



PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Κοινωνικές αναπαραστάσεις οικογένειας και συγγένειας στα αναγνωστικά βιβλία του
δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα από το 2006 έως σήμερα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ηλίας Παπαπούλιος

Αθήνα, 2018

Τριμελής Επιτροπή

Κωνσταντοπούλου Χριστιάνα, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (επιβλέπουσα)

Λυδάκη Άννα, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Καντζάρα Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Ηλίας Παπαπούλιος, 2018

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής έρευνας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στις γυναίκες της ζωής μου

Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση της παρούσας εργασίας θέλω πολύ να ευχαριστήσω όσους και όσες με βοήθησαν στο ξεκίνημα και την ολοκλήρωσή της.

Κατ' αρχήν να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Κωνσταντοπούλου Χριστιάνα που με ενέπνευσε και με καθοδήγησε κατά τη συγγραφή της μελέτης μου και τις υπόλοιπες καθηγήτριες μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα Λυδάκη Άννα και την κα Καντζάρα Βασιλική, για την ενασχόληση και τη συμμετοχή τους.

Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω όλους και όλες τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των μαθημάτων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών της Κοινωνιολογίας για όσα μας δίδαξαν και για τις γόνιμες δοκιμασίες που μας υπέβαλαν.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Χρήστο Νικολόπουλο και Ευθύμη Παπασταυρίδη οι οποίοι με παρότρυναν και με ενθάρρυναν στην περιπέτειά μου αυτή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα και τους Γιώργο Μανιάτη και Δημήτρη Βλαχοδήμο που με έμαθαν να εκτιμώ την επιμονή στη γνώση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στη Δρ. Κανταρτζή Ευαγγελία, πρόεδρο του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού για τη βοήθειά της.

Τέλος, ευχαριστώ τη σύζυγό μου και την κόρη μου για την υπομονή τους.

Ηλίας Παπαπούλιος

Ιούνιος 2018

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Πίνακες	9
Περίληψη	11
Εισαγωγή	13
1. Το θεωρητικό πλαίσιο	19
1.1. Οι αναπαραστάσεις μορφοποιούν τον κόσμο μας.....	19
1.1.1. Από τις συλλογικές στις κοινωνικές αναπαραστάσεις	20
1.1.2. Διαδικασίες σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων: Αντικειμενοποίηση και αγκυροβολήση.....	22
1.1.3. Χαρακτηριστικά των κοινωνικών αναπαραστάσεων	24
1.1.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις, ιδεολογίες, γνώμες, στάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα	25
1.1.5. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και μαζική επικοινωνία: διάδοση, μετάδοση και προπαγάνδα	27
1.2. Αντιλήψεις για την οικογένεια και τη συγγένεια	29
1.2.1. Ορισμοί της οικογένειας	30
1.2.2. Η καταγωγή και η εξέλιξη της οικογένειας	31
1.2.3. Σύγχρονες μορφές οικογένειας.....	35
1.2.3.1. Η ευρωπαϊκή οικογένεια με αριθμούς	37
1.2.3.1.1. Ο αριθμός των πυρηνικών οικογενειών στη Ευρώπη σήμερα	37
1.2.3.1.2. Ο αριθμός των παιδιών στις ευρωπαϊκές οικογένειες.....	38
1.2.3.2. Μορφές οικογένειας στην Ελλάδα	38
1.2.3.2.1. Πυρηνικές οικογένειες	38
1.2.3.2.2. Διευρυμένες οικογένειες.....	39
1.2.3.3. Η οικογένεια στα χρόνια της κρίσης	39
1.3. Θεσμοί και κοινωνικοποίηση.....	40
1.3.1. Η οικογένεια και το σχολείο ως φορείς κοινωνικοποίησης.....	41
1.3.2. Επισημάνσεις και προβληματισμοί σχετικά με τους στόχους και τον χαρακτήρα του σχολείου.....	42
1.3.2.1. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα	45
1.3.3. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης	47
1.3.3.1. Εκπαίδευση και ιδανική κοινωνία. Emile Durkheim.....	48
1.3.3.2. Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση. Talcott Parsons	50

1.3.3.3. Εκπαίδευση και άμεση αναπαραγωγή. Μαρξιστικές προσεγγίσεις.....	52
1.4. Κοινωνική θέση και ταυτότητα.....	55
1.4.1. Ανάθεση και ανάληψη ρόλων.....	55
1.4.2. Ρόλοι και ταυτότητες σε αλληλεξάρτηση.....	56
1.4.3. Η συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας.....	59
1.4.4. Η έμφυλη ταυτότητα.....	61
1.4.5. Θεωρίες για την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας.....	63
1.4.5.1. Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες.....	63
1.4.5.1.1. Sigmund Freud.....	63
1.4.5.1.2. Nancy Chodorow.....	64
1.4.5.2. Η κοινωνικογνωστική θεωρία.....	64
1.4.5.3. Η αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία.....	65
1.4.5.4. Η θεωρία της αλληλεξαρτώμενης και ανεξάρτητης αυτοαντίληψης.....	65
1.4.6. Αγόρια και κορίτσια: Μια διαχρονικά άνιση σχέση.....	66
1.4.6.1. Σεξισμός.....	68
1.4.6.2. Πατριαρχία.....	69
2. Η μεθοδολογία.....	71
2.1. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου.....	71
2.2. Χρήση και εφαρμογές της ανάλυσης περιεχομένου.....	73
2.3. Ιστορία των σχολικών βιβλίων. Ιδεολογικός κρατικός παρεμβατισμός.....	75
2.4. Αναλύσεις περιεχομένου των αναγνωστικών της περιόδου 1954- 2006.....	77
2.4.1. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1979.....	77
<i>Η ανάλυση της Άννας Φραγκουδάκη.....</i>	77
2.4.2. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1979-1982.....	79
<i>Η ανάλυση της Μυρτώς Γεωργίου-Νίλσεν.....</i>	79
2.4.3. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1982-2006.....	81
2.4.3.1. Η ανάλυση της Ευαγγελίας Κανταρτζή.....	81
2.4.3.2. Η ανάλυση της Αλεξάνδρας Φρειδερίκου.....	82
3. Ανάλυση περιεχομένου των αναγνωστικών βιβλίων του 2006.....	84
3.1. Το αντικείμενο και το υλικό της ανάλυσης.....	84
3.1.1. Η ταυτότητα των βιβλίων.....	85
3.1.2. Οι πηγές των κειμένων.....	86
3.1.3. Τα θέματα των κειμένων.....	87

