



Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΙΣ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**



ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

Μίχα Μαρία

Παλιοχωρίτη Ιωαννέτα

Σταύρου Ιγνατία

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Παλιοθεοδώρου Γεωργία

Πάτρα, Δεκέμβριος 2010



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ
ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ
ΦΥΛΩΝ ΣΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**«THE REPRODUCTION OF STEREOTYPES AND
THE CHARACTERISTICS AFFECTS THE
RELATIONS BETWEEN GENDER IN THE PRIMARY
EDUCATION»**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

Μίχα Μαρία

Παλαιοχωρίτη Ιωαννέτα

Σταύρου Ιγνατία

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Παλαιοθεοδώρου Γεωργία

Πτυχιακή εργασία για την λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασίας της σχολής Επαγγελματών Υγείας και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Επαγγελματικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι) Πάτρα

Πάτρα, Δεκέμβριος 2010

Η Επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας:

1)

2)

3)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	V
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	VI
SUMMARY	VII
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	VIII
ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ	IX
ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	X
ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ	XI
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	1
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	1
1.1. Η αφετηρία των διακρίσεων των δυο φύλων.....	1
1.2. Ιστορική αναδρομή για την θέση της γυναίκας, στην Αρχαιότητα, στην Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και το Βυζάντιο.....	3
1.2.1. Αρχαιότητα.....	3
1.2.2. Ρωμαϊκή αυτοκρατορία	4
1.2.3. Βυζάντιο.....	4
1.3. Η κοινωνική απεικόνιση της οικογένειας ανά τους αιώνες	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	10
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ.....	10
2.1. Η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας	10
2.2 Η οικογένεια ως μέσω διαμόρφωσης στερεοτύπων.....	12
2.3 Η μονογονεϊκή οικογένεια και η κοινωνικοποίηση των δυο φύλων	15
2.4. Η συμβολή των Μ.Μ.Ε στη δημιουργία στερεοτύπων.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	24
Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΣΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	24
3.1. Η σημασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	24
3.2. Οι κοινωνικές σχέσεις και επιρροές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	26

3.3. Στερεότυπα των δύο φύλων στις κοινωνικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου	29
3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την διαμόρφωση του φύλου	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	38
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	38
4.1. Ιδεολογικές διαστάσεις των παιδικών βιβλίων	38
4.2. Η στερεοτυπική γλώσσα στο παιδικό βιβλίο	39
4.3. Το κίνημα της πολιτικής ορθότητας στην λογοτεχνία	41
4.4. Η ιδεολογία στα παιδικά βιβλία	47
4.5. Ταυτότητες στα παιδικά βιβλία.....	49
4.6. Τα πολυπολιτισμικά παιδικά βιβλία.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.....	54
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	54
5.1. Η διαφορετικότητα –θεωρητική προσέγγιση	54
5.2. Η διαφορετικότητα σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια	55
5.3. Η διαφορετικότητα και το σύγχρονο σχολείο.....	56
5.4. Οι απεικονίσεις της διαφορετικότητας και η αναπαραγωγή στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΚΤΟ	78
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ	82
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	82
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	84
ΚΡΙΤΙΚΗ.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους που με την καθοδήγηση και τη βοήθεια τους έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας.

- ∅ Αρχικά θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την Υπεύθυνη καθηγήτρια μας Παλαιοθεοδώρου Γεωργία, για τις κατευθύνσεις, την εμπειρία και τις γνώσεις που μας παρείχε καθώς και για την βοήθεια της όλο αυτό το διάστημα.
- ∅ Ακόμη θα θέλαμε ιδιαίτερος να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές και τους φίλους μας για την κατανόηση και τη συμπαράσταση που μας έδειξαν.
- ∅ Τέλος θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την Βιβλιοθήκη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, την βιβλιοθήκη του παντείου πανεπιστημίου, την Βιβλιοθήκη του ΑΤΕΙ Πατρών καθώς και του Πανεπιστημίου Πατρών για τις πολύτιμες πληροφορίες που χρειαστήκαμε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά την αναπαραγωγή των στερεοτύπων ως προς τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρείται να παρουσιαστεί και να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπαράγονται τα στερεότυπα των δύο φύλων, ακόμα και σήμερα, μέσα από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, τα παιδικά βιβλία αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια.

Αρχικά, πραγματοποιείται μια εκτενής αναφορά για την θέση της γυναίκας στις διάφορες μορφές της οικογένειας ανά τους αιώνες, καθώς και την επίδραση της εκάστοτε κοινωνίας στο ρόλο που κατείχε μέσα σε αυτές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό επίσης να αναλυθεί η κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή η αντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του στην αναπαραγωγή στερεοτύπων, όπως επίσης και τον ρόλο της οικογένειας στη μεγάλη επίδραση που ασκεί στα μέλη της. Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος για την συμβολή και την επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη δημιουργία στερεοτύπων.

Έπειτα, παρουσιάζεται η αναπαραγωγή των στερεοτύπων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναλύοντας τις κοινωνικές σχέσεις και επιρροές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τα στερεότυπα των δύο φύλων στη σχέση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιτυγχάνετε και μέσω της ανάλυσης των παιδικών βιβλίων, παραθέτοντας τις ιδεολογικές διαστάσεις τους, τη γλώσσα τους, αλλά και το ρόλο που παίζουν τα πολυπολιτισμικά βιβλία. Επίσης, γίνεται λόγος στα σχολικά εγχειρίδια για τον τρόπο με τον οποίο γράφονται και διδάσκονται, επισημαίνοντας την διαφορετικότητα στο σύγχρονο σχολείο.

Τέλος, καταγράφεται ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία, αναφορικά με το ζήτημα των στερεοτύπων που υπάρχουν ανάμεσα στα δυο φύλα.

Η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της συζήτησης των συμπερασμάτων της μελέτης και των συσχετισμών με την υπάρχουσα θεωρία, καθώς και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

SUMMARY

The present thesis studies how the reproduction of stereotypes and characteristics affects the relations between genders in the primary education. Through the literature review seeks to present and analyse the way that the stereotypes of the two genders reproduced, even today, through the family, the teachers, the children's books and school handbooks as well.

At first, a lengthy report on the status of women in different family forms over the centuries is accomplished, and, furthermore, on the impact of each society in the role she held in them. It is also very important to analyze the social identity, namely the perception of each man for himself in reproducing stereotypes, as well as the role of family in the great influence of its members. In addition, a talk is being made for his contribution and influence of Mass Media in the creation of stereotypes.

Afterwards, the reproduction of stereotypes in primary education is presented, analyzing the social relations and influences in primary education, but also the stereotypes of two sexes in the relation of children with the teachers. This is accomplished through the analysis of children's books, giving the ideological dimensions of their language, but also the role of multicultural books. It is also mentioned in textbooks on how they are written and taught, by highlighting the otherness in modern school.

Finally, the role of social workers in schools is recorded, regarding the issue of stereotypes that exist between the two sexes.

The thesis ends with the presentation of the discussion about the findings of the study and the correlations with the existing theory and also with suggestions for further research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσης πτυχιακής εργασίας συνίσταται στο γεγονός ότι τα στερεότυπα που υπάρχουν για τα δύο φύλα μπορεί να έχουν μειωθεί στη σημερινή εποχή, ωστόσο δεν έχουν απαλειφθεί εντελώς. Αυτό συμβαίνει γιατί αναπαράγονται από την κοινωνία αλλά και από θεσμούς όπως η εκπαίδευση με αποτέλεσμα να διατηρούνται.

Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου θέματος είναι δύο: α) το θέμα είναι πολύ ενδιαφέρον και αρκετά επίκαιρο, β) η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος αφορά άμεσα την ελληνική πραγματικότητα και χρήζει ακαδημαϊκής σπουδής από βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αναπαραγωγή στερεοτύπων έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί μπορεί να καθορίσει τη μετέπειτα συμπεριφορά και προσωπικότητά τους ως ενήλικες. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία μπορεί να λάβουν έμμεσα ή άμεσα, ιδεολογικά μηνύματα για διακρίσεις λόγω φύλου, τα οποία μπορεί στην παρούσα φάση να φαίνονται αστεία ή απλώς παιδικά, αλλά μεταγενέστερα να αποτελέσουν τη βάση για ρατσιστικές και μεροληπτικές συμπεριφορές. Ειδικά στη περίπτωση του σχολείου και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία το φαινόμενο αυτό λόγω της εντελώς διαφορετικής ιδεολογικής και νομοθετικής κατεύθυνσης που έχει η εκπαίδευση, να προάγει δηλαδή, την ισότητα, την αγωγή και την μάθηση. Τα στερεότυπα που υπάρχουν για τα δύο φύλα εστιάζουν κυρίως στη διάκριση αυτών και το φαινόμενο αυτό φαίνεται να αναπαράγεται από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά που προάγει η εκπαίδευση είναι αυτό της ισότητας σε όλες τις διαστάσεις: φύλου, εθνικότητας, φυλής, θρησκείας, κ.α. Αυτό σημαίνει ότι τα στερεότυπα δεν θα έπρεπε να υπάρχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διότι, όχι μόνο δεν είναι αυτός ο ρόλος της, αλλά αντίθετα θα έπρεπε να λειτουργεί απαγορευτικά προς αυτά. Η διάσταση αυτή, είναι που κάνει το θέμα μας να έχει εξαιρετική σημασία γιατί εάν δεν ευθύνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή στερεοτύπων, η ύπαρξη αυτών, από που υπαγορεύεται και για ποιους λόγους διατηρείται ακόμη και σήμερα;

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η αναπαραγωγή στερεοτύπων σήμερα, και ειδικότερα αυτή που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των δύο φύλων δεν βρίσκεται στο μέγεθος παλαιότερων εποχών αλλά και δεν έχει απαλειφθεί ολοκληρωτικά.

Ο παράγοντας φύλο συνεχίζει να έχει βαρύνουσα, πότε αρνητική και πότε θετική σημασία, και αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό στη διαμόρφωση όχι μόνο των σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινωνίας αλλά και της κυρίαρχης ιδεολογίας που επικρατεί σε αυτή.

Κρίθηκε λοιπόν αναγκαία η βιβλιογραφική ανασκόπηση του τόσο σημαντικού θέματος της αναπαραγωγής των στερεοτύπων γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των δύο φύλων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα στο πλαίσιο της αποφοίτησης μας από το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να μελετηθούν οι λόγοι για τους οποίους υφίσταται ακόμα και σήμερα η αναπαραγωγή στερεοτύπων γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των δύο φύλων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα στο πρώτο μέρος θα αναπτυχθεί μία ιστορική αναδρομή της διάκρισης των δύο φύλων και τον ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια στην αρχαιότητα και στις μετέπειτα εποχές, καθώς και στην διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας αλλά και της συμβολή της οικογένειας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην δημιουργία των στερεοτύπων. Στο δεύτερο μέρος θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η αναπαραγωγή των στερεοτύπων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των εκπαιδευτικών, των παιδικών βιβλίων και των σχολικών εγχειριδίων. Στην συνέχεια θα αναλυθεί ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Στερεότυπα: «Είναι οι αντιλήψεις που έχουμε ως αποτέλεσμα προκαταλήψεων απέναντι σε άτομα, ομάδες και ιδέες» (Παπάς, 1997).

Άμεση διάκριση: «Υπάρχει όταν ένα πρόσωπο υφίσταται, για λόγους φύλου, μεταχείριση λιγότερο ευνοϊκή από αυτήν την οποία υφίσταται, υπέστη ή θα υφίστατο ένα άλλο πρόσωπο σε ανάλογη κατάσταση» (Τσαούσης, 1999).

Έμμεση διάκριση: « Υπάρχει όταν μία εκ πρώτης όψεως ουδέτερη διάταξη, κριτήριο ή πρακτική ενδέχεται να θέσει σε μειονεκτική θέση πρόσωπα του ενός φύλου σε σύγκριση με πρόσωπα του άλλου φύλου, εκτός αν αυτή η διάταξη, το κριτήριο ή η πρακτική δικαιολογείται αντικειμενικά από έναν θεμιτό σκοπό και τα μέσα επίτευξης του σκοπού αυτού είναι πρόσφορα και αναγκαία» (Τσαούσης, 1999).

Εκπαίδευση: « Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω που σημαίνει *ανατρέφω* από παιδική ηλικία, *μορφώνω*, *διαπαιδαγωγώ*. Η ανάπτυξη των σωματικών, διανοητικών και ηθικών δυνάμεων του παιδιού, ανατροφή, // η μόρφωση που αποκτάται με τη διδασκαλία ή παιδεία//καθένα από τα στάδια της μόρφωσης που παρέχεται στο σχολείο». (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1992).

Πρωτοβάθμιος: « Ο πρώτος κατά το βαθμό ή τη σειρά//που ιεραρχικά ανήκει στην πρώτη βαθμίδα. » (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1992).

Φύλο: «Το γένος ανθρώπου ή ζώου, αρσενικό ή θηλυκό//σύνολο ανθρώπων με κοινά εθνολογικά ή ανθρωπολογικά γνωρίσματα » (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1992).

Διαφορετικός: « Ανόμοιος, που διαφέρει από άλλον//ο αλλιώτικος από ό,τι ήταν πριν» (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

1.1. Η αφετηρία των διακρίσεων των δυο φύλων

Η γυναίκα, για αιώνες ολόκληρους, ήταν απολύτως υποταγμένη και εξαρτημένη στον άνδρα. Οι κοινωνίες που διαρθρώθηκαν κατά την διάρκεια της ιστορίας ήταν αυστηρά πατριαρχικές και η εξήγηση που αποδίδεται σε αυτή την κοινωνική δομή είναι ότι βασίστηκε κυρίως στον καταμερισμό της εργασίας. Το πρόσχημα για να δημιουργηθεί αυτή η ανισότητα ήταν οι ανατομικές διαφορές των δύο φύλων. Από τις πρωτόγονες εποχές η ανατομική διαφορά μεταξύ τους, που συνηγορούσε υπέρ του άνδρα καθιστώντας τον πιο «δυνατό» σωματικά, οδήγησε σε έναν καταμερισμό εργασίας που διατηρήθηκε με διάφορες παραλλαγές ανά τους αιώνες. Στις πρωτόγονες κοινωνίες που δεν υπήρχαν θέματα όπως η μονογαμία και η αναπαραγωγή δεν καθοριζόταν από κοινωνικούς κανόνες, ο άνδρας λόγω της βιολογικής του κατασκευής ευνοήθηκε αισθητά. Λόγω του φύλου του, μετά την διαδικασία της αναπαραγωγής δεν είχε κανένα βιολογικό εμπόδιο που να τον σταματά από το να ζει εκτός του περιβάλλοντος του σπιτιού να κυνηγά, να συλλέγει καρπούς, να φεύγει και γενικά να έχει δραστηριότητες που δεν μπορούσε να έχει η γυναίκα για λόγους που θα εξηγήσουμε παρακάτω και με τις οποίες ταυτίστηκε απόλυτα. Με την πάροδο του χρόνου και με την εξέλιξη που επήλθε όπως η ανακάλυψη των εργαλείων, η καλλιέργεια της γη, κα, η υπερίσχυση του αυτή ενισχύθηκε και κοινωνικά με αποτέλεσμα αφού πρώτα ο άνδρας έγινε ιδιοκτήτης οποιουδήποτε αγαθού βρισκόταν εκτός σπιτιού, να μεταφερθεί η ιδιοκτησία του και στο έμψυχο υλικό που αυτός ήταν ο τροφοδότης του (Κακλαμανάκη, 2007).

Από την άλλη, η γυναίκα μετά την πράξη της αναπαραγωγής είχε να αντιμετωπίσει την περίοδο της εγκυμοσύνης και τον τοκετό, κάτι που την εμπόδιζε να αναλάβει εύκολα δραστηριότητες εκτός σπιτιού αφήνοντας τα πρωτεία σε αυτές τις δραστηριότητες στον άνδρα. Αυτό οδήγησε σταδιακά και στην ταύτιση της γυναίκας με εργασίες όπως οι οικιακές αλλά και το μέγαλωμα των παιδιών τα οποία ζούσαν μέσα στο σπίτι. Αυτός ο αρχικός διαχωρισμός που έγινε κατά την διάρκεια των πρωτόγονων κοινωνιών όχι μόνο διατηρήθηκε αλλά εξελίχθηκε και εδραιώθηκε εντελώς αντίθετα για κάθε φύλο. Ο άνδρας συνέχισε να παραμένει εκτός σπιτιού και να ενισχύει την κυριαρχία του όλο και περισσότερο ενώ η γυναίκα συνέχισε να μένει υποταγμένη σε αυτόν (Κακλαμανάκη, 2007).

Θα πρέπει να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι η κοινωνική αναπαραγωγή που έγινε στην υποταγή της γυναίκας βασίζεται και αυτή στις πρωτόγονες κοινωνίες. Στις κοινωνίες αυτές η γυναίκα αντιμετωπιζόταν περισσότερο σαν αντικείμενο παρά σαν άνθρωπος. Οποιοσδήποτε άνδρας της φυλής επιθυμούσε, αφού δεν υπήρχαν κοινωνικοί περιορισμοί, την χρησιμοποιούσε για να καλύψει τις βιολογικές του ανάγκες μέσω της σεξουαλικής πράξης και ο ρόλος της σαν αντικείμενο συνεχιζόταν ως μέσο για να αναπαραχθούν νέοι άντρες. Έτσι, τόσο σαν σύντροφος αλλά και ως μητέρα, ο ρόλος της γυναίκας ήταν να στηρίζει τους άνδρες και με την ανάπτυξη των κοινωνικών δομών αργότερα, ο ρόλος αυτός διατηρήθηκε. Ο άνδρας βασίζεται στην γυναίκα μητέρα για να αναπτυχθεί ο ίδιος αλλά μόνο για λίγο αφού σαν σύζυγος την μετατρέπει και πάλι σε αντικείμενο για να την εξουσιάζει (Κακλαμανάκη, 2007).

1.2. Ιστορική αναδρομή για την θέση της γυναίκας, στην Αρχαιότητα, στην Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και το Βυζάντιο

1.2.1. Αρχαιότητα

Στην αρχαιότητα γενικότερα, η θέση της γυναίκας ήταν περιορισμένη αποκλειστικά μέσα στο σπίτι και την οικογένεια της χωρίς κανένα προνόμιο και δικαίωμα στη δημόσια ζωή. Κατ' εξαίρεση, και ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη, κάποιες από αυτές μπορούσαν να ασχολούνται σε γεωργικές εργασίες (Κακλαμανάκη, 2007).

Ο κυρίαρχος κοινωνικός ρόλος των γυναικών της αρχαιότητας ήταν αυτός της μητέρας και συζύγου και καμία άλλη απασχόληση δεν ήταν επιτρεπτή. Παρόλο όμως που η θέση της ήταν αποκλειστικά μέσα στην οικογένεια, αυτό δεν σημαίνει ότι και σε αυτή είχε κάποια προνόμια αφού θεωρούνταν υποδεέστερη απ' όλα τα αρσενικά μέλη της οικογένειας. Η μόνη εξουσία που της αποδίδονταν από τον ρόλο της ήταν μόνο πάνω σε άλλες γυναίκες όπως τις κόρες της και τις σκλάβες του σπιτιού αλλά και αυτό με την άδεια του άνδρα που ήταν η ανώτατη εξουσία (Κακλαμανάκη, 2007).

« Η θέση που είχε η γυναίκα στην Αθήνα της αρχαίας Ελλάδας δεν σήμαινε ότι υπήρχε και στις άλλες πόλεις αφού στην Σπάρτη η κατάσταση ήταν αισθητά διαφορετική. Το πρώτο και κυριότερο χαρακτηριστικό που είχαν οι γυναίκες της Σπάρτης και τις διαφοροποιούσε από τις υπόλοιπες γυναίκες της Ελλάδος ήταν ότι ήταν ελεύθερες ή τουλάχιστον περισσότερο ελεύθερες από τις άλλες Ελληνίδες. Ειδικά στην περίπτωση των Αθηναίων γυναικών, η ζωή τους συγκρινόμενη με την ζωή των Σπαρτιατισσών ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη. Ενώ οι γυναίκες στην Αθήνα βρίσκονται ήταν πλήρως υποταγμένες στους άνδρες, οι γυναίκες στην Σπάρτη και ελεύθερες ήταν και σε πολλές περιπτώσεις ισότιμες με τους άνδρες. Δεν ήταν περιορισμένες στο σπίτι αλλά αντιθέτως κυκλοφορούσαν ελεύθερα και παντού.

Γυμνάζονταν όπως και οι άνδρες και παρόλο που δεν συμμετείχαν στην λήψη αποφάσεων, οι άνδρες επηρεαζόντουσαν από αυτές και λάμβαναν σοβαρά υπόψη την γνώμη τους» (Κατούντα, 2006:120).

1.2.2. Ρωμαϊκή αυτοκρατορία

Εκτός όμως από τις ελληνικές πόλεις, και στην Ρώμη η γυναίκα δεν είχε κανένα απολύτως δικαίωμα και βρισκόταν υπό την απόλυτη εξουσία του άνδρα. Η υποταγή της γυναίκας στην Ρώμη δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο κοινωνικών παραγόντων και συνθηκών αλλά και θεσμικών αφού το Ρωμαϊκό Δίκαιο καθόριζε αυστηρά τα πλαίσια που έπρεπε να έχουν οι κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις.

Η γυναίκα στην Ρώμη βρισκόταν πάντα στην απόλυτη εξουσία κάποιου άνδρα. Όταν ήταν παντρεμένη, ο σύζυγος της μπορούσε να της συμπεριφέρεται όπως αυτός ήθελε ακόμα και να την κακοποιήσει και να την σκοτώσει χωρίς να χρειάζεται να λογοδοτήσει πουθενά. Ακόμα και σε περιόδους που η ρωμαϊκή αυτοκρατορία χαρακτηρίστηκε από την ανηθικότητα και τον έκλυτο βίο και οι γυναίκες συμμετείχαν στα βακχικά όργια, δεν ήταν λίγες αυτές που δολοφονήθηκαν από τους κηδεμόνες τους. Στην αυτοκρατορική περίοδο, παρόλο που οι γυναίκες στην Ρώμη είχαν το δικαίωμα της μόρφωσης, αυτό δεν άλλαξε καθόλου την θέση τους αφού ο άνδρας μπορούσε ακόμα και έχοντας μόνο υποψίες να την διώξει από το σπίτι (Κακλαμανάκη, 2007).

1.2.3. Βυζάντιο

Στο Βυζάντιο όμως υπήρχε αποκλεισμός της γυναίκας από τον δημόσιο βίο. Η επικράτηση του χριστιανισμού οδήγησε στην κοινωνική άποψη ότι εκτός του ανδρός της η γυναίκα θα έπρεπε να φοβάται και τον Θεό. Έτσι η θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο διαφοροποιείται αλλά όχι θετικά αφού εκτός από την αφοσίωση της στην οικογένεια επιβάλλεται πλέον και η αφοσίωση της στην θρησκεία ορίζοντας ως απόλυτα προτερήματα της και προνόμια της την φιλανθρωπία, την παρθενία, την σιωπή και την ανοχή. Η

γυναίκα σε αυτή την περίοδο ταυτίζεται με τον πειρασμό και την αμαρτία και μόνο η απόλυτη υποταγή και καταπίεση της μπορεί να προστατεύσει την ίδια και τους άνδρες από τα διαβολικά παραστρατήματα (Κακλαμανάκη, 2007). Η μόνη σημαντική διαφορά που υπήρχε για την γυναίκα εκείνη την περίοδο ήταν ότι, τυπικά τουλάχιστον, απαιτούνταν η συναίνεση της για να παντρευτεί, κάτι που δεν ίσχυε στο παρελθόν. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι αυτό εφαρμόστηκε και στην πράξη αλλά αντίθετα νομιμοποιούσε την επιβολή γάμων στις γυναίκες που δεν τολμούσαν να αρνηθούν ή να φέρουν αντιρρήσεις με το πρόσχημα της ελεύθερης επιλογής . Η προσπάθεια περιορισμού της γυναίκας εκείνη την εποχή προκειμένου να διατηρήσει τα ιδεώδη του χριστιανισμού μετατράπηκε κάποια στιγμή σε δίωξη εναντίον τους. Οι γυναίκες, οικειοθελώς και μη, κλείνονταν στα μοναστήρια σε βαθμό που κάποια στιγμή οι μοναχές ήταν περισσότερες από τις γυναίκες που παντρεύονταν και γίνονταν μητέρες. Ο εγκλεισμός μίας γυναίκας σε μοναστήρι δεν γινόταν πάντα κατόπιν επιλογής αφού πολλές φορές λειτουργούσε και ως τιμωρία αν η γυναίκα έκανε κάποιο σφάλμα, ως προφύλαξη όταν η γυναίκα χήρευε αλλά μέσο για την επιτέλεση κάποιου ονείρου των γονέων που επιθυμούσαν για την κόρη τους αυτό τον δρόμο (Κακλαμανάκη, 2007).

1.3. Η κοινωνική απεικόνιση της οικογένειας ανά τους αιώνες

Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή, βλέπουμε ότι ο θεσμός της οικογένειας έχει σαν πρωταρχικό στοιχείο τη σχέση άνδρα και γυναίκας, καθώς και την υποταγή της γυναίκας και κατά συνέπειας και του παιδιού, στον άντρα (Borneman, 1988).

Πριν την εμφάνιση του αρότρου, ηγετική θέση μέσα στην οικογένεια είχε η γυναίκα (παλαιολιθική εποχή). Ήταν η εποχή που ήκμασε ο θεσμός της μητριαρχίας. Η γυναίκα λατρεύτηκε ως θεά-Μητέρα, ως θεά της γονιμότητας, αφού αυτή ήταν που έφερνε στο κόσμο τα παιδιά. Την σέβονταν και την εκτιμούσαν γιατί είχε κυρίαρχη θέση στην οικογένεια αλλά και στην αγωγή και στην ανατροφή των παιδιών, είχε την αποκλειστική μέριμνα. Η θέση της ενισχυόταν και από το γεγονός ότι ήταν σίγουρη ότι ήταν η μάνα των παιδιών που γεννούσε, ενώ ο πατέρας δεν ήταν ποτέ σίγουρος για τη πατρότητα (Borneman, 1988).

Στην μητριαρχική οικογένεια τα παιδιά έπαιρναν το όνομα της μητέρας και την περιουσία την έπαιρναν οι κόρες. Την εποχή λοιπόν της μητριαρχίας, τα παιδιά μεγάλωναν κοντά και στους δύο γονείς, τους συνόδευαν στο κυνήγι και στην αναζήτηση ριζών και τύχαιναν μεγάλου σεβασμού από την ομάδα. Ο πατέρας φρόντιζε τα παιδιά και τα μάθαινε οτιδήποτε χρήσιμο για την επιβίωση τους αλλά και τεχνικές κυνηγιού (Borneman, 1988).

Με την εμφάνιση όμως του αρότρου, τα πάντα ανατρέπονται. Η γυναίκα δεν έχει τη σωματική δύναμη να οργώνει και έτσι η ισχύς και η εξουσία περνάνε στον άντρα (πατριαρχία). Η επικράτηση του πατέρα-συζύγου, επιδεινώνει τη θέση της μητέρας-θεάς και την κάνει σκλάβα και υποταγμένη στις απαιτήσεις του συζύγου-εξουσιαστή. Έτσι την ανατροφή των παιδιών την έχει τώρα αποκλειστικά η μητέρα χωρίς να υπάρχει η παλιότερη μυθοποίηση για το όνομα της, κάτι που της επιβάλλεται από τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν και από το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί (Borneman, 1988).

