσσα και το έθνος. 1880 – 1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια,.
- Φρειδερίκου, Α. (1995), «Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ. (2003β). Εκπαιδευτικοί και Φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Χαραλαμπίδης Χ., (1991), Θαλλώ, περιοδική έκδοση του συνδέσμου φιλόλογων Ν. Χανίων

- Χαριστού Μ., Η επαγγελματική επιλογή από μέρος των κοριτσιών, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 7-8, 1988-1989, σελ. 34-46.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του «Εμείς κι ο κόσμος» της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. *Μακεδνόν*, 14, 195-213.
- Χατζημανώλη, Δ. (2005). *Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας στα σχολικά εγχειρίδια του «Εμείς κι ο κόσμος» της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου*. Μακεδνόν, 14, 195-213.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο: Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σελ. 293-302). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ψαρρά Α., Μητέρα ή πολίτις; Ελληνικές εκδοχές της γυναικείας χειραφέτησης (1870-1920), στο *Το φύλο των δικαιωμάτων*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1996, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Το υλικό της έρευνας

- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (2007).  
Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Βιβλίο Μαθητή. (3 τεύχη).  
ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (2007).  
Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Τετράδιο Εργασιών. (2 τεύχη).  
ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Χαλικιάς, Π. (2007). Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι.  
Βιβλίο Μαθητή. (3 τεύχη). ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α.,  
Χαλικιάς, Π. (2007). Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι.  
Τετράδιο Εργασιών. (2 τεύχη). ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π.,  
Παπαϊωάννου, Κ. (2007). Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις...  
Κείμενα. Βιβλίο Μαθητή. (3 τεύχη). ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π.,  
Παπαϊωάννου, Κ. (2007). Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις...  
Κείμενα. Τετράδιο Εργασιών. (2 τεύχη). ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.