3.1.4. Τα κείμενα για την οικογένεια	88
3.1.5. Ο ρόλος της εικονογράφησης.....	89
3.1.6. Το φύλο των μελών των συντακτικών ομάδων και των συγγραφέων των λογοτεχνικών κειμένων.....	90
3.1.7. Ο γλωσσικός σεξισμός.....	93
3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα	94
3.3. Τα ερωτήματα με τα οποία εξετάστηκε το ερευνητικό υλικό.....	94
3.4. Οι κατηγορίες ανάλυσης.....	95
3.4.1. Τύποι οικογενειών	96
3.4.2. Σχέση μεταξύ των συζύγων	99
3.4.3.1. Η παρουσία της μητέρας	102
3.4.3.1.1. Οι χώροι δράσης της μητέρας	102
3.4.3.1.2. Οι δραστηριότητες της μητέρας	103
3.4.3.1.3. Η σχέση της μητέρας με τα παιδιά	106
3.4.3.1.4. Ο χαρακτήρας της μητέρας.....	109
3.4.3.2. Η παρουσία του πατέρα	110
3.4.3.2.1. Οι χώροι δράσης του πατέρα.....	110
3.4.3.2.2. Οι δραστηριότητες του πατέρα	111
3.4.3.2.3. Η σχέση του πατέρα με τα παιδιά	113
3.4.3.2.4. Ο χαρακτήρας του πατέρα.....	115
3.4.3.3. Η παρουσία του παππού.....	117
3.4.3.3.1. Ο χώρος δράσης του παππού	117
3.4.3.3.2. Οι σχέσεις του παππού με τα παιδιά και οι δραστηριότητές του	117
3.4.3.3.3. Ο χαρακτήρας του παππού	119
3.4.3.4. Η παρουσία της γιαγιάς	120
3.4.3.4.1. Ο χώρος δράσης της γιαγιάς	120
3.4.3.4.2. Οι σχέσεις της γιαγιάς με τα παιδιά και οι δραστηριότητές της	120
3.4.3.4.3. Ο χαρακτήρας της γιαγιάς.....	122
3.4.3.5. Η παρουσία άλλων συγγενικών προσώπων	122
3.4.3.5.1. Η παρουσία του θείου	123
3.4.3.5.2. Η παρουσία της θείας	124
3.4.4. Σχέση των γονέων με άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα	124
3.4.5. Οικογένεια και εξωστρέφεια.....	126

3.5. Αναφορές σε οικογενειακές σχέσεις που αφορούν διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.....	127
4. Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	128
4.1. Το κυρίαρχο μοντέλο της διγονεϊκής πυρηνικής οικογένειας	128
4.2. Οι εξιδανικευμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις.....	130
4.3. Καταμερισμός ρόλων και έμφυλες ευθύνες.....	133
4.4. Η οικογένεια ως πρότυπο ομάδας	137
Πηγές-Βιβλιογραφία.....	138
Παράρτημα	148
Πίνακας Α1.	148
Γράφημα Α1.....	151
Γράφημα Α2.....	151
Γράφημα Α3.....	152
Γράφημα Α4.....	152
Γράφημα Α5.....	153
Γράφημα Α6.....	153
Γράφημα Α7.....	154
Γράφημα Α8.....	154
Γράφημα Α9.....	155
Γράφημα Α10.....	155
Γράφημα Α11.....	156

Πίνακες

Πίνακας 1. Συχνότητα κειμένων ανάλογα με τις πηγές	86
Πίνακας 2. Συχνότητα και ποσοστό των κειμένων που αναφέρονται σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα ανά τάξη σε σχέση με το σύνολο των κειμένων των αναγνωστικών	89
Πίνακας 3. Συχνότητα των μελών των συντακτικών ομάδων όλων των αναγνωστικών ανάλογα με το φύλο τους	91
Πίνακας 4. Συχνότητα λογοτεχνικών κειμένων ανάλογα με το φύλο των συγγραφέων.....	92
Πίνακας 5. Συχνότητα λογοτεχνικών κειμένων με αναφορές στην οικογένεια ανάλογα με το φύλο των συγγραφέων	92
Πίνακας 6. Συνολικός αριθμός των οικογενειών και κατανομή τους σε τύπους και ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και τα συγγενικά μέλη που διαμένουν μαζί.....	97
Πίνακας 7. Συνολικός αριθμός εικόνων με οικογένειες και κατανομή τους ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και άλλα συγγενικά πρόσωπα που είναι μαζί	98
Πίνακας 8. Συχνότητα παρουσίας οικογενειακών και συγγενικών προσώπων.....	101
Πίνακας 9. Συχνότητα κοινής παρουσίας οικογενειακών και συγγενικών προσώπων	101
Πίνακας 10. Συχνότητα παρουσίας της μητέρας σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται	103
Πίνακας 11. Συχνότητα δραστηριοτήτων της μητέρας στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της	105
Πίνακας 12. Συχνότητα παρουσίας της μητέρας μόνη της με τα παιδιά.....	107
Πίνακας 13. Συχνότητα παρουσίας του πατέρα σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται	111
Πίνακας 14. Συχνότητα δραστηριοτήτων του πατέρα στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνος του	112
Πίνακας 15. Συχνότητα παρουσίας του πατέρα μόνος του με τα παιδιά	114
Πίνακας 16. Συχνότητα παρουσίας του παππού σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται	117
Πίνακας 17. Συχνότητα δραστηριοτήτων του παππού στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνος του	118

Πίνακας 18. Συχνότητα παρουσίας της γιαγιάς σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται	120
Πίνακας 19. Συχνότητα δραστηριοτήτων της γιαγιάς στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της	121
Πίνακας 20. Συχνότητα παρουσίας άλλων συγγενικών προσώπων εκτός μητέρας, πατέρα, παππού και γιαγιάς	123
Πίνακας 21. Συχνότητα παρουσίας μητέρας και πατέρα με τον/τη σύζυγό της/του και άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα	125

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας και τη συγγένειας όπως αυτές αποτυπώνονται στα πιο πρόσφατα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία από 2006 έως σήμερα. Η έρευνα βασίζεται στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου με την οποία επιχειρείται να αναδειχθούν οι τύποι των οικογενειών, οι οικογενειακές και οι συγγενικές σχέσεις και τα στερεότυπα των οικογενειακών ρόλων με βάση το φύλο που προβάλλονται στους μαθητές των δημοτικών σχολείων. Μέρος της εργασίας αποτελεί επίσης η αναφορά σε παλαιότερες έρευνες σχετικά με τα αναγνωστικά που διδάσκονταν στα ελληνικά σχολεία από το 1954 έως το 2006, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι αναπαραστάσεις της οικογένειας και της συγγένειας ακολουθούν τις κοινωνικές εξελίξεις.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση του όρου «κοινωνικές αναπαραστάσεις», στις διαδικασίες διαμόρφωσής τους και στα χαρακτηριστικά τους και στη συσχέτισή τους με έννοιες όπως η γνώμη, οι προκαταλήψεις, οι στάσεις και τα στερεότυπα. Ακολουθώντας, εξερευνώνται διαδεδομένες αντιλήψεις για την οικογένεια και οι σύγχρονες μορφές της σε Ελλάδα και Ευρώπη. Στη συνέχεια μελετάται η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου, ως φορείς κοινωνικοποίησης, στον καταμερισμό ρόλων με βάση το φύλο και στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας.

Η ανάλυση των κειμένων ανέδειξε ως κυρίαρχη αναπαράσταση της σύγχρονης οικογένειας τη αρραγή πυρηνική διγονεϊκή οικογένεια με ένα ή δύο παιδιά και τη συμπληρωματική παρουσία του παππού και της γιαγιάς, με ελάχιστες αναφορές σε άλλους τύπους όπως οι μονογονεϊκή. Οι σχέσεις των δύο συζύγων είναι περισσότερο γονεϊκές παρά συζυγικές, με έμφαση στην ανατροφή του παιδιού, ενώ περιορισμένη είναι και η παρουσία της οικογένειας ως συλλογική οντότητα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Τέλος, παρά τη σημαντική βελτίωση σε σχέση με τα παλαιότερα αναγνωστικά, τα αντρικά και γυναικεία πρότυπα συνεχίζουν να παρουσιάζονται με άνισο τρόπο, καθώς οι ρόλοι εξακολουθούν να κατανέμονται στερεοτυπικά με βάση το κοινωνικό φύλο.