Στην αρχαία Αθήνα, η θέση της γυναίκας-μητέρας ήταν πολύ υποβιβασμένη. Όλη τη μέρα ήταν κλεισμένες στο σπίτι κι ασχολούνταν με τις οικιακές δουλειές. Ανάλογη ήταν και η αγωγή των κοριτσιών, τα οποία τα μάθαιναν να ράβουν και να γνέθουν ενώ μάθαιναν ελάχιστα να γράφουν και να διαβάζουν. Δεν έβγαιναν έξω από το σπίτι χωρίς συνοδεία δούλων. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι τα παιδιά είχαν ελάχιστη επικοινωνία με τον πατέρα, ο οποίος ή θα εργαζόταν όλη μέρα ή θα ασχολούνταν με τα ζητήματα του δήμου. Αυτονόητο, λοιπόν, είναι ότι την ανατροφή των παιδιών την είχε η μάνα, η οποία όντας εγκλωβισμένη στο σπίτι και μη μπορώντας να αντιδράσει στον υποβαθμισμένο ρόλο που της είχε δοθεί, δεν μπορούσε να προσφέρει τις κατάλληλες γνώσεις και την σωστή αγωγή στα παιδιά της (Borneman, 1988)

Η θέση του παιδιού στην αρχαία Ρώμη έμοιαζε πολύ μ' αυτή του δούλου. Η Δωδεκάδελτος, όριζε την πλήρη εξουσία του πατέρα πάνω στα παιδιά του, τα οποία μπορούσε ακόμα και να σκοτώνει αν μειονεκτούσαν σωματικά. Ο πατέρας, αρχηγός και ηγεμόνας στην οικογένεια του, είχε απόλυτη εξουσία στα παιδιά, εξουσία θανάτου και αγοραπωλησίας τους, αφού και τα θεωρούσε ως κτήμα του (Φον Κάνιτζ, 1980).

Ο ίδιος, δεν είχε καμία ανάμειξη στην ανατροφή τους, κάτι που αναλάμβανε αποκλειστικά η μητέρα. Ο πατέρας ήταν μόνο αυτό που σήμαινε το όνομα του αφού pater σήμαινε παραγωγός και κάτοχος. Η δικαιοδοσία του είχε πολλές φορές άσχημες επιπτώσεις πάνω στα παιδιά του, όπως ξυλοδαρμούς μέχρι θανάτου ή και πώλησης τους ως δούλους (Φον Κάνιτζ, 1980).

Η οικογένεια και η συγγένεια αποτελούν τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς. Ανεξάρτητα από τις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται κάθε φορά, τους συναντάμε σε όλες ανεξαιρέτα τις κοινωνίες, πράγμα που δείχνει, πέρα από κάθε αμφιβολία, ότι αποτελούν μία από τις κύριες μορφές οργάνωσης της συλλογικής ζωής του ανθρώπου (Τσαούσης, 1999).

« Η οικογένεια έχει σαν πυρήνα κι αφετηριακό της σημείο την ένωση δύο ετερόφυλων προσώπων. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ένωσης αυτής είναι η επιδίωξη ή η αποδοχή της δυνατότητας τεκνογονίας. Το γενετήσιο περιεχόμενο είναι επομένως, ένα από τα βασικά γνωρίσματα της.

Κάθε όμως ένωση ετερόφυλων με γενετήσιο περιεχόμενο δεν αποτελεί και συστατικό στοιχείο μίας οικογένειας

Ο όρος «γενετήσια ένωση» που εισήγαγαν οι Αμερικάνοι κοινωνιολόγοι Κίνγκλεϋ Ντέκβις και Τζούντιθ Μπλέκ ήταν για να χαρακτηρίσουν κάθε είδους πρόσκαιρη ή μόνιμη ένωση ετερόφυλων με γενετήσιο περιεχόμενο, χωρίς να εξετάζεται αν η ένωση αυτή έχει κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση» (Τσαούσης, 1999:435-436).

Πριν μελετηθεί κοινωνιολογικά, η οικογένεια ήταν αντικείμενο φιλοσοφικών θεωριών, που την αντιμετώπιζαν σαν ενσάρκωση πλατωνικών ιδεών, σχετικών με τη δικαιοσύνη και την αγάπη, άποψη που θριάμβευσε με τον Αύγουστο Κοντ και με τον Προυντόν (Μισέλ, 2000).

Η οικογένεια άρχισε να αντιμετωπίζεται επιστημονικά όταν μερικοί συγγραφείς του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα (ο Μόργκαν, ο Ένγκελς, ο Μπαχόφεν και άλλοι) την συνέλαβαν σαν ιστορικό κοινωνικό θεσμό, η δομή και η λειτουργία του οποίου προσδιορίζονται από το βαθμό ανάπτυξης της κοινωνίας στο σύνολο της

Τους τελευταίους αιώνες επήλθαν πολλές και ποικίλες μεταβολές στο θεσμό της οικογένειας. Οι κυριότεροι συντελεστές των μεταβολών αυτών ήταν δύο:

α) οι κοινωνικές συνθήκες που αναπτύχθηκαν στις βιομηχανικές πόλεις και τη σύγχρονη κοινωνία,

β) η άνοδος της αστικής τάξης, που επέβαλε ένα νέο τρόπο ζωής (Μισέλ, 2000).

Η κοινωνική οργάνωση γίνεται σύνθετη με αποτέλεσμα κάποιες λειτουργίες της οικογένειας να αναλαμβάνονται, από άλλους προνοιακούς και πολιτικούς θεσμούς όπως: το σχολείο για την εκπαίδευση και την

μερική κοινωνικοποίηση, τα κέντρα και ιδρύματα τεχνικής και επιστημονικής κατάρτισης, για την επαγγελματική αποκατάσταση, την ενημέρωση όπου έχουν αναλάβει τα Μ.Μ.Ε., την ψυχαγωγία, την υγεία και περίθαλψη. Η οικογένεια χάνει ένα μεγάλο μέρος λειτουργιών και δραστηριοτήτων που αποτελούσαν βασικό στοιχείο έμπρακτης έκφρασης και συνεχούς βεβαίωσης της κοινωνικής συνοχής. Οι κυριότερες λειτουργίες της, στρέφονται πλέον γύρω από την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των προσώπων που την αποτελούν, γεγονός που κάνει τις σχέσεις τους αμεσότερες, εντονότερες, αλλά και περισσότερο ευαίσθητες και εύθραυστες (Μισέλ, 2000)

Κατά τον Πάρσον, «η οικογένεια στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες ασκεί δύο βασικές αναφαίρετες λειτουργίες: τη στοιχειώδη κοινωνικοποίηση των παιδιών ώστε να μπορέσουν κάποτε να γίνουν μέλη της κοινωνίας μέσα στην οποία γεννήθηκαν και την σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων μελών του πληθυσμού-λειτουργίες που είναι αλληλένδετες» (Μισέλ, 2000:106-107).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

2.1. Η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας

Μεγάλη σημασία για το θέμα μας έχει η αντίληψη του ανθρώπου για τον εαυτό του.

Ο άνθρωπος μετατρέπεται σε υποκείμενο που σκέφτεται και δρα ανάλογα με τις συνθήκες και τις δυνατότητες που υπάρχουν. Δεν είναι όμως μόνο η ιδεολογία του που τον καθορίζει, γιατί το κυρίαρχο σύστημα θα αποφασίσει πως αυτός θα πρέπει να κινηθεί (Thompson, 1998).

Ο εαυτός όμως δεν καθορίζεται αυτομάτως από το εξωτερικό συμβολικό σύστημα, αλλά είναι ένα συμβολικό πρόταγμα που το φτιάχνει το άτομο με τη βοήθεια του συμβολικού υλικού που κατέχει. Με αυτό το υλικό το άτομο δημιουργεί την ταυτότητα του, το ποιος ή ποια είναι. Αυτή η ταυτότητα θα αλλάξει με τη πάροδο του χρόνου αφού το άτομο θα συγκεντρώσει και νέο συμβολικό υλικό και εμπειρίες καθώς θα αλλάξει και ο τελικός καθορισμός της ταυτότητας κατά τη διάρκεια της ζωής του

Για να καθορίσουμε την ταυτότητα μας και να την αφηγηθούμε στους άλλους, διηγούμαστε το παρελθόν μας, το παρόν μας και το σκοπό και το στόχο μας για το μέλλον. Διαμορφώνουμε έτσι μία αυτοβιογραφία με γνωστό το παρελθόν και το πιθανό και ενδεχόμενο μέλλον μας. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι ο εαυτός δρα αυτόνομα και ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες και δομές, παρά την ενεργητική και δημιουργική του διάσταση. Το συμβολικό υλικό που χρησιμοποιούμε για να καθορίσουμε την ταυτότητα μας δεν είναι το ίδιο εύκολα προσβάσιμο σε όλους και δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο. Χρειάζονται εξάλλου και κάποιες ικανότητες που άλλοι κατέχουν και άλλοι όχι (Thompson, 1998).

Απαραίτητη προϋπόθεση παίζουν και οι υλικές συνθήκες ζωής του κάθε ανθρώπου. Βάση αυτών, γίνεται η άντληση των συμβολικών αποθεμάτων για την κατασκευή του εαυτού, λόγω του ότι ο άνθρωπος προσδιορίζει και μεταβάλλει τους υπολογισμούς για το μέλλον του, βασισμένος στα υλικά εφόδια που κατέχει (Thompson, 1998).

Οι αντιλήψεις του ανθρώπου για τον εαυτό του είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί ιδιαίτερα από ιστορικούς και ανθρωπολόγους. Οι ιστορικοί πράττουν την έρευνα τους με στόχο απελευθερωτικό, σκεπτόμενοι ότι αν μπορούσε να κατανοήσουμε γιατί μεταβάλλονται οι δυτικές πεποιθήσεις για το άτομο, θα ανακουφιστούμε από την τρέχουσα αντίληψη που θεωρείται ως δεδομένη. Αν αυτά που θεωρούμε ως δεδομένα για τον άνθρωπο και τη φύση του, αποδειχθεί ότι είναι παράγωγα μίας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης, τότε μπορεί να θεωρηθούν μη αληθή, υποκειμενικές γνώμες, ή μύθοι. Γνωρίζοντας και αποκτώντας συνείδηση για την ιστορία και το παρελθόν απαλασσόμαστε από τις αντιληπτικές συμβάσεις που έχουμε αποκτήσει σήμερα (Gergen, 1997)

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τις αλλαγές των χαρακτηριστικών που αποδίδονται στη ταυτότητα, είναι η περίπτωση των πεποιθήσεων για την μητρότητα. «Οι σημερινές πολιτισμικές αντιλήψεις θεωρούν την μητρότητα ως μία γενετήσια αρχή του συναισθήματος και ως μία βασική πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Μία γυναίκα που δεν φροντίζει ή εγκαταλείπει τα παιδιά της, φαντάζει στα μάτια μας «τερατώδη» και μη ανθρώπινη» (Gergen, 1997:48).

Στο 17^ο και στο 18^ο αιώνα όμως, η κατάσταση ήταν διαφορετική. Τα παιδιά αντιμετωπίζονταν σαν προϊόντα αμαρτίας και ενόχληση, χωρίς να γίνεται καμία προσπάθεια απόκρυψης της αντιπάθειας προς αυτά, και στις καλύτερες περιπτώσεις ως πιθανός εργάτης για επιπλέον οικογενειακό εισόδημα ασχέτου ηλικίας. Η εγκατάλειψη ενός παιδιού ήταν σύνηθες πράξη, ειδικότερα για τους φτωχούς που δεν είχαν τα κατάλληλα βιοποριστικά μέσα, και το μητρικό ένστικτο φάνταζε σαν κάτι άγνωστο. Αλλά και για τους πλούσιους η φροντίδα ενός παιδιού δεν ήταν στα άμεσα ενδιαφέροντα τους. Τα ανέθεταν σε παραμάνες, δεν τα θήλαζαν γιατί το θεωρούσαν σπατάλη χρόνου, και ο θάνατος τους αντιμετωπίζονταν σαν

κάτι συνηθισμένο. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι το μητρικό ένστικτο και η μητρική φροντίδα είναι επιτεύγματα της Δυτικής ιστορίας (Gergen, 1997).

2.2 Η οικογένεια ως μέσω διαμόρφωσης στερεοτύπων

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη διαπροσωπική σχέση του παιδιού. Μέσα στην οικογένεια το παιδί έρχεται σε πρώτη επαφή με τον κόσμο και γνωρίζει τη μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία θα ενταχθεί αργότερα. Μέσα σε αυτό το οικογενειακό πλαίσιο εκτυλίσσεται το μεγαλύτερο μέρος των παιδικών χρόνων του παιδιού. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και την ομαλή ένταξη του στην κοινωνία. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται είναι ιδιαίτερα ισχυροί με πολλά έντονα συναισθήματα. Γι αυτό οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι έντονα φορτισμένες. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων . (Καραθανάση-Κατσαούνου, 1998).

Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί μια μορφή μύησης στις διάφορες όψεις της ζωής. Το οικογενειακό πλαίσιο είναι το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον που προεικονίζει την ευρύτερη κοινωνική ομάδα στην οποία το παιδί θα πρέπει να ενσωματωθεί. Η ομάδα αυτή της οικογένειας αποτελείται από άτομα διαφορετικού φύλου και ηλικίας, το καθένα από τα οποία αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό ρόλο. Ο ρόλος του κάθε ατόμου και οι λειτουργίες που καθένα αναλαμβάνει , κυρίως αυτές του πατέρα και της μητέρας , αποτελούν για το παιδί την πρώτη εντύπωση για τον πατέρα άντρα και τη μητέρα γυναίκα. Το παιδί από τη συμβίωση του μέσα στην οικογένεια διαμορφώνει μια άποψη για τους ρόλους των δυο φύλων όπως αυτοί παρουσιάζονται μέσα από τους ρόλους του πατέρα και της μητέρας. Οι γονείς λοιπόν αποτελούν για τα παιδιά τους πρότυπα και μοντέλα συμπεριφοράς για τα παιδιά ανάλογα με το φύλο. (Καραθανάση-Κατσαούνου, 1998).

Η προσωπικότητα των γονέων είναι καθοριστική για την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών τους, για το είδος προσωπικότητας που αυτά θα

αναπτύξουν καθώς οι αναμνήσεις που έχει το κάθε άτομο από την παιδική του ηλικία, από το οικογενειακό του περιβάλλον και τις σχέσεις του με τους γονείς του αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των προσωπικών του απόψεων σε σχέση με τα παιδιά του και την αγωγή τους. Το είδος της αγωγής που έχουν λάβει, οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες τους, όσον αφορά το φύλο, καθορίζουν την προσωπικότητά τους και επηρεάζουν τόσο την μεταγενέστερη στάση τους απέναντι στο άλλο φύλο, όσο και στη στάση τους απέναντι στα παιδιά τους. Οι γονείς λοιπόν, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό μεταφέρουν μέσα τους ένα κομμάτι από τους δικούς τους γονείς, από τη δική τους οικογένεια.

Οι γονείς έχουν διαμορφώσει κατά τη δική τους αναπτυξιακή πορεία ένα κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει τις θρησκευτικές, τις φιλοσοφικές και τις πολιτικές τους πεποιθήσεις. Οι πεποιθήσεις αυτές καθορίζουν ένα ευρύ σύστημα αξιών, με βάση το οποίο το άτομο, ο γονέας, διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης του, τις αντιλήψεις του, τις στάσεις του απέναντι στην κοινωνία, αλλά και καθορίζει τους τρόπους αντιμετώπισης των ανθρωπίνων σχέσεων. Φυσικά οι στάσεις αυτές δε θα μπορούσαν παρά να περιλαμβάνουν και τις αντιλήψεις του γονέα και του κάθε ατόμου, για τα δύο φύλα, για τις σχέσεις, τους ρόλους, τις θέσεις και τα μοντέλα συμπεριφοράς που αντιστοιχούν στο κάθε φύλο.

Εκτός από την προσωπικότητα του κάθε γονέα χωριστά, οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού γενικότερα, αλλά και ως προς τις αντιλήψεις του για τα δύο φύλα ειδικότερα.

Βέβαιο είναι πως μια θετική σχέση των γονέων μεταξύ τους θα επιδράσει ευνοϊκά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών, τόσο για το ίδιο τους το φύλο, όσο και για το άλλο φύλο. Η καλή συναισθηματική σχέση των δύο συζύγων έχει πολύ μεγάλη σημασία. Το παιδί έχοντας ως πρότυπο τη σχέση των γονιών του, έρχεται σε επαφή πρώτη φορά με τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο φύλων. Η σχέση αυτή δίνει στο παιδί μια πρώτη εικόνα για ό,τι αφορά τη γυναίκα και τον άντρα και του δίνει τη δυνατότητα να ταυτιστεί με το γονέα του ίδιου φύλου. Η σχέση αυτή των γονέων μεταξύ τους δημιουργεί ένα ψυχολογικό κλίμα μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται τα δύο φύλα το ένα απέναντι

στο άλλο, πως επικοινωνούν, πως αποδέχονται το ένα το άλλο και γενικά τι σημαίνει συντροφική ή συζυγική σχέση. Φυσικά είναι ευνόητο πως σε μια σχέση που κυριαρχούν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις τα παιδιά δεν διευκολύνονται στη δημιουργία μιας θετικής, υγιούς εικόνας και αντίληψης, όσων αφορά τις σχέσεις των δύο φύλων. Οι εμπειρίες μιας τέτοιας σχέσης έχει αντίκτυπο αρνητικό βέβαια, στις μετέπειτα σχέσεις του παιδιού με το άλλο φύλο (Καραθανάση-Κατσαούνου,1998).

Κάθε οικογένεια έχει τη δική της «παιδαγωγική θεωρία». Αυτή η παιδαγωγική θεωρία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων, οι οποίες σχετίζονται με το φύλο των παιδιών τους και την αγωγή τους. Με βάση τη θεωρία αυτή οι γονείς από πολύ νωρίς, πριν ακόμη τη γέννηση του παιδιού τους έχουν ένα είδος «στερεοτύπου» για το πώς θέλουν να είναι το παιδί τους ανάλογα με το φύλο του και για το πώς επιθυμούν να είναι αυτό όταν μεγαλώσει. Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά γεννιούνται σε ένα πολιτισμό που έχει ιδιαίτερη προτίμηση για το αντρικό φύλο και ότι τα κοινωνικά στερεότυπα όπως φαίνεται από τις προσδοκίες των μητέρων περιμένουν τα παιδιά προτού ακόμα γεννηθούν. Για παράδειγμα το όνομα που θα δώσουν στο παιδί ανάλογα με το φύλο. Κατά κανόνα στα αγόρια δίνονται ονόματα σημαντικά, ηχηρά και σκληρά, (Αλέξανδρος, Κωνσταντίνος), ενώ στα κορίτσια όμορφα και μελωδικά (Μαργαρίτα, Ελένη). Ένα ακόμα παράδειγμα είναι το χρώμα του παιδικού δωματίου καθώς και το χρώμα των ρούχων αλλά και των προσωπικών ειδών του παιδιού δηλαδή γαλάζιο για το αγόρι και ροζ για το κορίτσι. Ενώ αργότερα η διαφοροποίηση αυτή επεκτείνεται στον τρόπο ντυσίματος-παντελονάκια για τα αγόρια και φορεματάκια, με πολλά κεντήματα και δαντέλες για τα κορίτσια. (Richardson, 1981).

Μια ακόμα μεγάλη διαφοροποίηση που παρατηρείται είναι αυτή στα είδη των παιχνιδιών που αγοράζουν οι γονείς για τα παιδιά τους, καθώς αποτελεί μια σημαντική και ξεκάθαρη απόδειξη του διαφορετικού τρόπου αγωγής που ακολουθούν οι γονείς για τα παιδιά τους, ανάλογα με το φύλο τους, και το πόσο επηρεάζονται και ακολουθούν τις κοινωνικές αντιλήψεις και επιταγές, ως προς τους διαφορετικούς ρόλους που θα πρέπει να αναλάβει μελλοντικά το αγόρι και το κορίτσι. Με την επιλογή διαφορετικών παιχνιδιών σηματοδοτούν στα παιδιά, από πολύ νωρίς το φύλο τους και

τα προετοιμάζουν για τους ρόλους που θα αναλάβουν και θα εκτελούν ως ενήλικες (Μαραγκουδάκη 1993).

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι γονείς με το διαφορετικό τρόπο ντυσίματος των παιδιών, τα διαφορετικά ονόματα, τα διαφορετικά είδη παιχνιδιών, τη διαφορετική αντιμετώπιση και αλληλεπίδραση τους με τα αγόρια και τα κορίτσια, όπως και με το παράδειγμα τους γνωστοποιούν και σηματοδοτούν στα παιδιά τους το φύλο τους και τα κατευθύνουν, ώστε να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες κοινωνικές παραδοχές και προσδοκίες. Πράγματι, οι πρώιμες αυτές διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των αγοριών και των κοριτσιών στο οικογενειακό τους περιβάλλον συντελούν ώστε να εντάσσουν σωστά τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους σε ένα από τα δύο φύλα και να αντιλαμβάνονται ότι οι τρόποι συμπεριφοράς και οι δραστηριότητες που βασίζεται η διαφοροποίηση αυτή

Η συμπεριφορά των παιδιών, ανάλογα με το φύλο τους είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεων, των κοινωνικών αναπαραστάσεων και στερεοτύπων των ίδιων των γονιών, όπως διαπιστώνουμε από όλα τα παραπάνω. Τα παιδιά για τα οποία σε μεγάλο βαθμό μετράει πάρα πολύ η αποδοχή τους από τους γονείς, προσπαθούν και αυτά με τη σειρά τους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών τους. (Μαραγκουδάκη, 1993)

2.3 Η μονογονεϊκή οικογένεια και η κοινωνικοποίηση των δυο φύλων

Η μονογονεϊκή οικογένεια θεωρείται από πολλούς θεωρητικούς και κλινικούς ως μια παθολογική μορφή της «φυσιολογικής/πυρηνικής» οικογένειας. Η πυρηνική οικογένεια θεωρείται το πρωταρχικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να μεγαλώσει «σωστά» ένα παιδί. Τα σύγχρονα όμως δεδομένα απαιτούν να αναγνωρίσουμε τις δικαιοδοσίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται «φυσιολογικές» για τις μονογονεϊκές οικογένειες και που έχουν ως αποτέλεσμα την προσαρμογή των μελών αυτής της οικογενειακής μονάδας (Goldsmith, 1982)

Τον όρο μονογονεϊκή οικογένεια τον συναντάμε σε πολλούς ορισμούς. Ο Roll (1992), για να ξεπεράσει τα προβλήματα του ορισμού της μονογονεϊκής οικογένειας, με βάση τα στατιστικά δεδομένα στις χώρες της

ευρωπαϊκής Ένωσης πρότεινε τον παρακάτω ορισμό του « μονού-γονέα(single-parent): «Ο γονέας που δεν ζει με κάποιον άλλο ως ζευγάρι (είτε γάμος είτε συμβίωση), που μπορεί η όχι να μένει μαζί με άλλους (π.χ. φίλους ή συγγενείς) και που μένει μαζί με ένα τουλάχιστον παιδί κάτω των 18 ετών» . Με την προοδευτική επίσης αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του γονέα που δεν έχει την επιμέλεια των παιδιών στην οικογένεια μετά το χωρισμό και την τάση διεθνώς για ανάληψη της γονικής μέριμνας και από τους δύο γονείς, χρησιμοποιούνται πλέον οι όροι «δυναμική μονογονεϊκή οικογένεια»(double single parent-family) ή «διπυρηνική οικογένεια»(binuclear family).Στις μονογονεϊκές οικογένειες μετά το διαζύγιο, δυο φαινόμενα είναι αξιοσημείωτα. Το πρώτο σχετίζεται με τις αλλαγές που παρατηρούνται στους ρόλους των αντρών και των γυναικών. Το δεύτερο έχει σχέση με τις αλλαγές στον τρόπο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Από την δεκαετία του 1970 και μετά παρατηρείται αύξηση γύρω στο 20% σε οικογενειακές μονάδες των οποίων επικεφαλής είναι ο πατέρας, και ένα αντίστοιχο ποσοστό όπου επικεφαλής είναι η γυναίκα . (Χατζηχρήστου,1999)

Συγκεκριμένα στην Ελλάδα σύμφωνα με την έρευνα για το Εργατικό Δυναμικό που πραγματοποιήθηκε στα κράτη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, οι μονογονεϊκές οικογένειες αποτελούν το 5% των οικογενειών με παιδιά κάτω των 18 χρονών. Το ποσοστό αυτό είναι το χαμηλότερο συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πλειοψηφία των παιδιών στις οικογένειες αυτές ζει με τη μητέρα (4% των μονογονεϊκών οικογενειών). (Χατζηχρήστου,1999)

Οι άντρες λοιπόν διατηρούν και μετά το διαζύγιο τους παραδοσιακούς τους ρόλους όπως τη διατήρηση της θέσης τους στην αγορά εργασίας. Μετά το διαζύγιο όμως παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τους, συμμετέχοντας έμπρακτα στη συναισθηματική και ηθική του στήριξη. Στις αρχές της δημιουργίας της νέας μονογονεϊκής μονάδας, ο άντρας έχει κάποιες δυσκολίες να ισορροπήσει ανάμεσα στους παλιούς και του νέους του ρόλους. Τώρα δεν έχει μόνο το ρόλο του «κουβαλητή»,αλλά και αυτού που αναλαμβάνει τη συναισθηματική στήριξη της οικογένειας του, κάτι που μέχρι τώρα είχε αναλάβει η σύζυγος. Ο πατέρας εξαιτίας αυτής της δυσκολίας προσαρμογής χάνει την υπομονή

του με τα παιδιά του και έχει τύψεις και ένοχες που τους στερεί τη μητέρα τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο άντρας είναι πιθανό να αισθάνεται πως «έχει χάσει τον αντρισμό του, «αφού τώρα αναλαμβάνει εξ'ολοκλήρου τη φροντίδα της οικογένειας. Μια από τις σημαντικότερες αιτίες της δυσκολίας προσαρμογής των αντρών στη νέα μορφή οικογένειας είναι το ότι δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί οι ίδιοι στο να φροντίζουν τα παιδιά τους σε αποκλειστικό επίπεδο, αυτός είναι ο ρόλος της γυναίκας και όχι του άντρα. Ο πατέρας είναι απαραίτητο να γνωρίζει τα «ψυχολογικά όρια» του παιδιού του, ώστε να ξέρει τι ακριβώς να περιμένει από αυτό και να μην απαιτεί πράγματα που το παιδί δεν μπορεί να πραγματοποιήσει . ο πατέρας προβάλλει το μοντέλο του ανεξάρτητου ατόμου, του αυτόνομου αλλά και του ατόμου με κάποιες ευαισθησίες. (Χατζηχρήστου,1999)

Όσο αφορά τις γυναίκες που αναλαμβάνουν τον κυρίαρχο ρόλο μέσα στην οικογένεια διαπιστώνουμε πως είναι πιθανό μαζί με τη συζυγική σχέση να χάσουν την ταυτότητα τους, που πηγάζει από το να βρίσκεται η γυναίκα σε ρόλο εξάρτησης τόσο οικονομικά όσο και συναισθηματικά. Η διαδικασία επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας στην οποία επιβάλλεται η γυναίκα σε πολλούς τομείς, προσωπικό, επαγγελματικό, σεξουαλικό και κοινωνικό, είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τις γυναίκες που παντρεύτηκαν σε μικρή ηλικία, εξαιτίας του ότι ο γάμος αποτελούσε βασικό στοιχείο της αυτοαντίληψης τους και δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν την ταυτότητα τους στο επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα ξεχωριστά από τον σύζυγο τους. Η διαταραχή αυτής της ταυτότητας της γυναίκας ενισχύεται κατά πολύ από τα κοινωνικά στερεότυπα που δύσκολα δέχονται τις γυναίκες σε θέση ανεξαρτησίας η αυτονομίας. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι και η έλλειψη ικανότητας των γυναικών να αναπτύξουν το πόλο της μορφής ισχύος στα πλαίσια της νέας οικογενειακής μονάδας. Οι γυναίκες που αναγκάζονται να αναλάβουν όλη την ευθύνη μιας οικογένειας, επανέρχονται και συμμετέχουν επίσημα στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, τα εισοδήματά τους είναι χαμηλά και αυτό εμποδίζει τα παιδιά της να τη δουν ως μια μορφή ισχύος .

Τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες ενώ στη αρχή αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα προσαρμογής, στη συνέχεια προσαρμόζονται και αναπτύσσουν μια προσωπικότητα που

χαρακτηρίζεται από ανεξαρτησία, αυτονομία, εργατικότητα αλλά και συνεργασία με το γονέα και με τα υπόλοιπα αδέρφια της οικογενειακής μονάδας, τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών, αγόρια και κορίτσια, παίρνουν τα ίδια ή παρόμοια μηνύματα για τους ρόλους που θα παίξουν αργότερα κατά την ενήλικη ζωή τους, αντίθετα με τα παιδιά των πυρηνικών οικογενειών όπου παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς τους ρόλους και τη συμπεριφορά που απαιτείται από τα κορίτσια και αυτή που απαιτείται από τα αγόρια. (Χατζηχρήστου,1999)

2.4. Η συμβολή των Μ.Μ.Ε στη δημιουργία στερεοτύπων

Τα μέσα επικοινωνίας και η ανάπτυξη τους παίζουν μεγάλο και σημαντικό ρόλο στην δημιουργία στερεοτύπων . Πριν από αυτά το συμβολικό υλικό που χρησιμοποιούσε ο άνθρωπος το αποκτούσε μέσα από την αλληλεπίδραση του με άλλα άτομα. Η διαμόρφωση λοιπόν ήταν άμεσα συνυφασμένη με τις εντοπιότητες αφού εκεί γίνονταν οι αλληλεπιδράσεις τους. Η γνώση που κατείχαν και λάμβαναν ήταν σε κλειστά τοπικά όρια, προερχόμενη από το παρελθόν, λόγω παραδόσεων, αλλά μερικώς προσαρμοσμένη στην καθημερινότητα (Thompson, 1998).

Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που οι πληροφορίες που λάμβαναν «ξέφευγαν» από το τοπικό επίπεδο. Και σε αυτές όμως τις περιπτώσεις υπήρχε η επίδραση των ατόμων με κύρος της τοπικής κοινωνίας

Αυτά όλα όμως άλλαξαν με την ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας. Ο άνθρωπος κάνει την διαμόρφωση του μέσω των πληροφοριών και της γνώσης που του παρέχεται από όλο τον κόσμο, συμπληρώνοντας και σταδιακά αντικαθιστώντας τη τοπική γνώση που έπαιζε κυρίαρχο ρόλο μέχρι εκείνη τη στιγμή (Thompson, 1998).

Αυτού του είδους η γνώση δεν έχει καμιάς μορφής εξάρτηση από κέντρα εξουσίας, δεν είναι ελεγχόμενη, διευρύνει το γνωστικό επίπεδο των ανθρώπων κάνοντας τους συγχρόνως πιο διαλλακτικούς και ανοιχτόμυαλους, και τους επιτρέπει να κατέχουν πληροφορίες αντικαθιστώντας τα ταξίδια, αλλά βοηθώντας τους ταυτοχρόνως να

ανεξαρτητοποιηθούν και να αποστασιοποιηθούν από τις εντοπιότητες της καθημερινότητας τους (Thompson, 1998).

Ο άνθρωπος λαμβάνοντας παγκόσμια γνώση, έχει την ευχέρεια να έχει επιλογή ανάμεσα στα συμβολικά θέματα που θα διαλέξει για να διαμορφώσει τη ταυτότητα του. Με αυτό τον τρόπο η διαμόρφωση του ανθρώπου δεν είναι ομοιόμορφη με όλους τους άλλους, αφού οι επιλογές είναι πολλές και διαφορετικές, και είναι πολύ δύσκολο να μείνει κάποιος προσκολλημένος στην εντοπιότητες και στις παραδόσεις που εμπεριέχουν (Thompson, 1998).

Βέβαια δεν υπάρχουν μόνο θετικά στοιχεία αλλά και αρνητικά στοιχεία στην επίδραση των μέσων ενημέρωσης στην δημιουργία στερεοτύπων. Σαν μέσα δεν προσδιορίζονται αυτά που ήδη γνωρίζουμε. Μέσο μπορεί να είναι ακόμα και το ηλεκτρικό φως το οποίο είναι καθαρή πληροφορία. Δεν μεταδίδει κάποιο μήνυμα εκτός αν χρησιμοποιηθεί σε κάποιο άλλο μέσο. Το που αλλού χρησιμοποιείται δεν μας ενδιαφέρει στην παρούσα φάση. Μας ενδιαφέρει όμως ότι αποτελεί ένα μήνυμα χωρίς περιεχόμενο, γιατί το μέσο είναι το μήνυμα. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν το θεωρούμε μέσο επικοινωνίας. Αυτό συμβαίνει μόνο όταν χρησιμοποιείται για να μας πει το όνομα αυτού που προβάλλει. Αλλά σε αυτή τη περίπτωση δεν προσέχουμε το φως αλλά το περιεχόμενο που διαφημίζει.

Το παράδειγμα του φωτός είναι χαρακτηριστικό για το ρόλο και την επίδραση που έχουν τα μέσα επικοινωνίας. Το μήνυμα του ηλεκτρικού φωτός είναι ιδιαίτερα ριζοσπαστικό γιατί είναι εντελώς χωριστά από την χρήση του, όπως και η ηλεκτρική ενέργεια, αλλά παράλληλα εξαφανίζουν το χώρο και τον χρόνο στην κοινωνία, όπως επίσης το ραδιόφωνο, ο τηλεγράφος, το τηλέφωνο και η τηλεόραση (Μακλούαν, 1999)

Τα μέσα υποστηρίζουν ότι καθρεφτίζουν τα δρώμενα της κοινωνίας μας και τίποτα άλλο. Αυτή η θεωρία παραείναι απλοϊκή. Το δεδομένο είναι ότι η πληροφορία είναι χρήσιμη όταν είναι προσβάσιμη και αυτό από μόνο του δημιουργεί περιορισμούς. Σύμφωνα με στοιχεία της εθνικής ανάπτυξης, η πρόσβαση στις πληροφορίες είναι άμεσα συνδυασμένη με

τις γνώσεις. Στην αντίθετη περίπτωση το άτομο καταλήγει φυσικά και ψυχολογικά απομονωμένο (Μακ Κομπς κα., 1996).

Η κοινωνία των πληροφοριών έχει εξισώσει την πληροφόρηση με την εξουσία, και όσα άτομα δεν έχουν πρόσβαση σε αυτή νιώθουν πιο μειονεκτικά, απ' τη θέση που μπορεί να βρίσκονται (ΜακΚουεϊλ, 2002).

Ειδικότερα στις δημόσιες υποθέσεις, ο βαθμός γνώσης που έχει ο άνθρωπος προσδιορίζει την πραγματικότητα της κοινωνίας μας. Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό αυτών που έχουν πρόσβαση στη πληροφορία από αυτούς που δεν έχουν. Η επίδραση των Μ.Μ.Ε. στη γνώση εξαρτάται από τους περιορισμούς που υφίστανται αναφορικά με τη πρόσβαση, την ποικιλία και το περιεχόμενο της πληροφορίας (Μακ Κομπς κα., 1996).

Μία είδηση ή μία πληροφορία μπορεί να προκαλέσει πληθώρα αντιδράσεων, ανάλογα με το τι εμπειρίες έχει ο καθένας μας και πως επεξεργάζεται την πληροφορία. Αυτή η προσωπική επεξεργασία μας βοηθάει να ξεχωρίζουμε τις πληροφορίες που θεωρούμε χρήσιμες και σημαντικές ανάμεσα στις πολλές που μας δίνονται, και να εκφράσουμε την μοναδικότητα του εαυτού μας (Μακ Κομπς κα., 1996).

Οι απόψεις μας βασίζονται στο πως αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Μπορεί να αφορούν πεπιοθήσεις, δηλαδή υποθέσεις, και γεγονότα. Οι απόψεις μας έχουν την εξής διαστάσεις: κατεύθυνση, δηλαδή αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε με κάτι, βαθμός, πόσο συμφωνούμε ή διαφωνούμε, ένταση ή βάθος συναισθήματος, αναλόγως τη σοβαρότητα του θέματος, και τέλος, προβολή, δηλαδή πόσο σημασία έχει για τη ζωή μας το θέμα που διαπραγματευόμαστε (Μακ Κομπς κα., 1996).

Από τη στιγμή που ένα θέμα βγαίνει στην κοινωνία της πληροφορίας, οι άνθρωποι ενδιαφέρονται και προβληματίζονται σχετικά με αυτό. Σ' αυτή την φάση κάποιοι αξιολογούν την σκέψη τους και ελέγχουν των άλλων. Αν δουν ότι οι άλλοι συμφωνούν μαζί τους η άποψη τους ενδυναμώνει. Αν η άποψη τους έχει και άλλους υποστηρικτές τότε δεν διστάζουν να τις εκφράσουν δημόσια και αντιστρόφως. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία κυρίαρχη άποψη που εκφράζεται από τους περισσότερους αφού οι

λιγότεροι διστάζουν να εκφράσουν την δική τους. Βέβαια αυτό δεν είναι απόλυτο γιατί υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται την τάση της κοινής γνώμης (Μακ Κομπς κα., 1996).

Φυσικά αυτή η θεωρία δεν ισχύει για όλους. Υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι που εκφράζουν την άποψη τους σε λίγα άτομα αν θεωρούν ότι αυτοί ανήκουν στη δική τους ομάδα., και την χρησιμοποιούν ως βάση για μία γενικότερη εκτίμηση απόψεων. Σημασία ιδιαίτερη έχει και το θέμα για το οποίο εκφράζονται απόψεις. Στα προσωπικά θέματα δεν υπάρχει τόσο μεγάλη έκφραση απόψεων. Υπάρχει επίσης η τάση οι άνθρωποι να ελέγχουν τη γνώμη του κοινωνικού τους περιβάλλοντος για να προσανατολιστούν προς την άποψη που εκφράζει (Μακ Κομπς κα., 1996).

Τα Μ.Μ.Ε και ιδιαίτερα η τηλεόραση, παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των εικόνων. Ο άνθρωπος ενδιαφέρεται περισσότερο για την εικόνα ενός ανθρώπου που διαδραματίζει κάποιο ρόλο σε ένα θέμα, παρά για την άποψη του. Τη διαμόρφωση των εικόνων επηρεάζει πολύ και η γλώσσα των Μ.Μ.Ε. Με συναισθηματικούς συμβολισμούς τα Μ.Μ.Ε. ακούν στους ανθρώπους επίδραση και ιδιαίτερα σε θέματα εξωτερικής πολιτικής, που οι άνθρωποι δεν έχουν μεγάλες εμπειρίες για τις κοινωνίες που τους προβάλλονται. Αν η τηλεόραση τους προβάλλει τις αρνητικές εικόνες ενός λαού, οι άνθρωποι δεν μπορούν να μαντέψουν ότι υπάρχουν και θετικές, αφού γνωρίζουν ελάχιστα για τις κοινωνικές συνήθειες αυτού του λαού (Μακ Κομπς κα., 1996).

Οι άνθρωποι εξαρτιούνται από τις εικόνες όταν βλέπουν δείγματα από κοινωνικές σχέσεις με τις οποίες νιώθουν οικειότητα. Μεταφέρουν τις απαιτήσεις τους σε ανθρώπους που τους δίνουν την εντύπωση ότι έχουν χαρακτηριστικά από το οικείο περιβάλλον τους. Οι εικόνες επίσης, προσφέρουν ένα άλλοθι ψυχολογικής ασφάλειας. Αν βλέπει ότι ο κόσμος μέσα από τις εικόνες που του παρέχονται είναι όπως τον προσδοκεί και τον φαντάζεται νιώθει ασφάλεια και ησυχία (Μακ Κομπς κα., 1996).

Τα Μ.Μ.Ε. ωστόσο δεν επινοούν την πραγματικότητα αλλά ταυτίζονται με αυτή. Γίνονται τόσο αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας και του αντικειμενικού κόσμου που δεν μπορούμε χωρίς αυτά να γνωρίζουμε

εμείς την πραγματικότητα, π.χ. δεν ξέρουμε τι μπορεί να συμβαίνει σε μία χώρα αν δεν διαβάσουμε εφημερίδες, ή δεν ακούσουμε ραδιόφωνο ή δεν δούμε τηλεόραση (Κοροβέσης, 1990).

Τα μέσα επικοινωνίας, έντυπα και ηλεκτρονικά, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση, στην υιοθέτηση και την διάδοση ρατσιστικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Τα μέσα αυτά παρουσιάζουν συχνά ορισμένα άτομα και ομάδες με τρόπο ο οποίος επιβεβαιώνει και ενισχύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που ήδη υπάρχουν απέναντι τους. Αναφέρονται οι εγκληματικές συμπεριφορές των μελών ορισμένων ομάδων ή κατηγοριών αγνοώντας όμως το γεγονός, ότι η συντριπτική πλειονότητα των μελών των ως άνω ομάδων συμπεριφέρεται φυσιολογικά (Κοροβέσης, 1990).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η επικοινωνία, για να καταστεί πολιτιστική εμπειρία, απαιτεί κριτική στάση, σαφή αντίληψη της σχέσης στην οποία εισχωρούμε και την πρόθεση εκμετάλλευσης αυτής της σχέσης. Αυτή η ψυχική κατάσταση μπορεί να πιστοποιηθεί είτε σε δημόσια κατάσταση, είτε σε ιδιωτική, ή ακόμα καλύτερα, σε μία απόλυτη απομόνωση. Οι περισσότερες από τις ψυχολογικές έρευνες για την τηλεοπτική ακρόαση τείνουν αντίθετα να την καθορίσουν ως ένα ιδιαίτερο είδος ιδιωτικής πρόσληψης, που διαφοροποιείται από την κριτική απομόνωση ενός αναγνώστη και παίρνει την όψη μίας παθητικής εγκατάλειψης, μίας μορφής ύπνωσης (Έκο, 1994).

Αναμφίβολα λοιπόν, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά όργανα με δράση εφησυχασμού και ελέγχου, εγγύηση για τη διατήρηση της τάξης, που εδραιώνεται βάσει της συνεχούς αναπρότασης των μέσων απόψεων και προτιμήσεων, στις οποίες η κρατούσα τάξη κρίνει ως καταλληλότερες. Σε μία ολοκληρωτική κοινωνία, τα μέσα πειθούς και προπαγάνδας είναι σαφή και τείνουν στην άμεση αποτύπωση της κυρίαρχης ιδεολογίας, δίχως να φοβούνται την προβληματική προσέγγιση: ο πληθυσμός υποχρεώνεται να σκεφτεί και να στοχαστεί –με δογματικούς όρους- τις αρχές που διέπουν την ίδια την κοινωνία (Έκο, 1994).

Αντίθετα, σε μία κοινωνία όπου η αυτονομία του ατόμου αποτελεί δεδηλωμένο αξίωμα και η πολλαπλότητα των απόψεων άρθρο πίστης, λόγω οικονομικών αναγκών, πραγματοποιείται μία «απόκρυφη» καθοδήγηση των απόψεων ώστε να προσανατολιστούν μέσα στο πλαίσιο του συστήματος και η βιομηχανία του πολιτισμού υιοθετεί τα μέσα του εμπορικού πειθαναγκασμού, προκειμένου να προτείνει στο κοινό την άδηλη και εύκολη άποψη της για τον κόσμο, έτσι ώστε δεν του δίνει ότι αυτό θέλει, αλλά του υποβάλλει τι πρέπει να θέλει ή τι πρέπει να πιστεύει πως θέλει (Έκο, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΣΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Η σημασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας είναι παράλληλες με τις αλλαγές που γίνονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο άνθρωπος, για να αντεπεξέλθει στις αλλαγές της κοινωνίας, οφείλει να έχει δύο προσόντα, τα οποία έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους:

α) να μπορεί οι δεξιότητες που αναπτύσσει να είναι αρκετά εξειδικευμένες ώστε να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και να εντάσσεται πιο εύκολα σε αυτή, και

β) αλλά και να έχει τη ταχεία εξέλιξη και αναπροσαρμογή στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που ολοένα μεταβάλλονται (Ζαφειροπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω προσόντα, η οικογένεια λειτουργεί καλύπτοντας δύο ανάγκες των μελών της. Στη πρώτη ανάγκη λειτουργεί «εσωτερικά», προστατεύοντας τα μέλη τους εντός του θεσμού, ψυχικά και κοινωνικά, και στη δεύτερη περίπτωση, λειτουργεί «εξωτερικά», προωθώντας τα μέλη της σε μία ευρύτερη κοινωνικοποίηση, η οποία θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν τις τυχόν δεξιότητες, που έχουμε ήδη αναφέρει (Ζαφειροπούλου, 1999).

Λόγω των αλλαγών που συμβαίνουν σε πολύ γρήγορους ρυθμούς, η οικογένεια έχει το πιο σημαντικό ρόλο, για τη προσαρμογή των μελών της. Είναι η κοινωνική ομάδα που αλλάζει αλλά ταυτοχρόνως, διατηρεί και μία συνέχεια μέσα στους κόλπους της, με αποτέλεσμα τα μέλη της να αναπτύσσονται και να προσαρμόζονται στην ευρύτερη κοινωνία, όχι αυτόνομα και αποκομμένα, αλλά με ρίζες και βάσεις που δεν τους

επιτρέπουν να νιώσουν διαφορετικότητα ή απομόνωση. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη ταυτότητα ενός ανθρώπου, προέρχονται από την οικογένεια του, και είναι η αίσθηση του «ανήκειν» και η αίσθηση του «διαφέρειν» (Ζαφειροπούλου, 1999).

Η αίσθηση του «ανήκειν» διαμορφώνει τη ταυτότητα του ατόμου, εντάσσοντας το σε ένα σύνολο που κάποιες δομές και κάποιες σχέσεις θα είναι ορόσημο για αυτό, αφού θα παραμείνουν αναλλοίωτες από τις αλλαγές που θα συμβούν και τις επιδράσεις που τυχόν θα υποστούν. Η σχέση του παιδιού με τους γονείς του, καθώς και η σχέση μεταξύ πατέρα-μητέρα, και η «κληρονομιά» που το παιδί λαμβάνει από αυτή την ένωση (όπως π.χ. το επίθετο), είναι συνισταμένες που παραμένουν αναλλοίωτες για τον άνθρωπο στο πέρασμα του χρόνου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η αίσθηση του «διαφέρειν» διαμορφώνεται από τη στιγμή που το άτομο αρχίζει να συμμετάσχει σε κοινωνικές ομάδες εκτός της οικογένειας του. Εκεί γίνεται αντιληπτό ότι εκτός από μέλος της οικογένειας, το άτομο έχει και δική του προσωπικότητα και οντότητα, και οι σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας θα αναπτυχθούν βασιζόμενες στα δικά του χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ασχέτως από την οικογένεια την οποία προέρχεται (Παρασκευόπουλος, 1985).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του «ανήκειν» και του «διαφέρειν» είναι η μετάβαση του παιδιού στο σχολείο.

Η αλλαγή που συντελείται στη ζωή του παιδιού με τη μετάβαση του στο σχολείο, διαφοροποιεί από μόνη της τα δύο περιβάλλοντα στα οποία το παιδί κινείται: το οικογενειακό και το σχολικό. Στο δεύτερο, το παιδί είναι μέρος του συνόλου και η αντιμετώπιση που δέχεται είναι συνήθως αντικειμενική έναντι της μεροληπτικής μεταχείρισης, λόγω της προστασίας, που δέχεται στην οικογένεια. Εξάλλου, στο σχολείο πρέπει να αντιμετωπίσει ένα σχολικό πρόγραμμα, το οποίο είναι κοινό για όλα τα παιδιά, και αποτελεί μέτρο σύγκρισης αλλά και παράγοντα αντιστάθμισης της μονόπλευρης συμπεριφοράς των γονιών, αφού ενισχύει την αυτογνωσία του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985).

Το παιδί ξεφεύγει από τη σχέση «παιδιού-ενηλίκου» που μονοπωλεί τη ζωή του και δέχεται τη σχέση «παιδιού-παιδιού» σε καθημερινή βάση. Η πρώτη σχέση είναι από τη φύση της άνηση και γέρνει υπέρ του παιδιού, αφού αυτό είναι το προστατευμένο μέλος της και ο ενήλικος είναι υποχρεωμένος να παρέχει στο παιδί προνόμια σε σχέση με τις δικές του υποχρεώσεις που είναι η προστασία, η υποχωρητικότητα, η ανοχή, η κατανόηση, η γενναιοδωρία, κ.α. Διαμορφώνει με αυτό τον τρόπο ένα περιβάλλον ιδανικών συνθηκών που η υποχρέωση του παιδιού είναι να το απολαμβάνει. Στη δεύτερη σχέση όμως, οι συνθήκες αλλάζουν. Η ένταξη του παιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του, του στερεί τη προνομιακή μεταχείριση αφού πρέπει μόνο του να αντιπαρέλθει τυχόν αντιξοότητες που θα προκύψουν. Οι ποικίλοι χαρακτήρες παιδιών που θα αντιμετωπίσει θα του αναπτύξουν την ικανότητα να λειτουργεί ρυθμιστικά απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις και να αυτονομηθεί (Παρασκευόπουλος, 1985).

Το «ανήκειν» και η κοινωνική αποδοχή είναι τα σημαντικότερα θέματα στη παιδική ηλικία. Στο σημείο αυτό της ζωής τους τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι συνομήλικοί τους έχουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις από αυτές που είχαν μάθει να αναγνωρίζουν στη δομή της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1985).

3.2. Οι κοινωνικές σχέσεις και επιρροές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Υπάρχει και ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια του και τα υπόλοιπα παιδιά στη πρώτη σχολική ηλικία, δηλαδή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη πρώτη σχέση, ο ενήλικος, στη προσπάθειά του να προστατεύσει το παιδί, λειτουργεί μέσα από τα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του, παρουσιάζοντας συνήθως, καταστάσεις και χαρακτήρες πιο ωραιοποιημένους από τη πραγματικότητα. Στη σχέση μεταξύ των παιδιών αυτή η διαδικασία καταρρίπτεται, αφού τα παιδιά είναι πιο πραγματικά,

πιο ωμά και πολλές φορές, πιο σκληρά. Τα χαρακτηριστικά που είναι πιο έντονα σε κάθε παιδί γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους συμμαθητές τους, που δεν διστάζουν να τα χρησιμοποιήσουν (παρατσούκλια). Το παιδί οδηγείται έτσι στο να αντιλαμβάνεται πως το βλέπουν οι συνομήλικοι του και συνδυαστικά με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του να αποκτήσει μία καλύτερη εικόνα του «Εγώ» του (Παρασκευόπουλος,1985).

Η ομάδα των συνομήλικων του, της οποία πια αποτελεί μέλος, είναι για το παιδί σημείο αναφοράς. Η έκφραση των απόψεων του, σε αντιπαράθεση με τις απόψεις των γονιών του ή των δασκάλων του, έρχεται σε σύμπτωση με τις γενικότερες απόψεις της ομάδας του. Π. χ. το τι θα φάει στο σχολείο δεν θα αποτελεί πια προσωπική επιλογή των γονιών αφού το παιδί θα εκφράσει τη γνώμη του σύμφωνα με το τι τρώνε τα άλλα παιδιά στο σχολείο. Αν το παιδί δείχνει πλήρη αδιαφορία ως προς τις επιλογές, τις γνώμες και τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών, και δεν ταυτιστεί μερικώς μαζί τους, είναι πολύ πιθανό, σταδιακά μέσω της εφηβείας του και της ενηλικίωσης του, να μην είναι εύκολη η ένταξη του και να παρουσιάσει συναισθηματικό και κοινωνικό έλλειμμα (Παρασκευόπουλος,1985).

Οι ομάδες, στις οποίες το παιδί συμμετέχει, είναι συνήθως ομόφυλες και κάποια παιδιά αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος λόγω μεγαλύτερης δημοτικότητας ενώ κάποια άλλα όχι. Αυτό συμβαίνει αναλογικά με την αξία που προσδίδει η ομάδα σε κάποια χαρακτηριστικά και το πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο προβάλλει. Τα δημοφιλή παιδιά εντάσσονται σε μία από τις δύο εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές. Η πρώτη συμπεριφορά έχει δυναμικά και αρχηγικά χαρακτηριστικά και το παιδί το οποίο τα κατέχει έχει ηγετικό ρόλο στην ομάδα. Η δεύτερη συμπεριφορά έχει ήπια αλλά ευχάριστα και φιλικά χαρακτηριστικά και το παιδί το οποίο τα κατέχει έχει μεγάλη κοινωνικότητα

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά και μόνο του παιδιού δεν αποτελούν το κύριο παράγοντα απόρριψης ή αποδοχής του. Τα χαρακτηριστικά είναι η αρχή αλλά παίζουν ρόλο και η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του παιδιού και το πώς αποδέχεται τη γνώμη των άλλων παιδιών για αυτό. Αυτά που δεν είναι ικανά να

αναπτύξουν ευελιξία στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν την απόρριψη χρησιμοποιούν ακόμα πιο αρνητικούς ρόλους, με αποτέλεσμα η απόρριψη να γίνεται εντονότερη. Η συναισθηματική ανωριμότητα και ανεπάρκεια που χαρακτηρίζει το παιδί σε αυτές τις περιπτώσεις, το οδηγεί σε κοινωνικούς ρόλους, όπως ο ψευτο-παλικαράς, ο γελωτοποιός, ο κόλακας και ο μικρομέγας. Αυτοί οι ρόλοι, αν εκδηλωθούν, το πιο πιθανό είναι να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος της συμπεριφοράς του παιδιού και να το συντροφέψουν μέχρι την ενήλικη ζωή του αφού η δυσκολία ένταξης του σε κοινωνικές ομάδες θα συνεχίζεται και θα καταφεύγει σε αυτούς ως ενήλικας για τους ίδιους λόγους που κατέφευγε ως παιδί (Παρασκευόπουλος, 1985).

Τα περισσότερα παιδιά έχουν θετική αντίληψη προς το σχολείο και το προσμένουν με χαρά. Ακούγοντας από τους γονείς και τα μεγαλύτερα παιδιά για όλες τις ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που θα κάνουν στο σχολικό περιβάλλον περιμένουν την ένταξη τους σε αυτό με ανυπομονησία. Εξάλλου η αρχή της φοίτησης τους στο σχολείο τα κάνει να νιώθουν πιο ώριμα και να έχουν την αίσθηση ότι μεγαλώνουν. Αναμφισβήτητα οι διαμαρτυρίες τους, για τις υποχρεώσεις που δημιουργεί, όπως το πρωινό ξύπνημα, το καθημερινό διάβασμα, κ.α., αντισταθμίζονται με τη περηφάνια που νιώθουν όταν επιτυγχάνουν στη σχολική διαδικασία και προάγονται (Παρασκευόπουλος, 155).

