

Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα 'φύλο' στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

B. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική φεμινιστική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει διαμορφώσει διεθνώς ένα σώμα μελετών και δημοσιεύσεων που εμπλούτισε την κατανόησή μας για το ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των παραδοσιακών κοινωνικών σχέσεων των φύλων και έδωσε ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο επηρέασε και επηρεάζει τις ζωές των νεαρών κοριτσιών και των γυναικών. Στα πρώτα βήματά της και ως τα ως τα τέλη περίπου της δεκαετίας του '80 η έρευνα αυτή επικέντρωνε στις μαθήτριες και στα προβλήματά τους, καταγγέλλοντας τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο θεσμός της εκπαίδευσης καθοδηγούσε τις νέες κοπέλες σε τυπικά γυναικεία επαγγέλματα και επιλογές ζωής που είχαν ως επίκεντρο τον κυρίαρχο ρόλο των γυναικών ως μητέρων και συζύγων (βλ. για παράδειγμα Deem 1978, 1980). Το κυρίαρχο θέμα της φεμινιστικής έρευνας για το φύλο στην εκπαίδευση ήταν η μειωμένες επιδόσεις και η αδιάφορη παρουσία των κοριτσιών στο σχολείο, καθώς και οι αιτίες που ευθύνονταν για την κατάσταση αυτή (Arnot 1980, Arnot & Weiner 1987, Weiner & Arnot 1987). Στο πλαίσιο αυτών των ερευνών, οι μαθήτριες περιγράφονταν ως «οι μεγάλοι χαμένοι» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Spender & Sarah 1980).

Από τα μισά προς το τέλος της δεκαετίας του 80, όμως, κάποιες φεμινίστριες ερευνήτριες άρχισαν να αμφισβητούν αυτή την εικόνα της παθητικής μαθήτριας στην τάξη, θεωρώντας ότι παραποιεί την πραγματικότητα. Οι ίδιες (Anyon, 1983, Riddell 1989, Lees 1993) επιχειρήσαν να δείξουν, με τις έρευνές τους, ότι υπάρχουν κορίτσια που αντιστέκονται στις παραδοσιακές δομές των σχολικών τάξεων, χρησιμοποιώντας κάποιες ιδιαίτερες κατασκευές της θηλυκότητας για να το πετύχουν το σκοπό τους. Οι διαπιστώσεις αυτές, λαμβάνοντας υπόψη και την όλο και αυξανόμενη ακαδημαϊκή επιτυχία των κοριτσιών στο σχολείο κατά τα τελευταία χρόνια, οδήγησαν σε συμπεράσματα σύμφωνα με τα οποία η διαμόρφωση της θηλυκότητας δεν είναι απαραίτητα συμπαγής και περιλαμβάνει πολλές αντιφάσεις.

Την ίδια εποχή αμφισβητείται πλέον ανοικτά παραδοσιακή φεμινιστική ερμηνεία του κοινωνικού καταμερισμού των φύλων, σύμφωνα με την οποία η πατριαρχία και η ανδρική κυριαρχία αποτελούν τους κυριότερους λόγους της γυναικείας καταπίεσης (Walby 1986). Όλο και περισσότερο επικρατεί η άποψη πλέον ότι οι σχέσεις των φύλων είναι εξαιρετικά σύνθετες για να θεωρείται ότι εξαρτώνται από έναν μόνο παράγοντα· αντίθετα, ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με ιστορικές και κοινωνικές προεκτάσεις, το οποίο βιώνεται με

διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές ομάδες ανδρών και γυναικών και το οποίο θα έπρεπε να μελετηθεί ως τέτοιο (Walby, 1986, Wolpe, 1988, Griffin, 1993, Connell, 1991 & 1995, Hearn, 1992, Mac an Ghail, 1996).

Αυτού του είδους τα ευρήματα, σε συνδυασμό με την επίδραση του μετα-δομισμού και του μετα-μοντερνισμού στις κοινωνικές επιστήμες, είχαν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση ενός νέου ενδιαφέροντος για τις ταυτότητες φύλου (Francis 2000). Έτσι, η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση μετακινείται στις αρχές της δεκαετίας του 90 από τα αρχικά της ενδιαφέροντα για την κοινωνικοποίηση στο ρόλο του φύλου και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων φύλου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προς τη σύνδεσή της με την κοινωνική και πολιτισμική θεωρία και τις αναλύσεις της για την κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου στο σχολείο (Dillabough 2001). Πρόκειται για μια θεματική που έρχεται να συμπληρώσει την ήδη υπάρχουσα φεμινιστική έρευνα για την ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική θέση και το ρόλο των κοριτσιών και γυναικών γενικότερα. Οι ταυτότητες φύλου προσεγγίζονται ως κοινωνικές κατασκευές που διαμορφώνονται συλλογικά μέσα από τους κυρίαρχους λόγους της εκπαίδευσης, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται τόσο στις στρατηγικές και τις μεθόδους με τις οποίες τα νεαρά άτομα επιχειρούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο του φύλου τους, όσο και στις αλλαγές, αντιφάσεις και αντιστάσεις που συνδέονται με τις πρακτικές αυτές (Francis & Skelton 2001, Francis 2000).

Στο πλαίσιο αυτής της νέας προσέγγισης βρήκε πρόσφορο έδαφος η έρευνα για τις ταυτότητες φύλου, η οποία εμπλουτίζεται πλέον με τη μελέτη και των ανδρικών ταυτοτήτων, που ήρθε να προστεθεί στην ήδη υπάρχουσα έρευνα για τη θηλυκότητα, καθώς έχει γίνει σαφές ότι υπάρχουν παράλληλοι, αν και όχι κοινοί νόμοι που διέπουν τη διαμόρφωση των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων. Ειδικότερα, η διερεύνηση της ανάπτυξης και του περιεχομένου του ανδρισμού αντιμετωπίζεται από την έρευνα ως θέμα κεντρικής σημασίας, τόσο για την κατανόηση των σχέσεων των φύλων, όσο και για την προώθηση της κοινωνικής ισότητας (Skelton 1996, Ramazanoglou 1992, Kenway 1996). Τέλος, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εφηβική ηλικία, καθώς, από ότι φαίνεται, η σχετική έρευνα μπορεί να δώσει απαντήσεις σε μια σειρά από προβληματισμούς που ξεκινούν από τις σχολικές επιδόσεις και φθάνουν στις επιλογές ζωής, ως στοιχείων που εξαρτώνται άμεσα από τις ταυτότητες φύλου (Deliyanni & Sakka 1999)

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο αποτελέσματα ερευνών που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα με θέμα τις ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και τον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν αντίστοιχες κουλτούρες ανδρισμού και θηλυκότητας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ταυτότητες φύλου και το σχολικό πλαίσιο: η έρευνα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στόχος της παρουσίασης είναι να δείξει τόσο το περιεχόμενο, όσο και τον τρόπο διαμόρφωσης των ταυτοτήτων φύλου στην Ελλάδα σήμερα, μέσα από την συζήτηση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων. Παρουσιάζονται ευρήματα πρόσφατων ερευνών (βλ. πίνακα 1), χωρίς, βέβαια, να εξαντλούνται όλες οι έρευνες για το φύλο στην εκπαίδευση που εκπονούνται σήμερα στην Ελλάδα. Επιχειρείται, απλώς, μια καταγραφή ενδεικτικών ερευνητικών παραδειγμάτων και αποτελεσμάτων που επιτρέπει την έναρξη της σχετικής συζήτησης.

Πίνακας 1 : Έρευνες με θέμα τη Διαμόρφωση των Ταυτοτήτων Φύλου στην Εφηβεία

Συγγραφέας/είς	Χρονολογία	Τίτλος	Είδος έρευνας	Δείγμα
Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Σακκά Δ.	1998	‘Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία’	Εμπειρική έρευνα	Μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου, Α΄ και Β΄ Λυκείου τεσσάρων σχολείων της Θεσ/νίκης και 17 εκπαιδευτικοί
Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β, Σακκά, Δ. και Κουρέτα, Χ.	1999	«Ο άνδρας το ‘χει μέσα του»: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα	Εμπειρική έρευνα	195 έφηβοι Α΄ και Β΄ Λυκείου τριών σχολείων της Θεσ/νίκης
Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., Συγκολλίτου, Ε.	2000	Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής	Εμπειρική έρευνα	1110 μαθητές/τριες Γυμνασίων και Λυκείων όλης της Ελλάδος
Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ρεντζή, Σ.	2001	‘Ο Θεός έπλασε τον άνδρα και τη γυναίκα...’: απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία	Εμπειρική έρευνα	25 μαθητές/τριες Α΄ και Β΄ Λυκείου τεσσάρων σχολείων της Θεσ/νίκης
Ηρακλίδου, Μ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.	2001	Αναπαραστάσεις εφήβων για τα δύο φύλα ως συντρόφους στο πλαίσιο των εφηβικών εταιροφυλοφιλικών σχέσεων	Εμπειρική έρευνα	20 αγόρια και κορίτσια Β΄ και Γ΄ Λυκείου από δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης

Το ερευνητικό πρόγραμμα ‘Αριάδνη’ με τίτλο ‘Ανδρικές Ταυτότητες στην εφηβεία’ που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε οκτώ χώρες-μέλη στόχευε στη μελέτη και διεύρυνση των ανδρικών ταυτοτήτων στην εφηβεία (Δεληγιάννη και Σακκά, 1998). Στην έρευνα πήραν μέρος μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων Γυμνασίων και Λυκείων από διαφορετικές περιοχές της Θεσσαλονίκης που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια δόμησης ταυτοτήτων φύλου: ένα σχολείο του κέντρου της πόλης, το Πειραματικό Γυμνάσιο/Λύκειο του Πανεπιστημίου, ένα Ιδιωτικό σχολείο, το Γυμνάσιο/ Λύκειο Καλαμαρί, ένα σχολείο εργατικών συνοικιών, το Λύκειο Μετεώρων και ένα σχολείο αγροτικής περιοχής, το Γυμνάσιο/Λύκειο Καλής. Χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία μεθόδων συλλογής των δεδομένων, όπως ερωτηματολόγια με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, θέματα εκθέσεων, γραπτές

δραστηριότητες, ημιδομημένοι κατάλογοι ερωτήσεων για συζητήσεις σε ομάδες εστίασης κλπ. Οι άξονες έρευνας και δράσης και δράσης παρουσιάζονται στον πίνακα 3.2.

Πίνακας 2. Θεματικοί άξονες του Ερευνητικού Προγράμματος 'Αριάδνη' (Δεληγιάννη & Σακκά 1998)

Άξονες διερεύνησης	Θεματικές και αντικείμενα διερεύνησης
<u>Σχολείο, επιδόσεις και επιλογές</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εκπαιδευτικές προτιμήσεις και επιλογές 2. Επιδόσεις 3. Επαγγελματικό μέλλον/ προοπτικές ζωής 4. Αναπαραστάσεις της επιτυχίας
<u>Οικογενειακή ζωή και φροντίδα</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Γάμος και ρομαντισμός 2. Κοινωνικές αναπαραστάσεις της πατρότητας 3. Ηθικοί κανόνες, συμπεριφορές και φροντίδα
<u>Η ανδρική και η γυναικεία εμπειρία</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πώς μεγαλώνει ένα αγόρι (έμφαση στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα, πιέσεις που βιώνουν οι έφηβοι) <ul style="list-style-type: none"> • Ναρκωτικά • το μοντέλο του παραδοσιακού άνδρα, ο άνδρας κουβαλητής • η πίεση της επιτυχίας 2. Η χρήση της γλώσσας 3. Επιθετικότητα (φυσική-λεκτική) / το αντίθετο της επιθετικότητας 4. Σεξουαλικότητα : <ul style="list-style-type: none"> • πώς βιώνεται η σεξουαλικότητα • το πρότυπο του αντίθετου φύλου • περιγράφοντας τον μελλοντικό σύντροφο
<u>Οι σχέσεις των φύλων</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η κουλτούρα της σχολικής τάξης 2. Φιλίες: <ul style="list-style-type: none"> • τι σημαίνει η φιλία για τα αγόρια (και τα κορίτσια); • Φιλίες και κουλτούρες του ελεύθερου χρόνου • φιλίες ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού φύλου 3. Γυναίκες και εξουσία: <ul style="list-style-type: none"> • τι σκέφτονται τα αγόρια-έφηβοι <ul style="list-style-type: none"> - για τις γυναίκες; - για τη θέση των γυναικών στην κοινωνία; • ποιες αναπαραστάσεις γυναικών δομούν

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.2 η έρευνα επικεντρώθηκε σε μια ποικιλία θεματικών, με στόχο να διεισδύσει στη μορφή και το περιεχόμενο του ανδρισμού κατά την εφηβική ηλικία. Καθώς, μάλιστα, οι ταυτότητες φύλου δομούνται συμπληρωματικά η μια με την άλλη, ενδιαφέροντα δεδομένα συγκεντρώθηκαν και για τις γυναικείες ταυτότητες. Τα αποτελέσματα είναι παρά πολλά και δεν είναι δυνατή η παρουσίασή τους αναλυτικά. Επομένως θα γίνει αναφορά στα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν:

1. Εντοπίστηκαν και διαφορές αλλά και ομοιότητες ανάμεσα στους εφήβους των τεσσάρων σχολείων ως προς τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την εμπειρία της ταυτότητας που έχει σχέση με το φύλο. Έτσι, επιβεβαιώθηκε η σύλληψη της πολυδιάστατης δόμησης της ανδρικής ταυτότητας, γεγονός που επιτρέπει να μιλά κανείς για πολλαπλές ανδρικές ταυτότητες, οι οποίες δομούνται στο πλαίσιο του ιδιαίτερου κάθε φορά σχολικού περιβάλλοντος και

ευρύτερου κοινωνικού περιγυρου. Πέρα από τις ηγεμονικές μορφές του ανδρισμού, που είναι παρούσες σε κάθε περίπτωση, χειραφετημένες ανδρικές ταυτότητες εντοπίζονται, δίνοντας νέα διάσταση στην ερμηνεία των κοινωνικών σχέσεων των φύλων.

2. Στο πλαίσιο αυτών των πολλαπλών ανδρικών ταυτοτήτων, η εικόνα του 'νέου άνδρα' αρχίζει να υπεισέρχεται στην παραδοσιακή δόμηση του ανδρισμού, αναδεικνύοντας τη σύνδεση της παραδοσιακής ανδρικής ταυτότητας με νέες αξίες και συμπεριφορές. Αυτό το νέο περιεχόμενο των ανδρικών ταυτοτήτων βιώνεται με αμηχανία εκ μέρους των εφήβων προκαλώντας για το λόγο αυτό αντιφατικές στάσεις και συμπεριφορές. Είναι σαφές ότι και αγόρια και τα κορίτσια βρίσκονται αντιμέτωπα με αντιφάσεις και συγκρούσεις ως προς το ρόλο τους και την κοινωνική τους αποστολή, αν και οι συγκρούσεις και οι αντιφάσεις είναι διαφορετικές για το κάθε φύλο.

3. Διαπιστώθηκε μια διάσταση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια γενικά, ως προς το πώς βλέπουν τους ρόλους των φύλων στην ενήλικη ζωή, ιδιαίτερα το θέμα του καταμερισμού της εργασίας και των ευθυνών στην οικογένεια, θέμα στο οποίο η διάσταση μπορεί να μετατραπεί σε σύγκρουση. Είναι φανερό ότι τα κορίτσια προσβλέπουν σε ρόλους που ξεφεύγουν από τους παραδοσιακούς, ενώ τα αγόρια μένουν προσκολλημένα στον παραδοσιακό τρόπο κατανομής της οικιακής εργασίας. Στο πλαίσιο της διάστασης αυτής, οι αξίες που ασπάζονται τα δύο φύλα εξακολουθούν να είναι προσκολλημένες σε παραδοσιακά πρότυπα. Έτσι, η φροντίδα προς τους άλλους, με έμφαση στην φροντίδα του μικρού παιδιού, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η θετική αξιολόγηση της οικογενειακής ζωής δεν αποτελούν κεντρικό στόχο στη διαπαιδαγώγηση των αγοριών, ενώ αντίθετα διατηρούν την πρώτη θέση στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα κορίτσια. Προφανώς και τα αγόρια αξιολογούν αρνητικά με τη σειρά τους τις αξίες αυτές

4. Έγινε φανερό οι καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έρχονται σε σύγκρουση με κάποιες μορφές του ανδρισμού. Έτσι, το σχολείο φαίνεται σαν να μην έχει να προσφέρει σημαντικά πράγματα σε ορισμένες κατηγορίες αγοριών τα οποία δεν είναι προσανατολισμένα προς τις σπουδές και τη μόρφωση. Αντίθετα, η σχολική επιτυχία φαίνεται να συνδυάζεται με τη σύγχρονη έκφανση της γυναικείας ταυτότητας.

5. Στα πλαίσια των σχέσεων των φύλων, φάνηκε ότι σε γενικές γραμμές τα αγόρια δεν προβληματίζονται για τη μειονεκτική θέση των γυναικών στην κοινωνία. Επίσης προβληματικές εμφανίζονται οι σεξουαλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διαπιστώθηκε σαφής διάσταση απόψεων ως προς το τι το ένα φύλο περιμένει από το άλλο στα πλαίσια της σεξουαλικότητας. Η αντισύλληψη, η έλλειψη σεβασμού, που συχνά παίρνει την έκφραση της σεξουαλικής παρενόχλησης, η έλλειψη ρομαντισμού φάνηκε ότι αποτελούν στοιχεία της κοινωνικής κατασκευής της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας και θεωρούνται προβλήματα κεντρικής σημασίας από τα κορίτσια-εφήβους, όταν αυτά συζητούν θέματα σχέσεων των

φύλων. Αντίθετα, το άγχος της απόρριψης, το AIDS, η ομοφυλοφιλία αποτελούν καταπιεστικές εμπειρίες του ανδρισμού και είναι τα προβλήματα που συζητούν τα αγόρια.

Εκτός από τα πολύ ενδιαφέροντα γενικά συμπεράσματα θα γίνει ειδικότερη αναφορά σε κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις στάσεις και απόψεις των εφήβων για την επιθετικότητα και την ομοφυλοφιλία, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις κατασκευασμένες ταυτότητες φύλου, όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών και της σχολικής πραγματικότητας.

Επιμέρους έρευνα και ανάλυση των δεδομένων είχε ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών για τη βία και την επιθετικότητα και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν την εικόνα του ανδρισμού και της ανδρικής ταυτότητας σε συνδυασμό με τη βίαιη και επιθετική συμπεριφορά (Δεληγιάννη, Σακκά και Κουρέτα, 1999). Συμμετείχαν σε αυτό το κομμάτι της έρευνας 195 έφηβοι από τα τέσσερα σχολεία (βλ. Πίνακα 3.2). Από αυτούς οι 170 συμπλήρωσαν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο και οι υπόλοιποι 25 χωρίστηκαν σε ομάδες εστίασης και πήραν μέρος σε ομαδικές συζητήσεις.

Από την ανάλυση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά του δείγματος σε γενικές γραμμές γνωρίζουν και αναγνωρίζουν την επιθετικότητα και τη βία και μπορούν να καταθέσουν εμπειρίες και βιώματα. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι όρισαν και περιέγραψαν την επιθετική συμπεριφορά. Και τα αγόρια και τα κορίτσια που συμμετείχαν έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις και απόψεις που συνδέουν τη βία και την επιθετικότητα με την ανδρική ταυτότητα εκφράζοντας προφανώς τις κυρίαρχες ιδεολογίες που επικρατούν στο σχολικό και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων φάνηκε ότι οι έφηβοι δόμησαν μια ηγεμονική αναπαράσταση του ανδρισμού, στην οποία η βία και η επιθετικότητα αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία. Κατασκεύασαν με το λόγο τους μια κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία οι σχέσεις των φύλων διαμορφώνονται ως σχέσεις εξουσίας και υποταγής και όπου η ανδρική βία εναντίον των γυναικών ερμηνεύεται και νομιμοποιείται. Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι τα κορίτσια σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα αγόρια βιώνουν τη βία και την επιθετικότητα ως έκφραση εξουσίας (Δεληγιάννη, Σακκά και Κουρέτα, 1999).

Την κοινωνική κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου διερευνά και η μελέτη των Ηρακλείδου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2001), η οποία προσεγγίζει το 'λόγο' των εφήβων που επιχειρούν να δομήσουν αναπαραστάσεις για τα δύο φύλα ως συντρόφους, στο πλαίσιο ετεροφυλοφιλικών σχέσεων. Στην έρευνα πήραν μέρος 20 αγόρια και κορίτσια Β' και Γ' Λυκείου από δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης, τα οποία συμμετείχαν σε ομαδικές συζητήσεις σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης. Οι έφηβοι συζητήσαν θέματα σχετικά με το πώς βλέπουν τα αγόρια και τα κορίτσια της ηλικίας τους όταν 'τα έχουν' με ένα αγόρι ή κορίτσι, τις εμπειρίες τους από τις δικές τους σχέσεις, το πώς φαντάζονται τον/την ιδανικό/ή σύντροφο κλπ. Οι απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις προσεγγίσθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης

λόγου, η οποία εστιάστηκε στις εικόνες που δομούν οι συγκεκριμένοι έφηβοι για τα δύο φύλα ως συντρόφους και στους λόγους μέσα από τους οποίους αναδύονται οι εικόνες αυτές. Η ανάλυση αυτή ανέδειξε τέσσερα ζεύγη εικόνων, στο πλαίσιο των οποίων περιγράφονται τα αγόρια και τα κορίτσια ως τα άκρα ενός συνεχούς. Τα ζεύγη αυτά είναι τα εξής:

α) το κορίτσι-‘ειδικός’ σε αντιπαράθεση με το ‘ανώριμο’ αγόρι, β) το ‘πολύπλοκο/ ασταθές’ κορίτσι σε αντιπαράθεση με το ‘σταθερό’ αγόρι, γ) το ‘εξαρτημένο’ κορίτσι σε σχέση με το ‘ανεξάρτητο’ αγόρι και δ) το κορίτσι ‘θύτης’ σε αντιπαράθεση με το αγόρι ‘θύμα’. Στη συζήτηση και ερμηνεία των ‘λόγων’ αυτών των εφήβων, διαπιστώνεται η κοινωνική κατασκευή του κοριτσιού ως ‘ειδικού’ επί των ετεροφυλοφιλικών σχέσεων, και μια πολύ ισχυρή σύλληψη της έφηβης ως ετεροφυλοφιλικού συντρόφου. Ταυτόχρονα, το κορίτσι κατασκευάζεται και ως ασταθές και εξαρτημένο και τοποθετείται σε θέση άμυνας απέναντι στη σεξουαλικότητα των αγοριών, ενώ είναι εμφανής η υπεροχή των αγοριών στον έλεγχο της γυναικείας σεξουαλικότητας. Από την άλλη μεριά, η εικόνα του αγοριού ως συντρόφου εμφανίζεται προβληματική, καθώς το αγόρι, μέσα από την κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα του φύλου του, εμφανίζεται ως μη έτοιμο για τη σχέση και ως ξένο προς το ετεροφυλοφιλικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί να αρνηθεί τις στερεοτυπικές πλευρές του ανδρισμού του και να μεταμορφωθεί, αποδεχόμενο ‘γυναικείες’ πρακτικές και συμπεριφορές: ρομαντισμό, τρυφερότητα, πίστη και δόσιμο στη σχέση. Αυτός ο φόβος της ‘αλλοτρίωσης’ εμφανίστηκε ιδιαίτερα έντονος στα αγόρια της έρευνας.

Ποιοτικά δεδομένα από ομάδες εστίασης περιλάμβανε και ακόμη μια επιμέρους έρευνα η οποία θέλησε να μελετήσει απόψεις των εφήβων για την ομοφυλοφιλία και να δείξει ότι αυτές οι απόψεις και οι στάσεις συνδέονται άμεσα με τις κατασκευασμένες ταυτότητες φύλου (Δελγιάννη-Κουϊμτζή και Ρεντζή, 2000). Πήραν μέρος 25 έφηβοι σε αμιγείς ως προς το φύλο ομάδες εστίασης, στις οποίες τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους για την ομοφυλοφιλία ως μορφή σεξουαλικής έκφρασης, για τις εμπειρίες με ομοφυλόφιλα άτομα και για τον τρόπο με τον οποίο ο κοινωνικός τους περίγυρος αντιμετωπίζει το θέμα αυτό. Η ανάλυση του λόγου των μαθητών και μαθητριών δείχνει την ύπαρξη τριών ‘λόγων’ για την ομοφυλοφιλία.

- Ο καταδικαστικός-απορριπτικός λόγος. Ένας αριθμός εφήβων και των δύο φύλων καταδικάζει την ομοφυλοφιλία στο σύνολό της. Ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από ποικιλία στερεοτύπων και δηλώσεων άρνησης αποδοχής των ομοφυλόφιλων ατόμων στο περιβάλλον τους.
- Ο στερεοτυπικός λόγος. Ο λόγος αυτός γίνεται εμφανής από μια σειρά αρνητικών απόψεων και στάσεων και από τις στερεότυπες αντιλήψεις που τις συνοδεύουν. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν αυτό το λόγο δεν διστάζουν να υποστηρίξουν αρχικά ότι δεν είναι εναντίον των ομοφυλόφιλων ατόμων αλλά δεν θέλουν να συναναστρέφονται μαζί τους.
- Ο λόγος του αυτοκαθορισμού του σεξουαλικού προσανατολισμού. Πολύ λίγοι έφηβοι μιλώντας για την ομοφυλοφιλία μπόρεσαν να δομήσουν ένα λόγο σύμφωνα με τον οποίο δεν

είναι αφύσικο να είναι κανείς ομοφυλόφιλος. Αναγνωρίζουν το δικαίωμα του αυτοκαθαρισμού του σεξουαλικού προτύπου και κατακρίνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ομοφυλόφιλων.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες φάνηκαν πιο ανεκτικοί όταν θεωρούσαν ότι η ομοφυλοφιλία είναι βιολογικά καθορισμένη και όχι επιλογή του ίδιου του ατόμου, ενώ διαπιστώθηκε ότι περιπτώσεις ομοφυλοφιλίας στο σχολείο αντιμετωπίζονται εχθρικά. Η έρευνα αυτή αποδεικνύει ότι η ταυτότητα του φύλου ταυτίζεται άρρηκτα με τη σεξουαλική συμπεριφορά. Ο λόγος των εφήβων είναι ένας λόγος ομοφυλοφοβικός που θέτει ετικέτες και περιθωριοποιεί όλους αυτούς που δεν ταυτίζονται με την ηγεμονική αντίληψη για το τι είναι φυσιολογικό και κοινωνικά αποδεκτό.