Λέξεις- κλειδιά: κοινωνικές αναπαραστάσεις, οικογένεια, αναγνωστικά, φύλο, Ελλάδα

Social representations of family and kinship
in the language textbooks of the primary school in Greece from 2006 till today

Ilias Papapoulos

Abstract

The present diploma thesis examines the social representations of the family and kinship as they are reflected in the most recent school language textbooks of primary education taught in Greek schools from 2006 till today. The research is based on the content analysis method and seeks to detect the types of families, family relationships and stereotypes of gender roles within the family, displayed to primary school pupils. Part of the essay is also the reference to past research on primary school textbooks that were taught in Greece from 1954 to 2006 to ascertain whether family and kinship representations follow social developments.

The theoretical framework of this thesis focuses on the definition of the term "social representations", the processes of their formation and their characteristics, and their correlation with notions such as opinion, prejudices, attitudes and stereotypes. Subsequently, examines widespread perceptions and modern types about family in Greece and Europe and studies how socialization agents, as family and school influence the formation of gender-based roles and identities.

The content analysis highlighted as the dominant representation of the modern family the closely-united nuclear two-parent family with one or two children and the complementary presence of grandparents, with few references to other types, such as the single-parent family. Furthermore, relationships between both spouses are more parental rather than conjugal, with an emphasis on nurture, while the presence of the family as a collective entity in the social sphere is limited. Finally, despite a significant improvement over past school textbooks, male and female standards continue to be unevenly presented, as roles remain gender stereotyped.

Keywords: social representations, family, language textbooks, gender, Greece

Εισαγωγή

Το θέμα της εργασίας περιλαμβάνει τις οικογενειακές και συγγενικές σχέσεις, όπως αποτυπώνονται στα μαθήματα των αναγνωστικών που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο από το 2006 έως σήμερα, καθώς και η συγκριτική τους μελέτη σε σχέση με το πώς προβάλλονταν οι σχέσεις αυτές σε παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια.

Σκοπός είναι να καταγραφούν και να αναλυθούν οι τύποι της οικογένειας, οι σχέσεις συγγένειας και ο ρόλος των φύλων σε αυτές, όπου εντοπίζονται στα βιβλία γλώσσας και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου και να αποκαλυφθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που περιβάλλουν τον θεσμό της οικογένειας στη σύγχρονη εποχή, όπως την εκφράζουν τα αναγνωστικά. Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων οικογένειας και συγγένειας μέσα από την εκπαίδευση, ενός από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, αναμένεται να αποκαλύψει στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις σχετικές με τον τύπο της οικογένειας που προβάλλεται και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα μέλη της μέσα σε αυτήν.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η προσωπική μου ενασχόληση με το αντικείμενο, καθώς υπηρετώ την εκπαίδευση ως δάσκαλος του δημοτικού σχολείου από το 2001. Τα τρέχοντα αναγνωστικά βιβλία τα διδάσκω από το 2006, απ' όταν δηλαδή αντικατέστησαν την προηγούμενη σειρά που ξεκίνησε να διανέμεται από το 1982, πράγμα που σημαίνει ότι πρόλαβα να διδάξω και τα παλαιότερα βιβλία τα οποία χρησιμοποιούσα και ως μαθητής. Επίσης, παράλληλα με τη φοίτησή μου στο παρόν Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Κοινωνιολογία η τύχη μού το έφερε να δημιουργήσω τη δική μου οικογένεια με τη γέννηση της κόρης μου, γεγονός που τόνωσε το ενδιαφέρον μου στη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Κατά τη θητεία μου στα σχολεία ως δάσκαλος συνειδητοποίησα πως τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινή γνώμη το σχολείο θεωρείται πως ενσαρκώνει όσα η κοινωνία θεωρεί ως πρότυπα αξιών και συμπεριφοράς σε αντίθεση με τη σκληρή άδικη και άνιση πραγματικότητα που ζούμε έξω από την αυλή του. Πολλές φορές τα παιδιά μεταφέρουν αναπαραστάσεις από την οικογένειά τους, από τη γειτονιά τους, τις παρέες τους και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που έρχονται σε σύγκρουση με τις αρχές που προβάλλει το σχολείο. Άλλες φορές οι γονείς ή διάφορες κοινωνικές ομάδες με βάση τις δικές τους πεποιθήσεις απαιτούν από το σχολείο να ενστερνιστεί τις δικές τους απόψεις. Το σχολείο από την άλλη ως θεσμός και οι λειτουργοί του θέλουν να πιστεύουν ότι

κρατούν τις ισορροπίες και ότι εμμένουν στην αρχή της ισότητας μακριά από διακρίσεις. Είναι όμως έτσι τα πράγματα;

Ο λόγος, λοιπόν, που με παρακίνησε να ασχοληθώ με το θέμα είναι κατά πόσο η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στους στόχους της παροχής ίσων ευκαιριών και της ανάπτυξης δημοκρατικών και ελεύθερων προσωπικοτήτων που η ίδια έχει θέσει μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΥΠΕΠΘ, ΑΠΣ, 2003).

Μελέτες στα κείμενα και στην εικονογράφηση παλαιότερων αλλά και νεότερων σχολικών βιβλίων, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, έχουν επισημάνει σειρά αγκυλώσεων και εξιδανικεύσεων με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή στερεοτύπων, η οποία αν δε γίνεται σχεδιασμένα με πρόθεση να εξυπηρετήσει πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες, στις καλύτερες των περιπτώσεων διαδραματίζουν καθοδηγητικό ρόλο ως προς τις επερχόμενες κοινωνικές εξελίξεις ή θεωρούνται ότι απλώς «αναπαριστούν» την πραγματικότητα με «φυσικό» τρόπο, που είναι όμως κατά βάση κοινωνικός (Καντζάρα, 2008, σσ. 312,313).

Κρίνεται λοιπόν χρήσιμο να αναλυθεί το περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων με τα οποία διδάσκονται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου σήμερα για να διερευνήσουμε κατά πόσο τα κείμενα και η εικονογράφησή τους εκφράζουν στερεότυπες αντιλήψεις, αν αντικατοπτρίζουν την σημερινή κοινωνική πραγματικότητα ή αν την αποκρύπτουν.

Η προτεραιότητα που αποδίδεται στη μελέτη των αναγνωστικών βιβλίων συγκεκριμένα και όχι στα υπόλοιπα σχολικά εγχειρίδια οφείλεται στο γεγονός ότι στη δημοτική εκπαίδευση το μάθημα της Γλώσσας διδάσκεται περισσότερες ώρες την εβδομάδα από οποιοδήποτε άλλο και έτσι τα αναγνωστικά χρησιμοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τα άλλα βιβλία.