Σχετικά με την ηθική ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με τον Kohlberg, «η ηθικότητα καλλιεργείται μέσα από ηθικά διλήμματα και μέσα από μία δίκαιη κοινότητα που πρέπει να υπάρχει στο σχολείο. Τα μέσα που απαιτούνται για τη καλλιέργεια της είναι η αγάπη, η έμπνευση, η καθοδήγηση αλλά και ο έλεγχος της συμπεριφοράς του παιδιού εν μέρει. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια την επόπτευση της συμπεριφοράς του παιδιού αλλά, η δημιουργία ηθικών στάσεων μέσα από τις οποίες το παιδί θα εμπνευστεί και θα ακολουθήσει». (Κοσμόπουλος, 131,132,1990)

Ο δάσκαλος ή ο γονέας οφείλει, όχι να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του παιδιού σύμφωνα με τα πρότυπα που ο ίδιος θεωρεί ηθικά, αλλά να το ευαισθητοποιήσει και να το βοηθήσει να αντιληφθεί, μέσα από τη προσωπικότητα του παιδιού τα ηθικά πρότυπα που την

εκφράζουν και σταδιακά, μέχρι την ενηλικίωση του, θα τη διαμορφώσουν (Κοσμόπουλος, 1990).

3.3. Στερεότυπα των δύο φύλων στις κοινωνικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι φιλίες παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο τόσο στην εξέλιξη του παιδιού όσο και στην κοινωνικοποίηση του. Βασικοί φορείς αυτής της κοινωνικοποίησης είναι εκτός από την οικογένεια είναι και οι ομάδες συνομηλίκων και το παιχνίδι ειδικά στη πρώτη σχολική ηλικία. Η εμφάνιση ομάδων συνομηλίκων ανάμεσα στα παιδιά 6 έως 12 χρόνων θέτει ένα βασικό ερώτημα σχετικά με τη μέση παιδική ηλικία: πως μαθαίνουν τα παιδιά να ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις τους όταν δεν είναι παρόντες οι ενήλικες; Οι ακριβείς ψυχολογικοί μηχανισμοί είναι ακόμα αβέβαιοι, αλλά φαίνεται πως ένας σημαντικός χώρος για την ανάπτυξη αυτή είναι το παιχνίδι (Cole & Cole, 2002).

Στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά όλων των πολιτισμών περνούν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε ομάδες χωρισμένες κατά φύλο. Στις μη βιομηχανικές κοινωνίες ο χωρισμός των φύλων μπορεί να ορίζεται από τα καθήκοντα που αναθέτουν οι ενήλικες μπορεί να ορίζεται από τα καθήκοντα που αναθέτουν οι ενήλικες στα παιδιά. Τα κορίτσια βοηθούν τη μητέρα τους στο χωριό κουβαλώντας νερό, κάνοντας τη μπουγάδα, σκουπίζοντας και βοηθώντας στο μαγείρεμα, ενώ τα αγόρια φυλάνε τα κοπάδια, κυνηγούν και ψαρεύουν (Cole & Cole, 2002)

Στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες κοινωνίες η τάση των παιδιών να συμμετέχουν σε ομάδες του ίδιου φύλου φαίνεται ότι εξαρτάται περισσότερο από τις προτιμήσεις τους για διαφορετικού είδους δραστηριότητες και τρόπους συναλλαγής. Μελέτες που ζητούν από παιδιά να ονομάσουν τον «καλύτερό τους φίλο» βρήκαν ότι σε ηλικία 6 ετών μόνο

68% διαλέγουν ένα παιδί του ίδιου φίλου, ενώ σε ηλικία 12 χρόνων αυτό το ποσοστό φτάνει περίπου στο 90% (Cole & Cole, 2002).

Ο Piaget επίσης παρατηρεί ότι τα κορίτσια δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στην παραβίαση κανόνων στο παιχνίδι απ' ό,τι τα αγόρια και είναι πάντα έτοιμα να κάνουν εξαιρέσεις από τους κανόνες, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται σε ικανοποιητικό βαθμό το αίσθημα δικαίου, στοιχείο απαραίτητο για την ηθική ωρίμανση (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Ο Kohlberg συμπληρώνοντας αυτές τις θέσεις του Piaget παρατηρεί πως η ίδια η φύση του παιχνιδιού των κοριτσιών δεν ενδείκνυται για «ηθική διαπαιδαγώγηση», γιατί ο συναγωνισμός στοιχείο απαραίτητο για να δημιουργηθούν συγκρούσεις και να αναζητηθούν τρόποι για την υπέρβασή τους είναι μόνο έμμεσος (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Παραδοσιακά παιχνίδια των κοριτσιών όπως το «σχοινάκι» και ο «καλόγηρος» είναι παιχνίδια που επαναλαμβάνονται μονότονα και καθένας απλά περιμένει τη σειρά του για να παίξει αφού η επιτυχία του ενός δεν σημαίνει απαραίτητα και την αποτυχία του άλλου. Το αποτέλεσμα είναι να απουσιάζουν από τα παιχνίδια των κοριτσιών οι συγκρούσεις και η προσπάθεια για εξεύρεση τρόπων διευθέτησής τους. Ακόμη τα κορίτσια προτιμούν να παίζουν σε μικρούς χώρους και σε μικρές ομάδες συνήθως με τις καλύτερες φίλες τους (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Τα αγόρια από την άλλη πλευρά παίζουν κυρίως σε ανοιχτούς χώρους και σε μεγάλες, ανάμεικτες από άποψη ηλικίας ομάδες και προτιμούν τα παιχνίδια που απαιτούν συναγωνισμό και κρατούν περισσότερο από τα παιχνίδια των κοριτσιών. Το γεγονός ότι τα αγόρια δεν διακόπτουν το παιχνίδι μόλις ανακαλύψουν διαφωνίες και καυγάδες, αλλά προσπαθούν να βρουν τρόπους να τα διευθετήσουν έχει ως συνέπεια να εξασκούνται στην ανεξαρτησία και να αποκτούν οργανωτικές δεξιότητες πράγμα που είναι απαραίτητο για τη συμμετοχή τους σε μεγάλες και οργανωμένες ομάδες αργότερα (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Η προτίμηση φύλου στα παιχνίδια ξεκινάει από την ηλικία των δύο ετών περίπου. Πριν από την ηλικία αυτή υπάρχουν λίγες προτιμήσεις φύλου στα παιχνίδια των παιδιών. Όταν τους δοθεί η ευκαιρία τα αγόρια μοιάζουν να ενδιαφέρονται να παίξουν με τα κορίτσια όσο και με τα άλλα αγόρια, και τα κορίτσια δείχνουν μια παρόμοια έλλειψη προκατάληψης. Ωστόσο στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρόνων υπάρχουν αλλαγές τόσο στο μέγεθος των ομάδων, όσο και στη σύνθεση τους προς το φύλο (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Στον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού υπάρχει ελάχιστη αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς. Εμφανίζονται, όμως, τα πρώτα στοιχεία μιας κοινωνικής επικοινωνίας. Από τον ένατο μήνα, μάλιστα, το παιδί σχετίζεται με διάφορα αντικείμενα του παιχνιδιού. Στην ηλικία των δεκαεννιά έως και εικοσιπέντε μηνών, τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη κοινωνική επαφή και το παιχνίδι γίνεται περισσότερο προσωπικό, συνεργατικό και φιλικό. Οι φιλικές επαφές των παιδιών αυξάνονται ραγδαία μεταξύ του δεύτερου και του πέμπτου έτους. Η κοινωνική ανάπτυξη αυξάνεται ιδιαίτερα στα χρόνια του νηπιαγωγείου με επίκεντρο το παιχνίδι. Στην ηλικία αυτή, υπάρχει ένας έντονος ανταγωνισμός, τα παιδιά μαλώνουν συχνά, όμως παρά το γεγονός αυτό, διακρίνονται για τη συνεργασία τους και τη φιλικότητα που υπάρχει μεταξύ τους (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Από το όγδοο έτος της ηλικίας, τα μικρά παιδιά σχηματίζουν ομάδες φιλίας με συνομηλικούς του ίδιου κυρίως φύλου, ενώ εκτός από το φύλο, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, ρόλο παίζουν και τα αδρά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, η κοινή γειτονιά, το κοινό σχολείο, το παρόμοιο νοητικό επίπεδο και τα κοινά ενδιαφέροντα. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής αναπτύσσουν γενικά πιο σταθερές αντιλήψεις για τη φιλία, αγωνίζονται να αποκτήσουν σταθερές ταυτότητες, ενώ η κουλτούρα των συνομηλικών τους παρέχει μία αίσθηση αυτονομίας από τους ενήλικες (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την διαμόρφωση του φύλου

Η διαδικασία της εκπαίδευσης ασκείται από κάποιον ο οποίος είναι γνώστης και απευθύνεται σε κάποιον που δεν είναι. Άρα η εκπαιδευτική σχέση είναι εξουσιαστική, κάτι που είναι αποδεκτό απ' τον εκπαιδευόμενο, στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί, ο οποίος βρίσκει στον εκπαιδευτή-εκπαιδευτικό, τα στοιχεία που του λείπουν και επιθυμεί να αποκτήσει. Η σχέση αυτή όμως δεν αποσκοπεί στην υποδούλωση, αλλά στην απελευθέρωση του παιδιού. Καθοδηγεί το παιδί στην ελευθερία, στην ψυχική και πνευματική αυτοδυναμία και την αυτονομία. Ο ρόλος των κανόνων που θέτει ο εκπαιδευτικός έχουν ως σκοπό την ισορροπία της συνεργασίας μέσα στη τάξη (Δανασσής –Αφεντάκης, 2000).

Σύμφωνα με τον Piaget, «σκοπός της αγωγής είναι να φτιάξει ανθρώπους ικανούς για νέα επιτεύγματα και όχι ανθρώπους που θα επαναλάβουν τα ανάλογα του παρελθόντος. Κατά συνέπεια, και το δημοτικό, εφόσον στηρίζεται στην αναπαραγωγή και επανάληψη, στερεί από τα παιδιά το αίσθημα της δημιουργίας νέων επιτευγμάτων» (Δανασσής –Αφεντάκης, 2000).

Οι συνθήκες λειτουργίας της μορφωτικής σχέσης είναι:

1. Η επίδραση των συνθηκών οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει μία κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, βασιζόμενο σε ένα σύστημα συγκεκριμένων κανόνων. Κάποιοι από αυτούς τους κανόνες είναι θεσμοθετημένοι, και κάποιοι άλλοι δημιουργούνται από την ερμηνεία των επίσημων κανόνων, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που γεννιούνται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτοί οι κανόνες ορίζουν και τη μορφή της σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το δάσκαλο, αφού ο δάσκαλος ορίζει το επίπεδο που πρέπει να φτάσουν οι μαθητές και να το αξιολογεί. Ο ρόλος του αναπτύσσεται ιδιαίτερα από την ερμηνεία των κανόνων που του επιβάλλονται, αφού μπορεί κατ' επιλογή του να τους προσαρμόσει στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του (Postic, 1998).

2. Κανόνες και παιδαγωγικές οδηγίες

Οι κανόνες και οι παιδαγωγικές οδηγίες που προκύπτουν από τα επίσημα σχολικά προγράμματα, καθορίζουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο παιδαγωγικής σχέσης. Η σχέση αυτή καθορίζεται από τις πιέσεις που δημιουργεί η σχολική εργασία. Ο χειρισμός αυτών των πιέσεων εκτελείται από το δάσκαλο ο οποίος είναι αυτός που οργανώνει και εκτελεί το σχολικό πρόγραμμα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η σχέση που αναπτύσσεται ορίζεται ως: «η ενέργεια του δασκάλου αποτυπώνεται στις στάσεις του απέναντι στους μαθητές του, στάσεις, ταυτόχρονα, εμπιστοσύνης και δυσπιστίας. Η μορφωτική σχέση πρέπει να συντελεί στη μόρφωση ενεργών υποκειμένων, ωστόσο κατευθύνει όλες τις δραστηριότητες των μαθητών, επιδιώκει να μορφώσει υπεύθυνα άτομα, χωρίς όμως να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλάβουν υπευθυνότητες» (Postic, 1998).

3. Κανόνες και συνθήκες λειτουργίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα, οργάνωσε τα σχολεία με τρόπο που οι σχέσεις μαθητών και δασκάλων να οριοθετούνται με συγκεκριμένο τρόπο. Οριοθετούν επίσης τους ρόλους τους επιτρέποντας στο μαθητή να δει το δάσκαλο μόνο ως δάσκαλο και όχι ως ενήλικα, και το δάσκαλο να δει το μαθητή μόνο ως μαθητή και όχι ως αυτόνομη προσωπικότητα (Postic, 1998).

Για να μπορέσει ο δάσκαλος να παρέχει γνώση στο παιδί εφαρμόζοντας μία επιτυχημένη διδασκαλία πρέπει σύμφωνα με το David Fontana, «να τηρεί τις ακόλουθες διαδικασίες:

- Παροχή πραγματικών κινήτρων και κριτηρίων
- Παροχή εμπιστοσύνης προς τους μαθητές του
- Γνώση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των μαθητών του
- Παροχή αποδοχής, υποστήριξης και συνεργασίας
- Πρόβλεψη και αντιμετώπιση προβλημάτων

- Εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών για την αποφυγή της ανίας
- Αποφυγή απειλών
- Δημιουργία ευχάριστου περιβάλλοντος
- Ερμηνεία των δικών του σχολικών εμπειριών για την σωστή ερμηνεία των πράξεων των μαθητών του» (Fontana, 1996:154).

Εκτός, όμως, της διδασκαλίας ο δάσκαλος έχει να αντιμετωπίζει και ένα άλλο σημαντικό ζήτημα γιατί το σχολείο περιλαμβάνει ένα πολύ οργανωμένο σύστημα σχολικής αξιολόγησης που δίνει την εντύπωση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στο σύστημα της σχολικής αξιολόγησης, και να επικρατεί η νοοτροπία ότι το σύστημα της εκπαίδευσης υπάρχει για την αξιολόγηση, η οποία έχει μετατραπεί από μέσο σε αυτοσκοπό (Postic, 1998).

Ο δάσκαλος καλείται λοιπόν να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική για ενιαία αντιμετώπιση των μαθητών και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών της τάξης του έτσι ώστε να μειωθεί το φαινόμενο του σχολικού αποκλεισμού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, για να μειωθεί με τη σειρά του, το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και τα συνεπακόλουθά της. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να θεραπεύσει τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του. Μπορεί όμως, και πρέπει πάνω απ' όλα να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του σε πολιτισμικό και μαθησιακό επίπεδο. Να μειώνει τις απαιτήσεις του και να ακολουθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από διαδικασίες με τις οποίες πετυχαίνεται ο σεβασμός της αρχής της διαφορετικότητας και να δρομολογήσει υποστηρικτικές πρακτικές σε όλες τις υποομάδες μαθητών, ανάλογα με την περίπτωση (Postic, 1998).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιπαρέλθει τα εμπόδια που του βάζει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα όπως: έλλειψη χρόνου και κατάλληλου χώρου, υποτίμηση από πλευράς σχολείου των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, σχολικά εγχειρίδια που αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ίσους και ως ενιαίο σύνολο, την έλλειψη ή και τη περιορισμένη κατάρτιση που έχει ο εκπαιδευτικός σε τέτοια ζητήματα, την έλλειψη διάθεσης χρόνου για τους αδύνατους μαθητές, κτλ. (Μπασέτας, 1999).

Ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη είναι πολύ σημαντικός. Η στάση του απέναντι στους μαθητές του και οι προσδοκίες του από αυτούς παίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία του κάθε μαθητή. Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου-καθηγητή είναι αιτίες σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Για πολλούς μαθητές ο αποκλεισμός αρχίζει από την Α΄ Δημοτικού, από τη στιγμή, δηλαδή, που ο δάσκαλος θα διαπιστώσει τις δυσκολίες που έχουν στην ανάγνωση και συνεχίζεται σε όλη την πορεία της ζωής τους (Μπασέτας, 1999).

Έρευνες κατέδειξαν ότι από τις πρώτες κιόλας μέρες στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαφοροποιήσει και στιγματίσει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, σε επιθυμητούς και μη επιθυμητούς, κάνοντας προβλέψεις ακόμη και για τη μελλοντική σχολική ή επαγγελματική τους καριέρα. Είναι πολύ μεγάλη η έκταση που παίρνει το φαινόμενο των προσδοκιών των δασκάλων στη σχολική τάξη καθώς επίσης και η μη συνειδητοποίηση της ύπαρξης και των επιδράσεων στη σχολική μάθηση του ψυχολογικού αυτού φαινομένου από την πλειονότητα των δασκάλων μας. Οι αρνητικές προσδοκίες των δασκάλων αποτελούν σοβαρή αιτία σχολικής αποτυχίας με τεράστιες συνέπειες στην ψυχολογία των μαθητών. Οι ψυχολόγοι θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν, μέσω ειδικών προγραμμάτων, τις συνέπειες που έχει το ψυχολογικό φαινόμενο των προσδοκιώνως αίτιο του αποτελέσματος της σχολικής αποτυχίας(Μπασέτας,1999).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επεκτείνονται και σε άλλες πτυχές και δημιουργούν μια συγκεκριμένη νοοτροπία και κουλτούρα στο χώρο του σχολείου. Τέτοια είναι η άποψη ότι τα αγόρια είναι πιο ικανά για τις θετικές επιστήμες και τα κορίτσια για τις θεωρητικές, βασίζουν τις προσδοκίες τους ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, το φύλο, την εξωτερική εμφάνιση, την ενδυμασία, τη συμπεριφορά (Μπασέτας, 1999).

Ο καλός και επιτυχημένος δάσκαλος είναι αυτός που παρά την αποτυχία του παιδιού, συνεχίζει να προσδοκά κάτι από αυτό, το ενθαρρύνει και προσπαθεί διαρκώς. Αξιολογεί σωστά τους μαθητές του και τους εμπιστεύεται. Προϋπόθεση κάθε αγωγής είναι η εμπιστοσύνη του

δασκάλου προς τους μαθητές του και η επικοινωνία μεταξύ τους αφού αυτή ευνοεί τις καλύτερες συνθήκες συνεργασίας

Στη μορφωτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και δασκάλου, ο δάσκαλος τη διαμορφώνει αναπτύσσοντας τρεις τύπους, που ο καθένας από αυτούς παράγει έναν ιδιαίτερα χαρακτηριστικό τύπο παιδαγωγικών και διδακτικών συνθηκών, ο οποίος χαρακτηρίζεται από προβλέψιμα αποτελέσματα, άλλα περισσότερο άλλα λιγότερο, και συνεπάγεται τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις τις οποίες έχει ο δάσκαλος σε σχέση με τον τρόπο που οι μαθητές του πραγματοποιούν τις μαθήσεις τους και διαχειρίζονται τις γνώσεις τους (Bigge, 2000).

Οι τύποι που αναπτύσσονται από τον δάσκαλο είναι:

- Ο αυταρχικός δάσκαλος, «ο οποίος ασκεί αυστηρό προσωποκεντρικό έλεγχο πάνω στους μαθητές του. Τους καθοδηγεί από κοντά στις επιμέρους ενέργειες τους, κάνοντας ο ίδιος πρώτα το σχεδιασμό για τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δραστηριότητες της τάξης και έπειτα δίνει στους μαθητές του τις σχετικές οδηγίες για το πώς θα εκτελέσουν τις προσχεδιασμένες από αυτόν δραστηριότητες. Επιπλέον, καθοδηγεί και υπαγορεύει στους μαθητές του τι και πως θα το σκέφτονται, τι και πως θα το κάνουν. Σε μία τέτοιου τύπου τάξη, με αυταρχική κατεύθυνση, ο δάσκαλος πιστεύει ότι μόνο αυτός είναι ο αληθινός ενεργός παράγοντας, ενώ θεωρεί τους μαθητές του ως παθητικούς δέκτες οδηγιών και πληροφοριών» (Bigge, 2000: 412-413).
- Ο φιλελεύθερα ανεκτικός δάσκαλος, «ο οποίος φτάνει στο άλλο άκρο από τον αυταρχικό δάσκαλο. Έχει πάρει, λόγω θέσης, την απόφαση να μην αναμειγνύεται καθόλου στις αποφάσεις και τις ενέργειες των μαθητών του, αποφεύγοντας σκοπίμως να τους καθοδηγεί ή να τους σχεδιάζει το μάθημα. Απαντά στα ερωτήματα τους που θα προκύψουν από τις δραστηριότητες τους αλλά τους επιτρέπει να αποφασίζουν μόνοι τους τι και πως θα το κάνουν αφού

τους αφήνει τη πρωτοβουλία να ακολουθήσουν τις δικές τους επιλογές και εμπνεύσεις» (Bigge, 2000: 413).

- Ο δημοκρατικός δάσκαλος, « ο οποίος αναλαμβάνει την ηγεσία της ομάδας, μέσα όμως από δημοκρατικές διαδικασίες. Πρωταρχικά ο ρόλο του έγκειται στο να καθοδηγεί τους μαθητές του ώστε να μελετήσουν τα σημαντικά προβλήματα του διδακτικού του τομέα. Αυτή η μελέτη μπορεί να λάβει χώρα υπό την προϋπόθεση αμοιβαίας ανταλλαγής αποδεικτικών στοιχείων και διαισθήσεως, ικανότητα για ανταλλαγή απόψεων και σεβασμό για τις απόψεις και τις ιδέες του άλλου. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ασκούν κριτική στις ιδέες του δασκάλου και αντιστρόφως. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι ο δάσκαλος και οι μαθητές να μαθαίνουν μαζί, Παρά το γεγονός ότι ο δάσκαλος είναι αυθεντία στο τομέα του, άρα μπορεί να διδάξει το μάθημα του με το καλύτερο δυνατό τρόπο, οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να σκέφτονται αυτοδύναμα και αυτόβουλα. Έτσι δίνεται έμφαση όχι μόνο στη γνώση, αλλά και στην απόκτηση προσωπικής εμπειρίας και την διαμόρφωση προσωπικής συμπεριφοράς από τους μαθητές» (Bigge, 2000: 414).

Η νοοτροπία του δασκάλου, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκτέλεση του παιδαγωγικού του έργου στη τάξη. Συντελεί στην αυτοεκτίμηση του και στη σωστή απόδοση του. Τα τυχόν προβλήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συνέπειες του επαγγέλματος και όχι ως συνέπειες ανεπάρκειας. Αυτός είναι και ο λόγος που κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού το ζητούμενο είναι η ποιότητα και όχι η ποσότητα που απαιτεί το σχολικό πρόγραμμα. Η επιμόρφωση γενικότερα, είναι αναγκαία, γιατί έτσι επιτυγχάνονται πιο γρήγορα και πιο ευέλικτα αποτελέσματα και συγκεκριμένοι στόχοι, μη παραβλέποντας όμως παράγοντες όπως η διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων, κ.α. (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Σημαντικό είναι το στοιχείο ότι, πολλές φορές ο δάσκαλος ασυνείδητα ενθαρρύνει συμπεριφορές τις οποίες θέλει να αποτρέψει. Αυτό συμβαίνει γιατί πολλές φορές, λόγω έλλειψης εμπειρίας και επιμόρφωσης, ο

δάσκαλος ανατρέχει σε βιωματικές συμπεριφορές που είχε ο ίδιος ως παιδί από τους δασκάλους του, οι οποίες όμως στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αναχρονιστικές. Το αποτέλεσμα είναι ο εκπαιδευτικός άλλες εκπαιδευτικές πεποιθήσεις να εκφράζει και άλλες να εφαρμόζει μέσα στη τάξη (Xu Li <http://fld.dlut.edu>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

4.1. Ιδεολογικές διαστάσεις των παιδικών βιβλίων

Η ιδεολογία ορίζεται από το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ως «ένα συστηματικό σχήμα ιδεών, σχετιζόμενο συνήθως με την πολιτική ή την κοινωνία ή με τη συμπεριφορά μίας τάξης ή μίας κοινωνικής ομάδας, που αποβλέπει να δικαιολογήσει ενέργειες, ιδιαίτερα αυτές που υποστηρίζονται απόλυτα ή υιοθετούνται σαν να αποτελούν συνολική άποψη και διατηρούνται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εξελίξεις των πραγμάτων» (Κανατσούλη,15,2001).

Ο παραπάνω ορισμός δεν μπορεί να αποδώσει όλες τις διαστάσεις της ιδεολογίας λόγω της μεγάλης ποικιλίας τους. Είναι όμως ουσιαστικός γιατί οριοθετεί την ιδεολογία ως ένα σύστημα με απόλυτη υποστήριξη, δηλαδή ως κυρίαρχη. Από αυτό τον ορισμό δημιουργούνται αρκετά ερωτήματα. Το πρώτο από αυτά είναι ποια είναι τα κριτήρια που δημιουργούν μία κυρίαρχη ιδεολογία και με ποιο τρόπο αυτή γίνεται αποδεκτή. Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι ποιοι είναι οι κοινωνικοί παράγοντες που δημιουργούν μία κυρίαρχη ιδεολογία και πως αυτή αντανακλάται στην κοινωνική πραγματικότητα

Ο Ηρακλής Καλλέργης ορίζει την ιδεολογία βάση δύο βασικών γνωρισμάτων, τα οποία ως ένα σημείο, δίνουν απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Καλλέργης θεωρεί την ιδεολογία «ως ένα σύστημα ιδεών που εκφράζει μία αντίληψη για τον κόσμο και την ιστορία μέσα από την οπτική μίας ομάδας, μίας τάξης ή μίας πολιτικής παράταξης και έχει δύο βασικά γνωρίσματα: α) Στηρίζεται σε κάποιες εσωτερικές

αρχές. Β) Διακρίνεται για την έντονη τάση μεταβολής της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε τελευταία ανάλυση, όλες οι ιδεολογίες διεκδικούν το προνόμιο όχι μόνο να ερμηνεύσουν τον κόσμο, αλλά και να τον αλλάξουν»

Ο παραπάνω ορισμός αποσαφηνίζει ότι η ιδεολογία εκφράζει κάποιες αξίες που μπορεί να μην έχουν σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα αλλά παρόλα αυτά εμπεριέχουν το στοιχείο της αλλαγής της. Σε σχέση με τα παιδικά βιβλία και ειδικά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά, αναμφισβήτητα υπάρχει ιδεολογική διάσταση αφού μέσα από αυτή προβάλλονται και αναπαράγονται συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις (Κανατσούλη,2001).

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που συνδέεται απόλυτα με την ιδεολογία στο παιδικό βιβλίο είναι ο τρόπος που χρησιμοποιείται η αφήγηση προκειμένου να πλασαριστεί στο παιδί –αναγνώστη, δηλαδή η χρήση της γλώσσας στην ουσία. Ο τρόπος που θα χειριστεί την αφήγηση ο συγγραφέας είναι πολύ σημαντικός διότι είναι από αυτόν θα εξαρτηθεί η διεισδυτικότητα του έργου του

Η αφήγηση αποτελεί για τον Stephens «η επεξεργασία και η υποταγή της γλώσσας, ώστε αυτή να αποκτήσει νόημα, να γίνει ενοποιημένη και με κάποιο σκοπό». Η αφήγηση της ιστορίας είναι πολλές φορές πιο σημαντική και από την ίδια αφού μπορεί να την διαπεράσει τόσο ως ιστορία όσο και ως σημασία προκειμένου να ενισχυθεί μία συγκεκριμένη ιδεολογία. Ο Stephens τεκμηριώνει την παραπάνω άποψη θεωρώντας ότι ενώ η ιστορία περιγράφει το τι κάνουν οι ήρωες, που και πότε, η αφήγηση χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τον τρόπο που επιβάλλεται από την ιστορία, κάνοντας όμως τις κατάλληλες επιλογές και τους κατάλληλους συνδυασμούς ώστε να μεταφέρει μία ιδεολογία που θα αντιπροσωπεύει αυτόν που την εκφράζει αλλά και αυτούς στους οποίους απευθύνεται (Κανατσούλη,2001).