Έρευνα που εκπονήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης χρηματοδοτούμενη από το 1^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας είχε ως κεντρικό στόχο να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι ταυτότητες φύλου στην εφηβεία στο πλαίσιο της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας και να μελετήσει πως αυτές συνδέονται με τις επιλογές ζωής των νεαρών ατόμων (Δεληγιάννη, Σακκα, Ψάλτη, Φρόση, Αρκουμάνη, Στογιαννίδου, Συγκολλίτου, 2000). Σε ένα πανελλαδικό δείγμα 1110 μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου και Λυκείου οι ερευνήτριες χορήγησαν ερωτηματολόγιο το οποίο είχε στόχο να διερευνήσει:

- **Την παρουσία των δύο φύλων στο Σχολείο**, εξετάζοντας τις επιδόσεις των μαθητών(-τριών) τις πεποιθήσεις τους για τα μαθήματα που θεωρούν ανδρικά ή γυναικεία, σχέδια για το ακαδημαϊκό τους μέλλον, τη γνώμη τους για τους στόχους του σχολείου, τις αντιλήψεις τους για τις επιδόσεις και τις ικανότητες των δύο φύλων κλπ.
- **Τις επαγγελματικές προσδοκίες των νεαρών ατόμων**, εξετάζοντας τις πεποιθήσεις τους για την ύπαρξη ή όχι ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων, το επάγγελμα που επιθυμούν να ασκήσουν στο μέλλον, καθώς και τις επαγγελματικές τους αξίες.
- **Τις απόψεις των εφήβων για την οικογένεια**, επικέντρωση στους ρόλους των φύλων στην οικογένεια και τις πεποιθήσεις τους για τη θέση των ανδρών και των γυναικών μέσα σ' αυτήν, τις προσδοκίες τους για τη δομή και λειτουργία της δικής τους μελλοντικής οικογένειας.
- **Την εμπειρία του εαυτού τους ως αγοριού ή κοριτσιού** εκ μέρους των εφήβων, με έμφαση, ανάμεσα σε άλλα και στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους στο μέλλον, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δύο φύλων, τις καταπιεστικές εμπειρίες που βιώνουν ως αγόρια ή κορίτσια, τις απόψεις τους για την επιτυχία στη ζωή κλπ.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε τη δόμηση δύο ταυτοτήτων φύλου, μια ανδρικής και μιας γυναικείας, που είναι απολύτως διακριτές μεταξύ τους. Παράλληλα διαμορφώθηκε μια εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας καταμερισμένης σε δύο ευδιάκριτες σφαίρες επιρροής: τα νεαρά άτομα του δείγματός φάνηκε ότι δομούν τη δημόσια

σφαίρα του σχολείου, της εργασίας και της δημόσιας ζωής ως ανδρική, και την ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας και της προσωπικής ζωής ως γυναικεία. Στα πλαίσια αυτών των δύο σφαιρών εντοπίστηκαν επιμέρους διχοτομήσεις: στη δημόσια σφαίρα, ένας καταμερισμός των επαγγελμάτων σε ανδρικά και γυναικεία, των επιστημών σε θετικές και θεωρητικές και η σύνδεση αυτών των τελευταίων με το ανδρικό και γυναικείο φύλο αντίστοιχα. Στην ιδιωτική σφαίρα, ένας καταμερισμός των καθηκόντων, ρόλων, τομέων εξουσίας και επιρροής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι ταυτότητες του φύλου διαμορφώνονται ως εξής:

Η ανδρική ταυτότητα

- Δομείται με βάση χαρακτηριστικά όπως η σωματική δύναμη, η αξία και η προσωπική ελευθερία,
- συνδέεται με τη δημόσια σφαίρα και τις θετικές επιστήμες
- ταυτίζεται με παραδοσιακές αξίες και αντιλήψεις για τον φυλετικό καταμερισμό της εργασίας και τις σχέσεις των φύλων στην οικογένεια και την αγορά εργασίας
- διατηρεί το ρόλο του άνδρα-κουβαλητή στην οικογένεια
- στοχεύει στην οικονομική και την επαγγελματική εξασφάλιση, όσον αφορά τη σύλληψη της έννοιας της επιτυχίας και

Η γυναικεία ταυτότητα

- Δομείται με βάση χαρακτηριστικά όπως η φροντίδα, η επιμέλεια, οι καλές επιδόσεις, η πειθαρχία, η ήπια συμπεριφορά
- συνδέεται με την ιδιωτική σφαίρα και τις θεωρητικές επιστήμες
- ταυτίζεται με ανανεωτικές ιδέες όσον αφορά τις σχέσεις των φύλων στην οικογένεια και τον καταμερισμό της εργασίας, διατηρώντας παράλληλα μια παραδοσιακή αντίληψη για το ρόλο του άνδρα ως κουβαλητή
- διατηρεί το ρόλο της μητέρας- νοικοκυράς στην οικογένεια
- στοχεύει στην προσωπική ολοκλήρωση, όσον αφορά τη σύλληψη της έννοιας της επιτυχίας (Δεληγιάννη, Σακκα, Ψάλτη, Φρόση, Αρκουμάνη, Στογιαννίδου, Συγκολλίτου, 2000).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις έρευνες για τη διαμόρφωση των ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, μπορούμε να σταθούμε σε μερικά ενδιαφέροντα σημεία, στα οποία κατέληξαν οι επιμέρους έρευνες:

(α) Ηγεμονικές μορφές του ανδρισμού και της θηλυκότητας και παραδοσιακές αντιλήψεις για το τι συνδέεται με την ανδρική και τι με τη γυναικεία ταυτότητα εξακολουθούν να κυριαρχούν στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο και να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβεία.

(β) Παρόλα αυτά, η σχετική έρευνα εντοπίζει τη διείσδυση χειραφετημένων αναπαραστάσεων των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβεία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την ύπαρξη πολλαπλών ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων, οι οποίες επισκιάζονται, όμως, από τις ηγεμονικές εκφάνσεις του ανδρισμού και της θηλυκότητας που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο.

(γ) Σε όλες τις έρευνες διαπιστώθηκε μεγαλύτερη διεύρυνση των γυναικείων ταυτοτήτων, οι οποίες συνδέονται έτσι με αξίες, συμπεριφορές και ρόλους που αποτελούσαν στοιχεία της ανδρικής ταυτότητας. Αντίθετα, οι ανδρικές ταυτότητες παραμένουν σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένες σε παραδοσιακά στοιχεία και χαρακτηριστικά, υπεραμυνόμενες των τυπικών μορφών της ανδρικής κυριαρχίας απέναντι στις αλλαγές που επιδιώκουν οι γυναίκες στην κοινωνική τους θέση και το ρόλο τους.

(δ) Τέλος, επισημάνθηκα σημαντικές διαφορές φύλων που αποτελούν ένα θέμα κεντρικής σημασίας για τη μελέτη των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβεία. Τα αγόρια και τα κορίτσια στις περισσότερες έρευνες φαίνεται ότι έχουν διαφορετικές απόψεις, προτεραιότητες, αντιλήψεις, αξίες και επιδιώξεις σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη του Mac an Ghail (1996), ο οποίος υποστήριξε ότι «τα αγόρια και τα κορίτσια μεγαλώνουν... σαν να ανήκουν σε δύο διαφορετικές φυλές...αυτό δεν είναι παράλογο...έχει φροντίσει γι' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα...»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anyon, J. (1983). "Intersection of gender and class". In S. Walker & L. Barton (eds) *Gender, Class and Education*. London: Falmer

Arnot, M. (1980)

Arnot, M. & Weiner, G.(eds) (1987) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Falmer

Connell, R. (1991) *Gender and Power*. Cambridge: Policy Press

Connell, R. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Policy Press

Deliyanni, K. & Sakka, D (1999).....

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Σακκά, Δ. (1998) *Πρόγραμμα 'Αριάδνη': Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία*. Εθνική Έκθεση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., και Κουρέτα, Χ. (1999) «Ο άνδρας το έχει μέσα του...»: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ρεντζή, Σ. (2000) 'Ο Θεός έπλασε τον άνδρα και τη γυναίκα...': απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία. *Πρακτικά 1^{ης} Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την Ομοφυλοφοβία, Θεσσαλονίκη 9 & 10 Οκτωβρίου*

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α.,

- και Συγκολίτου, Ε. (2000) *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής. Τελική Έκθεση*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη
- Dillabough, J.-A. (2001) "Gender theory and research in education: modernist traditions and emerging contemporary themes". In B. Francis. & Chr. Skelton.(eds) (2001). *Investigating Gender : Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press
- Francis, B. (2000) *Boys, Girls and Achievement*. London: Routledge-Falmer
- Francis, B. & Skelton, Chr.(eds) (2001). *Investigating Gender : Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press
- Griffin, C. (1993): *Representation of Youth: the study of youth and adolescence in Britain and America*. Cambridge: Policy Press
- Ηρακλείδου Μ. και Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή. (2001). «Αναπαραστάσεις Εφήβων για τα δύο Φύλα ως Συντρόφους στο Πλαίσιο των Εφηβικών Ετεροφυλοφιλικών Σχέσεων». *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας*, τόμος 4^{ος} . Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Hearn, J. (1992) *Men in the Public Eye: the construction and deconstruction of public men and public masculinities*. London: Routledge
- Kenway, J. (1996) "Reasserting masculinity in Australian Schools". *Women's Studies International Forum*, 19(4), 447-466
- Lees, S. (1993). *Sugar and Spice*. London: Penguin
- Mac en Ghail, M. (1996) *Understanding masculinities*. Buckingham: Open University Press
- Ramazanoglou, C. (1992) "What can you do with a man? Feminism and critical appraisal of masculinity". *Women's Studies International Forum*, 15(3,) 339-350
- Riddell, S. (1989) "Pupils, resistance and gender codes". *Gender and Education*, 1, 2, 183-96
- Skelton, C. (1996) Learning to be 'tough': the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8(2) 185-197
- Spender, D. & Sarah, E.(eds) (1980) *Learning to lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press
- Walby, S. (1986) Gender, class and stratification: towards a new approach. In R. Crompton and R. Mann (eds) *Gender and Stratification*. Cambridge: Harvard University Press
- Weiner, G. & Arnot, M. (eds) (1987). *Gender under Scrutiny*. London: Falmer
- Wolpe, A.M. (1988) *Within School Walls: The Role of Discipline, Sexuality and the Curriculum*. London: Routledge

Σιδηρούλα Ζιώγου- Καραστεργίου

Εκπαίδευση και φύλο: Ακαδημαϊκή εμπειρία- η οπτική του φύλου στην εκπαίδευση και την έρευνα στην Ελλάδα

Η αναφορά του ονόματος του Αδαμάντιου Κοραή λίγο πριν, στην προηγούμενη συνεδρία, μου έδωσε την αφορμή να ξεκινήσω την εισήγησή μου αυτή. Στα 1815 ο Αδαμάντιος Κοραής, απαντώντας στην Ευανθία Καΐρη που ζούσε στο γειτονικό σας Αϊβαλί, τελειώνει το γράμμα του: «*Αποθνήσκω πλέον ευχαριστημένος, αφού είδον την παιδείαν να μεταδίδεται και εις αυτάς του Γένους μας τας γυναίκας*». Συνειρμικά, θα έλεγα ότι τελειώνω, σε λίγα χρόνια, την πανεπιστημιακή μου καριέρα ευχαριστημένη, αφού είδα ότι οι σπουδές φύλου εγκρίθηκαν και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

Ευχαριστώ θερμά την οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου που μου έδωσε την ευκαιρία να κάνω έναν απολογισμό της εικοσαετίας που πέρασε, γιατί με την Κική Δεληγιάννη ασχολούμαστε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης είκοσι χρόνια τώρα συναπτά με τη διάσταση του φύλου στην παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή μας από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην Ομάδα Γυναικείων Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ομολογώ, προσωπικά τουλάχιστον, ότι έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο στην ενασχόλησή μας αυτή, στη διεύρυνση δηλαδή του σχετικού προβληματισμού. Στη συνέχεια, η συνεργασία μας με το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) μας έδωσε την ευκαιρία να διερευνήσουμε τα θέματα αυτά μέσα στην εκπαιδευτική πράξη, που ως διαδικασία δεν είναι τόσο εύκολη για τους πανεπιστημιακούς, να συνεργαστούμε με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, βέβαια, να διευρύνουμε και στο επίπεδο αυτό τον προβληματισμό μας παίρνοντας μηνύματα από την ίδια τη σχολική πράξη. Η διδασκαλία σε προπτυχιακό επίπεδο, τέλος, από τη δεκαετία του 1980, η συμμετοχή στην έρευνα και τώρα, την τελευταία χρονιά, η καταλυτική εμπειρία, ομολογούμε, των μεταπτυχιακών σπουδών νομίζω ότι ολοκληρώνουν τον απολογισμό μιας εικοσαετίας αρκετά γόνιμης.

Η συμμετοχή στο συνέδριο αυτό μας δίνει την ευκαιρία, πέρα από τον προσωπικό απολογισμό με τα αρνητικά και θετικά στοιχεία, τις ελλείψεις κ.λ.π., να κάνουμε κάποιες πρώτες εκτιμήσεις και διαπιστώσεις για τις σπουδές φύλου στην παιδαγωγική επιστήμη γενικότερα, για την έρευνα τη σχετική με το φύλο και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν επιλεγεί στη σχετική έρευνα, στη χώρα μας κυρίως, και, βέβαια, να διατυπώσουμε κάποιες σκέψεις για τις προοπτικές που διαφαίνονται στον τομέα αυτόν στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Η Παιδαγωγική ως επιστήμη έχει την ιδιοτυπία της σχέσης και άμεσης συνάφειας με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, μια ιδιότυπη σχέση, όμως, γιατί η Παιδαγωγική αξιοποιεί τα δεδομένα των υπόλοιπων κοινωνικών επιστημών, κυρίως της Κοινωνιολογίας, της Ανθρωπολογίας και της Ψυχολογίας, και στηρίζεται αρκετά σε αυτά τα δεδομένα για τη σχολική πράξη. Παράγει όμως, παράλληλα, η Παιδαγωγική, μετά από όλη αυτή τη διαδικασία, σε ένα δεύτερο επίπεδο και έναν αυτόνομο παιδαγωγικό λόγο, θα έλεγα. Με αυτό το σκεπτικό, λοιπόν, και χωρίς να θεωρώ ότι υπάρχουν στεγανά ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους, θα αναφερθώ στο ποια είναι η εκτίμησή μου μέσα από αυτήν την προσέγγιση την απολογιστική που έκανα με την ευκαιρία της εισήγησης.

Πρόσφατα το Κ.Ε.Θ.Ι. ενέθεσε (στη Χρυσή Βιτσιλάκη και στη Λίνα Φρόση) δύο μελέτες για τη διάσταση του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, που υπάρχουν ήδη τυπωμένες. Πρόκειται για δύο μελέτες καταγραφής της σχετικής παραγωγής, δύο ολόκληρους τόμους βιβλιογραφικής επισκόπησης για τα ελληνικά δεδομένα. Μελετώντας λοιπόν κανείς την ανασκόπηση αυτή, διαπιστώνει ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον κλάδο εκείνο της Παιδαγωγικής που ονομάζουμε εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, στην εκπαιδευτική πράξη δηλαδή. Οι περισσότερες έρευνες και τα ερωτήματα τα θεωρητικά έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πράξη, με την εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Είναι πολύ μικρότερη και σε εύρος

και σε βάθος η βιβλιογραφία που έχει σχέση με τη θεωρητική Παιδαγωγική. Αυτή είναι η πρώτη διαπίστωση. Επομένως, η σχολική Παιδαγωγική, η εφαρμοσμένη καλύτερα, Παιδαγωγική, συνδυαζόμενη με την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την παιδαγωγική Ψυχολογία και την παιδαγωγική έρευνα, είναι τα πεδία εκείνα της παιδαγωγικής επιστήμης που κερδίζουν την προτίμηση των ερευνητριών και των ερευνητών στη χώρα μας τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ενώ ο τομέας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που θα μπορούσε να προσεγγίσει θέματα, όπως γυναίκα ή φύλο και δια βίου μάθηση, αυτομόρφωση, επιμόρφωση και όπου εμπλέκεται πολύ πιο άμεσα ο χώρος της εργασίας δεν μπορούμε να πούμε ότι κερδίζει το ίδιο ενδιαφέρον.

Με βάση αυτή την πρώτη διαπίστωση, θα προχωρήσω δίνοντας κάπως πιο αναλυτικά στοιχεία για την παρουσίαση της ελληνικής πραγματικότητας. Το πρώτο κομμάτι έχει σχέση με τις σπουδές φύλου και το δεύτερο κομμάτι με την έρευνα και τα μεθοδολογικά εργαλεία που προτιμώνται. Μια κάπως συστηματική μελέτη των οδηγών σπουδών των πανεπιστημίων μας στην εξέλιξή τους φανερώνει σταδιακή ανάπτυξη των σχετικών με το φύλο μαθημάτων στα πανεπιστήμια και αισθητή διεύρυνση των σχετικών προσεγγίσεων. Ως προς τον τρόπο διάχυσης, το εύρος δηλαδή, είναι ενδιαφέρον, πιστεύω, το γεγονός ότι καταγράφονται μαθήματα για το φύλο από τη δεκαετία του 1980 στα προγράμματα των φιλοσοφικών σχολών της χώρας αρχικά - σε όλες τις φιλοσοφικές σχολές, σε όλα τα πανεπιστήμια υπάρχουν ένα, δύο ή τρία, είτε αυτοτελή μαθήματα, είτε ενότητες διδακτικές κάποιων γενικών μαθημάτων - και, βέβαια, την τελευταία δεκαετία ή τις τελευταίες δύο δεκαετίες σε πολλά από τα παιδαγωγικά τμήματα της πρωτοβάθμιας και της προσχολικής εκπαίδευσης. Ως προς το περιεχόμενο, τώρα, είναι εμφανές ότι η Ψυχολογία και η Κοινωνιολογία ενισχύουν τον σχετικό προβληματισμό κι έτσι από τα θέματα φύλου σε ένα αρχικό στάδιο, βλέπουμε ότι περνάμε στις σπουδές φύλου, στις σχέσεις των φύλων στην εκπαίδευση. Γίνεται εμφανής σταδιακά η τάση να συνδεθεί η θεωρία των διαφυλικών σχέσεων τόσο με την εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο θεωρίας όσο και με τις εφαρμογές στο σχολείο σε επίπεδο πράξης. Σε ένα τελευταίο και πιο πρόσφατο επίπεδο, στο οποίο θα αναφερθεί στη συνέχεια πιο πλατιά η Κική Δεληγιάννη, ο ευρύτερος μεταμοντέρνος φεμινιστικός προβληματισμός διαμόρφωσε ή άρχισε να διαμορφώνει και στη χώρα μας τη συζήτηση για τον κλάδο της φεμινιστικής Παιδαγωγικής. Ο σχετικός προβληματισμός αναπτύχθηκε στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών του Α.Π.Θ. με έμφαση στη φιλοσοφία, την ειδική ορολογία, το περιεχόμενο και τις εφαρμογές της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική πράξη, κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά θέλω να αναφερθώ σε κάποιες σχετικές επισημάνσεις για τους επιμέρους κλάδους της θεωρητικής Παιδαγωγικής, αρχίζοντας από τον κλάδο που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά μου, την ιστορία της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον στοιχείο στον κλάδο αυτό είναι ότι έχουν καλυφθεί αρκετά θέματα για τον 19^ο αι. έως το Μεσοπόλεμο, το πρώτο κομμάτι του 20^{ου} αι., αλλά έχουμε ένα εμφανές κενό για τα νεότερα χρόνια. Δεν έχει προχωρήσει η έρευνα ούτε στο επίπεδο της καταγραφής ούτε στο επίπεδο του γενικότερου προβληματισμού. Και στην προηγούμενη περίοδο βέβαια, έως το Μεσοπόλεμο δηλαδή, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν ακόμα πολλά κενά, παρά τις πολλές και αξιόλογες προσπάθειες που έχουν γίνει από εκπροσώπους όλων των πανεπιστημίων. Η περίοδος από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και εξής ενώ συνδέεται με ενδιαφέροντα ερωτήματα για τη νέα agenda σχετικά με το φύλο ή τις διαστάσεις του φύλου για μια πιο σύνθετη εκπαιδευτική πολιτική, για θέματα που έχουν σχέση με τη συμμετοχή, την πολύ μεγάλη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών, με θέματα σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα, τη συνεκπαίδευση, οικογένεια και σχολείο κ.λ.π. δεν έχει μελετηθεί συστηματικά.

Στον τομέα της ιστορίας και της φιλοσοφίας της αγωγής, από την έως τώρα καταγραφή των οδηγών σπουδών, λείπουν αυτοτελείς και συστηματικές προσεγγίσεις για το φύλο ως κατηγορία στη φιλοσοφία και την ιστορία της αγωγής, την εξέλιξη της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής θεωρίας, την ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού από την περίοδο του Διαφωτισμού, τη συμμετοχή των Ελλήνων διαφωτιστών και στη συνέχεια και των γυναικών παιδαγωγών στα θέματα αυτά, το πέρασμα από τον ιδεαλισμό στον πραγματισμό στις αρχές του 20^{ου} αι., την κριτική Παιδαγωγική και το ρόλο που έπαιξαν οι απόψεις των J. Dewey, P.

Freire και M. Foucault στη διεύρυνση του σχετικού προβληματισμού. Όλα αυτά τα κενά της διαφάνηκαν με σαφήνεια στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, τότε που μας δόθηκε η ευκαιρία (γιατί πέρυσι ξεκινήσαμε το πρόγραμμα αυτό), να προχωρήσουμε σε ένα δεύτερο επίπεδο στην προσέγγιση των θεμάτων αυτών.

Επισημαίνω στο σημείο αυτό ότι επειδή είχαμε την τύχη στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών να συμμετέχουν μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες από διάφορους χώρους που ασχολούνται χρόνια με τον σχετικό προβληματισμό και εκπαιδευτικοί της πράξης με πολύχρονη εμπειρία, οι εργασίες που έχουν ήδη εκπονηθεί συνεισφέρουν στην προσέγγιση πολλών σχετικών θεμάτων. Μας δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουμε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη και τη διδασκαλία ιδιαίτερα ενδιαφέροντες, όπως, για παράδειγμα, το θέμα της αυθεντίας στα πλαίσια της φεμινιστικής Παιδαγωγικής και την υποκατάσταση του όρου αυτού στη σχετική συζήτηση από την κατανόηση και τη φροντίδα, το ρόλο των συναισθημάτων και των εμπειριών στην εκπαιδευτική πράξη και στη διδασκαλία κ.ά. Ελπίζουμε στο αντίστοιχο συνέδριο που θα σας προσκαλέσουμε εμείς στη Θεσσαλονίκη να δώσουμε την ευκαιρία στο νέο πια αυτό δυναμικό των μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών να αναπτύξουν τις νέες προσεγγίσεις.

Επομένως, κλείνοντας πολύ συνοπτικά, μένει πολύς χώρος και πολλές διαστάσεις στο επίπεδο της θεωρητικής Παιδαγωγικής. Ευελπιστούμε με τα νέα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, γιατί εκεί αναπτύσσεται η έρευνα ουσιαστικά, να εμπλουτιστεί η ελληνική βιβλιογραφία και η εμπειρία μας με νέες θεματικές.

Στον τομέα της εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, παρά τη μεγάλη ανάπτυξη που έχει ήδη επισημανθεί, αρκετά από τα ερωτήματα που απασχολούν τις τελευταίες δεκαετίες τη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν μελετηθεί, ακόμα, στη χώρα μας διεξοδικά. Οι δύο μελέτες της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι πολύ χρήσιμα εργαλεία για όσους/όσες ενδιαφέρονται να δούνε την εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας στις δύο τελευταίες δεκαετίες. Νομίζω ότι αποκτούμε μια πολύ καλή εικόνα. Εκεί βέβαια καταγράφεται και η σχετική επισήμανση, ιδιαίτερα από τη Χρυσή Βιτσιλάκη με πολύ έντονο τρόπο η έλλειψη σχετικών μελετών. Σε κάθε τομέα διαπιστώνεται, για τον ελληνικό χώρο, έλλειψη σχετικών μελετών που σημαίνει πολλές προοπτικές για τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες και τους φοιτητές των δύο τμημάτων.

Η έρευνα για το φύλο, λοιπόν, φαίνεται πολύ καλά από τις εκθέσεις αυτές ότι μετακινήθηκε από την αρχική θέση που είχε σχέση με θέματα κοινωνικοποίησης των φύλων, αναπαραγωγής της ανισότητας των φύλων στα σχολεία, με τα αιτήματα για αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία της δεκαετίας 1980-1990 προς μια γενικότερη θεωρία και ανάλυση που έχει σχέση με τα θέματα της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, τα θέματα ταυτότητας των φύλων και κατασκευής της ταυτότητας αυτής και, βέβαια, στο επίπεδο των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και των εργαλείων με την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα. Μέχρι την τελευταία δεκαετία η έρευνα κατευθυνόταν από το πανεπιστήμιο προς την εκπαίδευση, τώρα η τάση είναι να συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα ίδια τα σχολεία, οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ερευνητική διαδικασία.