Η ιδεολογική επίσης σημασία τους είναι μεγάλη. Αν και η χρησιμότητά τους έγκειται ουσιαστικά στην κατάκτηση στοιχειωδών γνώσεων, όπως η ανάγνωση και η γραφή, στο περιεχόμενό τους δε σημαίνει ότι δεν εντοπίζουμε κείμενα και εικόνες με κοινωνικές, ιστορικές και ηθικές αναφορές. Μπορεί ορισμένοι ιδεολογικοί σκοποί να επιτελούνται άμεσα μέσω των άλλων μαθημάτων π.χ. η κοινωνική αγωγή διδάσκεται μέσω του μαθήματος της ιστορίας και της πολιτικής αγωγής και η χριστιανική αγωγή μέσω των θρησκευτικών, ωστόσο τα αναγνωστικά μεταδίδουν επίσης μηνύματα με έμμεσο κι επομένως αποτελεσματικότερο τρόπο ο οποίος εξουδετερώνει τη δυνατότητα κριτικής αντίστασης (Φραγκουδάκη, 1979). Συν τοις άλλοις, τα μηνύματα που διοχετεύονται μέσω των αναγνωστικών σχετίζονται περισσότερο με

καθημερινά βιώματα, όπου η κυρίαρχη γνώση είναι ευκολότερα ανιχνεύσιμη από ότι στα ειδικευμένα εγχειρίδια άλλων μαθημάτων. Τέλος, δεν είναι λιγότερο σημαντικό ότι η διδασκαλία τους συνδέεται με την αυθεντία του δασκάλου.

Ξεκινώντας, επομένως, την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «κοινωνική αναπαράσταση» που συνεχίζεται με τη μελέτη της συμβολής των κοινωνικών αναπαραστάσεων στην τυποποίηση των συλλογικών αντιλήψεων, όπως εκφράζονται από τους κοινωνικούς θεσμούς. Μέσω των αναπαραστάσεων τα άτομα ή μια κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και προσπαθούν να τον νοηματοδοτήσουν ώστε να τον οικειοποιηθούν. Είναι ο τρόπος με τον οποίο η συλλογή διάσπαρτων πληροφοριών, μηνυμάτων και ερεθισμάτων μετατρέπεται σε κοινωνική γνώση όπου πάνω της ξαναχτίζεται η πραγματικότητα (Μαντόγλου & Παπαστάμου, 1995).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, λοιπόν, βοηθούν το υποκείμενο να αναπαραγάγει νοητικά την κοινωνία και να την τοποθετήσει στη συνείδησή του. Η εκπαίδευση, από την άλλη, προετοιμάζει το υποκείμενο για την ένταξή του στην κοινωνία και αυτό το επιτυγχάνει η κοινωνική αναπαράσταση που δείχνει πώς είναι η κοινωνία.

Ως διαδικασία μετάδοσης μόρφωσης και πολιτισμού η εκπαίδευση συναντάται με διάφορες μορφές και διαφορετικούς στόχους σε όλη την ιστορία από τότε που συγκροτούνται ανθρώπινες κοινωνίες (Καντζάρα, 2008). Μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης επωμιζόταν αρχικά η οικογένεια (Σωτηρόπουλος, 2009) και οι εκάστοτε θρησκευτικοί φορείς, όπως η εκκλησία, ωστόσο οι ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις κατέστησαν αναγκαία τη θέσπιση μαζικών και συστηματικών εκπαιδευτικών μηχανισμών (Τσουκαλάς, 2006· Καντζάρα, 2008).

Μπορεί η κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με τον Talcott Parsons, όπως αναφέρεται από τη Μισέλ (2000, σ. 106), να περνάει πρώτα από την «εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί», ωστόσο, καθώς οι κοινωνίες γίνονταν πολυπλοκότερες ο ρόλος της εκπαίδευσης γινόταν απαραίτητος αλλά και πολυσύνθετος προκειμένου να παράγει, σύμφωνα με τον Durkheim, όπως αναφέρουν οι Blackledge και Hunt (1995), το είδος του ανθρώπου που η κοινωνία απαιτεί. Σύμφωνα πάλι με τον Durkheim, όπως αναφέρεται από την Καντζάρα (2008, σ. 114), «αντικείμενο [της εκπαίδευσης] είναι να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, νοητικών και ηθικών ιδιοτήτων, που απαιτούν από

αυτό η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο περιβάλλον για το οποίο ειδικότερα προορίζεται».

Η άποψη ότι η εκπαίδευση συνδέεται αναπόσπαστα με την ευρύτερη κοινωνία εκφράζεται σαφώς και από τη μαρξιστική θεώρηση περί αναπαραγωγής. Αν στον Durkheim εκείνο που κυριαρχεί στην εκπαίδευση είναι η κοινωνία και στους λειτουργιστές οι ανάγκες της κοινωνίας, στους μαρξιστές εντοπίζουμε τον κυρίαρχο ρόλο της οικονομίας και του ταξικού κοινωνικού συστήματος.

Ο Althusser επισημαίνει, όπως αναφέρεται από τους Blackledge & Hunt, ότι παρά την αίσθηση που επικρατεί πως το σχολείο αποτελεί ένα ουδέτερο περιβάλλον με μια «καθολικά επικρατούσα ιδεολογία» στην πραγματικότητα η άρχουσα ιδεολογία είναι έμμεσα παρούσα τόσο στη διδασκαλία μαθημάτων που έχουν να κάνουν με την «τεχνογνωσία», όπως η γλώσσα και οι φυσικές επιστήμες, όσο και άμεσα σε μαθήματα ηθικής και κοινωνικής αγωγής (Blackledge & Hunt, 1995, σ. 220,221).

Πρώτη στόχευση της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τον αυριανό πολίτη να ενταχθεί στον παραγωγικό κοινωνικό ιστό προσφέροντάς του τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εργαστεί και να επωφεληθεί της εργασίας αυτής ο ίδιος και η οικονομία.

Παράλληλα, φροντίζει για την ηθική διαμόρφωση των μαθητών διαχέοντας τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες μέσω του περιεχομένου της διδασκαλίας, της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, των προτύπων συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των σχολικών εκδηλώσεων.

Το σχολείο επομένως, μεριμνά για την κοινωνική ενσωμάτωση εξασφαλίζοντας από τη μία τη διάδοση της γλώσσας, των κατακτημένων γνώσεων και της κυρίαρχης κουλτούρας και από την άλλη προβάλλει τις αρχές, τις αξίες και τις ιδέες που πρεσβεύει η ιδεολογία του (Φραγκουδάκη, 1985). Με λίγα λόγια, στο εκπαιδευτικό σύστημα, αντικατοπτρίζονται οι τρέχουσες κοινωνικές αντιλήψεις για την παιδαγωγική, την ηθική και την ερμηνεία του κόσμου και έτσι το τι διδάσκεται στο σχολείο μπορεί, επομένως, να είναι κριτήριο κάθε κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1979).

Το παιδί βέβαια, όταν πηγαίνει σχολείο, προέρχεται από μία οικογένεια όπου κυριαρχούν συγκεκριμένα πρότυπα και όπου έχει ήδη βιώσει μία συγκεκριμένη πραγματικότητα. Συχνά θα πρέπει να έρθει αντιμέτωπο με πρωτόγνωρες απαιτήσεις εκ μέρους του συστήματος και πολλές φορές να αντιπαραβάλει τις βιωμένες εμπειρίες

του με νέες πληροφορίες ή ακόμα και να τις καθυποτάξει στις έννοιες που μεταδίδει το σχολείο (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980). Στο κεφάλαιο 1.3.1 δίνεται, με τη βοήθεια των Λουκμάν και Μπέργκερ (2003), μια εκτενέστερη εξήγηση για το πώς η κοινωνικοποίηση μεσολαβεί για την επίτευξη της εσωτερίκευσης.