4.2. Η στερεοτυπική γλώσσα στο παιδικό βιβλίο

Το στερεότυπο σαν όρος κάνει πολύ συχνά την εμφάνιση του στην θεωρία της λογοτεχνίας και είναι δανεισμός από άλλες επιστήμες όπως οι

κοινωνικές στις οποίες το στερεότυπο είναι πλήρως ταυτισμένο με την φυλετική προκατάληψη και εκφράζει την εικόνα που έχει μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα αναφορικά με μία άλλη που διαφέρει από αυτήν είτε στο φύλο, είτε στην εθνικότητα, είτε στην τάξη. Ο Walter Lippmann, ένας επιστήμονας ο οποίος έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τον όρο στερεότυπο, θεωρεί ότι οι άνθρωποι νοούμε σαν πραγματικότητα τις εικόνες που σχηματίζουμε στο μυαλό μας και βάση αυτών προσδιορίζουμε το τι είναι πραγματικό και τι όχι. Στην ουσία, αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο μέσα από κριτήρια διαμορφωμένα και πλασμένα από τον πολιτισμό της κοινωνίας της οποίας είμαστε μέλος (Κορτσάρη, 2005).

Ο ορισμός του στερεότυπου όπως καταγράφεται σε λεξικό της κοινωνιολογίας είναι ο εξής: «Το στερεότυπο είναι μια μονόπλευρη, υπερβολική και συνήθως προκατειλημμένη θεώρηση μιας ομάδας, φυλής, ή τάξης ανθρώπων και συνήθως συνδέεται με το ρατσισμό και την προκατάληψη του φύλου. Τα στερεότυπα παρουσιάζουν συχνή αντίσταση στην αλλαγή ή στη διόρθωση, ακόμη και όταν υπάρχουν ενδείξεις που την αναιρούν, κι αυτό γιατί δημιουργούν μια αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης» (Κορτσάρη, 2005:30-31).

Ανάλογος είναι και άλλος ένας ορισμός που εμπεριέχεται στο «Λεξικό των επιστημών του ανθρώπου» και σύμφωνα με τον οποίον «Το στερεότυπο είναι προκατασκευασμένο σχήμα αντίληψης ή σκέψης, που παρεμβάλλεται σαν ένα ψευδοπεριβάλλον ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αντίληψη που προσπαθούμε να σχηματίσουμε γι' αυτήν, προκαλώντας απλοποιήσεις, γενικεύσεις και διαστρεβλώσεις, μέσα από εκλογικεύσεις, προκαταλήψεις κ.λπ.» (Κορτσάρη, 2005:31).

Ο προσδιορισμοί αυτοί δεν είναι τυχαίοι. Εξάλλου κοινωνιολογικά η γλώσσα και τα φαινόμενα της θεωρούνται ως μέρος της κοινωνικής διαδικασίας και κατά συνέπεια η επιλογή των λέξεων καθώς και των συντακτικών και των γραμματικών επιλογών εμπεριέχουν ιδεολογικά μηνύματα (Κορτσάρη, 2005).

Η γλώσσα με τον τρόπο τον οποίο χρησιμοποιείται στα παιδικά βιβλία μπορεί να εκφράσει συνειδητά η ασυνειδητά ιδεολογικές τοποθετήσεις. Οι

επιλογές που θα κάνει γλωσσικά ο συγγραφέας ανάμεσα σε λέξεις και εκφράσεις που έχουν το ίδιο νόημα και παρέχουν τις ίδιες πληροφορίες αλλά έχουν διαφορετικό συγκινησιακό βάρος, εκφράζει σε μεγάλο βαθμό την ιδεολογία του. Ένα παράδειγμα τέτοιας ιδεολογικής έκφρασης είναι όταν ο συγγραφέας θέλει να περιγράψει έναν άνθρωπο με διαφορετικό χρώμα και φυλετική καταγωγή από τα παιδιά στα οποία απευθύνεται το βιβλίο. Αν χρησιμοποιήσει τις λέξεις έγχρωμος, νέγρος και μαύρος περιγράφει το χρώμα αυτού του ανθρώπου αλλά παράλληλα εκφράζει και την αντιρατσιστική του ιδεολογία. Στην περίπτωση που χρησιμοποιήσει τις λέξεις αράπης ή σκυλάραπας περιγράφει και πάλι το χρώμα του ανθρώπου αυτού αλλά παράλληλα εκφράζει και την ρατσιστική του ιδεολογία (Γιαννικοπούλου, 2005).

Γλώσσα όμως στα παιδικά βιβλία αποτελούν και οι εικόνες πολλές φορές ειδικά όταν απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας που δεν γνωρίζουν όμως ακόμα ανάγνωση. Και στην περίπτωση των εικόνων μπορεί να εκφραστεί με στερεότυπο τρόπο η ιδεολογία του συγγραφέα αλλά και του εικονογράφου. Η γλώσσα μπορεί να μην λέει τίποτα αλλά μπορεί να υπάρχει αποδοχή μίας εικόνας η οποία μεταδίδει στερεότυπα μηνύματα όπως για παράδειγμα η εικόνα μίας γυναίκας εξαιρετικά εμφανίσιμης που υπονοεί ότι οι γυναίκες ασχολούνται μόνο με την εμφάνιση τους (Γιαννικοπούλου, 2005)

4.3. Το κίνημα της πολιτικής ορθότητας στην λογοτεχνία

Ο αρχικός στόχος του κινήματος της πολιτικής ορθότητας ήταν να εμποδίσει την διατύπωση προσβολών και ρατσιστικών στερεότυπων για μειονοτικές και ευαίσθητες πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες.

Η έναρξη του ήταν αυθόρμητη αλλά σταδιακά μετατράπηκε σε ένα οργανωμένο κίνημα που είχε τόσο ιδεολογικές, όσο και πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις, μέσω του οποίου επιχειρήθηκε η παρουσίαση της σωστής εικόνας για τα άτομα που ήταν μέλη στις ομάδες που προαναφέραμε, καθώς επίσης η ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη σεβασμού γι' αυτές (Δρούγκα, κα., 2).

Σαν οργανωμένο κίνημα έκανε την εμφάνιση του στις αρχές του προηγούμενου αιώνα στην Ευρώπη. Την περίοδο εκείνη το κίνημα της πολιτικής ορθότητας, λόγω της απόλυτης άποψης που πρέσβευε ότι η εξήγηση της ιστορίας βασίζεται μόνο στην δύναμη των κυρίαρχων ομάδων, ονομάστηκε και πολιτισμικός μαρξισμός. Η μεγάλη αναβάθμιση του κινήματος έγινε κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1970 όταν ο κύριος στόχος του έγινε η γλώσσα και πως αυτή αντανάκλα συγκεκριμένα πολιτιστικά πρότυπα. Για τα επόμενα είκοσι χρόνια η πολιτική ορθότητα χαρακτήριζε τις μειονοτικές και ευαίσθητες πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες που ασκούσαν όμως πλέον πίεση την οποία έπρεπε να ακολουθήσουν αυτοί που ήθελαν να θεωρηθούν πολιτικά ορθοί (Δρούγκα, κα., 2).

Κάπως έτσι η πολιτική ορθότητα άρχισε να παρεκκλίνει από τον αρχικό της στόχο αφού πολύ άνθρωποι στην προσπάθεια τους να μην θεωρηθεί ότι εκφράζονται προσβλητικά απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες άρχισαν στην ουσία να λογοκρίνουν την ελεύθερη σκέψη τους και να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες περισσότερο απ' ότι θα έπρεπε κανονικά. Η δύναμη που είχε αποκτήσει το κίνημα της πολιτικής ορθότητας με άλλα σημαντικά κινήματα, διεκδικητικού και μαχητικού χαρακτήρα, άρχισε να μετατρέπεται σταδιακά σε έναν μηχανισμό περιορισμού και ελέγχου τόσο της σκέψης όσο και της ελεύθερης έκφρασης (Δρούγκα, κα., 3).

Η πολιτική ορθότητα δεν θα μπορούσε να μην συμπεριλάβει μέσα στο πεδίο δράσης της και τη παιδική λογοτεχνία. Αρχικώς, οι πιέσεις για πολιτική ορθότητα στην παιδική λογοτεχνία οδήγησε στο να γραφτούν παιδικά βιβλία που το κύριο στοιχείο που προέβαλλαν ήταν η πολιτισμική διαφορετικότητα και η οπτική του φύλου. Με αυτό τον τρόπο η πολιτική ορθότητα οδήγησε σε μεγάλο βαθμό στην διεύρυνση της θεματολογίας του παιδικού βιβλίου (Κανατσούλη, 2001).

Όπως όμως γενικότερα η πολιτική ορθότητα παρέκκλινε του αρχικού της σκοπού, έτσι και στην παιδική λογοτεχνία πολύ γρήγορα άρχισε να χάνεται το μέτρο με αποτέλεσμα σε διάφορα παιδικά βιβλία και περιοδικά να γίνονται καταγγελίες για γλωσσικές διατυπώσεις που θεωρούνται ότι

πρόσβαλλαν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι δύο κρούσματα που εντοπίστηκαν στο παιδικό περιοδικό «Cricket» και για τα οποία το περιοδικό δέχτηκε πολλές πιέσεις για συγκεκριμένα τεύχη. Η πρώτη περίπτωση ήταν η δημοσίευση ενός βουδιστικού μύθου, που οι υπέρμαχοι της ανεξιθρησκίας θεωρούσαν ότι προωθούσε τον βουδισμό. Η δεύτερη περίπτωση ήταν τόσο το κείμενο όσο και η εικονογράφηση ενός βιβλίου που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό, «Το κρησφύγετο του βασιλιά των δαιμόνων» της Jill Paton Walls. Το θέμα του βιβλίου ήταν η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους και οι πολέμιοι του θεώρησαν ότι εμπεριείχε και προωθούσε την βία (Κανατσούλη,2001).

Στην Αμερική ειδικά το θέμα του ελέγχου και του περιορισμού μέσω της πολιτικής ορθότητας πήρε ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Στο δημόσιο δημοτικό σχολείο Μόζερ, οι χριστιανοί φονταμενταλιστές γονείς, έκαναν δίκη για τα σχολικά βιβλία γιατί θεωρούσαν ότι 400 σημεία τους εναντιωνόντουσαν στην Βίβλο και κατά συνέπεια στην πίστη τους (Κανατσούλη,2001).Το πόσο ταυτίστηκε η πολιτική ορθότητα με την λογοκρισία φαίνεται και από το γεγονός ότι στην Αμερική στις καταλόγους με τα λογοκριμένα βιβλία εμπεριέχονται κάποια σημαντικά βιβλία κλασικής και σύγχρονης λογοτεχνίας με την πρόφαση ότι πρόσβαλαν κάποια κοινωνική ομάδα. Για παράδειγμα το βιβλίο του Μαρκ Τουαίν «Οι περιπέτειες του Χάκλμπερυ Φινν» λογοκρίθηκε γιατί θεωρήθηκε από τους υπέρμαχους της πολιτικής ορθότητας ρατσιστικό.Λόγω αυτής της απαγόρευσης και της λογοκρισίας ουσιαστικά, θα θεωρούσαμε πως σύσσωμη η κοινότητα της παιδικής λογοτεχνίας θα ήταν ενάντια στην πολιτική ορθότητα. Αντιθέτως, φαίνεται ότι υπάρχουν, αν και όχι πολλοί, και σε αυτόν τον τομέα υπέρμαχοι της και μάλιστα έχουν αναπτύξει και επιχειρήματα υπέρ της (Κανατσούλη,2001).

Η Joel Taxel που είναι μία από αυτούς που είναι υπέρ της πολιτικής ορθότητας στην παιδική λογοτεχνία εκφράζει συγκεκριμένα επιχειρήματα για την θέση της αυτή. Ένα από αυτά είναι ότι οι περιορισμοί στην συγγραφή παιδικών βιβλίων δεν είναι αποτέλεσμα της πολιτικής ορθότητας αφού πάντα υπήρχαν και οι συγγραφείς έπρεπε να

προσαρμόζονται στους περιορισμούς της κάθε εποχής. Άρα δεν υπάρχει τίποτα παράλογο στο να ακολουθήσουν οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων και τους περιορισμούς της πολιτικής ορθότητας που μάλιστα θα προστατεύσουν και κάποιες ομάδες. Αυτό όμως δεν είναι το βασικό της επιχείρημα αφού δεν θεωρεί ότι πρέπει να αιτιολογήσει την λειτουργία της πολιτικής ορθότητας αλλά να κατανοήσει τους πολέμιους της. Η Taxel ταυτίζει τους πολέμιους της πολιτικής ορθότητας με τους πολέμιους της πολυπολιτισμικότητας της παιδικής λογοτεχνίας αφού θεωρεί ότι αυτό είναι το κύριο ζητούμενο αυτής της πολεμικής (Κανατσούλη,2001).

Ο Fred Pincus και ο Noel Epstein, κριτικοί και οι δύο, διαφωνούν με την λογοκρισία αλλά αναδιαμορφώνουν την άποψη τους όταν η λογοκρισία αφορά σεξιστικά ή ρατσιστικά θέματα αφού και οι δύο θεωρούν ότι αυτού του είδους η λογοκρισία είναι σωστή. (Κανατσούλη,2001).

Η πολιτική ορθότητα που σταδιακά μετατράπηκε σε λογοκρισία ενόχλησε το κοινό αλλά κυρίως τους συγγραφείς των παιδικών βιβλίων διότι θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο περιορίζεται η ελεύθερη έκφραση τους. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση της Catherine Paterson σε αυτούς που της ζητούν να ακολουθήσει τους περιορισμούς της πολιτικής ορθότητας στο γράψιμο της: «Τα βιβλία μου δε θα είναι ποτέ πολιτικά ορθά, αυτό σημαίνει ότι πάντοτε θα κινδυνεύουν να επικριθούν από κάποιους. Οι χαρακτήρες μου δεν θα είναι ποτέ αβλαβή πρότυπα ρόλων και συμπεριφορών για τα σημερινά παιδιά και τους εφήβους. Αυτοί και οι ιστορίες τους θα προκαλούν πάντοτε την απογοήτευση ή ακόμη και την αποδοκιμασία στην αριστερά, στη δεξιά και το κέντρο, σε κάθε αναγνώστη που χρησιμοποιεί την λογοτεχνία για να υποστηρίξει θέσεις και όχι ως ανθρώπινη εμπειρία.....Με όση ευαισθησία και αν προσπαθήσω να γράψω, όσο σκληρά και αν προσπαθήσω να μην επιβάλλω τις πεποιθήσεις μου στην ιστορία, είναι αδύνατο να εξαφανίσω τελείως τον εαυτό μου: τη μεσήλικη, μεσοαστή, αρκετά φιλελεύθερη, λευκή, πρεσβυτερική, Αμερικανίδα γυναίκα.....Θα είμαι παρούσα σε κάθε επιλογή μου, όχι μόνο του αρχικού θέματος, αλλά και σε όλες τις άλλες. Δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά, είναι η συγγραφέας. Προειδοποιώ τον αναγνώστη» (Κανατσούλη,210, 2001).

Το κυριότερο στοιχείο από την άποψη της Paterson είναι ότι δεν μπορούν να διαχωριστούν οι ανθρώπινες προκαταλήψεις από την ανθρώπινη εμπειρία που πρέπει να μεταφέρει ο συγγραφέας στα παιδιά μέσω της λογοτεχνίας. Αν κάποιες από αυτές είναι σωστές ή όχι δεν θα το αποφασίσει ο συγγραφέας ή η λογοκρισία αλλά ο αναγνώστης που μέσα από το κείμενο καλείται να σκεφτεί. Η Isabelle Holland έχει πιο ριζοσπαστική άποψη: «Το τρομερότερο πρόβλημα είναι πως η απόλυτη αλήθεια δεν υπάρχει. Κάνω συχνά τη δυσάρεστη σκέψη πως μία μέρα όλα τα «όχι» -όλες οι απαγορεύσεις – θα δοθούν σε ένα μεγάλο κομπιούτερ κι εκείνο θα παράγει ένα βιβλίο που δε θα προσβάλλει κανένα.....Δε θα μου προκαλούσε έκπληξη αν τα παιδιά, προσπαθώντας μάταια να χωνέψουν αυτόν τον αυτοματοποιημένο πολτό, έπαυαν να είναι αναγνώστες. Κανένα πρόβλημα δε θα υπήρχε τότε, γιατί κανείς πια δε θα διάβαζε» (Κανατσούλη, 210,2001).

Το μεγάλο λάθος της πολιτικής ορθότητας είναι ότι θεωρεί πως εξαλείφοντας κάποια λέξη που θεωρεί ότι προσβάλλει κάποιον διορθώνονται και οι λάθος αντιλήψεις των ανθρώπων. Οι υπέρμαχοι της πολιτικής ορθότητας δεν διανοούνται καν ότι ένας αναγνώστης μπορεί να διαβάσει αποστασιοποιημένα και να μην ταυτίζεται με το κείμενο είτε αυτό είναι ρατσιστικό, είτε πολιτικά ορθό

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι πολιτικά ορθοί θεωρούν ότι ο αναγνώστης δεν έχει την κατάλληλη ευφυΐα και ωριμότητα ώστε να αντιληφθεί και να κατανοήσει εάν υπάρχουν προσβλητικές συμπεριφορές μέσα σε ένα κείμενο και να επιλέξει μόνος του εάν θα τις ασπαστεί ή όχι και ότι αυτοί πρέπει να αναλάβουν αυτό το έργο για λογαριασμό του

Στα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας, η προσπάθεια παρέμβασης που γίνεται ώστε να είναι πολιτικά ορθά είναι περιορισμένη αλλά υπάρχει. Το μεγαλύτερο πρόβλημα από αυτή την παρέμβαση εντοπίζεται στα παλαιότερα κείμενα. Τα κείμενα του παρελθόντος έχουν γραφεί σε μία άλλη εποχή και είναι λογικό να εκφράζουν τις συνθήκες και τις ιδεολογίες που επικρατούσαν τότε. Η παρέμβαση σε αυτά το μόνο που μπορεί να

καταφέρει είναι να αλλοιώσει την έκφραση εκείνης της εποχής μέσα από τα κείμενα και κυρίως την αυθεντικότητας της. Εξάλλου, το νόημα των λογοτεχνικών κειμένων απ' όποια εποχή και αν προέρχονται, δεν αποτυπώνεται μέσα από τις λέξεις αλλά από το νόημα τους και που ο κάθε αναγνώστης μπορεί να το ερμηνεύσει όπως το θέλει. Εξάλλου, αυτή είναι η διαδικασία της λογοτεχνίας, δηλαδή ο αναγνώστης να μπορέσει να ανακαλύψει το νόημα που υπάρχει μέσα στο κείμενο . Αυτό το νόημα και η σχέση με τον αναγνώστη είναι πολλές φορές που ωθεί στην κατάχρηση και τη χρησιμοποίηση λέξεων ώστε ο αναγνώστης να αντιληφθεί ότι τελικώς το νόημα μπορεί να είναι εντελώς αντίθετο απ' αυτό που φαίνεται. Ένα κείμενο μπορεί να χρησιμοποιεί πολλές ρατσιστικές λέξεις για να ωθήσει τον αναγνώστη να αντιληφθεί τελικώς τι είναι ο ρατσισμός (Κανατσούλη,2001)

Ακόμα και αν ένα παιδί διαβάσει ένα κείμενο που δεν είναι πολιτικά ορθό και εμπεριέχει προκαταλήψεις εκ μέρους του συγγραφέα, αυτό δεν σημαίνει ότι θα τις ασπαστεί κιόλας. Αντιθέτως, όπως και στην πραγματική ζωή που θα έρθει αντιμέτωπο με προκαταλήψεις, θα ακούσει αντίθετες γνώμες, παράλογες πολλές φορές, και θα συγκεντρώσει αρκετές εμπειρίες και απόψεις ώστε να μπορέσει στο τέλος να κρίνει, ποια άποψη θεωρεί αυτό σωστή.Όσοι θεωρούν ότι πρέπει να επιβάλλεται η πολιτική ορθότητα στα λογοτεχνικά κείμενα, ουσιαστικά αντιμετωπίζουν την λογοτεχνία με πολιτικούς όρους και κριτήρια και όχι με τα δικά της. Αν στο παιδί επιβάλλονται κείμενα λογοκριμένα στην ουσία, είναι σαν να του αφαιρείται το δικαίωμα της ελεύθερης σκέψης και να θεωρείται ότι μόνο μέσω της χειραγώγησης μπορεί να αποκτήσει σωστές αντιλήψεις (Κανατσούλη, 2001).

Η Μένη Κανατσούλη θεωρεί «ότι το μεγάλο προτέρημα της πολιτικής ορθότητας είναι το γέλιο που παράγει στην προσπάθεια διόρθωσης των κειμένων στην προσπάθεια της να αντικαταστήσει τις λέξεις που θεωρεί ακατάλληλες και επικίνδυνες με πολιτικά ορθές όπως: η λευκή γυναίκα σε πρόσωπο φύλου φτωχό σε μελανίνη, ο ζωντανός σε προσωρινά ικανό να μεταβολίζει, ο άσχημος σε αισθητικά διαφορετικό, ο ζητιάνος σε αιτούντα

και ιδιωτική χρηματοδότηση, ο ηλίθιος σε μη κάτοχο γνώσεων, κ.λ.π.» (Κανατσούλη,2001).

4.4. Η ιδεολογία στα παιδικά βιβλία

Έχουμε ήδη αναφέρει πως ορίζεται η ιδεολογία, πως σχετίζεται με την γλώσσα και ποιοι προβληματισμοί υπάρχουν γύρω από αυτή. Αναφορικά με την ιδεολογία που διέπει ένα λογοτέχνημα, ασχέτως την ηλικία του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται, πρέπει να αποσαφηνιστεί εξ αρχής ότι δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την λογοτεχνική του ποιότητα, δηλαδή ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να έχει πολύ μεγάλη λογοτεχνική αξία αλλά ιδεολογικά να προκαλεί δυσαρέσκεια ή διαφωνία (Κανατσούλη, 2001).

Στην παιδική λογοτεχνία, η ιδεολογία μπορεί να υπάρχει στα κείμενα μέσω τριών τρόπων. Ο πρώτος από αυτούς είναι ο πιο απλός και φανερός κατά τον οποίο ο συγγραφέας του έργου δηλώνει ξεκάθαρα τις αντιλήψεις και τους πεποιθήσεις του επιχειρώντας να τις μεταδώσει στα παιδιά που είναι οι αναγνώστες του. Αυτός ο τρόπος, παρόλο που προσπαθεί ως ένα σημείο να κατευθύνει το παιδί προς μία συγκεκριμένη ιδεολογία, δεν είναι πάντα αρνητικός αφού μπορεί να προκύψουν και θετικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα ένα παιδί να ασπαστεί την ιδεολογία του συγγραφέα κατά του ρατσισμού και να την ασπαστεί (Κανατσούλη, 2001).

Το αρνητικό όμως στοιχείο αυτού του τρόπου είναι ότι ο συγγραφέας προκειμένου να μεταδώσει την ιδεολογία του πολλές φορές διαστρεβλώνει την πραγματικότητα σε σημείο που να μην πείθεται ο αναγνώστης. Στην προσπάθεια του να μεταδώσει σωστές και επαναστατικές ιδέες και ειδικά με τον συνήθη τρόπο που τελειώνουν τα λογοτεχνήματα όπου ο κακός τιμωρείται πάντα και οι καλοί επικρατούν, δεν πείθεται ο αναγνώστης και κατά συνέπεια το αγνοεί στην καλύτερη των περιπτώσεων αν δεν το ειρωνευτεί ως εγχείρημα . Ένας άλλος τρόπος που η ιδεολογία μπορεί να εμπεριέχεται στην παιδική λογοτεχνία είναι ο παθητικός, δηλαδή η μη εσκεμμένη πρόθεση του συγγραφέα να δηλώσει τις απόψεις του. Επιπλέον, λόγω του ότι δεν είναι συνειδητή η προσπάθεια του συγγραφέα, υπάρχει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να είναι αντίθετα από τα

αναμενόμενα, δηλαδή ο συγγραφέας να νομίζει ότι να νομίζει ότι μεταδίδει μία συγκεκριμένη αντίληψη και στην πραγματικότητα να προωθεί κάποια άλλη (Κανατσούλη,2001).

Αυτό το φαινόμενο λαμβάνει χώρα συνήθως λόγω του τρόπου που προσπαθεί ο συγγραφέας να μεταδώσει κάποιες αντιλήψεις. Οι πιο πολλοί άνθρωποι δείχνουν μία απίστευτη εμμονή στον τρόπο που υπερασπίζονται την ιδεολογία τους με αποτέλεσμα πολλές φορές η πρακτική να είναι εντελώς αντίθετη από αυτό που πρεσβεύει η ιδεολογία, για παράδειγμα να διακηρύττει κάποιος τον αντί-αυταρχισμό αλλά με αυταρχικό τρόπο. Κάτι ανάλογο συμβαίνει πολλές φορές και με τους συγγραφείς. Πολλοί από αυτούς υιοθετούν λάθος πρακτικές για να μεταδώσουν την ιδεολογία τους έχοντας εντελώς αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που επιθυμούν. Έτσι ενώ ο συγγραφέας νομίζει ότι διαπραγματεύεται και προωθεί κάτι ριζοσπαστικό και σύγχρονο στην ουσία αναπαράγει αντιλήψεις του παρελθόντος που απλώς είναι προσαρμοσμένες σε πιο σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα (Κανατσούλη,2001).

Ο τρίτος τρόπος αλλάζει και την οπτική που υπάρχει ότι η ιδεολογία που υπάρχει σε ένα κείμενο είναι η ιδεολογία του συγγραφέα του. Όπως κάθε άνθρωπος, έτσι και ένας συγγραφέας, την ιδεολογία του την διαμορφώνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια ένα λογοτέχνημα δεν προβάλλει μόνο την ιδεολογία του συγγραφέα αλλά και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αυτή έχει διαμορφωθεί (Κανατσούλη,2001).

Κάτι ανάλογο όμως συμβαίνει και με τον αναγνώστη που στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας είναι το παιδί. Και αυτό διαμορφώνεται βάση της ομάδας στην οποία ανήκει, όποιο και αν είναι το βασικό χαρακτηριστικό αυτής, και αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την διάρκεια συγγραφής ενός βιβλίου που απευθύνεται σε αυτό. Ειδικά σε κοινωνίες οι οποίες είναι πλούσιες αναφορικά με την σύνθεση τους δεν μπορεί να εκφράζεται η ιδεολογία μόνο μίας ομάδας κυρίως της πλειοψηφίας, ειδάλλως τα παιδιά που ανήκουν σε μειοψηφικές ομάδες δεν θα μπορούν να βρουν σημείο αναφοράς και ταύτισης. Για παράδειγμα, εάν

μία κοινωνία αποτελείται από πολλές πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετικό θρήσκευμα, ένα βιβλίο που θα προσπαθήσει να προσανατολίσει τα παιδιά προς την ορθοδοξία δεν θα είναι επιτρεπτό για παιδιά που ανήκουν σε άλλα θρησκευόμενα (Κανατσούλη, 2001).

4.5. Ταυτότητες στα παιδικά βιβλία

Εκτός όμως από την γλώσσα που είναι γραμμένο το παιδικό βιβλίο και την οπτική του συγγραφέα, η ιδεολογία και οι αντιλήψεις του συγγραφέα μπορούν να μεταφερθούν στον αναγνώστη ανάλογα με τον ήρωα- πρότυπο που χρησιμοποιεί και τα χαρακτηριστικά που αυτός έχει. Οι ήρωες είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο διότι μπορεί να ανατρέψουν την όλη αίσθηση που υπάρχει για ένα λογοτέχνημα (Κανατσούλη, 2001, 49-50).