Τα θέματα των τελευταίων αυτών ερευνητικών προσπαθειών έχουν σχέση με τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι ταυτότητες και όπου αποτυπώνονται οι σχέσεις του ιδιωτικού βίου και η σχέση της οικογένειας με το σχολείο, θεματική η οποία τα τελευταία χρόνια αποκτά ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον ερευνητικό στη διεθνή βιβλιογραφία.

Άλλο θέμα που φαίνεται ότι στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ως υψηλής προτεραιότητας έχει σχέση με τη σχολική αποτυχία των αγοριών και δημιουργησε έναν «πανικό», όπως χαρακτηριστικά ονομάζεται η σχετική αντίδραση. Πρόκειται για έρευνες που αναφέρονται στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών, των μαθητών και των μαθητριών, και διερευνούν τη συνθετότητα και πολυπλοκότητα αυτής της διάστασης στο πλαίσιο του σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα.

Τα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα – πολυπολιτισμικότητα και το φύλο στην εκπαίδευση αποτελεί, επίσης, άμεσης προτεραιότητας θεματική, ιδιαίτερα μετά τις γενικότερες ανακατατάξεις των τελευταίων δεκαετιών και στον ευρωπαϊκό χώρο.

Η διεθνής βιβλιογραφία μας δίνει βέβαια και άλλες ενδιαφέρουσες διαστάσεις, οι οποίες ούτε στις εκθέσεις επισκόπησης καταγράφονται, ούτε έχω εντοπίσει ακόμα καμιά σχετική αναφορά στην ελληνική βιβλιογραφία. Για να συνδέσω τη διαπίστωση αυτή με τις εισηγήσεις που θα ακολουθήσουν, κι επειδή έχω ακούσει τη Σάσα τη Λαδά πολλές φορές να αναφέρεται στην κατηγορία «σώμα», επισημαίνω πόσο συχνά η διάσταση αυτή αξιοποιείται στην έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην ελληνική βιβλιογραφία ακόμα δεν έχουμε σχετικές έρευνες που να συνδέουν δηλαδή τη θεματική αυτή με τη σχολική τάξη. Σε αντιπαράθεση με τη δυτική φιλοσοφική παράδοση, όπου γίνεται συζήτηση για την αξιοποίηση του λόγου, του μυαλού και όπου το σώμα αγνοήθηκε εντελώς, τώρα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες οι έρευνες που δείχνουν ότι στην εκπαιδευτική πράξη η σωματική πειθαρχία - ως ιστορικός μορφή πολύ καλά να φέρω στο μυαλό μου εικόνες εξέλιξης αυτής της σωματικής πειθαρχίας- ο τρόπος κίνησης, ο θόρυβος μέσα στη σχολική τάξη, ποιος δημιουργεί το θόρυβο, η σχέση που έχει με τη μάθηση, όλη αυτή η κίνηση του σώματος ενέχει ενδιαφέρουσες διαστάσεις έρευνας που ακόμα δεν τις έχουμε προσεγγίσει στην ελληνική πραγματικότητα. Βέβαια επισημαίνω, επίσης, ότι έχουμε επίγνωση και της κριτικής που γίνεται στις σχετικές μελέτες, στην υπερβολική δηλαδή έμφαση που δίνεται, συχνά, στην εξατομίκευση, στον «εαυτό». Η έμφαση στην ατομική ταυτότητα ακυρώνει, πιθανότατα, τη δυνατότητα του υποκειμένου να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέρος ενός συνόλου. Συζητείται και η διάσταση αυτή στον προγραμματισμό των σχετικών ερευνών.

Τώρα, ως προς τις μεθοδολογικές διαστάσεις, τα εργαλεία έρευνας δηλαδή, επίσης παρακολουθούμε την ενδιαφέρουσα αυτή πορεία από τον προβληματισμό στη χρήση των όρων, της ορολογίας, τι σημαίνει φύλο κοινωνικό και βιολογικό, ταυτότητα, ρόλος κ.λ.π., έως τις μεταμοντέρνες διαστάσεις βέβαια, που προτείνουν ότι θα πρέπει να αμφισβητηθούν οι κατηγορίες του φύλου, οι κατηγορίες «αρσενικό» και «θηλυκό». Στην ελληνική πραγματικότητα, άρχισε ήδη ο σχετικός προβληματισμός και καταγράφονται ερωτήματα γι' αυτόν τον κόσμο της «μετά-φύλων» κατάστασης. Επίσης, βλέπουμε την πορεία από την ποσοτική στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η πρώτη έρευνα που είχαμε κάνει με την Κ. Δεληγιάννη για τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου ήταν ποσοτική καταγραφή, πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια παρουσιάζονται κ.λ.π., ενώ στη συνέχεια η έρευνα των σχολικών βιβλίων προχώρησε σε μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στο ευρύτερο πεδίο έρευνας, επίσης, μετά από την αποκλειστική χρησιμοποίηση ή αξιοποίηση, καλύτερα, των ερωτηματολογίων και των ποσοτικών δεδομένων βλέπουμε ότι σταδιακά γίνεται αξιοποίηση των συνεντεύξεων, των προφορικών μαρτυριών, αυτοβιογραφικού υλικού και, τελευταία, της ανάλυσης λόγου και της έρευνας δράσης με την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ερευνητών στη διαδικασία. Βλέπουμε, λοιπόν, στο επίπεδο της μεθοδολογίας τουλάχιστον, ότι μετά από κάποιες μακροκοινωνιολογικές δομικές προσεγγίσεις γίνεται αξιοποίηση της εθνογραφικής μεθοδολογίας, σε περιορισμένη έκταση, και φτάνουμε στο τελευταίο επίπεδο, όπου η έμφαση δίνεται στην κατασκευή των ταυτοτήτων και την ανάλυση του λόγου.

Δε θα σας κουράσω περισσότερο. Ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για μένα να κάνω με την ευκαιρία αυτής της εισήγησης την επισκόπηση του επιστημονικού χώρου που υπηρετώ. Ελπίζουμε και ευχόμαστε οι νέες γενεές των ερευνητριών να αναπληρώσουν τα κενά που εμείς αφήνουμε και η εμπειρία μας από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, έστω και σύντομη - ένα εξάμηνο μόνο έχουμε που αρχίσαμε - μας κάνει να είμαστε αισιόδοξες για το χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης και της σχολικής πράξης στη χώρα μας.

Ευχαριστώ

Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση - Σε ποιούς τομείς απαιτείται παρέμβαση;

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών - Ευρωπαϊκό Συνέδριο - Αθήνα 7-8-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995.

Εισαγωγή

Κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές έχουν οδηγήσει σε ευρεία αποδοχή της άποψης ότι είναι αναγκαία η προώθηση της ισότητας των φύλων στην κοινωνία - μέσω της μείωσης των διακρίσεων και των στερεοτύπων ρόλων του φύλου. Επιπλέον ευρέως αποδεκτή είναι η άποψη ότι ο στόχος αυτός μπορεί, εν μέρει, να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Όμως, μέχρι σήμερα η πραγματικότητα είναι διαφορετική: η εκπαίδευση μάλλον συμβάλλει στη διαιώνιση των ανισοτήτων και μόνον σε εξαιρετικές περιπτώσεις συμβάλλει στην υπέρβασή τους. Πράγματι, αν και έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες επιτυχίας των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί μας θεσμοί συνεχίζουν να μην παρέχουν ισότητα ευκαιριών. Μέσα τους επιβιώνουν παραδοσιακές και αναπτύσσονται νέες άμεσες και έμμεσες διακρίσεις φύλου, που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών.

Βεβαίως, θεσμικά δεν επιτρέπονται διακρίσεις με βάση το φύλο, αλλά από την έρευνα έχουν καταγραφεί:

πρώτον, εκπαιδευτικές πρακτικές που με άμεσο τρόπο θέτουν σε πιο πλεονεκτική θέση τα αγόρια και περιορίζουν συγκριτικά τις δυνατότητες μάθησης και επιτυχίας των κοριτσιών, και

δεύτερον, εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες διαφοροποιούν φυλετικά τις δυνατότητες για μάθηση και, κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύοντας υφιστάμενα κοινωνικά στερεότυπα κατά φύλο.

Γνωρίζουμε πλέον ότι πέραν των ειδικών περιπτώσεων άμεσης διάκρισης εις βάρος των κοριτσιών, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πρακτικών, από εκείνες που θεωρούνται "αυτονόητες" μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγεί έμμεσα τα κορίτσια σε κατάσταση άνισων ευκαιριών σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας τάξης.

Ας σημειωθεί ότι η ανάγκη ενασχόλησης με τις "αυτονόητες" εκπαιδευτικές πρακτικές πηγάζει και από το γεγονός ότι η υλοποίηση στρατηγικών για επίτευξη της ισότητας των φύλων αποτελεί ταυτοχρόνως απαραίτητη συνθήκη για την επίτευξη άλλων σημαντικών στόχων της εκπαίδευσης, όπως είναι π.χ. η ανάπτυξη ανεκτικής και μη-δογματικής προσωπικότητας.

Στην παρούσα παρουσίαση θα περιοριστώ στη σημασία α) της μορφής και του περιεχομένου του διδακτικού υλικού, β) της οργάνωσης της σχολικής τάξης και του κλίματος που επικρατεί σε αυτήν, και θα υπογραμμίσω τη σχετική με τα παραπάνω σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα ανήκει στις πρώτες περιοχές που διερευνήθηκαν διεθνώς όσον αφορά την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη και αναπαραγωγή φυλετικών στερεοτύπων. Η ενασχόληση αυτή οδήγησε στη διαμόρφωση καθοδηγητικών αρχών για την ανάπτυξη και χρήση διδακτικού υλικού χωρίς σεξιστικά στοιχεία.

Προς την ίδια κατεύθυνση έχει κινηθεί η έρευνα και στην Ελλάδα, αν και εδώ έχει περιορισθεί μέχρι σήμερα στην καταγραφή οφθαλμοφανών παραδειγμάτων και δεν έχει εισχωρήσει ακόμη στους εκλεπτυσμένους μηχανισμούς δημιουργίας και αναπαραγωγής σεξιστικών προτύπων.

Παντού τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι το διδακτικό υλικό αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην επίτευξη της ισότητας (ή ανισότητας) ευκαιριών στην εκπαίδευση, διότι εμπεριέχει μοντέλα ρόλων του φύλου και οδηγίες συμπεριφοράς ακόμη και όταν ρητώς εξυπηρετεί αποκλειστικά άλλους μαθησιακούς στόχους.

Στην επιστημονική βιβλιογραφία θεωρείται πλέον ως δεδομένο ότι διδακτικό υλικό που εμπεριέχει σεξιστικά στοιχεία και σεξιστική γλώσσα διαστρεβλώνει τις αντιλήψεις των παιδιών για την πραγματικότητα (Adamsky, 1981? Harrison and Passero, 1975? Wilson, 1978), ενώ αντιθέτως, παιδαγωγικό υλικό χωρίς διακρίσεις φύλων διευκολύνει την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση (χωρίς να θεωρείται επαρκές για την επίτευξή της).

Η θετική επίδραση κατάλληλου διδακτικού υλικού είναι ορατή ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά, και ερμηνεύεται

α) με την αύξηση των κινήτρων μάθησης των παιδιών, καθώς όταν το παιδαγωγικό υλικό παρουσιάζει ενδιαφέρον και για τα δύο φύλα, τότε οι δυνατότητες για μάθηση των αγοριών και των κοριτσιών διευρύνονται (Frasher, R.S. and Frasher, J.M., 1978? Beyard-Tyler and Sullivan, 1980? Klein, 1979),

β) με τη διεύρυνση των στάσεων και των γνώσεων των παιδιών για τους ρόλους των φύλων, καθώς το κατάλληλο διδακτικό υλικό υποβοηθεί την ανάπτυξη ευέλικτων στάσεων για τους ρόλους των φύλων - γεγονός που με τη σειρά του επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους και όχι με βάση προκαθορισμένους ρόλους (Barclay, 1974? Bem, S.L. and Bem, D.J., 1973? Scott and Feldman-Summers, 1979), και

γ) με την άμεση τροποποίηση του περιεχομένου συμπεριφορών κατά φύλο (Fischer and Torney, 1976), καθώς τα παιδιά μιμούνται τα χαρακτηριστικά των ρόλων που εμπεριέχονται στο διδακτικό υλικό.

Συνεπώς με βάση τα παραπάνω δεδομένα οποιαδήποτε παρέμβαση με σκοπό την αλλαγή της παρούσας κατάστασης είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την περίοδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οργάνωση της τάξης

Ενώ η έρευνα σχετικά με την επίδραση του διδακτικού υλικού έχει προχωρήσει σε βάθος - αν και με ελάχιστα μόνο πρακτικά αποτελέσματα στην εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού -, πολύ λίγο έχουν μελετηθεί ως προς τη συμβολή τους στην δημιουργία και αναπαραγωγή ανισοτήτων κατά φύλο άλλες πλευρές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τις "αυτονόητες" παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών φύλων.

Γνωρίζουμε ότι οι σχολικές τάξεις είναι μικροκοινωνίες (Jakson, 1968) που, ενώ είναι αυτόνομες, αποτελούν αναπαραγωγή της ευρύτερης κοινωνίας (Bourdieu and Passeron, 1977). Έτσι, είναι καταρχήν "λογική και αναμενόμενη" η διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι ανισότητες των φύλων που παρατηρούνται στην κοινωνία υπάρχουν και στην τάξη. Εμφανίζονται δηλαδή ο διαχωρισμός των φύλων, η ανδρική κυριαρχία και μια διαπροσωπική αλληλεπίδραση που, έμμεσα, ενισχύει τις διαφορές των φύλων και τα στερεότυπα(1)

Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας φαίνεται ότι η δημιουργία, ενίσχυση και αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά φύλο επηρεάζονται από την οργάνωση και το κλίμα της τάξης, που με τη σειρά τους αποτελούν μωσαϊκό πολυποίκιλων στοιχείων όπως είναι η δομή του χώρου, η χωροταξική τοποθέτηση της υλικοτεχνικής υποδομής, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα στην αλληλεπίδραση δασκάλου-ας/μαθητών-τριών και στις αλληλεπιδράσεις μαθητών-μαθητριών, οι κανόνες και γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου κ.λ.π.. Σε αυτά πρέπει προφανώς να προστεθούν χαρακτηριστικά του "κρυμμένου" ή του επίσημου προγράμματος του σχολείου που εμπεριέχουν μηνύματα προς τα παιδιά και οδηγούν σε διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών στην τάξη.

Όμως παρόλο που εύκολα μπορεί να καταδειχθεί ότι το κλίμα που επικρατεί μέσα σε μία τάξη πρέπει να θεωρηθεί σημαντικότερη "εκπαιδευτική πρακτική" ελάχιστες είναι οι ερευνητικές προσπάθειες που έγιναν για να διαπιστωθεί ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασης του στη δημιουργία και ενίσχυση των στερεοτύπων των ρόλων του φύλου. Προφανής και προβλέψιμη είναι συνεπώς και η πλήρης ανυπαρξία ειδικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την πρόληψη ή απαγόρευση συμπεριφορών που δημιουργούν ή ενισχύουν διακρίσεις στην τάξη.

Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών

Αν διαπιστώνεται σημαντική καθυστέρηση στις περισσότερες χώρες σε ό,τι αφορά την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εκπαιδευτικές πρακτικές επηρεάζουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά φύλο, η καθυστέρηση αυτή είναι πολύ

μεγαλύτερη στην Ελλάδα και οφείλεται κυρίως στην περιορισμένη ανάπτυξη στην Ελλάδα του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση. Ως δείκτες αυτής της κατάστασης μπορούν να θεωρηθούν ο μικρός αριθμός σχετικών μαθημάτων στα πανεπιστημιακά τμήματα, ερευνητικών προγραμμάτων, βιβλίων, επιστημόνων που ειδικεύονται στον τομέα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και η ανυπαρξία δικτύων, ομάδων ή/και ατόμων που ασχολούνται με την έρευνα και την πράξη σ' αυτόν τον τομέα.(2)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι για την αποτελεσματική ανάπτυξη της έρευνας σε αυτόν τον τομέα, όπως και για τη διασάφηση και την εξειδίκευση των στόχων για ισότητα στην εκπαίδευση είναι αναγκαία η θεσμική ενίσχυση των παρεμβάσεων σε σχέση με την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση.

Καθώς η γνώση μας για τον τρόπο επίτευξης της ισότητας των φύλων στην κοινωνία αυξάνεται, είναι λογικό, επίσης, να προβληματιζόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει το ζήτημα της ισότητας. Προς τούτο είναι απαραίτητη η ανάπτυξη πολυδιάστατων στρατηγικών με πολλές και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης. Δηλαδή είναι απαραίτητες: η διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και διοικητικών μέτρων, η ανάπτυξη προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικού υλικού χωρίς σεξιστικά στοιχεία για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όμως η εφαρμογή όλων αυτών προϋποθέτει δημιουργία δυναμικών ομάδων πίεσης και ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Διότι προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν μεταξύ άλλων πώς δημιουργούνται φυλετικά στερεότυπα, ποιες διαπλοκές υπάρχουν μεταξύ φύλου, κοινωνική τάξη και φυλής, πώς δημιουργούνται, εντοπίζονται και καταπολεμούνται οι προκαταλήψεις κατά φύλο και επιπλέον να κατέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία ώστε να παράγουν, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν διδακτικό υλικό χωρίς σεξιστικά στοιχεία και να διαμορφώνουν εκείνο το κλίμα στην τάξη που αποτρέπει την εμφάνιση ανισοτήτων κατά φύλο.

Προφανώς, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέχρι σήμερα δεν ανταποκρίνεται σ' αυτούς τους στόχους. Τα πανεπιστημιακά τμήματα -με ελάχιστες εξαιρέσεις- δεν προετοιμάζουν ούτε στοιχειωδώς τους/τις εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ισότητα των φύλων στη εκπαίδευση. Αυτό γίνεται εμφανές από τον τρόπο στελέχωσης των παιδαγωγικών τμημάτων, από τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των μελών τους(3), από τον ελάχιστο αριθμό μαθημάτων στον τομέα της σχέσης κοινωνικού φύλου και εκπαίδευσης και στον τομέα της μη σεξιστικής αγωγής, όπως και γενικότερα μαθημάτων με φεμινιστική οπτική(4), από την απουσία του σεξισμού ως πρόβλημα στα βιβλία της παιδαγωγικής και στις ειδικές επιστημονικές περιοχές, και από τις σεξιστικές προκαταλήψεις που είναι διάχυτες σε πολλά συγγράμματα.(5)

Δεν είναι τυχαίο ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν σχετικές εμπειρίες για να προωθήσουν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Για την ελληνική εκπαίδευση το ζήτημα αυτό δεν αποτέλεσε πρόβλημα και γι αυτό δεν αποτέλεσε τμήμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό δεν μεταβλήθηκε ούτε κατά τα τελευταία χρόνια καθώς στην Ελλάδα δεν εμφανίστηκαν ισχυρές αυτόνομες γυναικείες σπουδές. Ούτε αυτή η σαφής ανισότητα στη στελέχωση της διοίκησης των εκπαιδευτικών θεσμών (σχολικοί σύμβουλοι,

διοικήσεις σχολείων κ.λ.π.) δεν έχει οδηγήσει σε ανάπτυξη της έρευνας εκ μέρους των εμπλεκόμενων φορέων. Σε συνάρτηση με αυτά αποτελεί φυσική συνέπεια το γεγονός ότι δεν ενισχύεται η ένταξη της φεμινιστικής οπτικής και της διαφυλικής έρευνας στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων τμημάτων. Η έλλειψη αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σοβαρή, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκπαίδευσης. Η Howe (1973, σελ. 148) αναφέρει χαρακτηριστικά: "Θα έθετα ως προτεραιότητα την κατάρτιση των εκπαιδευτικών - ανδρών και γυναικών (...) όταν οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν, αλλάζουν τα πάντα στις τάξεις τους".

Με την παραπάνω λογική η άμεση επιτυχία του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη-σεξιστική κατεύθυνση έγκειται, κυρίως, στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Όμως προς το παρόν δεν υπάρχουν οι απαραίτητες συνθήκες για την πραγματοποίηση ενός τέτοιου εγχειρήματος σε όλη την Ελλάδα. Αλλά μέχρι τη δημιουργία τέτοιων συνθηκών είναι δυνατή η εφαρμογή πρότυπων προγραμμάτων με στόχο τον πολλαπλασιασμό τους αργότερα. Καθοριστική σε αυτή την προσπάθεια θα είναι η συμμετοχή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, εφόσον αυτά υιοθετήσουν και προωθήσουν ανάλογη προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Ασφαλώς βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο η ανάπτυξη της φεμινιστικής θεωρίας και έρευνας και ο προβληματισμός για την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση αναμένεται να επιδράσουν μεταρρυθμιστικά στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η πορεία αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι, υπάρχει διεθνώς μια διαρκώς αυξανόμενη βάση δεδομένων από την οποία προκύπτουν νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση με σημαντικό νέο συστατικό στοιχείο το σχεδιασμό παρεμβάσεων για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση και της ισότητας μέσω της εκπαίδευσης.(6) Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε ήδη σήμερα να διαμορφώσουμε ένα πρώτο κατάλογο άμεσων μέτρων ως πρώτο βήμα στο σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ισότητας(7). Χαρακτηριστικά για το είδος των μέτρων είναι τα εξής:

- Η αυτοαξιολόγηση κάθε τμήματος κατάρτισης εκπαιδευτικών ως προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές του, με στόχο τη διασφάλιση ότι οι διακρίσεις φύλων δε συμπεριλαμβάνονται στις δραστηριότητές του ή την κατάρτιση σχεδίου άρσης τους στο πρόγραμμα σπουδών, στα συγγράμματα, στα κριτήρια στελέχωσης και εξέλιξης του προσωπικού, στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, στις ερευνητικές δραστηριότητες και στην καθημερινή ζωή του τμήματος.

- Η επανεξέταση των μεθόδων διδασκαλίας, των πρακτικών ασκήσεων, των μικροδιδασκαλιών και των σεμιναρίων ανάπτυξης δεξιοτήτων έτσι ώστε να συμπεριληφθούν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προώθηση των θεμάτων ισότητας στην εκπαίδευση.(8)

- Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ενσωμάτωση των παραπάνω προβληματισμών στη διδασκαλία όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου.

- Η υιοθέτηση ορισμένων σχολικών μονάδων για πρότυπη εφαρμογή προγραμμάτων μη-σεξιστικής παρέμβασης, με άσκηση του προσωπικού τους (στα πλαίσια των προγραμμάτων επιμόρφωσης και/ή εξομοίωσης).

- Η ενίσχυση της διεπιστημονικής έρευνας για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Η θεσμική καθιέρωση του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση (σε όσα τμήματα δεν υπάρχει).(9)

Επίλογος

Η προσπάθεια προώθησης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και μέσα από την εκπαίδευση σημαίνει υιοθέτηση μιας επιπλέον οπτικής γωνίας στη διερεύνηση όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Για το λόγο αυτό η προσπάθεια δεν μπορεί παρά να συναντήσει ισχυρές αντιστάσεις.(10) Όμως από την ολοκλήρωσή της εξαρτάται το ίδιο το μέλλον του σχολείου ως θεσμού που συμβάλλει στην απελευθέρωση του ανθρώπου.

Υποσημειώσεις

(1) Υπάρχουν πολλές έρευνες που μελετούν τις διαπροσωπικές ανισότητες που παρατηρούνται στις τυπικές τάξεις, οι οποίες όμως δεν είναι δυνατό να αναφερθούν εδώ αναλυτικά. Για μια εκτενή συνόπηση των ερευνών βλ. το άρθρο των Lockheed M. and Klein S. (1985)

Sex equity in Classroom Organization and Climate in S. Klein, Handbook for Achieving Sex Equity through Education (pp. 189-217).

Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

(2) Ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την εκτίμηση της ανάπτυξης αυτής της επιστημονικής περιοχής βλ. Beauchamp, G, A (1981) Curriculum theory, (4th Ed.). Itaska, IL: Peacock.

(3) Η στελέχωση και η θέση τους στην ιεραρχία των τμημάτων δίνει το μήνυμα ότι η εκπαίδευση καθοδηγείται από άνδρες, αν και τα παιδαγωγικά τμήματα παραδοσιακά εκπαιδεύουν περισσότερες γυναίκες.

Με το σχόλιο αυτό δεν υπαινίσσομαι διόλου ότι η κατάσταση είναι διαφορετική σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα. Ειδικότερα βλ. Ηλιού, Μ. (1988) "Οι Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: Εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;" Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 76, 3-24.

(4) Τα ελάχιστα μαθήματα στον τομέα των γυναικείων σπουδών, κυρίως στα παιδαγωγικά τμήματα και τις φιλοσοφικές σχολές αποτελούν, τις περισσότερες φορές, μεμονωμένες πρωτοβουλίες μελών Δ.Ε.Π., χωρίς αυτό να αντικατοπτρίζει πάντα τη διαθεσιμότητα του συγκεκριμένου τμήματος (εξαιρέση το Π.Τ.Δ.Ε.). Η εισαγωγή τους είναι πιο εύκολη στα νεοσύστατα τμήματα, ενώ σε παλαιότερες σχολές υπάρχουν αυξημένες αντιστάσεις.