Στο ερώτημα πώς το άτομο οικειοποιείται τους γενικευμένους ηθικούς κανόνες συμπεριφοράς και αναπτύσσει αίσθημα σεβασμού γι' αυτούς επιχειρεί να απαντήσει και η γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή του Jean Piaget. Σύμφωνα με τις μελέτες του Ελβετού επιστήμονα, όπως αναφέρεται από τον Ματσαγγούρα (2001), το παιδί από την ηλικία των έξι χρόνων προχωρά προς την κοινωνικοποίηση αφήνοντας πίσω του τον εγωκεντρισμό. Σε αυτό το πρώτο στάδιο η συμπεριφορά του διέπεται από τις αρχές και τα κριτήρια που επιβάλλουν οι ενήλικοι.

Η ηθική που διαμορφώνει χαρακτηρίζεται ως ετερόνομη, καθώς το παιδί «δεν αντιλαμβάνεται τους νόμους που εφαρμόζει ή που χρησιμοποιεί ως κοινωνικά συμβόλαια, αλλά τους θεωρεί ως ιερούς και αναλλοίωτους θεσμούς, που τους επιβάλλουν δυναμικά οι ενήλικοι» (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 455) . Σε παρόμοια συμπεράσματα είχε καταλήξει νωρίτερα, όπως αναφέρεται από τον Ματσαγγούρα και ο Αμερικανός παιδαγωγός και φιλόσοφος John Dewey, ο οποίος έκανε λόγο για το στάδιο της συμβατικής ηθικής όταν το άτομο αποδέχεται χωρίς κριτική τις αρχές της κοινωνικής ομάδας που ανήκει (Ματσαγγούρας, 2001).

Τα παραπάνω στάδια αποτελούν μέρος της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης που επιτελείται μέσω του εκπαιδευτικού μηχανισμού και πιο συγκεκριμένα μέρος της λειτουργίας της ταύτισης των μαθητών η οποία μπορεί να προσδιοριστεί ως προς την ταξική καταγωγή, την εθνική ταυτότητα, την επαγγελματική και πολιτική κοινωνικοποίηση ή το φύλο. Μέσω της λειτουργίας της ταύτισης οι μαθητές αισθάνονται μέρος του συνόλου και αυτό επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους στο σχολείο, όπως με τη διδασκαλία, την οργάνωση της σχολικής ζωής, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά αναγνώσματα.

Όσο αφορά στη δομή της εργασίας λοιπόν, στο πρώτο κεφάλαιο, αφού προσδιοριστεί η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, επιχειρείται να εξεταστεί τι είδους αναπαραστάσεις αντιστοιχούν στον θεσμό της οικογένειας. Στη συνέχεια μελετάται κατά πόσο η εκπαίδευση, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης, συμβάλλει στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων και η επίδραση που έχει αυτή η διαδικασία στην κατανομή κοινωνικών θέσεων και ρόλων

μεταξύ των μελών μιας οικογένειας τόσο μέσα στην ίδια την οικογένεια όσο και έξω από αυτή.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία. Σε αυτό εξηγείται ο τρόπος εφαρμογής και η χρησιμότητα της ανάλυσης περιεχομένου, μέσα από παραδείγματα ερευνών που αφορούν σε αναπαραστάσεις του παιδιού και της οικογένειας. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται και αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου τα οποία διδάσκονταν παλαιότερα, από το 1954 έως το 2006.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί το κύριο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Σε αυτό μελετώνται τα κείμενα των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου που διδάσκονται από το 2006 έως σήμερα και τα οποία αναφέρονται στην οικογένεια και τη συγγένεια. Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέγονται από την έρευνα διαμορφώνονται και οι κατηγορίες που επιβάλλει η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται τόσο με τις αναπαραστάσεις της οικογένειας ως κοινωνική ομάδα όσο και με τις αναπαραστάσεις των μελών της ξεχωριστά.

Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται μία σειρά από επιμέρους ερωτήματα, όπως:

Κατ' αρχάς, εάν οι τύποι και η δομή της οικογένειας που προβάλλονται από τα τρέχοντα αναγνωστικά ανταποκρίνεται στα σύγχρονα οικογενειακά σχήματα.

Ακολούθως, εάν οι έμφυλες σχέσεις μέσα στην οικογένεια και στο συγγενικό περιβάλλον αποτυπώνονται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα ή παρουσιάζονται τυπικές και εξωραϊσμένες.

Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν εντοπίζονται αλλαγές στο ρόλο των μελών της οικογένειας σε σύγκριση με τα παλαιότερα αναγνωστικά. Κατά πόσο δηλαδή έχει βελτιωθεί η θέση της γυναίκας-μητέρας-γιαγιάς εντός της οικογένειας και με ποιο τρόπο καταμερίζονται οι οικογενειακοί ρόλοι μεταξύ των συζύγων, των παππούδων και των γιαγιάδων.

Τέλος, διερευνάται κατά πόσο ο ρόλος της οικογένειας ως κοινωνική ομάδα περιορίζεται στην ανατροφή και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Συνοψίζοντας, στο τέταρτο κεφάλαιο, εντοπίζουμε τον κυρίαρχο τύπο οικογένειας στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου και την απουσία ή έστω την περιορισμένη παρουσία άλλων σύγχρονων μορφών. Στη συνέχεια, σχολιάζουμε τα αποτελέσματα από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της οικογένειας και των ρόλων που διαδραματίζει

κάθε μέλος ξεχωριστά. Παράλληλα συζητάμε για την ανάγκη ενίσχυσης του γυναικείου προτύπου στα αναγνωστικά του σχολείου και την περιορισμένη παρουσία της οικογένειας ως συλλογική οντότητα στα κοινωνικά δρώμενα.

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Οι αναπαραστάσεις μορφοποιούν τον κόσμο μας

Αν θέλαμε να μιλήσουμε για τη σπουδαιότητα των αναπαραστάσεων θα ήταν ίσως αρκετό να ισχυριστούμε ότι είναι τόσο παλιές όσο η ίδια η κοινωνία. Ο άνθρωπος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη -όπως αναφέρει στα Πολιτικά του- καθίσταται πολιτικό ον επειδή έχει αποκλειστικά, σε σύγκριση με τα άλλα ζώα, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό να μπορεί να αντιλαμβάνεται το αγαθό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο και άλλες παρόμοιες έννοιες (Αριστοτέλης, 1253a-15).

Κατά τον Φρίντριχ Νίτσε, ο άνθρωπος είναι επίσης ένα «δημιουργικό των μορφών και των ρυθμών ον» (Νίτσε, χ.χ., σ. 112) καθώς κατορθώνει να μεταμορφώνει τον κόσμο σε αναγνωρίσιμα σχήματα που να μοιάζουν με άλλα παρόμοια και να επαναλαμβάνονται. Με αυτόν τον τρόπο του δίνεται η δυνατότητα να αφομοιώνει τις εμπειρίες του και να τις μετατρέπει σε γνώση και πείρα την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ξανά και ξανά (Νίτσε, χ.χ.).