Ένας τέτοιος ήρωας είναι το μικρό παιδί που δεν φέρει κανένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και κάνει ότι κάθε παιδί λογικά δεν θα έπρεπε να κάνει, μπλέκει μονίμως σε περιπέτειες. Ενώ αρχικώς ο ήρωας αυτός φαντάζει θαρραλέος και επαναστάτης αφού δεν βασίζεται σε κανέναν και τολμά τα πάντα, το τέλος του είναι σχεδόν πάντα κλασικό. Το παιδί ήρωας που κατά την διάρκεια της ιστορίας έχει κάνει απίστευτα κατορθώματα επιστρέφει στο σπίτι του υπό την εποπτεία των ενηλίκων και στην παραδοσιακή οικιακή τάξη που δεν πρέπει να διαταραχθεί με τίποτα. Η ιδεολογία τέτοιων κειμένων δεν είναι φανερή από την αρχή. Ενώ αρχικώς το παιδί- ήρωας δείχνει ανατρεπτικός και αντισυμβατικός, στο τέλος προσαρμόζεται στην τάξη των πραγμάτων που επικρατεί μεταφέροντας μία άποψη του τύπου «καλές οι ηρωικές προσπάθειες αλλά η θέση του παιδιού είναι στο σπίτι του με την οικογένεια του» (Κανατσούλη, 2010, 49-50).

Ένα άλλος είδος ηρώων είναι οι ήρωες που αναδεικνύονται μέσα από την παρωδία κλασικών ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας. Οι ήρωες αυτοί διέπονται από μία παράδοξη ηθική και οι πράξεις τους και οι συμπεριφορές τους έχουν στοιχεία που ανατρέπουν την παραδοσιακή εικόνα των ηρώων φέρνοντας τους πιο κοντά με την κοινωνική πραγματικότητα. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι ήρωες του Ευγένιου

Τριβιζά στο παραμύθι «Η πριγκίπισσα και το βατραχάκι» που είναι παρωδία του γνωστού παραμυθιού που η πριγκίπισσα φιλάει έναν βάτραχο που στο τέλος είναι ο μαγεμένος πρίγκιπας. Στο παραμύθι του Τριβιζά ο βάτραχος δεν είναι πρίγκιπας αλλά απλώς βάτραχος που προκειμένου να τον φιλήσει η πριγκίπισσα της λέει ψέματα. Ενώ ο βάτραχος δεν έχει κανένα από τα κλασικά στοιχεία ενός ήρωας αφού είναι άσχημος και ψεύτης, δεν γίνεται αντιπαθής στο αναγνωστικό κοινό γιατί λέει ψέματα όχι γιατί είναι κακός αλλά λόγω της περιφρόνησης που νιώθει από την ασχήμια του. Και η πριγκίπισσα όμως διαφέρει. Δεν είναι η καλή, ηθική και αγνή κοπέλα, αλλά μία υστερόβουλη που απολαμβάνει να φιλάει τον βάτραχο τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την σεξουαλικότητα της. Και οι δύο αυτοί ήρωες δεν έχουν κανένα παραδοσιακό στοιχείο και η ηθική τους είναι περίεργα διαμορφωμένη αλλά παρόλα αυτά λόγω του στοιχείου της παρωδίας του κειμένου δεν γίνονται αντιπαθής. Με αυτό τον τρόπο ο συγγραφέας προωθεί την δική του ιδεολογία ανατρέποντας τα μηνύματα και τις αξίες που πρέσβευε το παραδοσιακό παραμύθι (Κανατσούλη, 210,54-56).

Το τρίτο είδος ηρώων είναι αυτοί με που έχουν ρεαλιστικά στοιχεία και τρόπο ζωής. Οι ήρωες αυτοί είναι ανατρεπτικοί και επαναστάτες στην ουσία ακόμα και αν στο τέλος χάνουν και δικαιώνονται οι κακοί. Η επαναστατικότητα των ηττημένων ηρώων όμως έγκειται στο γεγονός ότι είναι αληθινοί και ότι δεν τολμούν να τα βάλουν με παραδοσιακά συστήματα αξιών παρόλο που στις περισσότερες των περιπτώσεων γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα ηττηθούν (Κανατσούλη, 210,58-60)

4.6. Τα πολυπολιτισμικά παιδικά βιβλία

Σήμερα που υπάρχει ευρέως και παγκοσμίως το φαινόμενο της συγκατοίκησης διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, κάποιες αντιλήψεις και στερεότυπα του παρελθόντος αντί να εγκαταλείπονται, ενισχύονται με νέα στοιχεία. Οι μειοψηφίες είναι περισσότερες από το παρελθόν ή τουλάχιστον κάνουν την εμφάνισή τους πλέον, και το θέμα της κυρίαρχης κουλτούρας της ιδεολογίας είναι πια ζωτικής σημασίας και κρισιμότητας

Μέσω της παιδικής λογοτεχνίας έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια μία τακτικής απάλειψης των διακρίσεων οποιαδήποτε μορφής και παράλληλα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Αυτό γίνεται κυρίως μέσω της εστίασης σε θέματα και ήρωες που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων

Η χρήση της λογοτεχνίας από την πολυπολιτισμικότητα είναι πολύ σημαντική διότι μέσω της φαντασίας και των συναισθημάτων μπορούν οι αναγνώστες να δουν μία νέα οπτική, αυτή των άλλων πολιτισμών, κάτι που δεν είναι πάντα εφικτό στην πραγματικότητα και μέσω της άγνοιας να δημιουργούνται λάθος αντιλήψεις. Με αυτό τον τρόπο ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τι είναι στη πραγματικότητα διαφορετικό και τι όχι επιτρέποντας στον εαυτό του να εξετάσει και να κατανοήσει υπό ένα πιο ευρύ πρίσμα διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δικό του (Κανατσούλη,2001).

Αυτό δεν σημαίνει ότι μέσα από την παιδική λογοτεχνία, κυρίως λόγω της ιδεολογίας του συγγραφέα δεν μεταφέρονται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τέτοιου είδους αντιλήψεις μπορεί να είναι οι σεξιστικές που παρουσιάζουν τις γυναίκες με ένα συγκεκριμένο τρόπο ενώ τους άνδρες με κάποιον άλλο και που για να εκλείψουν θα πρέπει να τηρούνται από τους συγγραφείς τα παρακάτω:

1. Τα κορίτσια και οι γυναίκες των μυθοπλαστικών ιστοριών καλό θα είναι να περιγράφονται εξίσου με τους άντρες ως δυναμικές και με

ποικίλα ενδιαφέροντα. Να εμπλέκονται επίσης σε συναρπαστικές περιπέτειες και να συνυπάρχουν και να δραστηριοποιούνται σε κοινούς χώρους εργασίας.

2. «Ως θετικά γνωρίσματα χαρακτήρα να τους αποδίδονται επίσης η ευφυΐα, η διάθεση για ανεξαρτησία, η γενναιότητα, η δύναμη, η ζεστασιά, κ.λπ. »
3. «Ως θετικοί ρόλοι για τις ενήλικες γυναίκες πρέπει να προβάλλονται όχι μόνο αυτός της μητέρας, αλλά επίσης γυναικών με φιλοδοξίες, με επιτυχημένη επαγγελματική δραστηριότητα και με κοινωνική δραστηριότητα. »
4. «Στον οικογενειακό χώρο να φαίνεται ότι και οι δύο γονείς μοιράζονται τα οικογενειακά βάρη και τη συμμετοχή στις καθημερινές οικιακές εργασίες. »
5. «Τόσο τα κορίτσια πρέπει να χαρακτηρίζονται από αισθήματα φιλίας και όχι αντιζηλίας προς τις ομόφυλες τους, όσο και τα αγόρια να συναισθάνονται και να συνεπαίρνονται από το ρομαντικό έρωτα.»
6. «Μέσα στις λογοτεχνικές υποθέσεις κρίνεται σκόπιμο να παρεμβάλλονται, με επιδεξιότητα όμως, σχόλια του συγγραφέα για τις διακρίσεις των φύλων» (Κανατσούλη,2001, 86-87).

Αντίστοιχες προκαταλήψεις μπορεί να εκφράζονται και σε ρατσιστικό επίπεδο και οι συγγραφείς προκειμένου να αποφύγουν κάτι τέτοιο θα πρέπει:

- «Να μην παραβιάζουν την πολιτιστική ταυτότητα των μειονοτήτων, αντίθετα να τη διαφυλάττουν . »
- «Διά των αναγνωστικών προτύπων να ωθούν τον αναγνώστη, κυρίως αυτόν που ανήκει σε μειονότητες, σε ρόλους πιο δημιουργικούς για τη δόμηση της κοινωνίας. »
- «Πρέπει να υπάρχει ποικιλία στους τρόπους απεικόνισης τους, π.χ. οι Ισπανοί και ισπανόφωνοι των Η.Π.Α. δεν είναι

μόνο εργάτες και φτωχοί μετανάστες, αλλά επίσης κατέχουν και υψηλά πόστα. »

- «Η κάθε γλώσσα και το κάθε γλωσσικό ιδίωμα είναι εξίσου σεβαστά και τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν πως κάθε μορφή γλώσσας είναι ισότιμη με κάθε άλλη. »
- «Τα βιβλία πρέπει να εμβαθύνουν στα πραγματικά προβλήματα της μειονότητας. Εάν, για παράδειγμα, ένας μαύρος θέλει να μάθει άπταιστα αγγλικά για να γίνει ένας αληθινός Άγγλος, τότε η προοπτική του βιβλίου είναι αυτή ενός λευκού, όχι ενός μαύρου» (Κανατσούλη, 2001,87).

Για να μπορέσει στην πραγματικότητα να υπάρξει μία διαπολιτισμική λογοτεχνία απαλλαγμένη από ιδεολογικές προκαταλήψεις και στερεότυπα θα πρέπει να βασίζεται στα εξής ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το νόημα της πολιτισμικής κουλτούρας και πως εφαρμόζεται στη λογοτεχνία;
2. Τι είδους εικόνες και μηνύματα μεταδίδει η λογοτεχνία στα παιδιά για τις εμπειρίες ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες και σύνολα;
3. Ποιες όψεις της κουλτούρας, ποιες αξίες, πεπαιθήσεις, σχέσεις, ποια γλώσσα, ιστορία και παραδόσεις απεικονίζονται στην λογοτεχνία για παιδιά;
4. Μπορούν άραγε συγγραφείς και εικονογράφοι να αποδώσουν με αυθεντικό τρόπο μια κουλτούρα που δεν είναι η δική τους;
5. Μπορεί η λογοτεχνία να ενθαρρύνει τους νέους να γίνουν πιο ευαίσθητοι σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα που αφορούν οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα;
6. Είναι δυνατό η λογοτεχνία που περιγράφει πολιτισμικές εμπειρίες «να μας αλλάξει, να αλλάξει την προοπτική μας για τον κόσμο»; (Κανατσούλη, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

5.1. Η διαφορετικότητα –θεωρητική προσέγγιση

Το πώς αντιλαμβανόμαστε τους διαφορετικούς, δηλαδή τους άλλους, σχετίζεται με τις επικοινωνιακές δομές της κοινωνίας που ζούμε. Ο διαφορετικός αυτός που διαφέρει κοινωνικά όπως οι αλλόφυλοι, οι αλλόθρησκοι, αυτοί που ανήκουν σε περιθωριακές ομάδες, αυτοί που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, ακόμα και οι γυναίκες όταν αναφερόμαστε σε κοινωνίες που είναι ανδροκρατούμενες (Κορτσάρη, 2005).

Η διαφορετικότητα είναι ένα βασικό στοιχείο για την ταυτότητα αφού προσδιορίζει το κοινωνικό σύστημα καθώς επίσης και την ανοχή και την αμφισβήτηση αυτού προς τον διαφορετικό. Το πόσο αποδέχεται ο άνθρωπος την διαφορετικότητα εξαρτάται από την συνειδητοποίηση της προσωπικής του ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί ο άνθρωπος προσπαθεί να ενσωματωθεί και παράλληλα να διαφοροποιηθεί μέσα στην κοινωνία την οποία ζει και για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να έχει αποκτήσει αυτογνωσία ώστε να αναγνωρίσει και να σέβεται το διαφορετικό. Η διαφορετικότητα ορίζεται μέσα από την προσπάθεια για ομοιότητα. Ο άνθρωπος προκειμένου να εισχωρήσει σε κοινωνικές ομάδες προσπαθεί να εντοπίσει ποια είναι τα όμοια χαρακτηριστικά που έχει με τα μέλη αυτής της ομάδας. Τα στοιχεία που θα εντοπίσει, είναι αυτά που έχουν ως κοινά στοιχεία όλα τα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα όσοι δεν έχουν αυτά τα στοιχεία να θεωρούνται διαφορετικοί. Κατά συνέπεια ο τρόπος που ορίζεται η κοινωνική ταυτότητα, είναι παράλληλα και αυτός που ορίζει την διαφορετικότητα. (Κορτσάρη, 2005).

Σήμερα που οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές το θέμα της διαφορετικότητας είναι πιο επίκαιρο από ποτέ. Τα στοιχεία που μπορούν

να ορίσουν την ταυτότητα και παράλληλα και την διαφορετικότητα είναι η επικράτεια, η εθνική κυριαρχική ομάδα, οι κοινωνικές δομές, η ιστορία, η “κουλτούρα”, η γλώσσα, η θρησκεία, το πολιτικό-νομικό σύστημα, η οικονομική ανάπτυξη, η εκπαίδευση και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Κορτσάρη, 2005).

Ο E. Hobsbawm «σε μελέτη του ορίζει τέσσερα κριτήρια τα οποία θεωρεί ότι είναι αυτά που συγκροτούν την ταυτότητα του ανθρώπου και κατά συνέπεια, ορίζουν και την διαφορετικότητα. Τα κριτήρια αυτά είναι η ιδεολογία, η ιστοριογραφία σχετικά με την εθνική αναφορά, η λογοτεχνία που αναπαριστά την καθημερινότητα και τέλος, η γλώσσα που αποτελεί και ένα από τα βασικά εργαλεία για την κοινωνικοποίηση» (Κορτσάρη, 2005:6)

5.2. Η διαφορετικότητα σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια

Σήμερα οι περισσότερες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές με αποτέλεσμα η διαφορετικότητα να είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Ενώ λογικά θα έπρεπε μετά από τόσα χρόνια να μην υπάρχει διαφορετικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους που συμβιώνουν, φαίνεται ότι υπάρχει ευρέως, η ανάπτυξη του φόβου για το διαφορετικό που είναι σε πολλές περιπτώσεις σε ακραίο βαθμό (Κορτσάρη, 2005).

Ο διαφορετικός από τις αρχαϊκές κοινωνίες δημιουργούσε φόβο λόγω της άγνοιας που υπήρχε γι' αυτόν. Εκείνες τις εποχές και στους μύθους που αναπτύσσονταν ο διαφορετικός κρίνονταν βάση της διαφορετικής του εμφάνισης όπως το διαφορετικό ανάστημα ή το διαφορετικό χρώμα επιδερμίδας, των κοινωνικών συμπεριφορών του όπως το τι έτρωγε και σε ποιο θεό πίστευε, καθώς επίσης και για τις γλωσσικές και θρησκευτικές του διαφορές (Κορτσάρη, 2005).

Σήμερα, ο διαφορετικός είναι αυτός που διαφέρει από την επικρατούσα κοινωνική ομάδα εθνικά, πολιτισμικά, και κοινωνικά, δηλαδή αυτός που αποκλίνει από αυτό που η κοινωνική ομάδα ορίζει ως φυσιολογικό. Επιπλέον, λόγω της μεγάλης τεχνολογικής εξέλιξης που υπάρχει, ως διαφορετικός σήμερα ορίζεται και αυτός που σκέφτεται διαφορετικά από το

σύνολο αμφισβητώντας την πρόοδο της και την επιβεβλημένη χρήση της (Κορτσάρη, 2005)

5.3. Η διαφορετικότητα και το σύγχρονο σχολείο

Κάθε μέλος ενός πολιτισμού είναι στενά δεμένο μ' αυτόν. Από τη γέννηση του ανθρώπου το περιβάλλον διεισδύει μέσα του με τρόπους ασυνείδητους ή συνειδητούς, ένα περίπλοκο σύστημα αναφοράς το οποίο αποτελείται από αξιολογικές κρίσεις, κίνητρα, επίκεντρα ενδιαφέροντος αλλά και από την άποψη που έχει ο άνθρωπος μέσω της εκπαίδευσης και της παράδοσης για το ιστορικό γίνεσθαι του πολιτισμού του. Όσες πολιτισμικές πραγματικότητες βρίσκονται έξω από αυτό το σύστημα αναφοράς γίνονται αντιληπτές μόνο μέσα από παραμορφώσεις που επιβάλλει το σύστημα και σε πολλές περιπτώσεις καθόλου (Στρως, 1995).

« Για να εξετάσουμε όμως τις πολιτισμικές διαφορές, πρέπει να κατανοήσουμε τι είναι πολιτισμός. Η απάντηση εντοπίζεται στην ίδια τη φύση και τη λειτουργία του πολιτισμού, αφού διαφέρουν πολλές φορές, από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή, η αντίληψη και η κατανόηση ίδιων πραγμάτων που τον αποτελούν. Παρ' όλο που ο πολιτισμός θεωρείται σύστημα ανεξάρτητο από τα υποκείμενα και τους φορείς του, αποκτά υποκειμενική διάσταση γιατί χρειάζεται τους φορείς του για να επιβιώσει. Γι' αυτό ο πολιτισμός αποκτά νόημα και περιεχόμενο πάντα σε σχέση με την ανθρώπινη εμπειρία και τα ανθρώπινα βιώματα και συνδέεται με την αξία και την ανάγκη του ανθρώπου να συνδέεται με την εκάστοτε πραγματικότητα» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:23-24).

Είναι γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες, ανάμεσα σ' αυτές και η Ελλάδα, εισάγουν εργατικό δυναμικό διευρύνοντας τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που ήδη υπάρχουν όμως στην εκάστοτε χώρα, με σκοπό τη βελτίωση της δικής τους κοινωνικής θέσης, εξωθούν τους μετανάστες σε θέσεις που θεωρούν

κατώτερες με επιχείρημα την πολιτισμική διαφορά (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Πολλά προβλήματα, κοινωνικά και πολιτικά, έχουν δημιουργηθεί με αυτές τις εισροές ανθρώπων τα οποία βιώνονται και οξύνονται από διάφορες κοινωνικές ομάδες που η κάθε μία από αυτές έχει τη δική της οπτική επί του θέματος. Το πρόβλημα όμως το οποίο απασχολεί από τον μέσο πολίτη έως κρατικές διοικήσεις, είναι ο τρόπος συμβίωσης των διάφορων πολιτισμικό-κοινωνικών ομάδων, είτε αυτές είναι εθνικές και θρησκευτικές, είτε κοινωνικές υποκοουλτούρες. Διάφοροι διεθνείς οργανισμοί έχουν προβεί σε διακηρύξεις αρχών υπέρ των γλωσσικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων αλλά και υπέρ βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα οποία σε πολλές περιπτώσεις καταπατούνται με την πρόφαση της διαφορετικότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Για να μπορέσουν να διατηρήσουν αυτά τα δικαιώματα οι μετανάστες και να αντεπεξέλθουν τα κράτη στις απαιτήσεις που έχει μία πολυεθνική και πολιτισμική κοινωνία, πολλές χώρες άρχισαν από τη δεκαετία του 70 να υιοθετούν μία νέα ηθική αντίληψη, την πολυπολιτισμική αγωγή. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, πολυπολιτισμική αγωγή είναι μία συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μίας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες. Η πολυπολιτισμική αγωγή δεν έχει σαν επίκεντρο μόνο την εκπαίδευση αλλά και την υπάρχουσα νοοτροπία γενικότερα, η οποία επηρεάζει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης αλλά και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Μία αγωγή για να θεωρηθεί πολυπολιτισμική πρέπει να σέβεται όλα τα δικαιώματα που αναφέραμε παραπάνω, και να απευθύνεται σε όλα τα μέλη που αποτελούν το κοινωνικό σύνολο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Στην Ελλάδα, μετά την συνεχόμενη εισροή των τελευταίων χρόνων, και προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας δημιουργούνται διάφορα προγράμματα στα σχολεία που αποτελούνται από τις παρακάτω ενότητες:

1. Επικοινωνία: Μέσα από την ενότητα της «Επικοινωνίας» οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις θετικές αλλά και τις αρνητικές μορφές επικοινωνίας που συχνά χρησιμοποιούμε, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνία των παιδιών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους ενήλικες.
2. Συναισθήματα: Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση, την αποδοχή και την έκφραση των συναισθημάτων μας, τόσο των ευχάριστων όσο και των δυσάρεστων, καθώς και την αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων των άλλων.
3. Αυτοαντίληψη: Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται θέματα σχετικά με την έννοια της εικόνας του εαυτού, της άποψης ή της εκτίμησης που έχουμε για τον εαυτό μας.
4. Διαφορετικότητα: Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στην αποδοχή και την αναγνώριση της έννοιας της διαφορετικότητας, στην κατανόηση της «διαφορετικότητας» στους επιμέρους τομείς της (ως προς το φύλο, την εθνοπολιτισμική καταγωγή κτλ.), στην εξοικείωση των μαθητών με πολιτισμικά πλαίσια και κουλτούρες διαφορετικές από τις δικές τους, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλο (www.keda.gr).

Σκοπός των προγραμμάτων αυτών τα οποία ανήκουν στο πλαίσιο του έργου με τίτλο «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II-Γ'ΚΠΣ), είναι η ευαισθητοποίηση και η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της σύγχρονης σχολικής τάξης. Επιπλέον, το πρόγραμμα αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος διευκολύνοντας τόσο τη μαθησιακή διαδικασία, όσο και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. (www.keda.gr)

5.4. Οι απεικονίσεις της διαφορετικότητας και η αναπαραγωγή στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια

Τόσο στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην παιδική λογοτεχνία, φαίνεται ότι ακόμα και σήμερα απεικονίζεται η διαφορετικότητα βάση στερεοτύπων. Μία τέτοια περίπτωση είναι τα στερεότυπα που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τα αγόρια και τα κορίτσια.

Αυτό δεν σημαίνει ότι συνειδητά γίνεται προσπάθεια διατήρησης των στερεοτύπων αλλά αντιθέτως ότι παρόλη την αρχική πρόθεση που υπάρχει εκ μέρους των συγγραφέων, δεν καταφέρνουν σε ικανοποιητικό βαθμό να απεγκλωβιστούν από αυτά (Οικονομίδου, 2004).

Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους. Ο πρώτος από αυτούς είναι ο ιδεολογικός χαρακτήρας που έχει η παιδική λογοτεχνία και που είναι καθοριστικός στην περίπτωση των μικρών παιδιών που δεν έχουν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο τρόπος που γίνονται οι απεικονίσεις στην λογοτεχνία γενικότερα και κατά επέκταση και στην παιδική, εξαρτάται από την εποχή που αυτό παράγεται και τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν. Είναι δεδομένο ότι η παιδική λογοτεχνία χρησιμοποιείται πολλές φορές από τους ενήλικες ώστε να μεταδώσουν στα παιδιά τις κυρίαρχες κοινωνικές ιδεολογίες (Οικονομίδου, 2004)

Ο κοινωνικός ρόλος που επιτελεί το φύλο μέσα από τα αναγνωστικά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διεύρυνσης και προσπάθεια ερμηνείας, αφού η έννοια του φυλετισμού χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την φυσιογνωμία του κοινωνικού μηνύματος μέσα από τις αξίες που προβάλλονται μέσω αυτού από τα πρότυπα (άνδρας-γυναίκα) που το υπηρετούν (Φραγκουδάκη 1979)

Όλες οι ερευνητικές μελέτες γύρω από τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου έδωσαν και στο παρελθόν και σήμερα ποικίλες ερμηνείες της λειτουργίας τους, προκάλεσαν κρίσεις και επικρίσεις, πρότειναν πολλά διαφώνησαν σε περισσότερα, πάντοτε όμως θεώρησαν το αναγνωστικό βιβλίο ως κατεξοχήν σημαντικό παράγοντα παιδείας:

1. Λόγω της εκτεταμένης χρήσης του μέσα από τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής εκπαίδευσης.
2. Λόγω της πολυμορφίας των μηνυμάτων και της ιδεολογικής αντίληψης, που αυτό εκφράζει.(Κολιάδης κ.α, 1998)

Χαρακτηριστικά και σύμφωνα με όλα τα προηγούμενα αξίζει να γίνει αναφορά σε μελέτες γύρω από το αναγνωστικό βιβλίο, οι οποίες προσεγγίζουν, πολλές φορές διαφορετικά το περιεχόμενο των βιβλίων .

Ο αντίκτυπος που έχει αυτή η αναπαραγωγή στερεοτύπων στις αντιλήψεις των παιδιών, καθώς και η εικόνα της οικογένειας που αντιλαμβάνονται μέσα από το σχολείο, αντικατοπτρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Κατσανούλη Ι. και Τσαχτόγλου Μ. (1998) με θέμα” Οι ρόλοι των δύο φύλων στο πλαίσιο της οικογένειας: Αναπαραστάσεις παιδιών του Δημοτικού Σχολείου “

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στις τάξεις Δ’- Ε’ του 2ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, συνολικά συμμετείχαν 55 παιδιά, εκ των οποίων τα 25 ήταν αγόρια και 30 ήταν κορίτσια. (<http://virtualschool.web.auth.gr>):

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τον καταμερισμό εργασίας στα φύλα, στο πλαίσιο της οικογένειας των χαρακτηριστικών που αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες, και των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το κυρίαρχο πρόσωπο στη λήψη απόφασης σε διλήμματα.

Σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τον καταμερισμό εργασίας στα φύλα στο πλαίσιο της οικογένειας, από τις κοινές απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών του ερωτηματολογίου, αναδεικνύεται ως κυρίαρχη

δραστηριότητα του αρσενικού η αναζήτηση τροφής, ενώ του θηλυκού η φροντίδα των μικρών

Από τις μη κοινές απαντήσεις φαίνεται ότι:

-τα κορίτσια αποδίδουν στο αρσενικό δραστηριότητες που αφορούν στη σχέση του με το μικρό, ενώ τα αγόρια όσες έχουν να κάνουν με εξωτερικές εργασίες, καθώς και το ρόλο του προστάτη της οικογένειας

-τα κορίτσια βλέπουν το θηλυκό μέσα από το πλέγμα των σχέσεων του με το σύντροφο και το παιδί, ενώ τα αγόρια επισημαίνουν τη λειτουργία της αναπαραγωγής, το ρόλο της μάνας - προστάτιδας των μικρών και τις σχέσεις του θηλυκού με το σύντροφο και το παιδί.

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι τα παιδιά επιλέγουν:

« Ως ανδρικές τις δραστηριότητες

-πλύσιμο αυτοκινήτου (65,5%)

-κόψιμο χορταριού (63,6%)

-οδήγηση σε μακρινό ταξίδι (61,8%)

-βάψιμο σπιτιού (60%) » (<http://virtualschool.web.auth.gr>):

Οι δραστηριότητες αυτές αιτιολογούνται από τα παιδιά ως ανδρικές, με βάση κάποια κριτήρια όπως την δύναμη, αντοχή, ικανότητα εξοικείωσης με τα μηχανήματα και την έλλειψη χρόνου της γυναίκας αφού έχει να ασχοληθεί με τις δουλειές του σπιτιού.