(5) Μια πρόχειρη ανάλυση των διδακτικών σημειώσεων και των βιβλίων που χρησιμοποιούνται για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας δίνει μια εικόνα των θεμάτων και δεξιοτήτων που προωθούνται ή αγνοούνται. Συνήθως, απουσιάζει ο σεξισμός ως ζήτημα γενικά, τόσο στα βιβλία Παιδαγωγικής όσο και στις ειδικές επιστημονικές περιοχές και η επίδρασή του στα παιδιά. Επίσης απουσιάζουν οι στρατηγικές μείωσής του. Τα περισσότερα βιβλία είναι γραμμένα από άνδρες και γίνεται μεγαλύτερη αναφορά σε αυτούς, δε γίνονται εκτενείς αναφορές στη νομοθεσία και τις οδηγίες που απαγορεύουν τις διακρίσεις φύλων στην εκπαίδευση, η συζήτηση των διαφορών φύλου αναπτύσσεται με βάση τη στερεότυπη αντίληψη και, κατ' αυτό τον τρόπο, ενισχύονται οι διακρίσεις.

(6) Για μια πιο αναλυτική περιγραφή των συνθηκών εγκαθίδρυσης των "γυναικείων σπουδών" στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. και των αντιστάσεων στην εφαρμογή τους, καθώς και για την εκτίμηση της δυναμικής τους στη μελλοντική πορεία του τμήματος βλ. Δ. Κογκίδου και Ε. Τρέσσου-Μυλωνά (1993) Η θεσμοθέτηση Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια: Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Στα πρακτικά της Ευρωπαϊκής Συνάντησης "Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία". 7-9 Οκτωβρίου 1993, Θεσσαλονίκη.

(7) Για μια φεμινιστική παιδαγωγική βλ.

Margo Culley and Catherine Portuges (eds) "Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist teaching" Boston: Poutledge and Kegal Paul., 1985 p.27

Susan Laird Reforming "Woman's True Profession": A case for "Feminist Pedagogy" in Teacher Education?

Harvard Educational Review, Vol. 58, No 4, November 1988, pp. 449-463.

Charlotte Bunch and Sandra Pollack (eds), "Learning Our Way: Essays in Feminist Education"

Trumansburg, NY: Crossing, 1983, p. 255.

(8) Αυτό βέβαια δεν είναι εύκολο και καμιά φορά αδύνατο -σε μεγάλα ακροατήρια στο πανεπιστήμιο. Είναι όμως εφικτό σε ομάδες εργασίας και τμήματα με περιορισμένο αριθμό.

(9) Υπάρχουν πολλοί λόγοι που ερμηνεύουν την αντίσταση των παιδαγωγικών τμημάτων, διεθνώς, στην ισότητα των φύλων.

Όπως αναφέρει ο Tobias (1978) και η Howe (1973) οι γυναικείες σπουδές εγκαθιδρύονται μετά από έντονη δραστηριότητα γυναικών εκπαιδευτικών και φοιτητριών που ζητούν αυτά τα μαθήματα. Πολιτικός ακτιβισμός είναι λιγότερο έντονος στους φοιτητές/τριες των τμημάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών από ό,τι στους φοιτητές/τριες άλλων τμημάτων.

Για το λόγο αυτό ο Lather (1981) σελ. 3, υποστηρίζει ότι "η ευθύνη για την εγκαθίδρυσή τους πέφτει στους ώμους των πανεπιστημιακών τμημάτων".

Χωρίς να υποστηρίζουμε ότι αυτοί είναι οι λόγοι τη μη θεσμοθέτησης στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων αντίστοιχων αντικειμένων, εν τούτοις είναι αξιοσημείωτο ότι, όπου υπήρξε θεσμοθέτηση με την ευθύνη του τμήματος, όπως στην περίπτωση του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. , παρόλο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων στα παιδαγωγικά τμήματα είναι γυναίκες, η αναλογία αυτή δεν ανταποκρίνεται στη σύνθεση των μελών των τμημάτων πάντοτε και, σχεδόν καθόλου, στο επίπεδο των προέδρων και κοσμητόρων.

(10) Οι προτάσεις αυτές στηρίζονται στις κατευθυντήριες αρχές που προέκυψαν από την εφαρμογή προγραμμάτων για μη-σεξιστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και Η.Π.Α. και την εμπειρία μας από το Π.Τ.Δ.Ε. Παρ'όλο που δεν έχουμε δεδομένα αξιολόγησης της δουλειάς μας προς αυτή την κατεύθυνση και της αποτελεσματικότητάς της μπορούμε να επισημάνουμε ορισμένα σημεία που θεωρούμε καθοριστικά για τα τμήματα που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς. Για πιο αναλυτικά περιγραφή βλ. ενδεικτικά το άρθρο των David Sadker και της Myra Sadker που αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση δασκάλων.

Sadker D. and Sadker M., (1985).

The treatment of Sex Equity in Teacher Education

In S. Klein, Handbook for Achieving Sex Equity through Education. (pp. 145-161).
The Johns Hopkins University Pressm Baltimore and London.

Βιβλιογραφία

Adamsky, C. (1981). Changes in pronominal usage in a classroom situation.

Psychology of Women Quarterly, 5, 773-779.

Barclay, L. K. (1974) The emergence of vocational expectation in preschool children.

Journal of Vocational Behavior, 4, 1-14.

Bem, S.L. and Bem, D. J. (1973) Does sex-biased job advertising "aid and abert" sex discrimination?

Journal of Applied Social Psychology, 3, 6-18.

Beyard-Tyler, K. C. and Sullivan, H. J. (1980) Adolescent reading preferences for type of theme and sex of character.

Reading Research Quarterly, 16, 104-120.

Bourdien, P. and Passeron J. C. (1977) Reproduction in education, society and culture.

London: Sage.

Fischer, P. L. and Torney, J. V. (1976) Influence of children's stories on dependency a sex-typed behavior.

Developmental Psychology, 12, 489-490.

Frasher, R. S. and Frasher, J. M. (1978) Influence on story characters' roles on comprehension.

Reading Teacher, 32, 160-164.

Harisson, L. and Passero, R. (1975) Sexism in the language of elementary school textbooks.

Science and Children, 12, 22-25.

Howe, F. (1973) Introduction: The teacher nad the women's movement.

In N. Frazier and M. Sadker (Eds), Sexism in school and Society. New York, Harper and Row.

Jackson, P. (1968) Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Ninston.

Klein, H. A. (1979) What effect does nonsexist content have on the reading of boys and girls? Reading Improvement, 16, 134-138.

Lather, P. (1981) Reeducating educators: Sex equity in teacher education,

Educational Horizons, 60 (1), 38-40.

Scott, K. P. and Feldman-Summers, S. (1979) Children's reaction to textbook stories in which females are portayed in traditionally male roles.

Journal of Educational Psychology, 71, 396-402.

Tobias, S. (1978) Women's studies: Its origins, its organisation and its prospects.

Women's Studies International Quarterly, 1, 85-97.

Nilson, L. C. (1978) Teacher's inclusion of males and females in generic nouns.

Research in the Teaching of English, 12, 155-161.

“ Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών”

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΓΚΙΔΟΥ

- ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ “ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ”, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2, 3, 4 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1996, Στο: Β.Δεληγιάννη - Σ.Ζιώγου(επιμέλεια) - ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ - Βάνιας Θεσσαλονίκη 1997

Καθημερινές εμπειρίες δουλειάς

Πρόσφατα συμμετείχα σ’ ένα κύκλο σεμιναρίων με στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Παρ’ όλο που η δομή του σεμιναρίου εξασφάλιζε τη συνεργασία σε μικρές ομάδες για το μεγαλύτερο τμήμα του, εντούτοις, ένοιωθα άσχημα - και το έλεγα - όταν σε διάλεξη που έκανα στην ολομέλεια έθετα το ζήτημα ότι η μη σεξιστική εκπαίδευση αφορά όχι μόνον το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και τους τρόπους διδασκαλίας. Ενώ αναφερόμουν στη διαφορετική διαδικασία την οποία θα ακολουθούσαμε στις ομάδες για τη διερεύνηση της ατομικής/υποκειμενικής διάστασης του σεξισμού που αντανακλάται στις κατηγορίες, στάσεις και αντιλήψεις μας, χρησιμοποιούσα, καταρχήν, παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας.

Δεν πρόκειται για τη μοναδική περίπτωση που ένοιωσα άβολα στην εκπαιδευτική διαδικασία.¹ Συνέβη πάρα πολλές φορές, εντός και εκτός ακαδημαϊκού πλαισίου, ακόμη και σε συνέδρια, σεμινάρια, συνδιασκέψεις, συναντήσεις που αναφέρονταν στη διαπλοκή του κοινωνικού φύλου σε πολλά φαινόμενα και επιστημονικές περιοχές.

Υπήρξαν περιπτώσεις που ένοιωσα θυμό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μου στο πανεπιστήμιο γιατί, για παράδειγμα, ορισμένα άτομα συνεχίζουν να έχουν αντιστάσεις και να μη αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί μας θεσμοί δεν παρέχουν ισότητα ευκαιριών και ότι υπάρχουν διακρίσεις φύλου που διαφοροποιούν τις δυνατότητες μάθησης των κοριτσιών και των αγοριών. Ορισμένες φορές, επίσης, ένοιωσα να συμμετέχω και εγώ στην αγωνία και στον πόνο κάποιων φοιτητριών όταν συνειδητοποιούσαν πόσο περιοριστικοί ήταν για τη ζωή τους οι στερεότυποι ρόλοι των φύλων και κατόπιν στην αμηχανία τους για το τι θα κάνουν στη συνέχεια - και αυτό παρά την εμπειρία που έχω από την ψυχολογική μου παιδεία και πρακτική καθώς και τη συμμετοχή μου σε έρευνα - δράση.

Αναζητώντας νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία

Αναφέροντας αυτά τα παραδείγματα θέλω να μοιραστώ μαζί σας τον προβληματισμό για τη σχέση μεταξύ συναισθημάτων, πολιτικής και μάθησης. Στο βαθμό που θεωρώ, για παράδειγμα, ότι τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη συνειδητοποίηση των

στερεότυπων ρόλων του φύλου που έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αντικείμενο συλλογικού προβληματισμού στο πλαίσιο της τάξης, τότε θα πρέπει να υιοθετήσω μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.²

Ονομάζοντας και περιγράφοντας τα συναισθήματα αυτά προκύπτουν ερωτήματα που μας οδηγούν σε μια πληρέστερη κατανόηση του κόσμου και, ενδεχόμενα, σε μια δέσμευση για αλλαγή.³ Στη συγκεκριμένη περίπτωση των υπονηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αποδόμηση του σεξιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών και στη δέσμευση για τη προώθηση της ισότητας ευκαιριών για τα φύλα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Η υιοθέτηση αυτής της διαδικασίας προϋποθέτει ότι θεωρώ την τάξη μου ως μια εν δυνάμει κοινότητα που επιχειρεί να προβληματιστεί και να δράσει από κοινού⁴ σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας και με μια διαδικασία που εμπεριέχει ένα είδος συνεργατικής μάθησης.⁵ Όλα αυτά με οδηγούν στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής διαδικασίας κατά τη διδασκαλία - της φεμινιστικής παιδαγωγικής.

Οι γυναικείες Σπουδές στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στη δεκαετία του 90 - Ένας απολογισμός επιτυχίας;

Στα ελληνικά πανεπιστήμια υπάρχει μια σταθερή άνοδος της προσφοράς μαθημάτων στις γυναικείες σπουδές (ή όπως έχει πλέον επικρατήσει διεθνώς “σπουδές φύλου ή κατά φύλο”) - αν και όχι πάντοτε ως υποχρεωτικών γνωστικών αντικειμένων ενταγμένων στο πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων - και ένας αυξανόμενος αριθμός εργασιών, διδακτορικών, ημερίδων, συνεδρίων, προγραμμάτων κατάρτισης σε σχετικά θέματα.

Η ένταξη αυτών των μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών - αν και χωρίς τη δημιουργία αυτόνομων τομέων ή τη δημιουργία αντίστοιχων θέσεων - μπορεί να θεωρηθεί ως επιτυχία αλλά όχι, κατ’ ανάγκην, και ως αποδοχή των γυναικείων σπουδών στον ακαδημαϊκό χώρο.⁶ Εξάλλου, στη πλειονότητα των περιπτώσεων, η προσφορά των συγκεκριμένων μαθημάτων, εκτός από την εισαγωγή της οπτικής του φύλου, έχουν περιορισμένες επιπτώσεις σε άλλους τομείς της ακαδημαϊκής ζωής και γνώσης.⁷ Για παράδειγμα, οι επιστημονικοί τομείς δεν άλλαξαν ταυτότητα, απλά προστέθηκαν νέες θεωρήσεις και θεματικές, η θεσμοποίηση δεν συντέλεσε στην αύξηση της κοινωνικής παρέμβασης κ.α.

Το ζήτημα της θεσμοποίησης των γυναικείων σπουδών - που δεν μπορεί να έχουν την ίδια μορφή σε κάθε πανεπιστήμιο - χωρίς τον κίνδυνο της ενσωμάτωσής τους στη παραδοσιακή ακαδημαϊκή γνώση είναι ένα ζήτημα που, ενώ έχει συζητηθεί πολύ στο παρελθόν, εξακολουθεί να είναι επίκαιρο. Όπως υποστηρίζουν οι Βαΐου και Βρυχέα (1996) η οργάνωση των γυναικείων σπουδών είναι ένα εγχείρημα αλλαγών σε πολλαπλά επίπεδα (θεωρίας, μεθόδου, οργάνωσης, εκπαιδευτικής πρακτικής, σχέσεων διδασκόντων/διδασκόμενων). Στις ημερίδες/συνέδρια που έγιναν τα τελευταία χρόνια για τις γυναικείες σπουδές στην Ελλάδα έχουν τεθεί αρκετά ερωτήματα και έχουν διατυπωθεί αρκετές επισημάνσεις σχετικά με την επιλογή του προσανατολισμού και του περιεχομένου μιας φεμινιστικής προσέγγισης στη

περίπτωση της γραφειοκρατικής τους θεσμοθέτησης αλλά ελάχιστα έχει συζητηθεί η μεθοδολογία στην παιδαγωγική διαδικασία.⁸

Θα προσεγγίσουμε τα νέα αντικείμενα γνώσης - όπως ο σεξισμός και ο ρατσισμός - με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας.

Η σημασία της φεμινιστικής διαδικασίας στη διδασκαλία των γυναικείων σπουδών.

Η φεμινιστική εκπαίδευση αφορά τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και τη διαδικασία της διδασκαλίας - τη φεμινιστική παιδαγωγική. Άρα οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετέχουν στα μαθήματα των γυναικείων σπουδών αναμένεται να μάθουν τις δεξιότητες της φεμινιστικής διαδικασίας και να τις χρησιμοποιούν (Schniedewind, 1987). Ο κίνδυνος να διαχωριστεί το περιεχόμενο από τη διδακτική διαδικασία είναι υπαρκτός για τα μαθήματα που εντάσσονται στις γυναικείες σπουδές στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Ο κίνδυνος αυτός, δηλ. η γνώση αυτή να “μεταφέρεται” με τρόπους που θεωρούνται τυπικοί στο πανεπιστήμιο επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία.⁹ Έχει καταγραφεί ότι ακόμη και σε μαθήματα των γυναικείων σπουδών η πατριαρχική και ιεραρχική δομή καθώς και η δυναμική της τάξης αναστέλλει τη διαδικασία ενδυνάμωσης των φοιτητριών (Gardner et al, 1989)

Οι πρακτικές της φεμινιστικής διδασκαλίας δεν μπορούν να διαχωριστούν από το περιεχόμενο.¹⁰ Η διαδικασία και το περιεχόμενο είναι αλληλένδετα καθώς αναπτύσσεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και το περιεχόμενο. Εξαιτίας του περιεχομένου του μαθήματος προκύπτουν συγκεκριμένες καταστάσεις. Η Lewis (1990) αναφέρει ότι καθώς οι φοιτητές/τριες αρθρώνουν το δικό τους λόγο και συμμετέχουν μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές, αναπτύσσεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σ’ αυτούς/ές και το περιεχόμενο του μαθήματος κατά τέτοιο τρόπο ώστε η δυναμική της τάξης που αναπτύχθηκε με βάση το θέμα της συζήτησης να αντανακλά την κοινωνική αναπαράσταση της ανισότητας των φύλων.

Η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, γιατί θα πρέπει να αμφισβητήσουμε ορισμένες “αυτονόητες και οικουμενικές” έννοιες που κατευθύνουν τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές - πρακτικές που απορρέουν από τις δομές εξουσίας (του φύλου, της κοινωνικής τάξης, της φυλής, της ηλικίας κ.α.) και να αποδομήσουμε τις σεξιστικές και ρατσιστικές μας αντιλήψεις. Σήμερα, όλο και περισσότερο, αναπτύσσονται προβληματισμοί - ιδιαίτερα από φεμινίστριες διδάσκουσες - για τις διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να χειριστούν τις διαφορές μέσα στη τάξη, όταν οι διαφορετικές μορφές καταπίεσης, εξουσίας και δικαιωμάτων ανταγωνίζονται μεταξύ τους.

Από την εμπειρία που έχει καταγραφεί διεθνώς από τις γυναικείες σπουδές, υποστηρίζουν οι Maher and Schniedewind (1993), γνωρίζουμε ότι είναι δυνατόν να δημιουργηθούν τέτοιες δομές και κανόνες στη τάξη που να διευκολύνουν τον εποικοδομητικό διάλογο, σ’ ένα ασφαλές περιβάλλον, έτσι ώστε να μπορούν να διερευνηθούν οι διαφορές καθώς και άλλα ζητήματα - γνωστικά και συναισθηματικά - χωρίς τα πλαίσια αυτά να προκαθορίζουν το τι θα συζητηθεί. Για το λόγο αυτό,

υποστηρίζουν οι Maher and Schniedewind (1993) πρέπει να υιοθετήσουμε παιδαγωγικές προσεγγίσεις δημοκρατικές, που να εμπεριέχουν τη συνεργασία, να ενοποιούν τη γνωστική μάθηση και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων και εμπειριών και να ενδυναμώνουν του φοιτητές/τριες προς την κατεύθυνση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής.

Η διαδικασία αυτή, δηλ. η φεμινιστική παιδαγωγική, μπορεί να φέρει στο πρόσωπο τις ανισότητες - στη συγκεκριμένη περίπτωση των φύλων - χωρίς αναγκαστικά να επικαλεστεί ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στα φύλα.¹¹

Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Κάθε πρόγραμμα σπουδών στοχεύει σ' ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που θα πρέπει να έχουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Συνήθως στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται στο "τι" διδάσκεται και στο "πώς" διδάσκεται η γνώση στα σχολεία¹² - και το "πώς" κατά κύριο λόγο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στα τμήματα παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών Σχολών.

Σήμερα βρισκόμαστε στην Ελλάδα σ' ένα μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο η ανάπτυξη της φεμινιστικής θεωρίας και έρευνας, καθώς και ο προβληματισμός για την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση έχει εισαχθεί σε ελάχιστα τμήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Όπως έχω υποστηρίξει όμως και στο παρελθόν¹³, η άμεση επιτυχία του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση έγκειται, κυρίως, στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και όχι καθοριστική σ' αυτή την προσπάθεια μπορεί να είναι η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των άλλων θεσμών επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσης (όπως τα Διδασκαλία, τα ΠΕΚ) - εφόσον αυτά υιοθετήσουν αντίστοιχη προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Η ύπαρξη των γυναικείων σπουδών ή ο μετασχηματισμός του προγράμματος σπουδών των παραπάνω θεσμών έτσι ώστε να συμπεριληφθεί η οπτική του φύλου (αλλά και της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικής ταυτότητας, της σεξουαλικότητας) - με τη μορφή υποχρεωτικών ή επιλεγόμενων μαθημάτων, ακόμη και με τη δημιουργία τομέων ή κατευθύνσεων στις μεταπτυχιακές σπουδές ή διατμηματικών προγραμμάτων - είναι αναμφίβολα ένα σημαντικό πρώτο βήμα. Έτσι, γένεται ορατή και η γυναικεία εμπειρία σ' ένα κόσμο όπου το πραγματικό και το λογικό ορίζονται αποκλειστικά με αντρικούς όρους.

Η Επίδραση της φεμινιστικής οπτικής στα τμήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών - Προς ένα μετασχηματισμό των προγραμμάτων τους;

Το κρίσιμο σημείο για την επιτυχία αυτών των προσπαθειών για αλλαγή έγκειται, σύμφωνα με τις Beck et al (1990), στην εξοικείωση των μελών του διδακτικού προσωπικού με την φεμινιστική οπτική. Το εγχείρημα αυτό συναντά αρκετές δυσκολίες - έχουν από πολύ νωρίς καταγραφεί στη βιβλιογραφία οι αντιστάσεις που

αναπτύσσουν τα τμήματα- και μια από τις κυριότερες είναι η απροθυμία των μελών του διδακτικού προσωπικού να κατανοήσει τις επιδράσεις της φεμινιστικής κριτικής της επιστήμης στη διδασκαλία.¹⁴

Η ένταξη της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση στα τμήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών δεν σημαίνει, λοιπόν, ότι υπάρχει αυτόματα αλλαγή και στο κλίμα της τάξης, ότι αλλάζει η δυναμική της αλληλεπίδρασης και ότι δημιουργείται ένα μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει άλλου είδους παρεμβάσεις.¹⁵

Μια από τις πιο σημαντικές συνεισφορές της φεμινιστικής θεωρίας και πράξης είναι να δείξει ότι η “προσθήκη” της οπτικής του φύλου δεν είναι απλά ένα ζήτημα που κάνει πιο κατανοητή την κοινωνική ή την πολιτισμική ανάλυση της πραγματικότητας. Αυτό είναι μια πρόκληση για τα πανεπιστημιακά τμήματα που έχουν συμπεριλάβει την έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αν τα τμήματα ανταποκριθούν σ’ αυτή την πρόκληση δεν μπορεί παρά η θεσμοθέτησή της να εμπεριέχει καινοτόμα στοιχεία - γεγονός που προϋποθέτει μια διαφορετική φιλοσοφία προγράμματος σπουδών εξ αρχής - ή θα οδηγήσει σε γενικότερο μετασχηματισμό του καθώς οι γυναικείες σπουδές θέτουν νέα ερωτήματα, θέτουν σε αμφισβήτηση προϋπάρχουσα γνώση, προσφέρουν τη διεπιστημονική τους οπτική. Έτσι, αναμένεται να επιδράσουν μεταρρυθμιστικά στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων.¹⁶

Αντιφάσεις στη μη σεξιστική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - Μπορεί να συμβάλει η φεμινιστική παιδαγωγική στην άρση τους;

Στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση διαφαίνεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός νέου λόγου. Η περιορισμένη ανάπτυξη του τομέα της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση και η περιορισμένη θεσμική ενίσχυση σχετικών παρεμβάσεων μπορεί να ερμηνεύσει, εν μέρει, αυτή την καθυστέρηση. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν που οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν σχετικές εμπειρίες για να προωθήσουν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Η έλλειψη αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σοβαρή, γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκπαίδευσης.

Τα πανεπιστημιακά τμήματα που προετοιμάζουν, στοιχειωδώς, τους/τις εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση είναι ελάχιστα. Η μη σεξιστική εκπαίδευση, όπως αναφέραμε προηγούμενα, αφορά τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και τους τρόπους διδασκαλίας. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και αυτοί που επιμορφώνονται μπορούν να επωφεληθούν από την εισαγωγή της οπτικής του φύλου στα προγράμματα σπουδών τους. Μπορούν όμως να κερδίσουν περισσότερα όταν αυτό πραγματοποιείται με μία διαδικασία, όπου εκτός από τις γνώσεις, θα αυξήσει την ευαισθητοποίησή τους στα ζητήματα του φύλου, θα συμβάλει στην αποδόμηση των σεξιστικών αντιλήψεων που έχουν, θα αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους και θα τους/τις ασκήσει σε νέες δεξιότητες έτσι ώστε να μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Ο τρόπος διδασκαλίας και η άσκηση των εκπαιδευτικών σε νέες δεξιότητες δεν μπορούν να διαχωριστούν από το περιεχόμενο. Αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα κρίσιμο καθώς η θεσμική καθιέρωση της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση - στις περιπτώσεις που εντάσσεται στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών - κινδυνεύει να θεωρηθεί ως μια επιπλέον οπτική, ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να διδαχτεί με τη παραδοσιακή παιδαγωγική.

Στην εργασία αυτή δεν θα γίνει αναφορά στο περιεχόμενο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος μη σεξιστικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εμπεριέχει όμως και ορισμένες αντιφάσεις στο βαθμό που η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχίζει να αναπαράγει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Η διαπίστωση ότι αυτό αποτελεί τμήμα του προβλήματος μας οδηγεί να υιοθετήσουμε μια προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που να προάγει τη ρήξη στη διαδικασία αναπαραγωγής.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποια διαδικασία θα το πετύχουμε αυτό και πόσο μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση η φεμινιστική παιδαγωγική.

Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνική δράση (όπως και ενός πανεπιστημιακού τμήματος κατάρτισης ή ενός θεσμού μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών). Ένα άλλο ερώτημα, συναφές με το προηγούμενο, που τίθεται επιτακτικά σε ορισμένα μέλη του διδακτικού προσωπικού στο πανεπιστήμιο αφορά σε ποιο βαθμό μπορούμε να τροποποιήσουμε τις θεσμοθετημένες σεξιστικές πρακτικές και ταυτόχρονα να διατηρούμε τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας σε θεσμικό επίπεδο. Ποιος τελικά είναι ο ρόλος μας - ιδιαίτερα των διδασκουσών - στο πανεπιστήμιο;

Για να προσεγγίσουμε τα ζητήματα αυτά απαιτείται μια μεγαλύτερη διερεύνηση των επιδράσεων της φεμινιστικής παιδαγωγικής καθώς, όπως αναφέρει η Laird (1988) μελετάται συστηματικά μόλις κατά την τελευταία δεκαετία. Είναι χαρακτηριστικό ότι σήμερα η φεμινιστική παιδαγωγική αποτελεί όλο και περισσότερο αντικείμενο κριτικής αξιολόγησης. Όπως συνάγεται από τη συνόψιση της σχετικής βιβλιογραφίας που έκανε η Shrewsbury (1993) διερευνάται σήμερα ο τρόπος με τον οποίο μπορεί η φεμινιστική παιδαγωγική να ενσωματωθεί σε παραδοσιακά σεμινάρια και να εφορμοστεί σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή προγράμματα.

Το θεωρητικό πλαίσιο της φεμινιστικής παιδαγωγικής και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που απορρέουν απ' αυτήν έχουν ευρεία εφαρμογή σε πολλούς τομείς. Στην εργασία αυτή, μετά μια σύντομη σκιαγράφηση της φεμινιστικής παιδαγωγικής, θα επικεντρωθούμε στη διερεύνηση ορισμένων κύριων ζητημάτων που έχει θέσει η φεμινιστική παιδαγωγική και που μας βοηθούν να προσεγγίσουμε την απάντηση του κύριου ερωτήματός μας - αν δηλαδή η φεμινιστική παιδαγωγική αποτελεί ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η φεμινιστική παιδαγωγική πρακτική

Η φεμινιστική παιδαγωγική βασίζεται στην αποδοχή της δύναμης που έχει η διαδικασία συνειδητοποίησης, στην αποδοχή ότι υπάρχει καταπίεση, αλλά και

δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψής της, καθώς και την επιθυμία για κοινωνικό μετασχηματισμό (Weiler, 1994). Βασίζεται σε ορισμένες παραδοχές για τη γνώση, την εξουσία και την πολιτική δράση που υπήρχαν ήδη στο γυναικείο κίνημα της δεκαετίας του 60 και στη κριτική παιδαγωγική. Είναι παράδειγμα ενός οράματος για κοινωνική αλλαγή.

Η μεγάλη θεωρητική πρόκληση στα παραδοσιακά συστήματα Δυτικής γνώσης προέρχεται, κατά την Weiler (1994), από τη φεμινιστική θεωρία η οποία σταδιακά επηρεάζεται όλο και περισσότερο από τον μεταμοντερνισμό και τη θεωρία της πολιτισμικής ταυτότητας. Η φεμινιστική θεωρία, όπως και άλλες σύγχρονες προσεγγίσεις, νομιμοποιεί/επιβεβαιώνει τη διαφορά, αμφισβητεί την οικουμενική άποψη για την αλήθεια και επιζητεί τη δημιουργία κοινωνικού μετασχηματισμού σ' ένα κόσμο που μεταβάλλεται (Weiler, 1994).

Αυτές οι αλλαγές γίνονται εμφανείς στην εκπαίδευση σε δύο επίπεδα: α) στην πράξη, καθώς οι κοινωνικά αποκλεισμένες ή λιγότερο ευνοημένες ομάδες θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες προσεγγίσεις για τη μάθηση και τον ορισμό της γνώσης και β) στη θεωρία, καθώς αμφισβητούνται οι οικουμενικές αλήθειες (βλ. Giroux 1991, Cherryholmes 1988, Giroux and Simon 1989). Αυτές οι προκλήσεις, κατά τη Weiler (1994), αφορούσαν και τις κριτικές ή απελευθερωτικές παιδαγωγικές που προέκυψαν τη δεκαετία του '60 και '70 - παρόλο που οι φεμινιστικές απόψεις για την εκπαίδευση είχαν πολλά κοινά σημεία με τη παιδαγωγική του Freire (βλ. Culley and Portuges, 1985α).

Τι είναι η φεμινιστική παιδαγωγική;

Ο ορισμός της φεμινιστικής παιδαγωγικής εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες καθώς είναι δύσκολο να υπάρξει ένας συνεκτικός ορισμός χωρίς γενικεύσεις. Εξ άλλου είναι ένας τομέας που αναπτύχθηκε τα τελευταία 10-15 χρόνια.¹⁷

Ένας ορισμός που αναφέρεται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία της Shrewsbury (1987) περιγράφει τη φεμινιστική παιδαγωγική ως “μια θεωρία για τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης που αποτελεί οδηγό για τη πρακτική μας στη τάξη παρέχοντας κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μας στρατηγικών και τεχνικών σύμφωνα με τους επιδιωκόμενους σκοπούς ή αποτελέσματα. Ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ο βαθμός στον οποίο η κοινότητα των εκπαιδευομένων ενδυναμώνεται έτσι ώστε να δρα με υπευθυνότητα στις μεταξύ τους σχέσεις και στο γνωστικό αντικείμενο και να μετατρέπει αυτή τη μάθηση σε κοινωνική δράση”.

Η φεμινιστική παιδαγωγική οραματίζεται τη τάξη ως ένα απελευθερωτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκοντες/ουσες και μαθητές/τριες δρουν ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα. Η έννοια του απελευθερωτικού περιβάλλοντος προϋποθέτει ένα νέο τρόπο συνύπαρξης στη τάξη. Μια τάξη που αποτελείται από άτομα που συνδέονται σ' ένα πλέγμα σχέσεων με άλλα άτομα, που συνδέονται σ' ένα πλέγμα σχέσεων με άλλα άτομα, που νοιάζονται για τη δική τους μάθηση, αλλά και των άλλων. Ένας από τους στόχους μιας τέτοιας τάξης είναι ότι τα μέλη της μαθαίνουν να σέβονται τις διαφορές που έχουν παρά να τις φοβούνται. Πρόκειται, όπως τη χαρακτηρίζει, η Shrewsbury (1987) για μια οικολογική και ολιστική οπτική και η

τάξη καθίσταται ένας σημαντικός τόπος διασύνδεσης με τις ρίζες μας, το παρελθόν μας αλλά και οραματισμού του μέλλοντος.

Φεμινιστικές προσεγγίσεις στη παιδαγωγική: μερικές θεωρητικές επισημάνσεις.

Ορισμένα από τα κύρια ζητήματα που έχει θέσει η φεμινιστική παιδαγωγική και που η διερεύνησή τους μας βοηθά στην απάντηση των ερωτημάτων μας είναι:

1. Ο ρόλος και εξουσία του διδάσκοντος/ουσας.
2. Η επιστημολογική αναζήτηση της πηγής της γνώσης και της αλήθειας και
3. Το ζήτημα της διαφοράς που αποτελεί κυρίαρχη κατηγορία στη φεμινιστική παιδαγωγική και τίθεται κυρίως από τις φεμινίστριες του μεταμοντερνισμού.

1. Ο ρόλος του διδάσκοντα/ουσας και η εξουσία σε μια φεμινιστική τάξη. - Μια αντίφαση;

Στη φεμινιστική παιδαγωγική τα ζητήματα της διαφοράς, ο καθορισμός της θέσης του υποκειμένου και η ανάγκη αναγνώρισης των επιδράσεων της υποκειμενικότητας ή της ταυτότητας, τόσο για τους/τις διδάσκοντες/ουσες και τους/τις διδασκομένους/νες, είναι κεντρικό ζήτημα (Weiler 1994).

Η έννοια του απελευθερωτικού περιβάλλοντος που αποτελεί η τάξη, σύμφωνα με το όραμα της φεμινιστικής παιδαγωγικής, προϋποθέτει ένα νέο τρόπο συνύπαρξης στην τάξη που, σύμφωνα με την Shrewsbury (1987), περιλαμβάνει μια συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία στην οποία τουλάχιστον κάποιο τμήμα της εξουσίας μοιράζεται.

Η έννοια της ενδυνάμωσης - κεντρική έννοια στη φεμινιστική παιδαγωγική - και οι στρατηγικές που υιοθετούνται σε μια αντίστοιχη παιδαγωγική δεν καταργεί την εξουσία ή τη δύναμη του διδάσκοντα/ουσας. Κατά την Shrewsbury (1987) η δύναμη δεν εκλαμβάνεται ως κυριαρχία αλλά ως δημιουργική ενέργεια και κατά συνέπεια η γνώση και η εμπειρία του/της διδάσκοντος/ουσας αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται από τους/τις μαθητές/τριες για να αυξηθεί η νόμιμη δύναμη όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Μια παιδαγωγική που έχει ως στόχο την ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων/ουσών, αναφέρει η ίδια, δέχεται την αντιγεμονική δυνατότητα της απελευθερωτικής εκπαίδευσης και παρέχει ένα μοντέλο διαπροσωπικών σχέσεων που μπορεί να αποτελεί τμήμα ενός συνολικού οράματος για τον κόσμο στον οποίο οι ιεραρχικές και καταπιεστικές σχέσεις αντικαθίστανται με την αυτονομία στο πλαίσιο μιας κοινότητας που επικροτεί τη διαφορά.

Η Weiler (1994) υποστηρίζει ότι η εξουσία μιας φεμινίστριας δασκάλας ως διανοούμενης και θεωρητικού βρίσκει έκφραση στο να κάνει τους ίδιους τους φοιτητές και φοιτήτριες να θεωρητικοποιήσουν τη ζωή τους, διερευνώντας και αναλύοντας τις εμπειρίες τους. Φεμινίστριες ακαδημαϊκοί όπως η Fisher (1982) και

Bunch (1983) δέχονται την εξουσία τους ως διανοούμενες και θεωρητικοί, αλλά πολύ συνειδητά προσπαθούν να δομήσουν κατά τέτοιο τρόπο τη παιδαγωγική τους έτσι ώστε να αναγνωρίσουν και να ενθαρρύνουν την ικανότητα των φοιτητών/τριών να θεωρητικοποιήσουν και να αναγνωρίσουν την εξουσία τους.

Η φεμινιστική παιδαγωγική σε ακαδημαϊκά πλαίσια, σύμφωνα με τον Friedman (1985), έχει να αντιμετωπίσει ετερογενείς ομάδες φοιτητών/τριών, σε μια ανταγωνιστική και ατομικιστική κουλτούρα στην οποία ο/η διδάσκων/ουσα έχει θεσμική εξουσία και υπευθυνότητα (ακόμα και όταν θέλει να την αρνηθεί).

Το ζήτημα της εξουσίας του/της διδάσκοντα/ουσας αναφέρεται κυρίως στην εξουσία που θεσμικά έχει στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και εξαρτάται από τη θέση του/της στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και το φύλο του, αλλά και από τον συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας του κάθε τμήματος και την οργάνωση της ακαδημαϊκής ζωής. Εκτός από την εξουσία την οποία έχει κάθε διδάσκων/ουσα θεσμικά στο πανεπιστήμιο είναι και οι φοιτητές/τριες που έχουν μάθει να αναμένουν την εξάσκηση αυτής της εξουσίας. Για παράδειγμα, ένοιωσα πολλές φορές απογοητευμένη όταν επιζητώντας να πάρουμε από κοινού με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες την απόφαση για τον τρόπο αξιολόγησης, είτε μου επέστρεφαν την εξουσία που έχω ως διδάσκουσα, είτε πρότειναν τον πλέον παραδοσιακό τρόπο εξετάσεων.

Για όλους αυτούς τους λόγους το ζήτημα της εξουσίας στη τάξη - σε ακαδημαϊκά πλαίσια - καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την επίτευξη της συλλογικότητας χωρίς ιεραρχία, παρά τις καλές προθέσεις, ενίοτε, των διδασκόντων/ουσών. Παρά όμως τις δυσκολίες θεωρώ ότι οι γυναικείες σπουδές - και όχι μόνον - έχουν ανάγκη την φεμινιστική παιδαγωγική που ένας από τους στόχους της είναι η ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπρόσθετα, η προσπάθεια ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για χρήση της φεμινιστικής παιδαγωγικής στα μαθήματά μας στο πανεπιστήμιο και η διδασκαλία της ίδιας της φεμινιστικής διαδικασίας ως τμήματος της παιδαγωγικής μπορεί να αυξήσει την αυτογνωσία μας ως εκπαιδευτικών και να έχει γενικευμένη επίδραση στην ακαδημαϊκή ζωή και των υπολοίπων μελών του διδακτικού προσωπικού.

Παρά τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν η προσπάθεια κρίνεται και πολιτικά απαραίτητη εάν οι γυναικείες σπουδές στοχεύουν να είναι κάτι περισσότερο από απλή μεταφορά γνώσης με παραδοσιακούς τρόπους. Η Schniedewind (1993) υποστηρίζει ότι το φεμινιστικό κίνημα έχει ανάγκη το μετασχηματιστικό ρόλο των γυναικείων σπουδών που τα στελέχη της, πέρα από τις γνώσεις που θα έχουν σ' αυτό τον τομέα, θα έχουν εκτός από το προσωπικό όραμα για προσωπική και κοινωνική ισότητα και την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες για να μετατρέψουν αυτή τη γνώση και το όραμα σε πραγματικότητα. Το φεμινιστικό κίνημα μπορεί να αντλήσει ενέργεια από τους φοιτητές/τριες μας, υποστηρίζει η Schniedewind, ενώ ταυτόχρονα ένα δραστήριο κοινωνικό κίνημα μπορεί να αυξήσει τη δυνατότητα ένταξης των φεμινιστικών δεξιοτήτων και οραμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αυτά θα γίνουν πιο εύκολα αποδεκτά από τους πολέμιούς τους στο πανεπιστήμιο.

2. Η επιστημολογική αναζήτηση της πηγής της γνώσης: ο ρόλος των συναισθημάτων και των εμπειριών.

Η εμπειρία και το συναίσθημα έχει θεωρηθεί παραδοσιακά ως πηγή της γνώσης των γυναικών για τον κόσμο. Με την ανάπτυξη της φεμινιστικής παιδαγωγικής η εμπειρία και το συναίσθημα¹⁸ θεωρούνται σύμφωνα με τη Weiler (1994) ως σύνδεσμοι ανάμεσα σ' ένα είδος εσωτερικής αλήθειας ή εσωτερικού εαυτού και του εξωτερικού κόσμου που περιλαμβάνει την ιδεολογία, την κουλτούρα και άλλους ηγεμονικούς λόγους.

Η χρήση τους ως πηγής γνώσης διερευνάται από τη φεμινιστική παιδαγωγική καθώς υπάρχει κάποια αμφισβήτηση για το αν μπορούν να οδηγήσουν σε μια μη προβληματική γνώση του κόσμου, γνώση που μπορεί να γίνει η βάση για κοινωνική αλλαγή. Οι εγγενείς αντιφάσεις που φαίνεται ότι εμπεριέχει σε θεωρητικό επίπεδο και στην πράξη μπορεί να δημιουργήσουν πρόσθετες δυσκολίες στη χρήση τους σε ακαδημαϊκά πλαίσια.

Η Weiler (1994) αναφέροντας τις κυριότερες δυσκολίες που υπάρχουν στη χρήση των συναισθημάτων ως πηγής γνώσης, υπογραμμίζει τον κίνδυνο ότι η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί απλά να οδηγήσει στη "κάθαρση" και να αναστείλει την ανάγκη για δράση έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι αιτίες αυτών των συναισθημάτων. Θεωρώ ότι ο κίνδυνος αυτός μεγιστοποιείται στο βαθμό που στα μαθήματα στο πανεπιστήμιο υπάρχει μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών. Ο μεγάλος αριθμός μπορεί να αναστείλει καταρχήν σε μεγάλο βαθμό την έκφραση των συναισθημάτων και επιπλέον με τη δυναμική που δημιουργεί να μη προχωρήσει σε βάθος η διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών. Αν στη δυσκολία προστεθεί η έλλειψη πείρας της διδάσκουσας στη φεμινιστική διαδικασία, τότε η πιθανότητα να μην οδηγήσει αυτή η διαδικασία στο τέλος σε δέσμευση για δράση αυξάνεται - χωρίς να αποκλείεται η δημιουργία δυσάρεστων καταστάσεων με επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο από κακούς χειρισμούς στην ομάδα από την διδάσκουσα.

Μια άλλη δυσκολία, σε θεωρητικό επίπεδο όμως, που αναφέρει η Weiler (1994) αφορά στην εγγενή αντίφαση που εμπεριέχεται στη θέση ότι αφενός τα συναισθήματα μπορεί να θεωρηθούν ως πηγή γνώσης και στην ταυτόχρονη παραδοχή ότι χειρίζονται και διαμορφώνονται από τον Λόγο που κυριαρχεί.

Οι λύσεις που δόθηκαν για την άρση αυτής της αντίφασης διαφέρουν. Η Fisher (1987) αναγνωρίζει ότι η κοινωνία διαμορφώνει εν μέρει τα συναισθήματά μας και ότι αφήνει ένα περιθώριο αλλαγής τους. Υπάρχει ένας τόπος γνώσης στον εαυτό μας, υποστηρίζει, που θεμελιώνεται στο συναίσθημα και λειτουργεί ως οδηγός για θεωρητική κατανόηση. Τα συναισθήματα στη περίπτωση αυτή θεωρούνται ως ένα είδος γνωστικής λειτουργίας - μια πηγή γνώσης. Για την Lorde (1984) τα συναισθήματα είναι ένας οδηγός για την ανάλυση και δράση. Ενώ διαμορφώνονται κοινωνικά, εντούτοις υπάρχει ένα βαθύτερο επίπεδο συναισθημάτων που βρίσκονται σε μεγαλύτερη επαφή με ότι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Για την Lorde (1984) τα συναισθήματα και ο ερωτισμός ως πηγή δύναμης και γνώσης βασίζεται στην παραδοχή ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν την ικανότητα να αισθάνονται, γνωρίζουν ότι μπορούν να ασκήσουν αυτοκριτική και οι άνθρωποι δεν διαμορφώνονται τελείως από τον κυρίαρχο λόγο. Για την Fisher και την Lorde, αυτού του είδους η γνώση, μέσω της διερεύνησης των συναισθημάτων και των εμπειριών, προϋποθέτει συλλογική αναζήτηση και συνεχή επαναξιολόγηση.

Η εμπειρία έχει επίσης θεωρηθεί ως πηγή της γνώσης και επίκεντρο της φεμινιστικής μάθησης. Αποτελεί μια από τις κύριες μεθόδους που χρησιμοποιεί η φεμινιστική παιδαγωγική.

Μια τάξη η οποία λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της φεμινιστικής παιδαγωγικής βασίζεται στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών. Σε μια τέτοια τάξη, κατά την Shrewsbury (1987), μπορούμε να δούμε τις εμπειρίες μας μ'ένα διαφορετικό πρίσμα, να τις συσχετίσουμε με τις εμπειρίες των άλλων ή με νέες μαρτυρίες, να αναλύσουμε τις εμπειρίες με διαφορετικό τρόπο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες μπορούμε να εντάξουμε τη νέα μάθηση και να τροποποιήσουμε τη παλιά.

Η μέθοδος αυτή που χρησιμοποιεί η φεμινιστική παιδαγωγική και είχε χρησιμοποιηθεί παλαιότερα στις ομάδες αυτογνωσίας των γυναικών, περιέχει ορισμένες αντιφάσεις. Κατά την Weiler (1994) αν και υπάρχει μια υλιστική αντίληψη της εμπειρίας, ότι δηλ. οι γυναίκες χρειάζεται να διερευνήσουν τις εμπειρίες τους και τη ζωή τους με συγκεκριμένο τρόπο - έτσι όπως τις αντιλαμβάνονται στο σώμα τους - εν τούτοις αυτό στηρίζεται στην παραδοχή για τη κοινή ζωή των γυναικών ως μιας αδιαφοροποίητης ομάδας. Η Fuss (1989) ασκώντας κριτική σ' αυτή την παραδοχή αναφέρει ότι "η γυναικεία εμπειρία" δεν είναι ποτέ τόσο σταθερή όσο υποθέσαμε ότι είναι.

Η αμφισβήτηση της οικουμενικής εμπειρίας του να είσαι γυναίκα έχει διατυπωθεί, κατά κύριο λόγο, από τις φεμινίστριες του μεταμοντερνισμού,¹⁹ αλλά και τις ομοφυλόφιλες και έγχρωμες γυναίκες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η οικουμενική κατηγορία "γυναίκα" στην πραγματικότητα σημαίνει "λευκή, ετεροφυλόφιλη, μεσαίας τάξης γυναίκα".

Η φεμινιστική κριτική στον ορθολογισμό περιλαμβάνει - μεταξύ άλλων - τη σχέση ανάμεσα στο πραγματικό και τον ορθό λόγο. Έννοιες που προέρχονται από την ανδρική οπτική δημιουργούν μια αντρική πραγματικότητα. Το πραγματικό και το λογικό ορίζονται αποκλειστικά με αντρικούς όρους. Μια συνέπεια αυτού του αντρικού ορισμού της πραγματικότητας, κατά την Hekman (1994), είναι ότι οι εμπειρίες των γυναικών δεν γίνονται ορατές - έχουν επιπλέον προβλήματα να αρθρώσουμε λόγο επειδή η γλώσσα που χρησιμοποιούν προέρχεται από τον αντρικό ορισμό της πραγματικότητας.

Ο αντρικός ορισμός της πραγματικότητας είναι ιδιαίτερα προβληματικός στην ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες οι οποίες αναλύουν και ερμηνεύουν τις εμπειρίες του "ανθρώπου". Έτσι ενώ ο μεταμοντερνισμός, όπως αναφέρει η Hekman (1994), πρεσβεύει ότι ο λόγος που παράγει γνώση δημιουργεί επίσης και την πραγματικότητα, οι φεμινίστριες προεκτείνουν αυτή τη κριτική υποστηρίζοντας ότι αυτός ο ορισμός και αυτή η πραγματικότητα είναι αποκλειστικά αντρικές.²⁰

Η συζήτηση για την αντρική κυριαρχία στη γλώσσα φέρνει στο προσκήνιο μια επιμέρους συζήτηση μιας μόνον όψης αυτής της κυριαρχίας. Πρόκειται για τη σύνδεση του αρσενικού με το λογικό και του θηλυκού με το μη λογικό. Για όσο καιρό διατηρείται αυτός ο συσχετισμός, αυτή η διχοτομία, κατά την Hekman (1994), ο θηλυκός τρόπος προσέγγισης της γνώσης θα θεωρείται κατώτερος του αντρικού.

3. Το ζήτημα της διαφοράς - Η φεμινιστική παιδαγωγική και οι διαφορές στην τάξη.

Σε μια τάξη όπου γίνεται χρήση της φεμινιστικής παιδαγωγικής, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συνδυάζουν αρμονικά τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης με σεβασμό στα άλλα άτομα και την ικανότητα συνεργασίας. Η φεμινιστική παιδαγωγική κατά την Shrewsbury (1987) επιδιώκει να βοηθήσει διδάσκοντες/ουσες και διδασκομένους/νες να μάθουν να σκέπτονται με νέους τρόπους, ιδιαίτερα με αυτούς που εξαιρούν την ακεραιότητα και την πληρότητα του ατόμου και τη διασύνδεσή του με τους άλλους/ες. Κατά συνέπεια, η κριτική σκέψη που αναφέρεται στη φεμινιστική παιδαγωγική δεν είναι μια αφηρημένη ανάλυση αλλά μια στοχαστική διαδικασία βασισμένη στις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, όπως αναφέρει η Minnich (1987). Προϋποθέτει διαρκή αναζήτηση αλλά με διάλογο που δεν στοχεύει στην αποδοκιμασία της οπτικής των άλλων ή στην υπονόμηση της αξιοπιστίας της διαφορετικής οπτικής αλλά πρόκειται, κατά την Shrewsbury (1987), για την από κοινού διερεύνηση των ερμηνειών που προέρχονται από διαφορετικές εμπειρίες.

Το γεγονός ότι η “ενιαία” γυναικεία εμπειρία αμφισβητήθηκε, όπως αναφέραμε προηγουμένως, αυτό δεν σημαίνει ότι εγκαταλείφθηκε η χρήση της ως πηγής γνώσης.

Παρά την αποδοχή ότι η εμπειρία, όπως και το συναίσθημα, είναι κοινωνικά δομημένα, με την έννοια που ισχυρίζεται η Weiler (1994), ότι δηλ. τις καταλαβαίνουμε και τις περιγράφουμε με όρους που αποτελούν τμήμα της κυρίαρχης ιδεολογίας και γλώσσας, εν τούτοις οι φεμινίστριες διδάσκουσες στρέφονται στις εμπειρίες των γυναικών, κατά την Fuss (1989) ως μια πηγή γνώσης που μπορεί να διευκρινίσει την κοινωνική διαδικασία και την ιδεολογία μέσα στην οποία διαμορφωθήκαμε.²¹

Η Weedon (1987), φεμινίστρια που δέχεται τον μεταμοντερνισμό, υποστηρίζει ότι οι ταυτότητες που δίνονται κοινωνικά, όπως “γυναίκα” είναι αβέβαιες, αντιθετικές και σε εξέλιξη και ανασυντίθενται κάθε φορά που μιλάμε. Αυτού του είδους η ανάλυση θεωρεί ότι το υποκείμενο δεν είναι αμετάβλητο σε μια στατική κοινωνική δομή αλλά ότι ενεργητικά συμμετέχει στον καθορισμό του εαυτού του προσπαθώντας, σύμφωνα με την Weiler (1994), να βρει νέους τρόπους ύπαρξης στον κόσμο μέσω νέων μορφών λόγου ή κοινωνικών σχέσεων. Εάν θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι η ταυτότητά μας είναι προϊόν δόμησης και διαπραγμάτευσης, τότε μπορούμε να αρχίσουμε να συνειδητοποιούμε ποιες δυνάμεις μας διαμόρφωσαν ατομικά και από ποιους διαμορφωθήκαμε.