Συνεχίζοντας τη σκέψη του Γερμανού φιλόσοφου θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η έλλειψη μιας τέτοιας νοητικής διεργασίας θα ισοδυναμούσε κατά κάποιο τρόπο με αδυναμία αντίληψης του κόσμου. Τα άτομα ξεχωριστά ή οργανωμένα σε κοινωνικές ομάδες προκειμένου να αλληλεπιδράσουν στην καθημερινότητά τους χρειάζεται να πλησιάσουν τα αντικείμενα της πραγματικότητας, όπως ένα γεγονός, ένα πρόσωπο, μία κατάσταση και να τα αναπαραστήσουν στη συνείδησή τους με τέτοιο τρόπο που να αποκτούν σημασία και να γίνονται κοινό σημείο αναφοράς. Θα έλεγε κανείς ότι η ίδια η κοινωνία οφείλει την ύπαρξή της στις αναπαραστάσεις καθώς χωρίς αυτές δε θα μπορούσε να λειτουργήσει (Μαντόγλου και Παπαστάμου, 1995).

Το άτομο, λοιπόν, στις κοινωνικές επαφές του, είτε είναι διατομικές είτε μεταξύ ομάδων, κουβαλάει την απαραίτητη «γνώση» που θα του επιτρέψει την επικοινωνία (Παπαστάμου, 1989, σ. 416). Η ζωή μας κυλάει, όπως επεξηγεί σχηματικά ο Alfred Schütz -αναφέρει ο Ritsert- σαν ένα ρεύμα και εμείς, χωρίς να το πολυσκεφτούμε, επιλέγουμε να συγκρατήσουμε τις γνώσεις και τα βιώματα εκείνα από τα οποία προκύπτει νόημα (Ritsert, 1997).

Ο Emile Durkheim, ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), έκανε λόγο για ατομική αναπαράσταση, χωρίς να περιορίζεται στο σύνολο των γνώσεων του ατόμου που απορρέουν από την πνευματική του λειτουργία, αλλά αναφέρθηκε σε μια διαδικασία που επηρεάζεται και από τον ψυχολογικό παράγοντα. Η ατομική συνείδηση και η ατομική ηθική θα μπορούσε να είναι μία έκφανση της ατομικής αναπαράστασης.

Παρομοίως επεσήμανε την ύπαρξη συλλογικών αναπαραστάσεων οι οποίες δεν αποτελούν απλώς το σύνολο των ατομικών (Μαντόγλου και Παπαστάμου, 1995). Άλλωστε, σύμφωνα με τη βασική κοινωνιολογική θέση του Durkheim, όπως αναφέρεται από τη Ζέγκερ, «το όλο είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του», εννοώντας πως η κοινωνία είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μεμονωμένων μελών της. Αυτό το παραπάνω που υποστασιοποιεί την κοινωνία και την μετατρέπει σε «πράγμα» ανεξάρτητο από την ψυχολογία των ατόμων που την απαρτίζουν το χαρακτήρισε ως «συλλογική συνείδηση», μια «ηθική δύναμη» τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να μελετηθούν επιστημονικά (Ζέγκερ, 1977, σ. 92,93). Η συλλογική αυτή συνείδηση επιμερίζεται σε συλλογικές αναπαραστάσεις που μπορεί να αντιστοιχούν σε κοινωνικούς θεσμούς όπως η θρησκεία, η οικογένεια και η εκπαίδευση. Κατά αυτή την έννοια οι συλλογικές αναπαραστάσεις επικυριαρχούν στο άτομο με τη μορφή των παραδόσεων ή της συλλογικής μνήμης των κοινωνιών.

1.1.1. Από τις συλλογικές στις κοινωνικές αναπαραστάσεις

Ο Serge Moscovici, το 1961, με το βιβλίο του *Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της* πρότεινε, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου, τον όρο «κοινωνικές» αναπαραστάσεις αντί των συλλογικών τονίζοντας τον δυναμικό και ευμετάβλητο χαρακτήρα τους, χάρη στον οποίο οι αφηρημένες γνώσεις και πεποιθήσεις ενός ατόμου συνδέονται με συγκεκριμένες διατομικές σχέσεις και πρακτικές (Παπαστάμου, 1989, σ. 419).

Σύμφωνα με τον Serge Moscovici, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου (2008α), οι συλλογικές αναπαραστάσεις που μας σύστησε ο Durkheim παρουσιάζονται με τρόπο στατικό και περιορίζονται στο να αναπαράγουν αυτή την κοινή γνώση και θεώρηση των πραγμάτων που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας, ενώ οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διεκδικούν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση των συλλογικών πεποιθήσεων. Κατά τον Durkheim, όπως αναφέρεται από τον

Παπαστάμου (2008α), και μόνο η ύπαρξη μιας συλλογικής αναπαράστασης φτάνει για να δικαιολογήσει την κυριαρχία της στη συνείδηση μιας ομάδας. Το γεγονός και μόνο ότι έχει γενικευθεί και διατηρηθεί με επιμονή σε τέτοιο βαθμό την καθιστά αυτόματα και αντικειμενική.

Κατά τον Moscovici ωστόσο, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου (2008α), οι γενικευμένες αναπαραστάσεις δεν δικαιολογούνται απαραιτήτως ορθολογικά. Βεβαίως όταν όλοι συμφωνούν με μία αναπαράσταση αυτή τότε μετατρέπεται σε συλλογική. Γίνεται όμως κοινωνική όταν η αναπαράσταση αυτή διαμορφώνεται μέσα στην κοινωνική ομάδα με τρόπο όχι ακριβώς ορθολογικό αλλά σίγουρα διαφορετικό ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων όπως για παράδειγμα αυτές που κρύβουν οι σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας.

Κάθε κοινωνική αναπαράσταση πρόκειται για πράξη και όχι για μια απλή ακούσια πρόσληψη ούτε για μία αντανάκλαση, η οποία πράξη αποκτά στην ουσία έναν «σημαίνοντα χαρακτήρα», εξηγεί η Denise Jodelet, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995, σ. 134), εννοώντας πως με τον τρόπο αυτό όχι μόνο μπορούμε να συμβολίσουμε κάτι που δεν είναι παρόν μια δεδομένη στιγμή αλλά να αντικαταστήσουμε αυτό το κάτι ακόμα και αν ήταν παρόν.

Η Jodelet, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), συνοψίζει σε πέντε τους χαρακτήρες της αναπαράστασης. Σύμφωνα με την ανάλυσή της η αναπαράσταση, πρώτον, αναφέρεται πάντα σε ένα αντικείμενο. Δεύτερον, βασίζεται στην εικόνα, ωστόσο εναλλάσσει αυτό που αντιλαμβανόμαστε με τη σημασία του. Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει ένα σύμβολο με σημαίνοντα χαρακτήρα για την απόδοση μιας έννοιας. Τέλος, αποτελεί μία πράξη εννοιολογικής ανοικοδόμησης των αντικειμένων μέσω της οποίας αποκτά αυτονομία και δύναται να δημιουργήσει με τη σειρά της εναλλακτικούς τρόπους εξήγησης της πραγματικότητας.

Η ενέργεια αυτή υποστηρίζεται και καθορίζεται από την κοινωνική επαφή, δηλαδή την επικοινωνία. Συστατικά στοιχεία των κοινωνικών μας αναπαραστάσεων είναι, κατά τον Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995, σ. 17), «οι άπειρες συζητήσεις, συναντήσεις, βοές, απόψεις που υφαίνουν τις περισσότερες σχέσεις και στολίζουν ένα μεγάλο μέρος της συγκεκριμένης μας ύπαρξης».