•« Ως γυναικείες δραστηριότητες τα παιδιά επιλέγουν:

-πλύσιμο πιάτων (65,5%)

-καθαριότητα σπιτιού (65,5%)

-τάισμα βρέφους (65,5%)

-προγραμματισμός καθημερινού φαγητού (61,2%)

-τακτοποίηση σπιτιού (58,2%)

-ετοιμασία φαγητού (50,9%) » (<http://virtualschool.web.auth.gr>):

Οι παραπάνω δραστηριότητες αιτιολογούνται από τα παιδιά ως γυναικείες, με βάση κριτήρια που δεν έχουν σαφή όρια.

Μερικά από τα κριτήρια επιλογής ως γυναικείες δραστηριότητες είναι τα εξής:

- «- ο άνδρας αναλαμβάνει πιο σοβαρές δουλειές
- είναι γυναικεία δουλειά
- θέλει πολλή προσοχή, γι' αυτό το κάνει η γυναίκα
- ξέρει να χειρίζεται την ηλεκτρική σκούπα »

Από τις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών του ερωτηματολογίου, αναδεικνύεται ότι ούτε ο άνδρας μόνος του ούτε η γυναίκα αποτελούν τα κυρίαρχα πρόσωπα στη λήψη απόφασης αλλά αποφασίζουν από κοινού ως γονείς. Στο έργο ο άνδρας και οι γονείς αναδεικνύονται οι κυρίαρχοι στη λήψη της απόφασης, ενώ στο έργο ο άνδρας είναι ο αδιαφιλονίκητος κυρίαρχος της λήψης απόφασης.

Μέσα από την έρευνα είναι πασιφανές ότι, σχετικά με τον καταμερισμό των ρόλων στο πλαίσιο της οικογένειας, υπάρχει σαφής διαχωρισμός σε ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες. Κυρίαρχος ρόλος του άνδρα αναδεικνύεται αυτός του τροφοδότη της οικογένειας, ρόλος βασισμένος κυρίως στα βιολογικά του χαρακτηριστικά. Η γυναίκα αναλαμβάνει τη φροντίδα της οικογένειας, ρόλος που της αποδίδεται, με βάση των καταμερισμό εργασίας, σε συνδυασμό με την είσοδό της στην παραγωγή.

Ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά τα δύο φύλα αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα αγόρια και τα κορίτσια.

«Τα αγόρια βλέπουν τόσο τον άνδρα όσο και τη γυναίκα, μέσα στο κοινωνικό σύνολο, αποστασιοποιώντας τους από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με το σύντροφο και το παιδί, σε αντίθεση με τα κορίτσια που προβάλλουν το πλέγμα αυτών των σχέσεων.

Τα αγόρια αποδίδουν περισσότερα στερεότυπα χαρακτηριστικά και στα δύο φύλα, ενώ τα κορίτσια τονίζουν το στοιχείο του “εν δυνάμει” στη συμμετοχή των δραστηριοτήτων και για τα δύο φύλα.

Το κυρίαρχο πρόσωπο στη λήψη αποφάσεων ποικίλει κατά περίπτωση. Στα δύο από τα τρία διλήμματα ο άνδρας αναδεικνύεται το κυρίαρχο πρόσωπο.» (<http://virtualschool.web.auth.gr>):

Μία άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα σχετικά με το θέμα μας εκπονήθηκε από το Υπουργείου Παιδείας, από την οποία παραθέτουμε τα πιο σημαντικά μέρη:

Το θέμα της συγκεκριμένης μελέτης, είναι: «τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και Στ' τάξης του Δ.Σ.».

Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζονται τα δύο φύλα, οι ρόλοι και οι σχέσεις τους στα νέα σχολικά εγχειρίδια.

Ως πηγές χρησιμοποιήθηκαν 6 σχολικά βιβλία. Συγκεκριμένα 2 βιβλία μαθηματικών, 1 τεύχος για κάθε τάξη, 2 βιβλία φυσικών επιστημών για κάθε τάξη και 2 βιβλία γεωγραφίας, ένα για κάθε τάξη. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης τα τετράδια εργασιών καθώς και τα βιβλία για το διδακτικό προσωπικό για τα μαθηματικά και τη φυσική. Ως μονάδες ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν το κείμενο (λέξεις, προτάσεις) και οι εικόνες (η κατάσταση που απεικονίζεται και το κείμενο του υπότιτλου).

Συγκεκριμένα ορίστηκαν οι κατηγορίες:

- γλωσσικός σεξισμός,
- επαγγέλματα,
- δραστηριότητες,
- διάσημα πρόσωπα,
- πρωταγωνιστικοί ρόλοι,
- στερεοτυπικά χαρακτηριστικά-συμπεριφορές των φύλων,
- φωνή και στα δύο φύλα

- και η εικόνα της οικογένειας. Για δύο κατηγορίες, το γλωσσικό σεξισμό και τις δραστηριότητες ορίστηκαν και υποκατηγορίες.

Η έρευνα αυτή αφορούσε το ποσοστό των ανδρών και των γυναικών που συμμετείχαν στις συντακτικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων. Στις ομάδες που έγραψαν το εγχειρίδιο, οι άνδρες ήταν περισσότεροι, 24 δηλαδή έναντι 10 γυναικών, ενώ οι ομάδες εικονογράφησης και εικονογράφησης εξωφύλλου αποτελούνταν αποκλειστικά από άνδρες.

Περισσότεροι ήταν οι άνδρες και στους κριτές αξιολογητές, 8 έναντι 4 γυναικών ενώ την φιλολογική επιμέλεια την είχαν αποκλειστικά μόνο γυναίκες. Υπεύθυνοι για τα μαθήματα και συνολικά για το έργο ήταν 4 άνδρες.

Παρόλο που το ποσοστό αυτό δεν είναι ίσο με αυτό των ανδρών είναι μεγαλύτερο από το παρελθόν που έφτανε το 20 και το 27%, κάτι που καταδεικνύει ότι η κατάσταση έχει βελτιωθεί.

Στην έρευνα αναλύθηκαν κείμενα και εικόνες στο σύνολο των σελίδων των εγχειριδίων καθώς και στα εξώφυλλά τους. Χρησιμοποιήθηκαν 8 κατηγορίες ανάλυσης, οι ίδιες που είχαν χρησιμοποιηθεί και στη μελέτη των παλιών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα:

1. Γλωσσικός Σεξισμός

«Με τον όρο γλωσσικό σεξισμό εννοούμε τη χρήση της γλώσσας με τρόπο τέτοιο που να γίνεται διάκριση σε βάρος του ενός ή του άλλου φύλου. Το γλωσσικό σεξισμό μπορούμε να τον εντοπίσουμε στις εξής κατηγορίες:

- Χρήση του αρσενικού γένους για να δηλώσει και τα δύο γένη
- Προσωποποίηση επαγγελμάτων
- Χρήση των λέξεων άνθρωπος, παιδί
- Πρόταξη του αρσενικού ονόματος στα ζεύγη ανδρικών-γυναικείων
- Ονομαστικές αναφορές

- Χρήση υποκοριστικών
- Χρήση αντωνυμιών και επιθέτων
- Σημασιολογικά στερεότυπα»

(<http://www.isotita-epeaek.gr>).

1.1. Χρήση του αρσενικού γένους για να δηλώσει και τα δύο γένη

Συχνά προκειμένου να δηλωθούν άτομα των δύο φύλων χρησιμοποιούμε στα γραπτά κείμενα και στον προφορικό λόγο το αρσενικό γένος, (π.χ. οι μαθητές της ΣΤ' τάξης, οι άστεγοι από το σεισμό, ο δάσκαλος της τάξης,...). Ακόμα και όταν πρόκειται να αναφερθούμε σε πλυθησμούς που οι άνδρες ή τα αγόρια είναι μειοψηφία χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος (π.χ. οι φοιτητές του Τμήματος Νηπιαγωγών). Αυτό δεν φαίνεται, μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, να ενοχλεί ούτε να προκαλεί την αντίδραση,επιπλέον βλέπουμε ότι δεν χρησιμοποιήτε το θηλυκό γένος για να αναφερθούμε σε άτομα και των δύο φύλων. Αν γινόταν κάτι τέτοιο αυτό είναι πολύ πιθανόν ότι θα θεωρείτο λάθος, προκλητικό ή/και προσβλητικό για το άλλο φύλο. «Συχνά η αποκλειστική χρήση του αρσενικού γένους για να δηλωθούν ενέργειες, δραστηριότητες, αξίωμα ή επάγγελμα που θα μπορούσαν εξίσου να πραγματοποιηθούν ή να ασκηθούν από άνδρα και γυναίκα υπονοεί ή/και διαμορφώνει την άποψη ότι αυτές οι δραστηριότητες και οι συγκεκριμένες θέσεις είναι κατάλληλες μόνον για άνδρες. Από αυτόν τον «κανόνα» δεν ξεφεύγουν και τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάσαμε.»

2. Επαγγέλματα

Σε αυτή την κατηγορία εξετάζονται το είδος των επαγγελμάτων, οι οικονομικές απολαβές από την εργασία, η ικανοποίηση ή η έλλειψη ευχαρίστησης από το επάγγελμα για άνδρες και γυναίκες.

3. Δραστηριότητες

«Εξετάζεται το είδος, το περιβάλλον και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα δύο φύλα. Δραστηριότητες μέσα και έξω από το σπίτι, δραστηριότητες που απαιτούν διανοητική ή σωματική ενέργεια, που αποφέρουν οικονομικά οφέλη ή έχουν σχέση με κοινωνικό έργο ή συμμετοχή στην πολιτική-πολιτισμική ζωή του τόπου. Η κατηγορία δραστηριότητες περιλαμβάνει 4 υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα:

1. Οικιακές δραστηριότητες
2. Οικονομικές δραστηριότητες
3. Ψυχαγωγικές δραστηριότητες» (<http://www.isotita-epeaek.gr>).

4. Διάσημα Πρόσωπα

Γίνετε αναφορά σε πρόσωπα που έχουν γίνει διάσημα χωρίς να λαμβάνετε υπόψη το φύλο για τη σοφία τους, το επιστημονικό και ερευνητικό τους έργο, τη συμβολή τους στην πρόοδο της ανθρωπότητας

5. Πρωταγωνιστικοί Ρόλοι

Εξετάζονται οι πρωταγωνιστικοί ρόλοι ανδρών και γυναικών. Κάποιος ή κάποια θεωρείται ότι έχει πρωταγωνιστικό ρόλο αν παίρνει αποφάσεις και δίνει λύσεις σε δύσκολα προβλήματα, αν γύρω από αυτόν ή αυτήν εκτυλίσσεται η πλοκή μιας ιστορίας ή διαδραματίζονται μερικά πολύ σημαντικά γεγονότα.

6. Στερεοτυπικά Χαρακτηριστικά-Συμπεριφορές των Φύλων

«Με τον όρο στερεότυπα υπονοείται ένα σύνολο αντιλήψεων ή σκέψεων που μοιράζονται κάποια άτομα για μια ομάδα ατόμων. Είναι ένα

σύνολο γενικεύσεων που βοηθάει να απλουστευθεί η πραγματικότητα. Πρόκειται για αντιλήψεις που διαμορφώνονται από αλληλεπιδράσεις, από αφηγήσεις, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από την εκπαίδευση. Με βάση αυτές τις αντιλήψεις, που γενικεύονται και μεταφέρονται, από γενιά σε γενιά, τα μέλη μιας ομάδας εντάσσονται σε μια κατηγορία και οι άλλοι τούς συμπεριφέρονται πάντα σύμφωνα με τις προσδοκίες (προβλέψεις) που έχουν διαμορφωθεί για τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων. Τα στερεότυπα μπορεί να αναφέρονται σε φυσικά, νοητικά ή συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας ή σε συγκεκριμένες απόψεις για τη θέση τους στην κοινωνία.

Στην κατηγορία στερεότυπα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των φύλων εξετάζονται κοινωνικά διαμορφωμένες αντιλήψεις, απόψεις και προσδοκίες για τους ρόλους των φύλων στις οποίες τα δύο φύλα είναι αναμενόμενο να ανταποκριθούν. » (<http://www.isotita-epeaek.gr>).

7. Φωνή και στα δύο Φύλα

Σε αυτή τη κατηγορία εξετάζονται περιπτώσεις όπου τα δύο φύλα παρουσιάζονται απαλλαγμένα από στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο και δεν επηρεάζονται από τα κοινωνικά στερεότυπα.

8. Η Εικόνα της Οικογένειας

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ρόλοι των φύλων στην οικογένεια. Οι ρόλοι των παιδιών, του παππού, της γιαγιάς και κυρίως της μητέρας και του πατέρα. Πόσο συχνά, σε ποιες δραστηριότητες και σε τι περιβάλλον (π.χ. μέσα ή έξω από το σπίτι) εμφανίζονται.

Ακολουθούν μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από τα βιβλία των τριών γνωστικών αντικειμένων.

Μαθηματικά Ε΄ τάξης

«Όλοι ασχολήθηκαν με αθλήματα» (ΜΕ1: 12),
«κερδίζει πάντα ο πρώτος;» (ΜΕ: 60),
«οι εθελοντές προστασίας της θάλασσας» (ΜΕ1: 66),
«στοιχεία μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της χώρας» (ΜΕ1: 126),
«πόσοι είναι οι Έλληνες μαθητές στο δημοτικό σχολείο» (ΜΕ1: 126),
«στα χέρια του δασκάλου» (ΜΕΒΔ: 5),
«κάθε δάσκαλος επιλέγει» (ΜΕΒΔ: 6)

Σχολιασμός και Προτάσεις

Για χρόνια χρησιμοποιούνται κάποιες εκφράσεις χωρίς να προκαλούν κάποια ιδιαίτερη ενόχληση αυτό κάνει ακόμα πιο δύσκολη την κατανόηση και την απαλειφή των στερεοτύπων. Η αναφορά στο αρσενικό γένος για να δηλωθεί και το θηλυκό έχει σχεδόν «νομιμοποιηθεί» από τη μακροχρόνια χρήση των σχετικών γλωσσικών τύπων. Υπάρχουν ωστόσο εναλλακτικοί γλωσσικοί τύποι που εκφράζουν και τα δύο φύλα και δεν προάγουν στερεότυπα. Για παράδειγμα, αντί του: «όλοι ασχολήθηκαν ...» μπορούμε να πούμε: «όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ασχολήθηκαν ...» ή «όλα τα κορίτσια και τα αγόρια ασχολήθηκαν...» ή αντί του: ««οι εθελοντές προστασίας ..» να πούμε «οι εθελοντές και οι εθελόντριες προστασίας ...» ή αντί του «κάθε δάσκαλος επιλέγει» να πούμε «κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει ..» ή «κάθε δάσκαλος ή δασκάλα επιλέγει ..»

Μαθηματικά Στ' τάξης

«Οι μαθητές της Στ' τάξης» (ΜΣΤ:9),
«...ότι από τους 23 μαθητές της τάξης...» (ΜΣΤ:10),
«Οι μαθητές ενός σχολείου είναι περισσότεροι από 283 και» (ΜΣΤ:34),
«Μια τάξη έχει μέχρι 30 μαθητές.» (ΜΣΤ:35),
«Με άλλα λόγια, αντιστοιχεί 1 θρανίο σε 2 μαθητές» (ΜΣΤ:76),
«...ο σεισμός... και άφησε δεκάδες χιλιάδες άστεγους...» (ΜΣΤΤΕ1:30),

«Από ένα δείγμα 30 μαθητών μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για το σύνολο των μαθητών της χώρας μας;» (ΜΣΤΤΕ3:22),

«Οι μαθητές επαναλαμβάνουν και γενικεύουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους...» (ΜΣΤΔ:9), «..δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία να σκεφθεί μόνος του και να εκφράσει τις ιδέες που είναι σύμφωνες με τη μαθηματική σκέψη του...» (ΜΣΤΔ:15),

«..βάζουν τους μαθητές σε μια πραγματική κατάσταση επίλυσης προβλήματος...Απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν όλους τους διαθέσιμους πόρους και τα εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων των υπολογιστών» (ΜΣΤΔ:15),

«Ζητείται από τους μαθητές να προσέξουν τη μείωση για ποσά που φαίνονται...» (ΜΣΤΔ:92)

Σχολιασμός και Προτάσεις

Δημιουργείται η εντύπωση ότι τα κορίτσια αγνοούνται τελείως, ότι δεν χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις μαθήτριες ή ότι συμπεριλαμβάνονται στον όρο μαθητής. Μοιάζει ότι για τη συγγραφική ομάδα, υπάρχουν μόνο μαθητές. Σ' αυτούς απευθύνονται, γι' αυτούς ενδιαφέρονται, αυτούς αφορούν όλες οι δραστηριότητες που οργανώνει ο δάσκαλος ή η δασκάλα. Για τα κορίτσια υπάρχει ο όρος μαθήτριες. Θα μπορούσε λοιπόν σε όλες τις περιπτώσεις να χρησιμοποιείται η έκφραση *μαθητές και μαθήτριες* ή η λέξη *παιδιά*. Για παράδειγμα, αντί του: «..δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία ...» να χρησιμοποιηθεί η διατύπωση «..δίνουν σε μαθητές και μαθήτριες την ευκαιρία ...» ή «..δίνουν στα παιδιά της τάξης την ευκαιρία ...». Όπως επίσης, αντί της διατύπωσης: «...ο σεισμός... και άφησε δεκάδες χιλιάδες άστεγους...» να χρησιμοποιηθεί η διατύπωση: « ο αριθμός των αστέγων που άφησε ο σεισμός ήταν ...».

Ο δάσκαλος ή η δασκάλα θα μπορούσε να προκαλέσει την "αντίδραση" των παιδιών να διαβάζοντας τα σχετικά κείμενα αλλάζοντας τη λέξη μαθητές με τη λέξη μαθήτριες, τη λέξη άστεγους με τη λέξη άστεγες κ.α.

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» Ε΄ τάξης

«το βιβλίο του μαθητή» (ΦΕ: 11), «ο πρώτος νικητής» (ΦΕ: 22),

«οι αθλητές», «οι κριτές» (ΦΕ: 107),

«ο δεκάλογος του καλού πειραματιστή» (ΦΕΤΕ: 7),

«ο ερευνητής του φυσικού κόσμου» (ΦΕΒΔ: 11)

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» ΣΤ΄ τάξης

«Συζήτησε με τους συμμαθητές σου για τα κύτταρα» (ΦΣΤ:66),

«...επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του συγγραφέα...»
(ΦΣΤΤΕ:11),

«Κάθε δάσκαλος διαμορφώνει το μάθημα στην τάξη.....» (ΦΣΤΔ:11),

« ... που σύμφωνα με την Οικουμενική διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και το Σύνταγμα της χώρας μας δικαιούται ισότιμα κάθε μαθητής...» (ΦΣΤΔ:15)

Γεωγραφία Ε΄ τάξης

«Ένας ταξιδιώτης» (ΓΕ:20),

«Άκουσε τις προτάσεις των συμμαθητών σου» (ΓΕ:30),

Σε άσκηση: «Με οδηγό τον πολιτιστικό-παραγωγικό χάρτη, βοηθήστε τον «πρωταγωνιστή σας» να...» (ΓΕ:177)

Γεωγραφία ΣΤ΄ τάξης

«Ένας γέρος Εσκιμώος διηγείται» (ΓΣτ:58),

Εικόνες με αγρότες (ΓΣτ:84), (ΓΣτ:93), Εικόνες με εμπόρους (ΓΣτ:105), προκειμένου να περιγραφούν συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, Ομάδα πιστών (στη φωτογραφία απεικονίζονται μόνο άνδρες) (ΓΣτ:90)

Σχολιασμός-Προτάσεις-Παρεμβάσεις

«Στις παραπάνω αναφορές, υπογραμμίζεται η συνεισφορά των ανδρών στην εξέλιξη των φυλών και η επίδρασή τους πάνω στη φύση, ενώ συγχρόνως αποσιωπάται η συμβολή των γυναικών. Το θηλυκό γένος των λέξεων υπονοείται μέσα από την αποκλειστική χρήση του αρσενικού,

επιβεβαιώνοντας την τάση ότι το αρσενικό γένος αποτελεί τη νόρμα. Η ύπαρξη, η συμμετοχή και η συμβολή των γυναικών σε καταστάσεις που αφορούν στο δημόσιο χώρο αποσιωπάται. Τα παιδιά διαβάζοντας τα σχολικά τους εγχειρίδια μαθαίνουν ότι δεν χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις γυναίκες αφού αυτές υπονοούνται όταν γίνεται αναφορά στους άνδρες. Οι γυναίκες μπορούν να απουσιάζουν αφού αναγνωρίζονται και εκφράζονται μέσα από την παρουσία και την προβολή των ανδρών. » (<http://www.isotita-epeaek.gr>).

Τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν ασφαλώς να αποφύγουν την αποκλειστική χρήση του αρσενικού γένους και να υιοθετήσουν τη συστηματική χρήση και του θηλυκού τύπου των λέξεων. Η διάκριση του φυλετικού γένους γίνεται με

α) Για παράδειγμα, αντί της πρότασης -«οι εθελοντές προστασίας της θάλασσας» (ΜΕ1: 66), να υπάρχει η πρόταση: «άνδρες και γυναίκες προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους για την προστασία της θάλασσας.»,

β) Για παράδειγμα, αντί της πρότασης -«ο ερευνητής του φυσικού κόσμου» να υπάρχει η πρόταση: «ο/η ερευνητής/τρια του φυσικού κόσμου» ή «ο ερευνητής και η ερευνήτρια του φυσικού κόσμου»

γ) χρήση μόνον του άρθρου: ο/η, στον/στην, του/της. Για παράδειγμα, αντί της πρότασης: «...επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του συγγραφέα...» (ΦΣΤΤΕ:11), να υπάρχει η πρόταση: «...επιστημονική και εκπαιδευτική επάρκεια του/της συγγραφέα...»

Τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν επίσης να έχουν, σε κείμενο και εικόνες, ισάριθμα παραδείγματα ανδρών και γυναικών σε θέσεις κύρους, σε επαγγελματικούς χώρους, σε κοινωνικούς ρόλους όπως, για παράδειγμα: «Η διευθύντρια του σχολείου ...», «Η παιδίατρος επισκέφθηκε το χωριό ...», «Άνδρες και γυναίκες υπάλληλοι ..», «Η οφθαλμίατρος στο Νοσοκομείο».

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί όταν διαπιστώνουν αυτού του είδους το γλωσσικό σεξισμό στα σχολικά εγχειρίδια που δεν επιλέγουν αλλά υποχρεώνονται να χρησιμοποιούν. Μπορούν:

α) Να επισημαίνουν και να σχολιάζουν με τα παιδιά της τάξης τους τα παραδείγματα στα οποία εμφανίζεται η χρήση του αρσενικού γένους για να δηλωθούν και τα δύο γένη. Για παράδειγμα: Όταν συναντήσουν την πρόταση: «Συζήτησε με τους συμμαθητές σου για τα κύτταρα» (ΦΣΤ:66), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να σχολιάσουν: «Ενδιαφέρον. Το βιβλίο αναφέρεται μόνον σε συμμαθητές. Σύμφωνα με το βιβλίο μας λοιπόν δεν υπάρχουν μαθήτριες στις σχολικές τάξεις ή αν υπάρχουν δεν πρέπει να συμμετέχουν στο μάθημα. Τι λέτε κι εσείς; Τι θα έπρεπε να γράφει στο σημείο αυτό το βιβλίο μας;» και να αφήσει τα παιδιά να προτείνουν και να συζητήσουν τις διαφορετικές πιθανόν απόψεις που θα διατυπωθούν

β) Να αλλάξει τη διατύπωση κάποιων προβλημάτων έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνει άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια ή να αντικαταστήσει σε μερικά παραδείγματα το ανδρικό με το γυναικείο γένος. Για παράδειγμα, όταν συναντούν στο βιβλίο την πρόταση «Ένας γέρος Εσκιμώος διηγείται» (ΓΣΤ) μπορούν να σχολιάσουν: «Ξέρετε παιδιά εγώ θυμάμαι πως όταν ήμουν παιδί κυρίως η γιαγιά μου, μου έλεγε παραμύθια και μου διηγόταν περιστατικά από τη ζωή της οικογένειάς της. Προτείνω λοιπόν να αλλάξουμε τη διατύπωση και να την κάνουμε: «Μια ηλικιωμένη Εσκιμώα διηγείται».

1.2. Προσωποποίηση των επαγγελματιών

Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται για να εκφράσει ένα πλήθος επαγγελματιών ενισχύοντας τα στερεότυπα που επικρατούν σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση των γυναικών. Τα επαγγέλματα στα σχολικά εγχειρίδια προσωποποιούνται, αποκτούν φύλο προσφέροντας στους άνδρες μια πληθώρα επιλογών και περιορίζοντας τις γυναίκες σε έναν πολύ πιο περιορισμένο χώρο εργασίας. Άνδρες εμφανίζονται σε παραδοσιακά επαγγέλματα (για παράδειγμα, γεωργός, ψαράς,

ναυτικός,...) και σε επαγγέλματα με κύρος (για παράδειγμα, εξερευνητής, γιατρός, αρχιτέκτονας,...).

Μαθηματικά Ε΄ τάξης

«γεωργός» (ΜΕΤΕ3: 235), «δάσκαλοι» (ΜΕΒΔ: 6)

«πόσο διαφέρει η εκτίμηση του ψαρά» (ΜΕ: 37),

«ένας γεωργός» (ΜΕΤΕ3: 23)

Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης

«Ζήτησαν λοιπόν από τον οδηγό να «μηδενίσει» το μετρητή....» (ΜΣΤ:13),

«Ο αρχιμάγειρας Ανρί έχει 'κρύψει' την ποσότητα για κάθε υλικό του διάσημου μους...» (ΜΣΤΤΕ1:21),

«Οι υπάλληλοι πληρώνονται 4,5 € την ώρα....» (ΜΣΤΤΕ1:26),

«Οι αρχιτέκτονες, εκτός από τα σχέδια που κάνουν....» (ΜΣΤ:160),

«Στο αγροτικό ιατρείο του χωριού ο παιδίατρος έρχεται» (ΜΣΤ:39),

«Σε πόσες εβδομάδες θα πάει ξανά ο οφθαλμίατρος;....» (ΜΣΤ:39),

«Ο Διευθυντής του Σχολείου θέλει να κάνει ένα γράφημα που να φαίνονται...»(ΜΣΤΤΕ3:27)

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» Ε΄ τάξης

«τον οδοντίατρο» (ΦΕ: 39, «ναυτικοί» (ΦΕ:75))

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» Ε΄ τάξης

«Ο δάσκαλος είναι ο βασικός υπεύθυνος για την εξέλιξη, την επιτυχία ή αποτυχία της διδακτικής μεθόδου...» (ΦΣΤΔ:26),

«Η εξουσία του δασκάλου στην τάξη είναι δεδομένη...» (ΦΣΤΔ:27),

«...αποφάσεις τέτοιας σημασίας αναγκαστικά πρέπει να λαμβάνονται από τους ειδικούς...» (ΦΣΤΔ:18,

«Όταν ο ερευνητής του φυσικού κόσμου...» (ΦΣΤΔ:11),

«Όταν πάλι ο συγγραφέας» (ΦΣΤΔ:11)

Σχολιασμός-Προτάσεις-Παρεμβάσεις

Στα εγχειρίδια φαίνεται τα επαγγέλματα με κύρος όπως εκπαιδευτικοί, γιατροί, οδηγοί, υπάλληλοι, αρχιτέκτονες είναι άνδρες. Με την έρευνα, τη μαγειρική, τη γεωργία, ασχολούνται επαγγελματικά μόνον άνδρες. Από τα παραδείγματα που παρατέθηκαν φαίνεται ότι ο άνδρας προσδιορίζεται από την επαγγελματική του ταυτότητα. Αν και οι γυναίκες, στα νέα σχολικά εγχειρίδια έχουν σαφώς καλύτερη θέση στο χώρο των επαγγελματιών από αυτήν που είχαν στα παλιά συνεχίζουν ωστόσο να υπο-εκπροσωπούνται. «Τα σχολικά εγχειρίδια, ως παράγοντες κοινωνικοποίησης, διαμορφώνουν και αναπαράγουν στερεότυπα για τις επαγγελματικές δυνατότητες, ευκαιρίες και προοπτικές των δύο φύλων επηρεάζοντας έτσι και τις στάσεις και επιλογές τους σχετικά με γνωστικά αντικείμενα, κατευθύνσεις σπουδών και επαγγελματική σταδιοδρομία.