Η αναγνώριση ότι η κατηγορία “γυναίκα” είναι τμήμα ενός συμβολικού συστήματος ιδεολογίας και ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες, θέτει σε αμφισβήτηση την εξουσία του/της διδάσκοντος/ουσας. Σε πλαίσια, όπως το ακαδημαϊκό, όπου οι φοιτητές/τριες προέρχονται από χώρους που έχουν διαφορετικά προνόμια, η κοινοποίηση των εμπειριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις παρά δεσμούς αλληλεγγύης. Σ’ αυτές τις περιπτώσεις, κατά την Weiler (1994), η συλλογική διερεύνηση των εμπειριών δεν οδηγεί σε μια κοινή γνώση ή σε αλληλεγγύη που βασίζεται στις ίδιες εμπειρίες, αλλά σε ένταση από την άρθρωση της διαφοράς.

Η επίδραση της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

• Η φεμινιστική παιδαγωγική ως μέσον για τη διεύρυνση της γνώσης μας για τις διαφορές.

Ο θεωρητικός προβληματισμός που αναπτύχθηκε για τη φεμινιστική παιδαγωγική και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που απορρέουν απ' αυτήν μπορούν να διευρύνουν τη γνώση μας για τις διαφορές γενικά καθώς τα ζητήματα της φυλής, του έθνους, της κοινωνικής τάξης, της σεξουαλικότητας, της αναπηρίας είναι σημαντικά στοιχεία της ταυτότητάς μας. Τα ζητήματα αυτά είναι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στο επίκεντρο της φεμινιστικής παιδαγωγικής και κατά συνέπεια μπορούν να προσεγγιστούν με αυτή τη διαδικασία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

• Η φεμινιστική παιδαγωγική ως μέθοδος για τη διδασκαλία του φαινομένου του σεξισμού και του ρατσισμού σ' ένα κόσμο που μεταβάλλεται.

Εκτός όμως από τη διεύρυνση της γνώσης μας για τις διαφορές, ή την αναγνώριση των διαφορών, η φεμινιστική παιδαγωγική είναι η πλέον κατάλληλη μέθοδος για τη προσέγγιση του σεξισμού, του ρατσισμού κ.λ.π. με μη σεξιστικό ή ρατσιστικό τρόπο.

• Η διδασκαλία της ίδιας της φεμινιστικής διαδικασίας.

Η διδασκαλία της ίδιας της φεμινιστικής παιδαγωγικής²², - πως δηλ. είναι μια τέτοια τάξη, τι ζητήματα θέτει, των ερευνών που υπάρχουν, η συζήτηση των αρχών και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται κ.α. - στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει γενικευμένη επίδραση σε πολλούς τομείς.

• Η σημασία της άσκησης της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην πράξη.

Θεωρείται αυτονόητο ότι η διδασκαλία της φεμινιστικής παιδαγωγικής θα συνδυαστεί με τη δυνατότητα εφαρμογής αυτών των δεξιοτήτων στην τάξη. Σχεδόν όλοι και όλες έχουμε εθιστεί, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σε τάξεις με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας όπου ήμασταν παθητικοί αποδέκτες/ριες γνώσεων χωρίς να συμμετέχουμε ενεργά στη παραγωγή της. Αυτός είναι και ο λόγος, κατά την Bright (1993), ύπαρξης αντιστάσεων στους φοιτητές/τριες όταν καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή να δράσουν διαφορετικά και θα πρόσθετα και μια πηγή συχνών ματαιώσεων και απογοητεύσεων για τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες που δεν ακολουθούν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη διδασκαλία.

• Διδασκαλία των δεξιοτήτων της φεμινιστικής διαδικασίας.

Μια συνιστώσα της φεμινιστικής παιδαγωγικής που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η διδασκαλία των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη φεμινιστική παιδαγωγική.²³ Οι φοιτητές/τριες χρειάζεται να μάθουν πως θα συμμετέχουν σε μια τέτοια τάξη και να αναλαμβάνουν τμήμα της ευθύνης. Ένα σημαντικό συστατικό της φεμινιστικής παιδαγωγικής, κατά την Schniedewind (1987), μπορεί να είναι η διδασκαλία αυτών των ειδικών διαδικασιών στους φοιτητές/τριες.

Ενώ στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά παραδείγματα υπάρχουν για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της φεμινιστικής διαδικασίας και επισημαίνεται το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές δυσκολίες στο εγχείρημα αυτό. Οι αξίες που εμπεριέχονται στη φεμινιστική παιδαγωγική αντανακλώνται και στη διαδικασία. Η Schniedewind (1993), προτείνει να επικεντρωθούμε στη διδασκαλία εκείνων των δεξιοτήτων που εμπεριέχουν τις αρχές 1) της επικοινωνίας, 2) της ανάπτυξης μιας δημοκρατικής ομαδικής διαδικασίας, 3) της συνεργασίας, 4) της διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, και 5) της οργάνωσης και δημιουργίας δικτύων επικοινωνίας με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της δυνατότητας της ομάδας να συνεργαστεί και να προωθήσει την κοινωνική αλλαγή.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών σημαίνει ότι στην πράξη δημιουργείται ένα περιβάλλον που εμπνέει ασφάλεια, όπου όλα τα μέλη έχουν τον σεβασμό των υπολοίπων και τις ίδιες ευκαιρίες για συμμετοχή, όπου η κατάθεση συναισθημάτων και προσωπικών εμπειριών είναι σημαντική, όπου οι ιεραρχικές δομές εξουσίας αντικαθίστανται με την ευθύνη που μοιράζεται, όπου η συνεργασία αντικαθιστά τον ανταγωνισμό και όπου η θεωρία ενοποιείται με την πράξη.

Οι τομείς της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση, τα προγράμματα των γυναικείων σπουδών, αλλά και το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να ωφεληθεί από την ένταξη της διδασκαλίας των δεξιοτήτων της φεμινιστικής διαδικασίας.²⁴ Τα μέλη ενός τμήματος και οι φοιτητές/τριες μπορεί να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι έτσι ώστε να συνεργαστούν στην υλοποίηση κοινών στόχων με μια πιο ισότιμη διαδικασία.

Η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων διευκολύνει την ικανότητα μάθησης των φοιτητών/τριών και την εφαρμογή τους όχι μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα και γενικότερα στη ζωή τους.

Αναγκαιότητα και δυσκολίες ένταξης της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών : μια πρόκληση.

Η πρόκληση που θέτει η σύγχρονη φεμινιστική θεωρία είναι η ανάγκη άρθρωσης και διεκδίκησης μιας ειδικής ιστορικής και κοινωνικής ταυτότητας, ο προσδιορισμός του εαυτού μας και η σύναψη συμμαχιών μετά από την συνειδητοποίηση της μερικής γνώσης της δικής μας ταυτότητας. Η αναγνώριση της θέσης των υποκειμένων έτσι όπως διαμορφώθηκαν με βάση τις εμπειρίες από την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το φύλο ή άλλες κοινωνικά προσδιορισμένες ταυτότητες έχει πολύ μεγάλες επιπτώσεις στη παιδαγωγική. Υπογραμμίζει την ανάγκη συνειδητοποίησης της θέσης του υποκειμένου - όχι μόνον των μαθητών/τριών μας αλλά και “ημών” των διδασκόντων και διδασκουσών (Weiler, 1994).

Η θέση αυτή μας οδηγεί σε μια διαφορετική αντίληψη για την παιδαγωγική, μια παιδαγωγική που η Weiler (1994) ονομάζει μαχόμενη, που είναι ένα πλαίσιο διαλόγου ανάμεσα σε υποκείμενα - δηλ. τους δασκάλους/ες και μαθητές/τριες - των οποίων οι ταυτότητες, όπως υποστηρίζει η Weedon (1987), είναι αντιφατικές και σε ανάπτυξη.

Η φεμινιστική παιδαγωγική μας στρέφει την προσοχή στο γεγονός ότι είναι δυνατόν να υπάρχουν εντάσεις στην τάξη που μπορεί να οφείλονται στη διαφορετική ιστορία, pronόμια, καταπίεση και δύναμη που βιώνουν οι δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες στην τάξη. Η συνειδητοποίηση αυτών των εντάσεων και των διαφορών δεν σημαίνει κατά την Weiler (1994) ότι εγκαταλείπουμε τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και ενδυνάμωσης των ομάδων που καταπιέζονται - στόχοι της φεμινιστικής παιδαγωγικής και του Freire - αλλά ότι χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τα δικαιώματά μας και να αποδεχθούμε τις προσωπικές μας ιστορίες και τους εαυτούς μας σε εξέλιξη.

Η εκπλήρωση των απαιτήσεων που θέτει το πανεπιστήμιο και των στόχων της φεμινιστικής παιδαγωγικής είναι ένα δύσκολο εγχείρημα το οποίο έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας σε τμήματα - κυρίως - νεοσύστατα, με καινοτόμα προγράμματα σπουδών, ευέλικτα και με προτεραιότητα στα ζητήματα ισότητας ευκαιριών και ιδιαίτερα όσον αφορά των φύλων. Παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν, η φεμινιστική παιδαγωγική μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επίσης, αποτελεί αναγκαιότητα για τη διδασκαλία των γυναικείων σπουδών στο πανεπιστήμιο. Αυτό είναι μια πρόκληση - ιδιαίτερα για τις φεμινίστριες διδάσκουσες.

Υποσημειώσεις

¹ Οι εμπειρίες στις οποίες στηρίζεται ο προβληματισμός που αναπτύσσεται στο άρθρο αυτό προέρχονται από τη δεκαετή διδασκαλία μαθημάτων που εντάσσονται στον τομέα των “Γυναικείων Σπουδών” στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Τα μαθήματα αυτά εντάσσονταν σε υποχρεωτικά γνωστικά αντικείμενα στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος και σήμερα προσφέρονται από τον τομέα “Κοινωνικό Φύλο και Εκπαίδευση”.

² Είναι γεγονός ότι εμείς που διδάσκαμε μαθήματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των “Γυναικείων Σπουδών” στο πανεπιστήμιο, ή σε άλλες δομές, και θέλαμε να ακολουθήσουμε μια διαφορετική παιδαγωγική, είχαμε πολύ λίγη βοήθεια. Οι περισσότερες δεν είχαμε αντίστοιχα μοντέλα. Πειραματιζόμεσταν, μαθαίναμε από τα λάθη μας, τα συζητούσαμε μεταξύ μας. Σήμερα υπάρχει πια αρκετή καταγραμμένη εμπειρία και αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό.

³ Τα συναισθήματα αποτελούν μια σημαντική πηγή για απελευθέρωση. Η Hochschild στο βιβλίο της *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (Berkeley: University of California Press, 1983), υπογραμμίζει την κοινωνική διαμόρφωση των συναισθημάτων καθώς και τη δυνατότητά μας να τα διαχειριζόμαστε έτσι ώστε να βρούμε τη πορεία μας στον κόσμο.

⁴ Η φεμινιστική παιδαγωγική έλκει την καταγωγή της και από την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire. Το βιβλίο του, *The Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder and Herder, 1971) έχει αποτελέσει τη βάση πολλών προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Επίσης, η φεμινιστική παιδαγωγική δίνει έμφαση στα συναισθήματα, κυρίως εξαιτίας της προέλευσής της από τις ομάδες αυτογνωσίας (Fisher, 1993). Η ίδια συγγραφέας στο άρθρο της “What is Feminist Pedagogy” (*Radical Teacher* 18

[1981]:20-24) υποστηρίζει ότι η φεμινιστική παιδαγωγική εντάσσεται στη παράδοση της κοινωνικής δράσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

⁵ Βλ. Schniedewind “Cooperatively Structured Learning: Implications for Feminist Pedagogy”, in *Journal of Thought*, Davis, 20, no 3 (Fall 1985): 74-87 και “Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women’s Studies”, in Bunch and Pollack, eds., *Learning Our Way: Essays in Feminist Education*, 261-271 (Trumansburg, N.Y.: The Crossing Press, 1983).

⁶ Θεωρώ ότι στην παρούσα φάση της ακαδημαϊκής ζωής υπάρχει ο κίνδυνος οι γυναίκες σπουδές να ενταχθούν στον κανόνα του ακαδημαϊκού παιχνιδιού και να γίνουν ελκυστικές από πολλούς άνδρες και γυναίκες πανεπιστημιακούς εξαιτίας της δυνατότητας που διαφαίνεται πλέον για χρηματοδότηση, από κοινοτικούς πόρους ή άλλες πηγές, σχετικών ερευνών, παρεμβάσεων, κατάρτισης κ.α. Η θεσμοποίηση και η εξέλιξή τους μπορεί να συναρτηθεί με τη διεκδίκηση της χρηματοδότησης, τη συμβολή τους στη δημιουργία ενός εκσυγχρονιστικού/προοδευτικού προφίλ χωρίς να επιφέρουν άλλες επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή ζωή και γνώση.

Σε πολλά πανεπιστημιακά τμήματα η αποδοχή ή η απόρριψή τους συνδέεται με τη θέση που έχουν τα μέλη ΔΕΠ στην ιεραρχία, σε συγκεκριμένες συμπάθειες ή αντιπάθειες ή το ενδιαφέρον συγκεκριμένων ομάδων.

⁷ Οι επιπτώσεις εξαρτώνται και από πολλούς άλλους παράγοντες όπως τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε τμήμα, τις προσεγγίσεις και τις μορφές οργάνωσης των γυναικείων σπουδών, την κουλτούρα οργάνωσης της ακαδημαϊκής ζωής, τις διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις και πρακτικές, τη διαθεσιμότητα των μελών ΔΕΠ.

⁸ Υπάρχουν ελάχιστοι - γραπτοί τουλάχιστον - προβληματισμοί για τα ζητήματα της μεθοδολογίας στην παιδαγωγική διαδικασία. Για παράδειγμα, η Τσατσάκου (1996) - διδάσκουσα στο Α.Π.Θ. - αναφέρει ότι η φεμινιστική επίδραση στη δουλειά της στο πανεπιστήμιο περιοριζόταν στη βαθμιαία υιοθέτηση μη κατεστημένων παιδαγωγικών αρχών, όπως ο διάλογος, η άρνηση της από καθέδρας διδασκαλίας, η εργασία - όταν ήταν εφικτό - με ολιγομελείς ομάδες φοιτητών/τριών, η διαπροσωπική επικοινωνία, η λειτουργία του αμφιθεάτρου ως τέτοιου, δηλ. ως θεάτρου διπλού όπου δρώντα πρόσωπα και θεατές, διδάσκοντες και διδασκόμενοι, ανταλλάσσουν διαρκώς τους ρόλους τους.

⁹ βλ. δύο αφιερώματα στο περιοδικό *Women’s Studies Quarterly* (eds Schniedewind and Maher), *Feminist Pedagogy*, XV, 3 and 4, Fall/Winter 1987, *Feminist Pedagogy: An Update*, XXI, 3 and 4, Fall/Winter 1993.

¹⁰ Η Τσατσάκου (1996) σχετικά με τη θεωρητική προσέγγιση της ποίησης στη διδασκαλία της στο πανεπιστήμιο αναφέρει: “Εφόσον δεχτούμε ότι το αμφι-θέατρο δεν μπορεί να νοείται ως πεδίο άσκησης εξουσίας και παραγωγής ανισότητας, αλλά ότι είναι χώρος εξ ορισμού πολυφωνικός και αμφίσημος, άρα και ποιητικός, τότε είναι ανάγκη να δεχτούμε επίσης ότι η εκπαιδευτική διαδικασία και προσέγγιση της ποίησης συναρθρώνονται. Φτάνουμε συνεπώς σε μια θεωρητικοποίηση της ποιητικής εμπειρίας είτε αυτή προέρχεται από τη λειτουργία του αμφιθεάτρου είτε από την επαφή μας με το ποιητικό κείμενο”.

¹¹ Η χρήση διχοτομιών για την κατηγοριοποίηση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και της γνώσης δεν είναι αναπόφευκτη. Η ύπαρξή τους, κατά την Bondi (1991), μπορεί να κατανοηθεί ως συνέπεια, παρά ως αίτιο, των σχημάτων ανισότητας που δομούνται στη διχοτομική αντίληψη των διαφορών που έχουν τα φύλα. Έτσι, λοιπόν, η επεξεργασία, για παράδειγμα, των εννοιών της υποκειμενικότητας/αντικειμενικότητας, του ορθολογισμού/συναισθηματικότητας ως αντίθετων δεν είναι αναπόφευκτη. Είναι ένας τρόπος κατηγοριοποίησης της γνώσης αυτή η δυαδική λογική που χρησιμοποιεί ο κυρίαρχος λόγος για να διασφαλίσει τα προνόμια των λίγων - ανώτερα - εις βάρος των υπολοίπων.

¹² Ο περιορισμός στο “τι” διδάσκεται και “πώς” διδάσκεται και όχι και “γιατί” αυτό διδάσκεται καθορίζει την τεχνοκρατική αντίληψη που έχει επικρατήσει, κατά τον Giroux (1981) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως αποδέκτες και μεταδότες και όχι ως παραγωγούς γνώσης.

¹³ βλ. Κογκίδου Δ., “Η έμφυλη διάσταση στην Εκπαίδευση - Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση;”, στο συλλογικό τόμο: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Απρίλιος 1994, εκ. Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995.

¹⁴ βλ. Hardy Aiken et al, “Trying Transformations: Curriculum Integration and the Problem of Resistance”, *Signs* 12, 2 (Winter 1987):255-75.

¹⁵ βλ. το παράδειγμα μετασχηματισμού του πανεπιστημίου του Maryland at College Park που περιγράφουν οι Beck et al, “The Feminist Transformation of a University: A Case Study”, *Women’s Studies Quarterly*, 1,2, 1990,p.p.174-188.

Επίσης βλ. Schmitz B., *Integrating Women’s Studies into the Curriculum: A Guide and Bibliography*, Old Westbury, N.Y: The Feminist Press, 1985.

¹⁶ Για μια αναλυτική περιγραφή των συνθηκών εγκαθίδρυσης των “γυναικείων σπουδών” στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. και των αντιστάσεων στην εφαρμογή τους, καθώς και για την εκτίμηση της δυναμικής τους στη μελλοντική πορεία του τμήματος βλ. ΚΟΓΚΙΔΟΥ Δ., “Η θεσμοθέτηση γυναικείων σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια: η περίπτωση του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης Α.Π.Θ.”, στο *Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, εκ. παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1996, σελ. 196-206.

¹⁷ Ενώ υπάρχει δυσκολία στον ορισμό της φεμινιστικής παιδαγωγικής (βλ. Shrewsbury 1987), υπάρχουν αρκετές αναφορές στη βιβλιογραφία για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Ορισμένες περιγραφές της φεμινιστικής παιδαγωγικής δίνουν βαρύτητα στη δυναμική της ομάδας και σε προσεγγίσεις διαντίδρασης. Οι μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν την συνεργασία, την διάχυση της εξουσίας και τη δημοκρατική διαδικασία.

Υπάρχουν περιγραφές πολλών τεχνικών στη βιβλιογραφία όπως η τήρηση ημερολογίων, προσωπικές αντιδράσεις στα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα ως τμήμα του μαθήματος καθώς και η δυναμική της ομάδας που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η χρήση δραματοποιημένου παιχνιδιού και παιχνιδιού ρόλων, η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων στους

μαθητές/τριες δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναλάβουν τμήμα του μαθήματος, η συμφωνία για τον τρόπο αξιολόγησης κ.α.

Βλ. αφιερώματα:

1) Women's Studies Quarterly (1987), Special issue of feminist pedagogy, XV, 3 and 4

2) Women's Studies Quarterly (1993), Feminist Pedagogy: An Update, XXI, 3 and 4.

καθώς και τα άρθρα των Culley and Portuges (1985 a), Bunch and Pollack (1983), Schniedewind (1987).

¹⁸ βλ. Hochschild (1983) για την κοινωνική κατασκευή των συναισθημάτων στη σύγχρονη κοινωνία.

¹⁹ Ο μεταμοντερνισμός, όπως αναφέρει η Hekman (1994) έχει βαθύτατα επηρεάσει ορισμένους τομείς της φεμινιστικής θεωρίας τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Στο πλαίσιο της φεμινιστικής θεωρίας, ο μεταμοντερνισμός έχει συνδεθεί με την κριτική στη θέση ότι υπάρχουν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά που “χωρίζουν τους άνδρες από τις γυναίκες”.

²⁰ Οι δύο κριτικές που προέρχονται από τον μεταμοντερνισμό και τη φεμινιστική θεωρία δεν είναι αντιθετικές αλλά ενισχύουν και ενδυναμώνουν η μία την άλλη.

Ο μεταμοντερνισμός στη φιλοσοφία απορρίπτει ορισμένες βασικές ιδέες του Διαφωτισμού που αποτελούν την κύρια πηγή του σύγχρονου φιλοσοφικού λόγου. Η φεμινιστική θεωρία ασκεί επίσης κριτική στην οικουμενική και συντελεστική λογική (instrumental reason) γιατί θεωρούν ότι αποτελεί έκφραση της αντρικής αντίληψης για τον κόσμο. Κατά την Hekman (1994) οι φεμινίστριες είναι πιο ριζοσπαστικές από τον μεταμοντερνισμό στο βαθμό που εξειδικεύουν τις πηγές τους - στις διαφορές των φύλων - και δεν ασχολούνται μόνο με τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στο λογικό και το μη λογικό πηγάζει από τον ορισμό των γυναικών ως “οτιδήποτε δεν είναι λογικό”.

Αν δεχτούμε τις βασικές αρχές του μεταμοντερνισμού, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το πεδίο των συναισθημάτων, της φροντίδας και της επικοινωνίας αποτελούν “την πραγματική φύση” των γυναικών. Μάλλον θα πρέπει να παραδεχτούμε κατά την Hekman ότι η θηλυκότητα είναι “ένας τρόπος ύπαρξης” που σπάζει την ανελευθερία του οικουμενικού αξιώματος της λογικής.

²¹ Οι θεωρητικοί του φεμινισμού που επηρεάζονται από τον μεταμοντερνισμό υποσημειώνουν την κοινωνική δόμηση της υποκειμενικότητας και δίνουν έμφαση στην “ευμετάβλητη” φύση του εαυτού.

²² Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο αν η διδασκαλία της φεμινιστικής παιδαγωγικής συνοδευόταν με τη διδασκαλία και άλλων απελευθερωτικών παιδαγωγικών (όπως για παράδειγμα της κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire) που έχουν πολλά κοινά σημεία με τη φεμινιστική παιδαγωγική, καθώς επίσης και άλλων τομέων που είχαν ή έχουν σημαντική επίδραση σ' αυτήν (όπως, για παράδειγμα, ορισμένων θέσεων του

μεταμοντερνισμού που έχουν γόνιμα εμποτίσει τον φεμινιστικό προβληματισμό για την παιδαγωγική).

²³ Είναι λάθος μας να υποθέτουμε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας ή οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν προηγούμενα κάποια δυνατότητα να μάθουν πως να συμμετέχουν σε μια τέτοια τάξη. Ήταν ιδιαίτερα σημαντική στιγμή για μένα όταν συνειδητοποίησα ότι, ανεξάρτητα από τα κίνητρά τους, δεν είχαν όλοι/ες προηγούμενες εμπειρίες ή αντίστοιχες δεξιότητες για να συμμετέχουν ευεργετικά και ισότιμα σ' αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και ότι έπρεπε να “διδάξω” αυτές τις δεξιότητες.

²⁴ Πολλές συναδέλφισσες που διδάσκουν μαθήματα στον τομέα των γυναικείων σπουδών χρησιμοποιούν παραδοσιακές προσεγγίσεις στη διδασκαλία. Η ανάπτυξη αντίστοιχων σεμιναρίων για την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων για τη φεμινιστική διαδικασία μπορεί να είναι ένας από τους άμεσους στόχους μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

ΒΑΪΟΥ Ν., ΒΡΥΧΕΑ Α., “ Γυναικείες σπουδές στο Ε.Μ. Πολυτεχνείο; Εμπειρίες από το μάθημα γυναίκες και χώρος - γυναίκες και κατοικία στο τμήμα αρχιτεκτόνων ΕΜΠ”, στο *Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, εκ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1996.

ΤΣΑΤΣΑΚΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ, “Ποίηση και αμφι-θέατρο: μια άλλη σχέση ακαδημαϊκής ζωής και γνώσης, στο *Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, εκ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1996.

Ξενόγλωσση

BECK T.E., GREER C.S., JACKSON R.D., SCHMITZ B., “The Feminist Transformation of a University: A Case Study”, *Women's Studies Quarterly*, 1, 2, 1990, p.p.174-188.

BONDI L., “Towards a Nou - Essentialist Feminist Pedagogy”, *Gender and Education*, vol. 3, No 1, 1991, p.p. 87-89.

BRIGHT C., “ Teaching Feminist Pedagogy: An Undergraduate Course”, *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4, 1993, p.p. 128-132.

CULLEY M., and PORTUGES C., "Introduction" in Culley M., and Portuges C., eds, *Gendered Subjects*, Boston and London : Routledge and Kegan Paul, (1985 a).

CHERRYHOLMES C., *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, New York: Teachers College Press, 1988.

FISHER B., "The Heart Has Its Reasons: Feeling, Thinking, and Community - Building in Feminist Education", *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4, 1993, p.p. 75-87.

FISHER B., "The heart has its reason: feeling, and community building in feminist education", *Women's Studies Quarterly*, 15, 3 and 4, 1987, p.p. 40-58.

FRIEDMAN S., "Authority in the feminist classroom: a contradiction in terms?" in Culley m., and Portuges C., eds, *Gender Subjects*, Boston and London: Routledge and Kegan Paul, 1985.

FUSS D., *Essentially Speaking*, New York: Routledge, 1989.