Ο Ναυρίδης (1994) σε μελέτη του για τις ομάδες επισημαίνει τη σημασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη τους. Μία ομάδα, αναφέρει, δεν αποτελεί απλώς

το άθροισμα των μελών που την απαρτίζουν, αλλά κάτι παραπάνω. Η διαφορά έγκειται στο σύνολο των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα διαφορετικά άτομα. Η ομάδα αποκτά έτσι ένα δυναμικό (potential) το οποίο αυτονομείται σε σχέση τόσο με το κάθε άτομο ξεχωριστά όσο και με το κοινωνικό της περιβάλλον.

1.1.2. Διαδικασίες σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων:

Αντικειμενοποίηση και αγκυροβόληση

Αναφερθήκαμε στην εισαγωγή της εργασίας στην κοινωνική γνώση. Δηλαδή, τη «διαδεδομένη και κοινωνικά επεξεργασμένη» γνώση, σύμφωνα με τη Jodelet, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995, σ. 130) που αποτελεί τη δεξαμενή από την οποία το άτομο λαμβάνει καθοριστικές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο θα χαρακτηρίσει και θα εξαγάγει συμπεράσματα για τους άλλους.

Τη γνώση χάρη στην οποία το άτομο παράγει αναπαραστάσεις μέσω των διαδικασιών της «αντικειμενοποίησης» και της «επικέντρωσης» ή αλλιώς της «αγκυροβόλησης», κατά τον Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995, σ. 19) και τον Ναυρίδη (1994, σ. 172,173). Η αντικειμενοποίηση είναι το αποτέλεσμα συγκέντρωσης πληροφοριών η επιλογή των οποίων γίνεται βάσει κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων αλλά και σύμφωνα με ατομικά κριτήρια.

Η διαδικασία της αντικειμενοποίησης, όπως αναφέρεται από τον Ναυρίδη, αναλύεται από τον Moscovici πιο διεξοδικά όταν τη διακρίνει σε δύο επιμέρους φάσεις της, την «επιλεκτική κατακράτηση» και την «προσοικείωση» (Ναυρίδης, 1994, σ. 173). Στην πρώτη φάση το υποκείμενο περιορίζεται στο να συγκεντρώνει εκείνες μόνο τις πληροφορίες που του επιτρέπουν να σχηματοποιήσει μία έννοια ώστε να μπορέσει να την κατανοήσει. Στη δεύτερη φάση οι επιλεγμένες αυτές πληροφορίες κατατάσσονται σε ένα οικείο σύστημα ταξινόμησης που το υποκείμενο έχει εξασφαλίσει ότι μπορεί να το διαχειριστεί ώστε να το χρησιμοποιεί στην επικοινωνία του με τους άλλους.

Με τον τρόπο αυτό, συνεχίζει ο Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995, σ. 76), κάθε ένας από εμάς καταφέρνει να σχηματίσει μια άποψη για την οποία αναζητεί συνεχώς εκείνες τις πληροφορίες που θα την ενδυναμώσουν. Εξασφαλίζουμε έτσι την «αδιαβλητότητα στην πληροφορία» επιστρατεύοντας όλες τις πιθανές αποδείξεις που είναι ικανές να ενισχύσουν τα στερεότυπά μας και αποκλείοντας ή αγνοώντας ταυτόχρονα εκείνες που αμφισβητούν

την αρχική μας τοποθέτηση. Αναφέρει μάλιστα πολύ εύστοχα ο Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), το παράδειγμα των εκπαιδευτικών οι οποίοι γνωρίζουν πόσο εύκολο είναι να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους σε λανθασμένες δομές και πόσο δύσκολο είναι μετά να επανορθώσουν.

Εφ' όσον λοιπόν έχει εξασφαλιστεί η προσαρμογή αυτή των εξωτερικών ερεθισμάτων και δεδομένων στην αντιληπτική δραστηριότητα του υποκειμένου, μια νέα αναπαράσταση είναι έτοιμη να «αγκυροβολήσει» στα γνώριμα και φιλόξενα νερά ενός προγενέστερου, οικείου και ήδη κατανοητού πεδίου. Η άγκυρα και το πεδίο που διαμορφώνεται γύρω της, ανάλογα με το μήκος της αλυσίδας που τη συνδέει με το σκάφος-υποκείμενο, είναι εκείνη που θα διευκολύνει το άτομο να αποκτήσει ένα κοινό σημείο αναφοράς με το κοινωνικό του περιβάλλον, θα δημιουργήσει δεσμούς ταυτότητας και παράλληλα θα το προστατεύσει από τον κίνδυνο να παρασυρθεί στο άγνωστο, το ανεξερεύνητο, το επισφαλές (Ναυρίδης, 1994).

Μέσα σε αυτό το πεδίο το άτομο είναι πλέον έτοιμο να επικοινωνήσει, να ανταπεξέλθει δηλαδή στην πίεση που του εξασκεί η καθημερινότητα, να εξαγάγει συμπεράσματα και να μπορεί να απαντήσει οποτεδήποτε κληθεί, ειδικά σε περιπτώσεις όπου η συλλογική ταυτότητα βρίσκεται σε κίνδυνο και η ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων δοκιμάζει τους υφιστάμενους κοινωνικούς κανόνες (Μαντόγλου και Παπαστάμου, 1995).

Για παράδειγμα, σε διομαδικό επίπεδο, μία ομάδα (έθνος, φυλή, κοινωνική τάξη), προκειμένου να πείσει για την εθνική, φυλετική, οικονομική της ανωτερότητα απέναντι σε μια «κατώτερη» ομάδα, προβάλλει στερεότυπα και ενισχύει συμπεριφορές που αιτιολογούνται από τις ήδη κατασκευασμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις των μελών της (Παπαστάμου, 1989). Η θεώρηση αυτή έχει τις ρίζες της στην αστική ιδεολογία του 19^{ου} αιώνα η οποία κατάφερε να μετατρέψει ρατσιστικές και άλλες παρόμοιου τύπου αντιλήψεις περί ανισότητας με βάση το φύλο ή την κοινωνική τάξη σε «φυσικούς νόμους». Οι αστοί μην έχοντας να αντιπαρατάξουν απέναντι στους ευγενείς την εξ αίματος αριστοκρατική καταγωγή αναζήτησαν την ταυτότητά τους όχι με βάση αυτό που ήταν οι ίδιοι αλλά με βάση αυτό που δεν ήταν σε σύγκριση με άλλους. Ταυτίστηκαν λοιπόν με το έθνος και την τάξη τους τα οποία καθορίζονται αυτομάτως με τη γέννηση. Με τον ετερο-αναφορικό αυτό τρόπο δημιουργήθηκαν τα «ανώτερα» και «πολιτισμένα» έθνη απέναντι στους «απολίτιστους» λαούς και συντηρήθηκε η ιδέα μιας νέας «ανώτερης» κοινωνικά τάξης αυτή τη φορά απέναντι στους εργάτες που επεκτείνεται ιδεολογικά και στην

αντίληψη του «ισχυρού» φύλου απέναντι στο ασθενές (Κωνσταντοπούλου, 2000). Ως αντιστάθμισμα και προκειμένου να διασκεδάσουν τις εντυπώσεις, οι «υποδεέστερες» ομάδες κρατούν για τα μέλη τους ένα «ανώτερο» χαρακτηριστικό σε άλλους τομείς. Π.χ. Οι Ινδοί διεκδικούν μια ανωτερότητα στον πρακτικό, κοινωνικό και πνευματικό τομέα σε σχέση με τους Λευκούς (Παπαστάμου, 1989), οι Έλληνες επαίρονται για το ελεύθερο πνεύμα τους και τον ανέμελο τρόπο ζωής τους σε σχέση τους υπόλοιπους δυτικούς, οι γυναίκες προβάλλουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται πολύπλοκες καταστάσεις σε σχέση με τους «μονόχρωτους» άντρες. Κατ' επέκταση και για τους ίδιους λόγους παρόμοια στερεότυπα θα μπορούσαν να εντοπιστούν και στις σχέσεις μεταξύ των φύλων σε γενικότερο κοινωνικό επίπεδο αλλά και εντός της οικογένειας.