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια μπορούσαν να υιοθετήσουν μια δίκαιη εκπροσώπηση των δύο φύλων στο χώρο της εργασίας (για παράδειγμα, να εμφανίζονται γυναίκες γιατροί, δικηγόροι, ερευνήτριες, πολιτικά πρόσωπα, έμποροι, επιχειρηματίες, ...) ώστε να μη λειτουργούν ως διαχωριστικοί κατά φύλο μηχανισμοί επαγγελματικού προσανατολισμού. Η εργασία στην οικογένεια και στον επαγγελματικό χώρο είναι εξίσου σημαντική για άνδρες και γυναίκες. Η γυναίκα ως ενεργό μέλος της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής έχει το ίδιο σημαντικό ρόλο με τον άνδρα. » (<http://www.isotita-epeaek.gr>).

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που διαπιστώνουν στα σχολικά εγχειρίδια αποκλεισμό των γυναικών από την αγορά εργασίας και αντίστοιχα των ανδρών από τη συμμετοχή τους και τη συμβολή τους στη μη αμειβόμενη εργασία της οικογένειας;

Μπορούν:

α) να επισημαίνουν και να σχολιάζουν με τα παιδιά της τάξης τους τα παραδείγματα στα οποία προσωποποιούνται επαγγέλματα. Για παράδειγμα: Όταν συναντήσουν την πρόταση: «Ο δάσκαλος είναι ο βασικός υπεύθυνος για την εξέλιξη, την επιτυχία ή αποτυχία της διδακτικής μεθόδου...» (ΦΣΤΔ:26), «ένας γεωργός» (ΜΕΤΕ3: 23) ή «Στο αγροτικό

ιατρείο του χωριού ο παιδίατρος έρχεται» (ΜΣΤ:39), μπορούν να σχολιάσουν: «Στο νησί που πηγαίνω τα καλοκαίρια, βλέπω γυναίκες να πηγαίνουν πρωί-πρωί στα κτήματα και τα τρία τελευταία χρόνια στο ιατρείο του χωριού υπηρετούσαν γυναίκες γιατροί. Επίσης η πρώτη μου οδοντίατρος ήταν γυναίκα, η καλύτερή μου φίλη είναι πολιτικός μηχανικός και θυμάμαι μια φοιτήτρια που δούλευε τα καλοκαίρια ως ταχυδρομικός διανομέας».

β) να φέρουν φωτογραφίες ή κείμενα με γυναίκες σε επαγγέλματα που εμφανίζονται άντρες στο σχολικό εγχειρίδιο και να προτείνουν στα παιδιά να δημιουργήσουν αντίστοιχα προβλήματα με τα νέα δεδομένα.

γ) να ζητήσουν από τα παιδιά να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες. Έχουν δει σε κάποιο επάγγελμα γυναίκα; Η μητέρα τους εργάζεται; Δουλεύει και στο σπίτι; Ο πατέρας τους; Έχουν ακούσει, διαβάσει, δει κάποια γυναίκα σε ένα 'ασυνήθιστο' επάγγελμα; Έτσι μέσα από την κατάθεση των δικών τους εμπειριών και τη συζήτηση πραγματικών περιπτώσεων τα παιδιά ανατρέπουν την εικόνα του κόσμου που διαμορφώνεται από το βιβλίο.

1.3. Χρήση των λέξεων 'άνθρωπος', 'παιδί'

Συχνά χρησιμοποιούνται στα εγχειρίδια λέξεις όπως 'άνθρωποι', 'παιδιά' που εκφράζουν σύνολα ατόμων (άνθρωποι είναι άνδρες και γυναίκες, άτομα κάθε ηλικίας, χρώματος, φυσικής κατάστασης και παιδιά είναι νέα αγόρια και κορίτσια κάθε ηλικίας, χρώματος, φυσικής κατάστασης) και υπονοούνται ή απεικονίζονται μόνον άτομα του ανδρικού φύλου. Έτσι ο άνθρωπος ταυτίζεται με τον άνδρα και το παιδί με το αγόρι και διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η γυναίκα ή το κορίτσι είναι λιγότερο σημαντικά ή αξιόλογα άτομα.

Μαθηματικά Στ' Δημοτικού

«..τι πρέπει να κάνουν τα παιδιά για να υπολογίσουν....» (ΜΣΤ:13),

«Η δασκάλα φώναξε 4 παιδιά για να τα μεταφέρουν (τα βιβλία).....»
(ΜΣΤ:21),

«Η καρδιά ενός ανθρώπου....» (ΜΣΤ:28),

«Στο γραφείο 'Αγωγής Υγείας' τα παιδιά παρατήρησαν το παρακάτω σχήμα....» (ΜΣΤ:29),

«Πόσα παιδιά πρέπει να έχει μια τάξη ώστε» (ΜΣΤ:35),

«...πόσες μονάδες του ιού θα υπάρχουν στον άνθρωπο ...»(ΜΣΤ:44),

«Το Σινικό τείχος οχτώ άλογα πλατύ στη βάση και ψηλό όσο πέντε άνθρωποι» (ΜΣΤ:119),

«Στο βιβλίο των ρεκόρ Γκίνες καταγράφεται ο ψηλότερος άνθρωπος.» (ΜΣΤΤΕ2:10), «.....εκτός από τις προτάσεις των αρχιτεκτόνων, των περιβαλλοντολόγων και των δασκάλων, θα έπρεπε να ζητήσουν και τη γνώμη των παιδιών...» (ΜΣΤΤΕ2:20),

«Τα παιδιά εύκολα θα συμπληρώσουν τον πίνακα» (ΜΣΤΔ:92),

«...όταν ο ιός της γρίπης προσβάλλει έναν άνθρωπο....» (ΜΣΤ:44)

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» Ε΄ τάξης

«ο άνθρωπος εδώ και χιλιάδες χρόνια προσπάθησε να αξιοποιήσει την ύλη» (ΦΕ: 12)

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» ΣΤ΄ τάξης

«Εμείς οι άνθρωποι προσπαθούμε να διαχειριστούμε τον ενεργειακό πλούτο της Γης...» (Φστ-μαθ:12),

«Το πρώτο καύσιμο που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος, για να ζεσταθεί...» (ΦΣΤ:29), «Απορροφημένοι οι άνθρωποι από τις μικρές και μεγάλες καθημερινές μας ασχολίες...» (ΦΣΤ:52),

«Οι πρωτόγονοι άνθρωποι ζούσαν στη φύση, σε ομάδες με πολύ λίγα άτομα....» (ΦΣΤ:75),

«Τα μικρόβια μεταδίδονται από άνθρωπο σε άνθρωπο, οπότε οι ασθένειες εξαπλώνονται...» (ΦΣΤΤΕ:171)

Σχολιασμός-Προτάσεις-Παρεμβάσεις

Στα σχολικά εγχειρίδια, παρατηρείται ότι τόσο σε γλωσσικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό, στο πεδίο των ρόλων, έμμεσα ταυτίζεται ο «άνθρωπος» με τον «άνδρα», του «παιδιού» με το «αγόρι» ενώ η

αναφορά σε εκπροσώπους θηλυκού γένους γίνεται με αναφορά σε «κορίτσι».

Ωστόσο, στο βιβλίο της Στ' τάξης

«Ερευνώ και ανακαλύπτω» υπάρχει παράδειγμα όπου το «παιδί» στον υπότιτλο μιας εικόνας ταυτίζεται με κορίτσι.

Τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να χρησιμοποιούν τις λέξεις «άνθρωπος/οι» και «παιδί/ιά», έτσι ώστε να μη δημιουργείται ασάφεια ή συγκεκριμένη εικόνα για το φύλο στο οποίο αναφέρεται και να αποφεύγεται η αμφισημία άνθρωπος=ανθρώπινο είδος και άνθρωπος=ενήλικος άνδρας. Όταν είναι ανάγκη να δηλωθεί το ανθρώπινο είδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή ακριβώς η έκφραση αντί της λέξης «άνθρωπος», όταν είναι ανά γκη να δηλωθεί το ανδρικό φύλο τότε να χρησιμοποιείται η λέξη «άνδρας/ες» αντί της λέξης «άνθρωπος» και όταν είναι ανάγκη να δηλωθεί ένα σύνολο ατόμων, ανδρών και γυναικών, τότε να χρησιμοποιούνται οι λέξεις «άνδρες και γυναίκες» ή αν χρησιμοποιείται η λέξη «άνθρωποι», στην εικόνα που συνοδεύει το κείμενο να υπάρχουν άτομα και των δύο φύλων. Το ίδιο ισχύει και για τη λέξη «παιδί/ιά». (<http://www.isotita-epeaek.gr>).

Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που διαπιστώνουν στα σχολικά εγχειρίδια αυτού του είδους στερεότυπα;

Μπορούν:

«να ζητήσουν από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή να περιγράψουν προφορικά ό,τι τους έρχεται στο νου όταν ακούνε τη λέξη άνθρωπος ή/και τη λέξη παιδί. Αφού καταγραφούν οι 'εικόνες' των παιδιών (αυτές που ζωγράρισαν ή περιέγραψαν) να συζητήσουν μαζί τους για το πώς σκέφθηκαν. Να εξηγήσουν στα παιδιά ότι όταν χρησιμοποιούμε ή διαβάζουμε τη λέξη άνθρωπος θα πρέπει να φέρνουμε στο νου μας το ανθρώπινο είδος, δηλαδή κάθε άνθρωπο, ανεξάρτητα από φύλο, χρώμα, καταγωγή, και ηλικία. Το ανθρώπινο είδος δεν εκπροσωπείται κατ' ανάγκην από λευκό άνδρα. Το ίδιο θα μπορούσε να είναι και μια λευκή ή έγχρωμη γυναίκα ή ένας έγχρωμος άνδρας» (<http://www.isotita-epeaek.gr>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΚΤΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η κοινωνική εργασία από την στιγμή που εμφανίστηκε στόχευε στο να ανακουφίζει τα άτομα που είχαν ανάγκη, δηλαδή είχε περισσότερο μία πρακτική διάσταση παρά θεωρητική. Στην ουσία, παλαιότερα ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών ήταν να βοηθήσουν και όχι να αναπτύξουν θεωρίες και αυτός ήταν και ο λόγος που δεν θεωρούνταν επιστήμη (Καλλινικάκη, 1998).

Παρόλα αυτά υπήρχαν κάποιες πρακτικές θεωρίες της κοινωνικής θεωρίας οι οποίες διαχωρίζονταν σε τρία επίπεδα. Το πρώτο από αυτά είναι η υλιστική κοινωνική θεωρία και η γενική βάση θεωρίας και γνώσης που η κύρια ενασχόληση τους είναι η δομή της κοινωνίας αλλά από την πολιτική και οικονομική προσέγγιση. Ασχολείται επίσης με το ποιος είναι ο σκοπός που εξυπηρετεί η κοινωνική εργασία . Το δεύτερο επίπεδο είναι η στρατηγική θεωρία που ασχολείται με τις παρεμβατικές μεθόδους και αποτυπώνει τον τρόπο δράσης των κοινωνικών λειτουργών. Τέλος, το τρίτο επίπεδο είναι το ιδεολογικό που ασχολείται με την μεταβίβαση τόσο της εμπειρίας όσο και της γνώσης στην πράξη (Payne, 2000).

Η αρχή της δημιουργίας του θεωρητικού πλαισίου της κοινωνικής εργασίας έγινε από την Mary Richmond όταν εισήγαγε τον όρο «κοινωνική διάγνωση», ο οποίος σημαίνει ότι θα πρέπει να μελετούνται οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες που ωθούν αυτόν που λαμβάνει βοήθεια από την κοινωνική εργασία να βρίσκεται σε αυτή την θέση και μέσα από αυτή την μελέτη οι κοινωνικοί λειτουργοί να κάνουν τις κατάλληλες διαπιστώσεις (Καλλινικάκη, 1998).

Οι θεωρίες της κοινωνικής εργασία δέχτηκαν επιδράσεις από πολλές άλλες θεωρήσεις και κυρίως από την ψυχαναλυτική και την κοινωνιολογία. Επιπλέον το ίδιο το επάγγελμα και οι εμπειρίες που αυτό δημιουργούσε οδήγησε εξελικτικά στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας. Λόγω των

παραπάνω δημιουργήθηκαν πολλές θεωρίες κοινωνικής εργασίας όπως ψυχοδυναμική, η θεωρία της συμπεριφοράς, η θεωρία της κρίσης, η θεωρία των συστημάτων, η θεωρία των ρόλων, η θεωρία της επικοινωνίας, η θεωρία της οργάνωσης και η γνωσιακή θεωρία. (Δημοπούλου- Λαγωνίκα, 2006)

Υπάρχει όμως ένα πρόβλημα στην ομαδοποίηση των θεωριών της κοινωνικής εργασίας που προκύπτει από το γεγονός της διαφορετικής εστίασης της κάθε μίας θεωρίας. Στο θέμα όμως των ομάδων, όπως η οικογένεια, ήταν εφικτή μία πρώτη κατηγοριοποίηση η οποία αποτυπώνει τρία βασικά μοντέλα τα οποία είναι:

1. Το πρότυπο των κοινωνικών σκοπών στο οποίο η κοινωνική εργασία πρέπει να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να έχουν κοινωνική προσαρμογή και εκτός ομάδας
2. Το διορθωτικό πρότυπο στο οποίο η κοινωνική εργασία βοηθά τα μέλη της ομάδας στην οποία έχουν εντοπιστεί προβλήματα, να αλλάξουν την συμπεριφορά τους η οποία τα δημιουργεί
3. Το αντίστροφο ή ενδιάμεσο πρότυπο στο οποίο η κοινωνική εργασία λειτουργεί υποστηρικτικά στην δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος ώστε τα μέλη μίας ομάδας να εντοπίσουν μόνο τους κοινωνικούς τους ρόλους (Καλλινικάκη, 1998).

Η κοινωνική εργασία έχει ως επίκεντρο της τον άνθρωπο και τον τρόπο που αυτός βιώνει και δρα μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Για να μπορέσει ο άνθρωπος να έχει μία φυσιολογική ζωή και να αναπτύξει αρμονικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους, πρέπει να είναι λειτουργικά ικανός. Η κοινωνική εργασία καλείται να επέμβει όταν υπάρχουν ή παρουσιάζονται προβλήματα που διακόπτουν την λειτουργικότητα του ανθρώπου. Στην ουσία, η κοινωνική εργασία προσπαθεί μέσα από ένα σύστημα υπηρεσιών να βοηθήσει τόσο τον άνθρωπο όσο και το περιβάλλον του ώστε και τυχόν εμπόδια να παραλειφθούν αλλά και οι ικανότητες των μερών της αλληλεπίδρασης να

ενισχυθούν ώστε να είναι εφικτή η αμοιβαία προσαρμογή. (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου, 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η παρουσία ενός κοινωνικού λειτουργού μπορεί να αμβλύνει τα στερεότυπα και τις πεποιθήσεις που κάποιο άτομο τυχόν να φέρει. Έτσι, και στη περίπτωση των παιδιών, η παρουσία ενός κοινωνικού λειτουργού θα τους βοηθούσε αισθητά ώστε να μην αναπαράγουν στερεότυπα και πεποιθήσεις που φέρουν από άλλα περιβάλλοντα. Ανάλογη θα ήταν η συμβολή ενός κοινωνικού λειτουργού και για τους εκπαιδευτικούς.

Πιο αναλυτικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί του σχολείου, μπορούν να ενημερώσουν τους δασκάλους και να τους επιμορφώσουν προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και να εισάγουν την οπτική της ισότητας των φύλων στα διάφορα μαθήματα. Στόχος αυτού του είδους των παρεμβάσεων είναι η προώθηση των αρχών της ισότητας των δύο φύλων στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, με βάση τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια. Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής και της συνήθους προετοιμασίας του μαθήματός τους, οι εκπαιδευτικοί -γυναίκες και άντρες- θα μπορέσουν να φέρουν καινούργια στοιχεία, πρόσθετες πληροφορίες και νέους προβληματισμούς για να τα συζητήσουν με τους/τις μαθητές/τριες. Έτσι, επιτυγχάνεται η διάχυση των βασικών αρχών της ισότητας των φύλων σε μεγάλο μέρος του διδακτικού προγράμματος. Επίσης μπορούν να τους επισημάνουν τη χρήση των projects, στόχος των οποίων είναι η προώθηση των αρχών της ισότητας των δύο φύλων. Οι θεματικές και το είδος των παρεμβατικών δραστηριοτήτων θα ορίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τις/τους μαθήτριες/μαθητές με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών, όπως αυτές μπορεί να προκύπτουν και από τα πορίσματα της έρευνας δράσης (ανίχνευση των αναγκών των μαθητών/τριών).

Όσον αφορά στους μαθητές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, μπορούν να οργανώσουν σεμινάρια προκειμένου να επισημάνουν στους μαθητές να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και να εκτιμούν τη διαφορά, να ζουν με αρμονία και σεβασμό μέσα σε μια κοινωνία, να αναγνωρίζουν την ανισότητα των φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις δικές τους

πρακτικές και συμπεριφορές, καθώς και των εκπαιδευτικών τους, να αντιμετωπίζουν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους τα διδακτικά εγχειρίδια και τα ΜΜΕ παρουσιάζουν τα δύο φύλα, να καταλαβαίνουν τις σχέσεις φύλου και άλλες πτυχές της δύναμης, αλλά και να προωθούν τις ίσες ευκαιρίες και προσδοκίες μεταξύ ανδρών και γυναικών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το θέμα της αναπαραγωγής των στερεοτύπων στην εκπαίδευση γενικότερα είναι ανεξάντλητο γιατί υπάρχουν πολλοί παράγοντες προς διερεύνηση ακόμα.

Αναφορικά με τις διαστάσεις τις οποίες εμείς εξετάσαμε, το γενικότερο συμπέρασμα μας είναι ότι στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση επικρατούν ακόμα στερεότυπα που προάγουν τη διάκριση των δύο φύλων, υπό το πρόσχημα της ισότητας η οποία όμως απευθύνεται σε άλλες κοινωνικές ομάδες.

Είναι εμφανής στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση μία τάση προς ισότητα και αποδοχή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει και στη περίπτωση των δύο φύλων λόγω του ότι θεωρείται φυσιολογικό τα κορίτσια να είναι διαφορετικά από τα αγόρια. Ακόμα και αν υπάρχουν κάποιοι που ισχυρίζονται ότι η αντιμετώπιση των δύο φύλων είναι ισότιμη, εντούτοις η βιβλιογραφική έρευνα μας κατέδειξε ότι από τα αγόρια και από τα κορίτσια στο σχολείο αναμένεται διαφορετική συμπεριφορά, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα ίδια παιδιά. Αυτό οδηγεί τα παιδιά να υιοθετούν τη συμπεριφορά που θεωρούν ότι θα τα κάνει κοινωνικά αποδεκτά μεγαλώνοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο ακόμα περισσότερο τα στερεότυπα.

Η άποψη που εξάγαμε μετά το τέλος της μελέτης μας είναι ότι αυτό δημιουργείται λόγω των βαθιών ριζών που έχει στη κοινωνία η διάκριση των δύο φύλων. Αυτό οδηγεί, έστω και ασυνείδητα στην ύπαρξη και την αναπαραγωγή στερεοτύπων τα οποία μεταφέρουν συγκεκριμένα ιδεολογικά μηνύματα και τα διαιωνίζουν για δεκάδες χρόνια τώρα.

Τα κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν για τις γυναίκες λοιπόν όχι μόνο δεν έχουν εξαλειφθεί αλλά ενισχύονται συνεχόμενα και από φορείς όπως τα Μ.Μ.Ε. και την εκπαίδευση που έχουν μεγάλη εμβέλεια και επίδραση. Έτσι αναπαράγονται συνεχόμενα, μεταφέροντας μάλιστα

συγκεκριμένα και καθορισμένα πρότυπα στη γυναίκα τα οποία πρέπει να μιμηθεί και να ταυτιστεί.

Εντούτοις, υπάρχει μία διάσταση στην οποία ακόμα έχουμε κάποιες απορίες και αυτή αφορά το θέμα εκπαιδευτικών και ποιοι από αυτούς αναπαράγουν περισσότερα στερεότυπα. Θεωρούμε δε ότι στο μέλλον θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική μία έρευνα που θα διαπίστωνε αν οι γυναίκες ή οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναπαράγουν περισσότερα στερεότυπα για τα δύο φύλα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα εργασία μελέτησε τους λόγους, για τους οποίους υφίσταται ακόμα και σήμερα η αναπαραγωγή στερεοτύπων γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των δύο φύλων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ενδιαφέρουσα θα ήταν μια μελλοντική έρευνα, η οποία θα στόχευε στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων των δύο φύλων, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα θα μπορούσαν να μοιραστούν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα, προκειμένου να συμπεράνουμε τις δικές τους απόψεις όσον αφορά στην καλλιέργεια των στερεοτύπων των δύο φύλων από μέρος του σχολείου.

ΚΡΙΤΙΚΗ

Έχοντας ολοκληρώσει την παρούσα πτυχιακή εργασία, αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπόνησή της έκανε εμφανή σε κάθε βήμα της, την ευαίσθητη διάσταση του προβλήματος της αναπαραγωγής των στερεοτύπων για τα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, προκειμένου να γίνει άμεσα αντιληπτή η ύπαρξη της αναπαραγωγής στερεοτύπων και να δοθεί λύση, ώστε να απαλειφθεί το φαινόμενο αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ

1. Bigge, L.M. (2000), Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης
2. Borneman Ernest (1988), Πατριαρχία, Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Ι.Ε.Τ.,
3. Cole M., Cole R.S. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, τόμος Β, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω
4. Έκο Ουμ. (1994), Κήνσορες και θεράποντες, Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση
5. Gergen, K. (1997), Ο κορεσμένος εαυτός, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
6. Goldsmith J.(1982) The post Divorce family system. In Walsh, F, Normal Family Process, N.Y: The Guilford Press
7. Johnson, B.M. , Communication in the classroom
8. ΜακΚομπς Μ., Εϊνσιντέλ Εν., Ουίβερ Ν. (1996), Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
9. Μακλούαν Μ.,(1999) Media, οι προεκτάσεις του ανθρώπου, Αθήνα: Εκδόσεις Κάλβος
10. ΜακΚουεϊλ Ν. (2002), Η θεωρία της μαζικής επικοινωνίας για τον 21^ο αιώνα, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
11. Μισέλ Α. (2000), Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
12. Payne M., (2000), Σύγχρονη θεωρία της κοινωνικής εργασίας, επιμέλεια Καλλιδικάκη Θεανώ, Β΄ Έκδοση, Αθήνα Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,

13. Postic, M. (1998), Η μορφωτική σχέση, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
14. Roll, J.(1992). Lone parent families in the European Community. A. report to the European Commission London: European Family and Social Policy Unit.
15. Στρως Κ.Λ. (1995), Φυλή και Ιστορία, Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση
16. Thompson J.B. (1998), Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης
17. Φον Κάνιτζ Άννε Λόρε (1980), Πατέρας – ο νέος ρόλος του άνδρα στην οικογένεια, Αθήνα: Εκδόσεις Νότος
18. Fontana, D. (1996), Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Γιαννικοπούλου Α. (2005), Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα- Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο στο Καψάλης Γ. –Μοσχοβάκη Ε. (επιμέλεια) Γλώσσα και λογοτεχνία, Χίος: Εκδόσεις Αιγέας
2. Δανασσής –Αφεντάκης, Α.Κ. (2000), Παιδαγωγική ψυχολογία, τόμος Α, Μάθηση και ανάπτυξη, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
3. Δημοπούλου –Λαγωνίκα Μ., (2006), Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας, Μοντέλα παρέμβασης- Από την ατομική στη γενική-ολιστική προσέγγιση, σε συνεργασία με τους Ταυλαρίδου-Καλούτση Α., Μουζακίτη Χ., Β΄ Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,

4. Δρούγκα Κ., Καρακίσιος Αν., Κωτόπουλος Τ., Ιστορικές διαδρομές και ιδεολογικές αποτυπώσεις του κινήματος της πολιτικής ορθότητας στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία
5. Ζαφειροπούλου Μαρία (1999), Η οικογένεια στη νέα εποχή, 3^ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, Η οικογένεια στη σύγχρονη κοινωνία, Κομοτηνή, Μάιος
6. Κακλαμανάκη Ρ. (2007), Η γυναίκα χτες και σήμερα- Ισονομία, ισότητα αλλά και διαφορετικότητα, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
7. Καλλινικάκη Θ., (1998), Κοινωνική εργασία- Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας, Ε΄ Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,
8. Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
9. Κανατσούλη Μ.,(2001) Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, University Studio Press
10. Κατσορίδου Παπαδοπούλου Χ. (2002), Κοινωνική εργασία με ομάδες –Μία μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση, 2^η έκδοση, Αθήνα Εκδόσεις Έλλην
11. Καραθανάση-Κατσαούνου. Α. (1998) Η εξέλιξη των διαφυλικών σχέσεων Αθήνα: Εκδόσεις Γράμματα
12. Κατούντα Σ. (2006), Οι κόρες της Πανδώρας – Οι απαρχές του ευρωπαϊκού μισογυνισμού, Αθήνα: Καστανιώτης
13. Κοροβέσης, Π. (1990), Εμπορία ειδήσεων, Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση
14. Κορτσάρη Ο. (2005), Μορφές του «Άλλου» σε ξενόγλωσσα μεταφρασμένα βιβλία λογοτεχνίας για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
15. Κοσμόπουλος, Α., Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής ηλικίας, Πάτρα: Εκδόσεις Γρηγόρη

- 16.Μαραγκουδάκη, Ε.(1998) Τα στερεότυπα για τα φύλλα σε παιδικά βιβλία Αθήνα: Εκδόσεις Γράμματα
- 17.Μπασέτας, Κ. (1999), Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού, στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος –Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- 18.Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1998), Κοινωνικοποίηση –Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- 19.Οικονομίδου Α. (2004), Τελικά, τα αγόρια κλαίνει; Έμφυλες ταυτότητες στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες: μία πρώτη προσέγγιση, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο Κείμενα Για την θεωρία, την κριτική και την διδακτική της παιδικής λογοτεχνίας, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τεύχος 1
- 20.Παπαπακωνσταντίνου, Π. (2005), Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- 21.Παπάς Α. (1997). Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική. Τόμος Α', Αθήνα
- 22.Παρασκευόπουλος Ν.Ι. (1985), Εξελικτική ψυχολογία, τόμος 3, Αθήνα
23. Λεξικό Ελληνικής Γλώσσας Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1992 Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία
- 24.Τσαούσης Δημήτρης (1999), Η κοινωνία του ανθρώπου-Εισαγωγή στη κοινωνιολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- 25.Χατζηχρήστου Χ.Γ (1999) Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο, Αθήνα: Εκδόσεις Γράμματα

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

1. Xu Li, *The role of teacher's beliefs in language-teaching process*
(<http://fld.dlut.edu>)
2. <http://virtualschool.web.auth.gr/1.2/TheoryResearch/KatsanouliTachtsoglou.html>
3. www.keda.gr.
4. <http://www.isotita-epeaek.gr>