GARDNER S., DEAN C. and McKAIG D., "Responding to Differences in the Classroom: The Politics of Knowledge, Class and Sexuality", *Sociology of Education*, 62 (January), 1989, p.p. 64-74.

GIROUX H., (ed.) *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*, Albany, NY : State University of New York Press, 1991.

GIROUX H., and SIMON R., (eds) *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, South Hadley, MA : Bergin and Garvey, 1989.

GIROUX H.A., *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia: Temple U.P., 1981.

HEKMANS S., "The Feminist Critique of Rationality", in *The Polity Reader in Gender Studies*, Polity Press, Cambridge, 1994, p.p. 50-61.

HOCHCHILD A., *The Managed Heart*, Berkeley: University of California Press, 1983.

LAIRD S., "Reforming" Woman's True Profession": A Case for "Feminist Pedagogy" in Teacher Education?" *Harvard Educational Review*, Vol. 58, No 4, November 1988, p.p. 449-463.

LEWIS M., "Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom", *Harvard Educational Review*, Vol. 60, No 4, November 1990, p.p. 467-488.

LORDE A., *Sister Outsider*, Trumansburg, N.Y: The Crossing Press, 1984.

MAHER F. and SCHNIEDEWIND N., Editorials (II), *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4, 1993.

MINNICH E. K., "Friends and Critics: The Feminist Academy", in *Toward a Feminist Transformation of the Academy*, edited by Beth Reed, p.p. 1-11.

SCHNIEDEWIND N., "Teaching Feminist Process", *Women's Studies Quarterly*, XV: 3 and 4 (Fall/Winter 1987).

SCHNIEDEWIND N., "Teaching Feminist Process in the 1990 s", *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4, 1993.

SHREWSBURY C. M., "What Is Feminist Pedagogy?", *Women's Studies Quarterly*, XV: 3 and 4 (Fall/Winter 1987).

SHREWSBURY C.M., "Feminist Pedagogy: An Updated Bibliography", *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4, 1993.

WEILER K., "Freire and A Feminist Pedagogy of Difference", in Mc Laren P., and Lankashear C. (eds.), *Politics of liberation: paths from Freire*, London and New York: Routledge, 1994.

WEEDON C., *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Oxford: Blackwell.
Women's Studies Quarterly, Special issue of Feminist pedagogy, Vol. 15, No 3 and 4, 1987.

Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΤΡΕΣΣΟΥ

Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών - Ευρωπαϊκό Συνέδριο - Αθήνα 7-8-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Στο πρώτο μέρος επισημαίνονται διδακτικές πρακτικές που συντελούν στη διαφοροποίηση των στάσεων των δύο φύλων στα μαθηματικά και διαμορφώνουν εκπαιδευτικές μειονότητες με κύριο χαρακτηριστικό την αρνητική στάση και συχνά τη χαμηλή επίδοση των μελών τους στα μαθηματικά. Η εργασία επικεντρώνεται στον εντοπισμό των πρακτικών που οδηγούν στη διαφοροποιημένη στάση των δύο φύλων στα μαθηματικά και των διαδικασιών που οδηγούν στον αποκλεισμό των κοριτσιών από τη μαθηματική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στη σημασία που έχει το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων των Μαθηματικών για την ανάπτυξη θετικών στάσεων στα μαθηματικά. Προτείνεται ο εμπλουτισμός του περιεχομένου με θέματα που είναι γνώριμα και ενδιαφέροντα και για τα δύο φύλα και με δραστηριότητες που βοηθούν την ελεύθερη έκφραση ιδεών, την επικοινωνία γνώσεων και πληροφοριών και παραπέμπουν σε καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Στο τρίτο μέρος αναφέρονται μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας που συντελούν στη δημιουργία συνθηκών ισότιμης συμμετοχής των δύο φύλων στη μαθηματική εκπαίδευση.

Επισημαίνεται επίσης ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών γι' αυτά τα ίδια, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και για τα μαθηματικά, για παράδειγμα τη φύση των μαθηματικών, την συμβατότητά τους με τους ρόλους του φύλου τους, κλπ. Διατυπώνεται τέλος η άποψη ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης μπορούν να παρέμβουν στη λειτουργία του σχολείου ως παράγοντα αναπαραγωγής του σεξισμού στα μαθηματικά, να διαμορφώσουν μια μαθηματική εκπαίδευση απαλλαγμένη από στερεότυπα και διακρίσεις εξασφαλίζοντας την κατάλληλη εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς.

Ο ισχυρισμός ότι τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά, ότι τα κορίτσια δε διαθέτουν μαθηματική σκέψη, αποκτά κατά καιρούς δημοσιότητα,

προκαλεί συζητήσεις και υποστηρίζεται με αναφορές σε ψυχολογικές, βιολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές θεωρίες. Φαίνεται ότι ο ισχυρισμός αυτός θα συνεχίσει να πυροδοτεί συζητήσεις και στο μέλλον.

Η άνιση σχέση αγοριών και κοριτσιών με τα μαθηματικά προβάλλεται συνήθως με αναφορά σε ποσοστά.

—Αριθμός ανδρών και γυναικών μαθηματικών που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

—Αριθμός ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν στις "μεγάλες" τάξεις.

—Αριθμός αγοριών και κοριτσιών που παίρνουν μέρος και επιτυγχάνουν στις εισαγωγικές γενικές εξετάσεις της πρώτης και τέταρτης δέσμης.

—Αριθμός αγοριών και κοριτσιών που επιλέγουν έναν τομέα των μαθηματικών για τις μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Η διαμόρφωση διαφορετικών στάσεων των φύλων απέναντι στα μαθηματικά συχνά αποδίδεται στα στερεότυπα των ρόλων των φύλων που ενήλικες, μέσα επικοινωνίας και διδακτικά βιβλία περνούν καθημερινά, συνειδητά ή ασυνείδητα, σε αγόρια και κορίτσια από την προσχολική ακόμη ηλικία.

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που αναφέρονται στον ιδεολογικό πειθαναγκασμό που ασκούν στους μικρούς αναγνώστες τους διάφορα σχολικά εγχειρίδια, ούτε αυτές που αναφέρονται σε εκπομπές τηλεόρασης ή σε νεανικά έντυπα που έμμεσα πλην σαφώς διαμορφώνουν την εικόνα του κόσμου, διαφορετική για τα δύο φύλα.

Μια συζήτηση γύρω από το θέμα των στάσεων και σχέσεων των φύλων με τα μαθηματικά μπορεί ωστόσο να προχωρήσει πέρα από την αναφορά σε ποσοστά που δείχνουν τη μικρότερη ενασχόληση των κοριτσιών με τα μαθηματικά ή την κοινωνική και εκπαιδευτική προκατάληψη απέναντι στα κορίτσια. Πέρα από τον τρόπο που τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν τα επαγγέλματα ή τις ενασχολήσεις ενηλίκων των δύο φύλων, περιλαμβάνουν εκφράσεις και συμπεριφορές που αποδίδονται στα δύο φύλα, μπορεί κανείς να ασχοληθεί με τον εντοπισμό των πρακτικών που οδηγούν, αλλά και εκείνων που αποτρέπουν, τη διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς τα μαθηματικά. Μια τέτοια προσέγγιση στο θέμα θα ακολουθήσω. Δε θα αναφερθώ σε ποσοστά, δε θα συζητήσω την προκατάληψη που συχνά διεισδύει και στον εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με τις μειωμένες ικανότητες των κοριτσιών στα μαθηματικά ή την ακαταλληλότητα της επιστημονικής αυτής περιοχής για τη γυναικεία φύση. Θα επιχειρήσω μια μετατόπιση της συζήτησης από το αποτέλεσμα, στις διαδικασίες που το προκάλεσαν. Θα επιχειρήσω δηλαδή μια προσέγγιση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, που προάγουν την κατά φύλο διαφοροποίηση στα μαθηματικά και διαμορφώνουν μια σχολική ή εκπαιδευτική μειονότητα(1) με κύριο χαρακτηριστικό της την αρνητική στάση και συχνά τη χαμηλή επίδοση των μελών της στα μαθηματικά, όσο και των πρακτικών που την αποτρέπουν .

Αναφερόμενη σε πρακτικές που αποτρέπουν την αρνητική διαφοροποίηση μιας ομάδας παιδιών—των κοριτσιών στην προκειμένη περίπτωση—οπωσδήποτε δεν εννοώ την ανάπτυξη πρακτικών που δημιουργούν αρνητικό κλίμα για μια άλλη ομάδα, αποτελούμενη κυρίως από αγόρια.

Δεν αναφέρομαι δηλαδή σε πρακτικές εκδίκησης αλλά σε πρακτικές συμφιλίωσης.

Οι προτεινόμενες κάθε φορά διαδικασίες για την αλλαγή της σχέσης των δύο φύλων με τα μαθηματικά είναι συνάρτηση των προθέσεών μας. Αν για παράδειγμα στόχος μας είναι να έχουμε περισσότερες γυναίκες που σπουδάζουν μαθηματικά, θα μπορούσαμε να προτείνουμε για ένα χρονικό διάστημα, π.χ., πέντε ετών, στα τμήματα θετικών επιστημών των Πανεπιστημίων της χώρας να εισάγονται 70% κορίτσια και 30% αγόρια.

Αν θέλουμε περισσότερες γυναίκες μαθηματικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούμε να προτείνουμε για τρία, π.χ., συνεχόμενα χρόνια να εισάγονται από την επετηρίδα στη δημόσια εκπαίδευση 70% γυναίκες και 30% άνδρες μαθηματικοί, κοκ.

Προτάσεις αυτού του είδους απαιτούν ρυθμίσεις που είναι θέμα πολιτικής απόφασης. Γι' αυτό καμία εγγύηση δε μπορεί να υπάρξει ότι πράγματι η κατάσταση θα αλλάξει και ελάχιστα μπορούμε εμείς ως άτομα και φορείς να συμβάλουμε προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό βέβαια δεν αλλάζει την αρχική υπόθεση ότι αυτή μπορεί να είναι μια αποτελεσματική κίνηση.

Προσωπικά δεν πιστεύω ότι αυτοί οι στόχοι άρα και αυτές οι κινήσεις, αυτές οι πρακτικές θα διαμορφώσουν τη μεγάλη, την ουσιαστική και μόνιμη διαφορά. Ακόμη και αν αλλάξουν οι σχέσεις των ποσοστών δε σημαίνει ότι άλλαξαν και οι στάσεις, οι συμπεριφορές και τα στερεότυπα.

Αν αντίθετα πρόθεση και στόχος μας είναι να αποτρέψουμε τον αποκλεισμό των κοριτσιών, που επιχειρείται με διάφορες μεθοδεύσεις και στρατηγικές, από τον κόσμο των μαθηματικών, τότε δε μπορεί να προσφέρει τη λύση μια πρόταση που αντιμετωπίζει το ζήτημα με αυταρχικές διαδικασίες. Προτάσεις αυτού του είδους θα μπορούσαν ίσως να συζητηθούν μόνον ως ένα μεταβατικό στάδιο. Στο στάδιο αυτό, έχοντας αλλάξει με γρήγορες και αποφασιστικές κινήσεις τους συσχετισμούς, θα είχαμε το χρόνο να μελετήσουμε, να σχεδιάσουμε και να προτείνουμε ένα σχέδιο αποχαρκτηρισμού της επιστημονικής περιοχής ως καθαρά ανδρικής και του ανοίγματός της, του εμπλουτισμού και της διεύρυνσής της και με άλλες δυνάμεις, με άλλες οπτικές γωνίες με άλλους, και με γυναικείους, τρόπους προσέγγισης.

Δεν πιστεύω ότι η αλλαγή του αποτελέσματος με κάποιες μεθοδεύσεις μπορεί να αλλάξει την κατάσταση. Αλλάζει η εικόνα, όχι όμως απαραίτητα και η ουσία του ζητήματος. Μεταβάλλονται τεχνητά τα ποσοστά χωρίς να είναι βέβαιο ότι αυτή η μεταβολή θα σημαίνει και τη ριζική αλλαγή των καταστάσεων που μέχρι τώρα τα προκαλούσαν.

Επιτρέψτε μου την άποψη ότι αυτό που πρέπει εμείς ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να επιχειρήσουμε είναι να εντοπίσουμε και να θέσουμε σε εφαρμογή τους μηχανισμούς και τις πρακτικές που θα καταπολεμήσουν τον εκπαιδευτικό

αποκλεισμό μιας ομάδας παιδιών και θα εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο.

Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν κινούμενη θα αναφερθώ σε τρία ζητήματα

α. Στη σημασία του περιεχομένου και της φιλοσοφίας που διέπει τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθηματικών για την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών/τριών

β. Στο ρόλο των διδακτικών μεθόδων και στη συμβολή των μέσων διδασκαλίας για τη δημιουργία προοπτικών ισότιμης συμμετοχής των δύο φύλων στα διαφορετικά πεδία των μαθηματικών

γ. Στη συμβολή των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων στη διαδικασία αλλαγής της μαθηματικής παιδείας

α. Το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν εννοώ αυστηρά και μόνον το περιεχόμενο διδασκαλίας. Αναφέρομαι στο διευρυμένο ορισμό του Αναλυτικού Προγράμματος σύμφωνα με τον οποίο το Πρόγραμμα είναι ένα συνεχώς μεταφερόμενο μήνυμα. Το περιεχόμενο του μηνύματος επιλέγεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί κάποιους κοινωνικούς και προφανώς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σ' αυτήν την κατεύθυνση το περιεχόμενο έχει γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία που μπορούν να μεταφερθούν στους μαθητές μέσα από πρακτικές οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος, και από διδακτικές μεθόδους και μέσα.

Τα συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία του Προγράμματος, οι ανεπίσημες σχολικές νόρμες, οι δύσκολα μεταφραζόμενοι στην πράξη γενικοί στόχοι και τα συμπραζόμενα του μαθήματος, αποτελούν ένα μέρος των μηχανισμών που επιδρούν στη διαμόρφωση της μειονότητας που ανέφερα πιο πάνω.

Τα παιδιά την ώρα των μαθηματικών μαθαίνουν έννοιες, δεξιότητες, ορισμούς και κανόνες. Αποκτούν δηλαδή γνώσεις αλλά διαμορφώνουν και στάσεις και συμπεριφορές. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι στα μαθηματικά είναι αποτέλεσμα της επιρροής κυρίως του άτυπου, του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό το άτυπο πρόγραμμα με τις ανεπίσημες νόρμες του είναι συχνά πολύ ισχυρότερο από το επίσημο γιατί οι κανόνες του λαμβάνονται ως δεδομένοι, αυτονόητοι, δεν αμφισβητούνται ούτε αναθεωρούνται, αντίθετα απ' ότι συχνά συμβαίνει με τους τυπικούς κανόνες, τις νόρμες που περιγράφονται και ορίζονται με απόλυτη σαφήνεια. Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρονται σε αγόρια και κορίτσια συγκεκριμένα μηνύματα και καταγράφονται από τη μεριά τους ως αυτονόητα ορισμένα στερεότυπα όπως ότι τα κορίτσια:

—είναι πάντα υπάκουα και πρόθυμα να βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό

—τακτοποιούν και φροντίζουν την τάξη τους

—έχουν πάντα καθαρογραμμένα τετράδια και σωστά λυμένες ασκήσεις

—γράφουν ωραιότερες εκθέσεις από τα αγόρια, δεν καταλαβαίνουν πάντα το μάθημα της φυσικής και δεν τα καταφέρνουν με τα προβλήματα των μαθηματικών αλλά δεν πειράζει, γιατί αυτά είναι “αγορίστικα” μαθήματα, κ.ο.κ.

Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθηματικών του Δημοτικού σχολείου είναι στενά συνδεδεμένοι με τους γενικούς στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στόχοι μπορεί να είναι γενικοί ή εξειδικευμένοι και επαληθεύονται τόσο μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και μέσα από τα ειδικά θέματα που διδάσκονται.

Η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στα μαθηματικά, η προσέγγιση της δημιουργικής πλευράς των μαθηματικών και η διατήρηση ή η αύξηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό μας και στα μαθηματικά, που προκύπτει μέσα από μια ποικιλία μαθηματικών εμπειριών, συγκαταλέγονται στους γενικούς στόχους.

Οι στόχοι αυτοί δε μπορούν να μεταφραστούν πάντοτε εύκολα σε σαφείς και συγκεκριμένους σκοπούς. Από τη στιγμή που δε μπορούν να διατυπωθούν ως σκοποί, δύσκολα αξιολογούνται γι' αυτό και δύσκολα τραβούν την προσοχή του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι σπάνια λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων, στη χρήση διδακτικών μέσων και στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος και της διαδικασίας μάθησης.

Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι γενικοί στόχοι και να λειτουργήσουν ως δυνάμεις αλλαγής και ανάπτυξης της μαθηματικής παιδείας πρέπει οι εκπαιδευτικοί να πάρουν ενεργό μέρος στη διαμόρφωσή τους, στη μελέτη της σημασίας τους και στην έρευνα των συνεπειών από τη μη εφαρμογή τους.

Επακόλουθο της αδυναμίας των διδασκόντων να δώσουν την απαραίτητη προσοχή στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στα μαθηματικά και στην απόκτηση αυτοεκτίμησης και εκτίμησης της συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής από τα παιδιά, είναι να πέφτει το κύριο βάρος της εκπαιδευτικής προσπάθειας στη μεταφορά γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτή είναι μια πρακτική που οδηγεί στη διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς τα μαθηματικά.

Στο σημείο αυτό ίσως εκφρασθεί η άποψη ότι η κατάσταση αυτή επηρεάζει το ίδιο κορίτσια και αγόρια και δυσχεραίνει την ανάπτυξη θετικών στάσεων στα μαθηματικά και για τα δύο φύλα. Είναι μάλλον βέβαιο ότι έτσι συμβαίνει, με τη διαφορά ότι τα αγόρια ενθαρρύνονται μέσα από άλλες πρακτικές να αναπτύξουν θετικές στάσεις, όσο και αν αυτές οι θετικές στάσεις είναι συχνά τεχνητές και αφορούν γενικά στη συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή και όχι τόσο στο περιεχόμενό της.(2) Τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά στερεότυπα των φύλων, για παράδειγμα, συντελούν στην ανάπτυξη πρακτικών που δρουν ευνοϊκά για τα αγόρια σ' αυτό το σημείο.

Τα συμφραζόμενα του μαθήματος παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας μαθηματικής παιδείας που προάγει την ισότιμη συμμετοχή αγοριών και

κοριτσιών. Ο εμπλουτισμός του περιεχομένου με θέματα που είναι οικεία και ενδιαφέροντα και για τα δύο φύλα και με δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την ελεύθερη έκφραση ιδεών, τη διατύπωση απόψεων, την επικοινωνία γνώσεων, εκτιμήσεων και πληροφοριών, τη διασύνδεση με τις ανάγκες και τα προβλήματα της καθημερινής ζωής διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων όλων των παιδιών—και ιδιαίτερα των κοριτσιών—στα μαθηματικά.

Η χρήση συμφραζομένων που ανήκουν στον κύκλο των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των κοριτσιών, αναμφισβήτητα προωθεί την ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθηματική παιδεία και συντελεί στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα μαθηματικά. Το ζήτημα είναι ποιά πρέπει να είναι αυτά τα συμφραζόμενα. Μια πρόταση να χρησιμοποιηθούν θέματα από παραδοσιακά γυναικείες περιοχές, όπως μαγειρική, πλέξιμο και ράψιμο έχει πολλές πιθανότητες να οδηγήσει στην επιθυμητή αλλαγή έχει όμως και πολλούς κινδύνους να ενισχύσει τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων. Πρακτικές αυτού του είδους υπάρχει φόβος να δημιουργήσουν γυναικεία και ανδρικά μαθηματικά και να περιορίσουν ακόμη περισσότερο τους ορίζοντες των κοριτσιών. Μπορεί να διαμορφώσουν μια προσέγγιση που ελάχιστα θα διαφέρει από την παραδοσιακή παιδαγωγική για την οποία ήταν αυτονόητο η γυναίκα να μένει στο σπίτι και να ασχολείται με τα μητρικά και συζυγικά της καθήκοντα μόνον.(3)

Η άποψή μου είναι ότι η σωστή επιλογή περιεχομένου μπορεί να συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία. Το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των μαθηματικών μπορεί και πρέπει να περιέχει θέματα τόσο από την ανδρική όσο και από τη γυναικεία περιοχή εμπειριών. Αυτό βέβαια δεν είναι τόσο εύκολο γιατί οι συγγραφείς των βιβλίων των μαθηματικών είναι κυρίως άνδρες και είναι φυσικό να μεταφέρουν στο περιεχόμενο τις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα.

Μια μορφή απελευθέρωσης θα ήταν να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των κοριτσιών στα θέματα μαθηματικών και φυσικής που διαπραγματεύονται τα σχολικά εγχειρίδια, θέματα που αντλούνται αποκλειστικά από καθαρά ανδρικές περιοχές ενδιαφερόντων. Μια άλλη μορφή απελευθέρωσης είναι να βοηθηθούν και να ενθαρρυνθούν τα αγόρια να εξοικειωθούν σε θέματα από το γυναικείο πλαίσιο εμπειριών. Θέματα με περιεχόμενο γυναικείου ενδιαφέροντος δε βρίσκονται εύκολα στη μαθηματική παιδεία. Χρειάζεται λοιπόν ιδιαίτερη προσοχή στην οργάνωση του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων προκειμένου να αποκατασταθεί μια σχετική ισορροπία.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθηματικών μπορεί να προσφέρει σε αγόρια και κορίτσια ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε μαθήματα και δραστηριότητες. Υπάρχουν πολλές περιοχές κοινού ενδιαφέροντος. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθηματικών μπορεί να στηρίζει τις γνωστικές, αισθητικές και γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών. Η αισθητική και ο πολιτισμός μπορούν να συνυπάρχουν, χωρούν στο χώρο των μαθηματικών. Οι μετρήσεις και η συμμετρία, τα γεωμετρικά σχήματα και τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα, ο εγκλεισμός των σχημάτων, οι μορφές και τα σχήματα των κτισμάτων δεν είναι μόνον τέχνη, αισθητική, αρχιτεκτονική. Είναι και μαθηματικά. Η αυστηρότητα του περιεχομένου και της γλώσσας των μαθηματικών δεν ακυρώνει την ευαισθησία των θεμάτων, των μεθόδων και των αποτελεσμάτων.

Παράλληλα με την ανάπτυξη αριθμητικών δεξιοτήτων και μαθηματικών γνώσεων το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί και πρέπει να παρέχει στα παιδιά τα μέσα να

εξερευνήσουν το περιβάλλον, να γνωρίσουν τη σχέση των μαθηματικών με τον πολιτισμό και την ιστορία ενός τόπου αλλά και της ανθρωπότητας. Τα μαθηματικά είναι ένας τρόπος επικοινωνίας. Μπορούμε και πρέπει να βοηθήσουμε κορίτσια και αγόρια να τον χρησιμοποιήσουν με την ίδια άνεση.

β. Παιδαγωγική των Μαθηματικών, μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας.

Κοινωνικές, ψυχολογικές και περιβαλλοντικές πιέσεις συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων των γυναικών απέναντι στα μαθηματικά. Τα τελευταία ωστόσο χρόνια, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία που έχουν αυτοί οι παράγοντες, πολλοί ερευνητές και συγγραφείς επισημαίνουν έναν άλλο καθοριστικό παράγοντα και συζητούν το ρόλο του στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος.(4) Μιλούν για τον τρόπο που τα μαθηματικά παρουσιάζονται και εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Τα σχολικά μαθηματικά ταυτίζονται ως μάθημα με κανόνες, σύμβολα και θεωρήματα. Σπάνια μεταφέρεται κάποια αίσθηση γιατί αυτά τα συστήματα υπάρχουν. Σπάνια γίνεται αναφορά στους λόγους που ανάγκασαν τους ανθρώπους να ασχοληθούν με κάποια μαθηματικά προβλήματα και την ικανοποίηση που προσέφερε η εφαρμογή τους.(5) Αυτός ο χωρίς προκλήσεις, χωρίς περιθώρια διαπραγμάτευσης τρόπος διδασκαλίας στερεί από τα παιδιά την ευκαιρία να κάνουν αυτά τα ίδια μαθηματικά, τους αφαιρεί κάθε δυνατότητα να παίζουν με τις ιδέες, να δομήσουν τις έννοιες μέσα από κατανόηση. Η διδασκαλία που γίνεται με αυτόν τον τρόπο εμφανίζει τα μαθηματικά ως επεξεργασμένο, ελεγμένο, τελειωμένο προϊόν. Τα μαθηματικά παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα, του οποίου η σημασία τονίζεται υπερβολικά, και όχι ως μια ενδιαφέρουσα διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε κάποιο αποτέλεσμα.

Η παιδαγωγική που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα ενισχύει το ρόλο του διδάσκοντα, προβάλλει και υπερτονίζει την απόλυτη εξάρτηση του μαθητή από τον ειδικό. Ταυτόχρονα αποδυναμώνει το ρόλο των παιδιών καθώς δεν αφήνει περιθώρια, δε δημιουργεί ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή τους στη μάθηση και τα αποκλείει από την εμπειρία της ανακάλυψης και διαμόρφωσης των μαθηματικών ιδεών. Μια τέτοια παιδαγωγική που αδιαφορεί για το πλαίσιο, τα ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία τα μαθηματικά δημιουργήθηκαν, προβάλλει εσφαλμένες αντιλήψεις για την ίδια τη φύση των μαθηματικών.

Τα μαθηματικά είναι από τη φύση τους μια πρόκληση, μια δημιουργική ερευνητική διαδικασία, ένας συνεχής πειρασμός να καταρρίπτεις τους περιορισμούς που την ίδια στιγμή θεωρείς απαραίτητους.

Οι μαθηματικοί όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα χρησιμοποιούν συχνά τη διαίσθηση και την υποκειμενική σκέψη αλλά ταυτόχρονα στηρίζονται στη λογική, την αντικειμενικότητα και την ακρίβεια. Το πρόβλημα είναι ότι στη διδασκαλία τους συνήθως δε μεταφέρουν τίποτε σχεδόν από αυτή τη διαδικασία στην οποία εναλλάσσονται η αγωνία να βρεθεί η αλήθεια, με την ικανοποίηση που προσφέρει η ανακάλυψή της και η δυνατότητα ακριβούς διατύπωσής της. Στο μάθημα μεταφέρονται οι μαθηματικές ιδέες ως αποτελέσματα μέσα από μετωπική συνήθως διδασκαλία. *"Δημιουργείται έτσι ένα τεράστιο γνωστικό ρήγμα ανάμεσα στον τρόπο που παρουσιάζονται τα μαθηματικά και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά να δομήσουν τη δική τους κατανόηση για τα μαθηματικά. Μερικά*

παιδιά καταφέρνουν να γεφυρώσουν αυτό το χάσμα από μόνα τους μερικά όμως δεν έχουν την ικανότητα να το κάνουν. Το γεφύρωμα αυτού του χάσματος απαιτεί την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, ανεξαρτησία σκέψης και ριψοκίνδυνο χαρακτήρα, δεξιότητες που χαρακτηρίζουν άτομα αποτελεσματικά στη λύση προβλημάτων, δεξιότητες που αποθαρρύνονται στα κορίτσια".(6)

Φαίνεται λοιπόν ότι η μετωπική διδασκαλία των μαθηματικών επηρεάζει αρνητικά τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια γιατί στηρίζεται σε δεξιότητες και προωθεί χαρακτηριστικά που αποτελούν τα κύρια γνωρίσματα των αγοριών. Στην περίπτωση της μετωπικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός είναι ο ειδικός, αυτός που έχει τη δύναμη. Πολύ λίγα παιδιά είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τη δική τους άποψη και να επιτρέψουν να ακουστεί η δική τους φωνή. Αυτά τα λίγα παιδιά, οι περισσότερες πιθανότητες είναι να είναι αγόρια, καθώς είναι μεγάλες οι κατά φύλο διαφορές στις σχέσεις με την εξουσία. Τα αγόρια ενθαρρύνονται από πολύ νωρίς να παίρνουν το λόγο, να διατυπώνουν τις απόψεις τους και να διεκδικούν το δίκιο τους. Τα κορίτσια αντίθετα ενθαρρύνονται να υποχωρούν προκειμένου να είναι ευχάριστα, να μη δημιουργούν εντάσεις με τη συμπεριφορά τους, να συντάσσονται με την άποψη του ισχυρού. Η καλλιέργεια αυτού του είδους συμπεριφορών δεν εναρμονίζεται με τη διατήρηση αυτονομίας της σκέψης. Υπάρχει λοιπόν σαφής σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική των μαθηματικών και την, αρνητική, σχέση των κοριτσιών με τα μαθηματικά.

Αν πάρουμε υπόψη μας:

—ότι η μετωπική διδασκαλία περιορίζει τα κορίτσια πολύ περισσότερο από τα αγόρια να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την αυτονομία της σκέψης τους

—ότι τα κοινωνικά στερεότυπα(7) και οι πρώιμες εμπειρίες από τα κυρίαρχα στυλ διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο(8) προδιαθέτουν τα κορίτσια να αναπτύξουν ένα βήμα προς βήμα τρόπο σκέψης και τα αποκλείει από έναν αναλυτικό, πολύπλευρο και πολύπλοκο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων

—ότι πολύ συχνά οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών είναι αποτέλεσμα αντίστοιχα μειωμένων απαιτήσεων από τους ενήλικες που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία

—ότι τα παιδιά για να ενδιαφερθούν και να μάθουν κάτι πρέπει αυτό να βρίσκεται στον κύκλο των εμπειριών τους, να τα προκαλεί και να δίνει νόημα στο πρόβλημα ή τη δραστηριότητα που καλούνται να φέρουν σε πέρας

—ότι χρειάζεται ενθάρρυνση, υποστήριξη, ενθουσιασμός και πρόσκληση σε δραστηριότητες για να μετατραπεί το μάθημα των μαθηματικών από υποχρέωση σε ευχαρίστηση

Αν πάρουμε υπόψη μας λοιπόν όλα αυτά, τότε σίγουρα η μέθοδος διδασκαλίας δε μπορεί να είναι μόνον η μετωπική. Πρέπει να αναπτυχθούν μέθοδοι που θα ευνοούν και θα στηρίζονται στη συζήτηση, την έρευνα και τη λύση προβλημάτων.

γ. Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και μια μαθηματική παιδεία που δεν κάνει διακρίσεις φύλου.

Αν πρόθεσή μας είναι να προωθήσουμε μια διδασκαλία των μαθηματικών που θα επιτρέψει σε κορίτσια και αγόρια να αισθανθούν το ίδιο δημιουργικά και ικανά να ασχοληθούν με τα μαθηματικά, αν θέλουμε να διαμορφώσουμε μια μαθηματική παιδεία απαλλαγμένη από στερεότυπα και διακρίσεις, τότε η προσπάθεια για αλλαγή θα πρέπει να αρχίσει από την εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών.(9)

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση των μαθηματικών και για τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν, οι απόψεις τους για το ρόλο αυτών των ίδιων και τη σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος στη διαδικασία μάθησης, είναι ουσιώδεις παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και ως τέτοιοι καθορίζουν την ποιότητα της μαθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Αλλαγές στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός σκέφτεται τα μαθηματικά και τη μάθηση έχουν τη δυναμική να βελτιώσουν τη στάση και την επίδοση των παιδιών γενικά(10) και ιδιαίτερα των κοριτσιών. "Η υπέρβαση των 'παραδοσιακών' διακρίσεων δεν αποτελεί απλώς νομικό ζήτημα αλλά προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων και συνεπώς ολόπλευρη αντιμετώπιση και στα πλαίσια της εκπαίδευσης."(11) Είναι σαφής η δυνατότητα αλλά και η υποχρέωση των Πανεπιστημίων, και προκειμένου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, να παρέμβουν στη λειτουργία του σχολείου ως παράγοντα αναπαραγωγής του σεξισμού στα μαθηματικά. Είναι σαφές ότι όπως στο σχολείο έτσι και στο Πανεπιστήμιο δεν αρκεί η μετάδοση μαθηματικών γνώσεων. Χρειάζεται να λιγοστέψουν οι φόβοι, να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις και να αποκαλυφθεί στους αυριανούς εκπαιδευτικούς και το άλλο πρόσωπο των μαθηματικών. Και αυτό μπορεί να είναι ευαίσθητο, λιγότερο αυστηρό, περισσότερο ανθρώπινο, σίγουρα πάντως, πάντοτε ενδιαφέρον. Μπορεί να είναι γυναικείο.

Υποσημειώσεις

1. Η μειονότητα μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται ως προς το φύλο αλλά και ως προς την κακή σχέση ή/και επίδοση των μελών της στα μαθηματικά. Τα μέλη της μειονότητας δηλαδή μπορεί να είναι αγόρια και κορίτσια που αισθάνονται ή και είναι αποκλεισμένα από τις γνώσεις και τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μαθηματικά.
2. Galton, M., Simon, B. and Croll, P (1980) *Inside the primary classroom*. London, Routledge and Kegan Paul. Croll, P., (1985) "Teacher interaction with individual male and female pupils in junior-age classrooms" in *Educational Research*, 27(3), 220-223. Leder, G. (1987). "Teacher student interaction: A case study" in *Educational Studies in Mathematics*, 18(3), 255-273.
3. Verhage, H. (1990). "Curriculum Development and Gender". In: Burton, L. (ed.) *Gender and Mathematics. An International Perspective*. Strand. U.K. Cassell, 60-71.
4. Eddowes, M. (1983). *Humble pi: the mathematics education of girls*. York. U.K. Longman for Schools Council Burton, L. (1987). "Women and

- mathematics: Is there an intersection?" *IOWME Newsletter*, 3(1), 4-7 Rogers, P. (1990). "Thoughts on Power and Pedagogy". In: Burton, L. (ed.) *Gender and Mathematics. An International Perspective*. Strand, U.K. Cassell, 38-46.
5. HMSO, (1987). *Better Mathematics: A Curriculum Development Study*. London. 14-23.
 6. ό. π., Rogers, P. (1990). 42.
 7. Στερεότυπα που ενθαρρύνουν τα κορίτσια να είναι υπάκουα, ευχάριστα και να συντάσσονται με την άποψη αυτού που έχει την εξουσία.
 8. Διδακτικές προσεγγίσεις που προάγουν την υπακοή σε κανόνες, τη γνώση και επιτυχή εφαρμογή αλγορίθμων και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ορθότητα του αποτελέσματος.
 9. Shuard, H. (1982). "The sex factor" in *Junior Education*, 6(11), 9-10.
 10. HMSO, (1987). *Better Mathematics: A Curriculum Development Study*. York, U. K. 23.
 11. Πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.
-

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- APU. (1981). *Mathematical Development. Primary Survey Report.No 2*. London, DES, HMSO.
- Badger, M.E. (1981). "Why aren't girls better at Maths; A review of research.". *Educational Research*, vol.24, 1, London.
- Brush, L. (1980). *Encouraging girls in Mathematics: The problem and the solution*. Cambridge, Massachusetts. USA, Abt. Associates.
- Burton, L. (ed.). (1986). *Girls into Mathematics can go*. London, Holt.
- Burton, L. (1987). "Women and mathematics: Is there an intersection?" *IOWME Newsletter*, 3(1)
- Burton, L. (1990). *Gender and Mathematics. An International Perspective*. London. Cassell
- Clarkson, P. and Leder, G. (1984). "Causal attribution for success and failure in mathematics: A cross cultural perspective". *Educational Studies in Mathematics*, 15(4), 413-423.
- Cockcroft Report. (1982). *Mathematics counts*. London, HMSO.
- Croll, P., (1985) "Teacher interaction with individual male and female pupils in junior-age classrooms". *Educational Research*, 27(3), 220-223.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the classroom*. London. Methuen.

Delamont, S. (1989). *Knowledgeable Women: Structuralism and the reproduction of elites*. London. Routledge.

Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη. Βάνιας

Eddows, M. (1983). *Humble pi: the Mathematics education of girls*. York. U.K., Longman.

Fennema, E. and Sherman, J. (1977). "Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors". *Amer. Educ. Res. J.* 14(1), 15-71.

Fennema, E. (ed.). (1985). "Explaining sex-related differences in mathematics theoretical models". *Educational Studies in Mathematics*, 16(3), 303-321.

Fox, L. Fennema, E. Sherman, J. (1977). *Women and Mathematics: Research perspectives for change*. Washington. USA. National Institute of Education.

Galton, M., Simon, B., and Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London. Routledge and Kegan Paul.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Massachusetts. USA, Harvard University Press.

Halpen, D. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, N.J. USA, Lawrence Erlbaum.

HMSO, (1987). *Better Mathematics: A Curriculum Development Study*. London

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας: Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη. Αφοι Κυριακίδη.

Leder, G. (1987). "Teacher-student interaction: A case study". *Educational Studies in Mathematics*, 18(3), 255-273.

Lewis, M. and Kellaghan, Th. (1993). *Exploring the gender gap in primary schools*. Dublin. Educational Research Centre, St Patrick's College.

Pollitt, A., Searl, J. and Sheikh, A. (1987). "Factors affecting girls' learning of mathematics in Sudan". *Educational Studies in Mathematics*, 18(4), 439-445.

Rogers, P. (1990) "Thoughts on Power and Pedagogy". Burton, L. (ed.) *Gender and Mathematics. An International Perspective*. London. Cassell

Shuard, H. B. (1981). "Differences in mathematical performance between girls and boys". *Cockcroft Report. Mathematics counts*. London, HMSO.

- Shuard, H. B. (1982). "The sex factor". *Junior Education*, 6(11), 9-10.
- Spender, D. Sarah, E. (eds.). (1980). *Learning to lose*. London. The woman's Press.
- Spender, D. (1989). *Invisible women. The Schooling scandal..* London. Woman's Press.
- Sutherland, M. (1981). *Sex bias in education*. Oxford. Basil Blackwell.
- Tressou-Milona, E. (1990). "True or False: Primary School Girls Do Badly at Maths". Burton, L. (ed.) *Gender and Mathematics. An International Perspective*. London. Cassell, 113-118.
- Verhage, H. (1990). "Curriculum Development and Gender". Burton, L. (ed.) *Gender and Mathematics. An International Perspective*. London. Cassell, 60-71
- Walden, R. Walkerdine, V. (1982). *Girls and mathematics the early years*. London, Bedford way papers.
- Walden, R. Walkerdine, V. (1985). *Girls and mathematics: from the primary to secondary schooling* . London, Bedford way papers.
- Whyte, J.(1983). *Beyond the Wendy House: Sex role stereotyping in primary schools*. York. U.K., Longman.

Σεξισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός: ο ρόλος της εκπαίδευσης

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ

Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών - Ευρωπαϊκό Συνέδριο - Αθήνα 7-8-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995.

Κύριοι και κυρίες,

επιτρέψτε μου στο πρώτο ήμισυ της ομιλίας μου να σας παρουσιάσω

πρώτον, κοινωνικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν τη διαφορετική θέση των δύο φύλων και

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

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

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

Τα κοινωνικά δεδομένα

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

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

Θεωρητικά οι άνδρες στην κοινωνία μας είναι ισότιμοι με τις γυναίκες. Περίπου ένα τρίτο των εργαζομένων είναι άνδρες. Όμως οι περισσότεροι απ' αυτούς βρίσκονται σε κατώτερες θέσεις και, ακόμη και στα τυπικά ανδρικά επαγγέλματα, όπως οικιακός

βοηθός, κομμωτής, δακτυλογράφος, βρεφονηπιοκόμος κ.τ.λ., έχουν χαμηλότερο μισθό από τις γυναίκες.

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

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

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

Τα επιστημονικά δεδομένα

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

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

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

Η προφανής αυτή διαφορά στη σημασία των βιολογικά προκαθορισμένων ρόλων συνεπάγεται ήδη από την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας διαφορετική κοινωνική

αξιολόγηση του ρόλου και της θέσης των δύο φύλων -με διαφορετική, βεβαίως, έκφραση, όπως γνωρίζουμε από την κοινωνική ανθρωπολογία σε διαφορετικούς πολιτισμούς και σε διαφορετικές εποχές, με σταθερό όμως το πλαίσιο και το πρόσημο της αξιολόγησης αυτών των διαφορετικών ρόλων.

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

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

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

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

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

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

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

-Οι γυναίκες ζουν περισσότερο χρόνια από τους άνδρες -κατά αυτό τον τρόπο μεταφέρουν την παράδοση και τον πολιτισμό από τη μία γενιά στην άλλη. Έτσι η βιολογική ανωτερότητα έχει ως επακόλουθο την ανάθεση στις γυναίκες σημαντικότερου ρόλου από ό,τι στους άνδρες ακόμη και στα αμιγώς κοινωνικά δρώμενα.

-Οι γυναίκες έχουν στο 23ο ζεύγος των χρωμοσωμάτων τα λεγόμενα XX-χρωμοσώματα -οι άνδρες XY. Το Y-χρωμόσωμα, που κάνει τον άνδρα, είναι στην πραγματικότητα "υπόλοιπο ενός χρωμοσώματος" με ελάχιστο γενετικό υλικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλά είδη το αρσενικό φύλο δημιουργείται χωρίς Y-χρωμόσωμα και μόνο με την έλλειψη δεύτερου X-χρωμοσώματος.

Εξαιτίας των παραπάνω δεδομένων πολλές και πολλοί βιολόγοι χαρακτηρίζουν το αρσενικό φύλο ως "βιολογικά ατελές θηλυκό". Η βασιμότητα του χαρακτηρισμού αυτού είναι φανερή και σε μη ειδήμονες από μια σειρά χαρακτηριστικών του αρσενικού φύλου. Πώς αλλιώς μπορεί να ερμηνευθεί π.χ. η ύπαρξη θηλών στο ανδρικό στήθος;

-Χαρακτηριστικό της διαφορετικής βιολογικής σημασίας των δύο φύλων είναι το γεγονός ότι το ωάριο που αποτελεί τη συμβολή της γυναίκας στην αναπαραγωγή του είδους είναι 85.000 φορές μεγαλύτερο από το σπέρμα, που είναι η ανδρική συμβολή. Και ενώ το σπέρμα εμπεριέχει απλώς χρωμοσώματα, το ωάριο εμπεριέχει επιπλέον πλάσμα, που παρέχει την απαραίτητη ενέργεια κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του νέου οργανισμού. Επίσης υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι το πλάσμα εμπεριέχει πρόσθετη γενετική πληροφορία και γι αυτό μιλούμε για εξωχρωμοσωματική κληρονομικότητα, της οποίας η ύπαρξη έχει ήδη αποδειχτεί σε φυτά και σε πολλά ζώα.

-Η βιολογία της συμπεριφοράς έχει περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο σε διάφορα είδη οργανώνονται οι κοινωνίες αναλόγως με το είδος του συμπληρωματικού ρόλου που ανατίθεται στα αρσενικά. Ο τελευταίος δεν είναι ανεξάρτητος από τις οικολογικές συνθήκες στις οποίες ζει το συγκεκριμένο είδος. Έτσι σε πολλές περιπτώσεις:

- Θηλυκά επιλέγουν ανάμεσα σε πολλά αρσενικά το ισχυρότερο. Για το σκοπό αυτό τα αρσενικά οδηγούνται σε μονομαχίες μεταξύ τους μέχρι την ανάδειξη του ισχυρότερου. Αυτό συμβαίνει όταν το είδος αντιμετωπίζει στο περιβάλλον του δυνατούς εχθρούς και, συνεπώς, η επιβίωσή του εξαρτάται από την άριστη φυσική κατάσταση των απογόνων.

- Θηλυκά διατηρούν χαρέμι αρσενικών (πολυανδρία) -αυτό συμβαίνει συνήθως όταν η απαραίτητη τροφή για τα παιδιά και για το θηλυκό πρέπει να μεταφερθεί από μακριά. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται τα αρσενικά. Η εκμετάλλευση περισσότερων αρσενικών συνεπάγεται αφθονότερη τροφή για το θηλυκό και για τις απογόνους.

- Πολλά θηλυκά μαζί διατηρούν ένα αρσενικό για τις ανάγκες της αναπαραγωγής - αυτό συμβαίνει όταν η τροφή συλλέγεται σε περιορισμένο χώρο και κατ' αυτόν τον τρόπο η ύπαρξη περισσότερων αρσενικών, που δεν είναι απαραίτητη γι' αυτή καθ' αυτή την πράξη αναπαραγωγής, θα περιόριζε την ποσότητα τροφής των θηλυκών.

- Θηλυκά καταβροχθίζουν τα αρσενικά μετά την πράξη αναπαραγωγής (π.χ. κάποια είδη αραχνοειδών) ή αφήνουν τα αρσενικά να πεθάνουν από την πείνα (π.χ. οι μέλισσες).

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

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

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

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

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

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

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

Κυρίως όμως, οφείλεται στο γεγονός ότι για την υλοποίηση των αλλαγών το ανδρικό κίνημα διεκδικεί για μια μεταβατική περίοδο ιδιαίτερα προνόμια για τους άνδρες, θεωρώντας ότι οι αλλαγές προϋποθέτουν ανατροπή της μέχρι τώρα κατάστασης. Πέραν του γεγονότος ότι καμιά δεν είναι βέβαιη ότι οι επιδιωκόμενες αλλαγές είναι δυνατές και δεν προσκρούουν σε βιολογικά όρια των φύλων, η θεσμοθέτηση

προνομίων, όπως ποσοτώσεις κ.λ.π., θα έθετε εκτός λειτουργίας τους κανόνες της αξιοκρατίας και της ίσης μεταχείρισης των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου και φυλής. Το τελευταίο όμως αποτελεί τη σημαντικότερη κατάκτηση του ανθρώπινου πολιτισμού και θεμελιακή αρχή του δημοκρατικού μας πολιτεύματος. Συνεπώς, η αμφισβήτησή της υποσκάπτει τα θεμέλια του πολιτισμού και της δημοκρατίας.

Ρατσιστική και σεξιστική ιδεολογία

Επέλεξα το μέσο της αντιστροφής των πραγματικών κοινωνικών δεδομένων (1) με παράλληλη διατήρηση των πραγματικών επιστημονικών δεδομένων για να αποκαλύψω ένα σημαντικό γεγονός: στο θέμα το οποίο εξετάζουμε, η μετατροπή επιστημονικών δεδομένων σε επιστημονικά επιχειρήματα που αιτιολογούν την ύπαρξη ανισοτήτων μεταξύ των φύλων είναι απλή και φαντάζει απολύτως λογική όποιο φύλο και εάν είναι κυρίαρχο. Έτσι, ο ανυποψίαστος άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο εντάσσει δεδομένα στο συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Στο πλαίσιο αυτό, είναι τα "βολικά" επιχειρήματα που εμφανίζονται σαν επιστημονικά δεδομένα και όχι το αντίθετο.

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

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

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

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

Και οι δύο αποτελούν σημαντικά προβλήματα της κοινωνίας μας, στην αναπαραγωγή των οποίων συμμετέχει και το εκπαιδευτικό σύστημα.

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

Συνεπώς η ενασχόληση με το σεξισμό και το ρατσισμό στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος εξυπηρετεί

πρώτον, μία ανάγκη που βρίσκεται έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή αποτελεί συμβολή στην επίλυση ενός γενικότερου κοινωνικού προβλήματος, και

δεύτερον, μία εσωτερική ανάγκη, δηλαδή αποτελεί συμβολή στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

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

Τί είναι ρατσισμός, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός;

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

Με τον όρο "ρατσισμός" εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μία διακριτή ομάδα ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία διαφορετικότητα προσάπτεται συνήθως μια υποτιθέμενη κατωτερότητα.(2)

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

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

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

Στη δικαιολογημένη ερώτηση που συχνά συνοδεύει την απόγνωσή μας: "πώς είναι δυνατόν να διατηρείται ένα πλέγμα προφανώς λαθεμένων αντιλήψεων, και προφανώς

αντιανθρωπιστικών στάσεων και συμπεριφορών" η απάντηση είναι απελπιστικά απλή:

Πρώτον, **ως προς τις αντιλήψεις**: σε μία κοινωνία, στην οποία θεωρητικά ο κάθε άνθρωπος βρίσκεται σε μια θέση χάρις ή εξαιτίας των προσωπικών του ιδιοτήτων, ικανοτήτων και προσόντων, η υποτελής διαβίωση μιας κατηγορίας ανθρώπων, όπως εκφράζεται με τον αναπαραγόμενο αποκλεισμό, λειτουργεί ως επιβεβαίωση της υποτιθέμενης κατωτερότητάς τους.

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

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

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

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ας γίνω στο τέλος λίγο προσωπικός. Φαντάζομαι ότι ο λόγος που οι οργανωτές του συνεδρίου με κάλεσαν να μιλήσω στη συνεδρία αυτή, είναι γιατί τυχαίνει να είμαι πρόεδρος ενός Πανεπιστημιακού Τμήματος που από την πρώτη στιγμή της λειτουργίας του είχε στο πρόγραμμα σπουδών του και στο επίκεντρο της προσοχής του τη μη-σεξιστική αγωγή και επιπλέον είναι το πρώτο Τμήμα -και μέχρι σήμερα το μοναδικό στην Ελλάδα- που ίδρυσε τομέα "Κοινωνικού Φύλου και Εκπαίδευσης".

Αργά σκέφτηκα ότι σε σχέση με αυτά, ίσως θα ήταν προτιμότερο να μιλούσα για κάτι άλλο και όχι γι αυτό που μίλησα. Να μιλούσα από τη μια μεριά για όσα πλείστα ακούσαμε και ακούμε κατά την ανάπτυξη αυτού του τομέα και από την άλλη για τις

προσεκτικές εργασίες των γυναικών-συναδέλφων μας στον τομέα αυτό, που ξεπερνούν τα απλοϊκά ερμηνευτικά σχήματα και δίνουν ελπίδες για ολοκληρωμένες παρεμβάσεις. Θα ήταν μια εικονογράφηση από τη μια μεριά των αντιστάσεων που τρέφουν την απαισιοδοξία και από την άλλη μεριά της επιστήμης που αναπτύσσεται και αναθερμαίνει την αισιοδοξία.

Ίσως μια άλλη φορά.

Ελπίζω ότι το συνέδριο αυτό θα δώσει ουσιαστική ώθηση προς πιο ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση

και σας ευχαριστώ που με ακούσατε

κύριοι και κυρίες -Gentlemen first, όπως είπαμε.

Υποσημειώσεις:

1. Η αντιστροφή είναι συνηθισμένο φαινόμενο σε τέτοιες περιπτώσεις. Βλ. σχετικά: Angelika C. Wagner et.al. : "Mann-Frau. Rollenklischees im Unterricht". Urban & Schwarzenberg, Munchen-Wien-Baltimore 1978 (από όπου άντλησα ορισμένα παραδείγματα ως προς τα κοινωνικά δεδομένα). Επίσης Tony Bernay & Dorothy W. Cantor: "The Psychology of Today's Woman. New Psychoanalytic Visions". The Analytic Press, New Jersey 1986.
2. Βλ. σχετικά: Dimitra Kongidou & Georgios Tsiakalos: "Praktische Modelle antirassistischer Erziehung". In: R. Leiprecht (Hg.) "Unter Anderen - Rassismus und Jugendarbeit". DISS, Duisburg 1992, S.63-76.