1.1.3. Χαρακτηριστικά των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιούνται στις καθημερινές μας δραστηριότητες και σχέσεις και αναφέρονται πάντα σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή καταστάσεις που μπορεί να είναι πρόσωπα, γεγονότα, ή μια ιδέα. Ταυτόχρονα επηρεάζονται από όσα μπορεί να προσδιορίζεται ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπως οι συνθήκες συνύπαρξης ανάμεσα στα άτομα ή τις ομάδες και οι ιεραρχικές τους σχέσεις, το είδος της επικοινωνίας μεταξύ τους, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, οι επικρατούσες αξίες, οι κοινωνικές τους θέσεις και οι ρόλοι που προτίθενται να αναλάβουν.¹

Κατά συνέπεια οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ενδέχεται να εξελίσσονται ή να μεταμορφώνονται. Σύμφωνα με τον Claude Flament, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), αυτό συμβαίνει όταν παρατηρηθεί διαφωνία μεταξύ της πραγματικότητας και της αναπαράστασής της, όταν δηλαδή η κοινωνική αναπαράσταση δεν ανταποκρίνεται πλέον στην κοινωνική πρακτική. Αν η αναντιστοιχία αυτή είναι αρκετά έντονη, τότε η αναπαράσταση αναμένεται να τροποποιηθεί.

Παράλληλα όμως, χαρακτηριστικό των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι

¹ Όλα αυτά αναπαρίστανται, δηλαδή αντικαθίστανται από νοήματα και σύμβολα τα οποία παίρνουν τη θέση κάποιου πράγματος που είτε είναι αόρατο είτε πολύ γενικό και επιβάλλεται να συγκεκριμενοποιηθεί. Το παραπάνω σχήμα βρίσκει αντιστοιχία στη θεατρική αναπαράσταση όπου τα σημαίνοντα (οι λέξεις, η σκηνογραφία) μπορεί να παραπέμπουν σε αφηρημένες έννοιες, ιδέες και αντιλήψεις (όπως ο θάνατος ή ο έρωτας) αλλά και σε μια πολιτική αναπαράσταση όταν, για παράδειγμα, η βούληση του εκλογικού σώματος καταλήγει να εκφράζεται από ένα συγκεκριμένο πολιτικό πρόσωπο (Jodelet, 1995). Ο Ναυρίδης (1994) κάνει λόγο για σκηνοθεσία από το ίδιο το υποκείμενο ή μια ομάδα υποκειμένων.

ότι αφορούν μεγάλο αριθμό ανθρώπων και μεταδίδονται, σύμφωνα με τον Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), από γενιά και γενιά χωρίς τη συνειδητή συγκατάβαση των προσώπων. Πειράματα σε κοινωνικές ομάδες κατέδειξαν επίσης πως μία ομάδα ενδέχεται να αποδίδει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε μια άλλη, τα οποία να δικαιολογούν ανταγωνιστική συμπεριφορά απέναντί της, προτού ακόμα οι δύο ομάδες αλληλεπιδράσουν (Παπαστάμου, 1989).

Ενδέχεται ωστόσο να είναι και συνειδητές όταν το υποκείμενο είναι εκείνο που τις ελέγχει γνωστικά και συναισθηματικά (Ναυρίδης, 1994). Σε αυτό το σημείο έχει σημασία η εξέταση του ρόλου που διαδραματίζει η οικογενειακή και η σχολική αγωγή στη μετάδοση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όταν τα νεαρά υποκείμενα βρίσκονται στα πρώιμα στάδια της γνωστικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

1.1.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις, ιδεολογίες, γνώμες, στάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα

Τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τις επιστρατεύουμε τόσο στις φιλικές συζητήσεις όσο και στην πολιτική μας στάση, μέσα από την οποία αποκαλύπτεται η ιδεολογία μας. Η διαφορά της ιδεολογίας με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις έγκειται στο ότι η ιδεολογία είναι ένα φαινόμενο με πλατιά κοινωνική επιρροή, ισχυρή θεωρητική βάση και έναν επίσης ισχυρό μηχανισμό που την υποστηρίζει. Ο κόσμος της φαντάζει σταθερός και αποστασιοποιημένος από «μικρά» και «ανώνυμα» γεγονότα της καθημερινής μας ζωής.

Κατά τον Althusser, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου, «η ιδεολογία είναι ένα σύστημα αναπαραστάσεων με τη δική του λογική και τη δική του αυστηρότητα το οποίο έχει να παίζει έναν ιστορικό ρόλο σε μια συγκεκριμένη κοινωνία» (Παπαστάμου, 2008α, σ. 201).

Οι αναπαραστάσεις μας εμπεριέχονται στην ιδεολογία μας και είναι εκείνο το κομμάτι που υιοθετούμε με μικρότερες αντιστάσεις, καθώς το κατανοούμε ευκολότερα και μπορούμε να το εντάξουμε αμεσότερα στη συμπεριφορά μας. Ωστόσο, αυτό το οικείο, το άμεσο και το συγκεκριμένο είναι εκείνο που κάνει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις να «αποφασίζουν» για την ιδεολογία μας (Παπαστάμου, 1989).

Ο Karl Marx, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου, υποστήριξε σχετικά ότι οι άνθρωποι νομίζουν ότι είναι αυτοί οι ίδιοι με τις σκέψεις τους που καθορίζουν

την πραγματικότητα, ωστόσο η αλήθεια είναι ότι οι συνθήκες ζωής είναι αυτές που καθορίζουν τις σκέψεις τους. Έχουμε λοιπόν μια αντιστροφή της διαδικασίας, μία κατάσταση ψευδούς συνείδησης της πραγματικότητας η οποία γεννά την ιδεολογία. «Η φαντασία –η αναπαράσταση που έχουν αυτοί οι αποφασισμένοι άνθρωποι για τις αληθινές πρακτικές τους– μεταμορφώνεται στη μοναδική ενεργό και καθοριστική δύναμη που κυριαρχεί και καθορίζει την πρακτική αυτών των ανθρώπων» ισχυρίζονται οι Marx και Engels, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου (2008α, σ. 199). Και για παράδειγμα αναφέρουν ότι η κυρίαρχη ιδεολογία, η ιδεολογία δηλαδή της κυρίαρχης τάξης επικρατεί ακριβώς επειδή παρουσιάζει τα δικά της συμφέροντα και τις αξίες της ως αν να εκφράζουν ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο.

Ο χαρακτήρας λοιπόν της ιδεολογίας είναι μεν συλλογικός αλλά παράλληλα κυρίαρχος και ηγεμονικός σε αντιδιαστολή με τον κοινωνικό χαρακτήρα των αναπαραστάσεων. Κι αυτό γιατί επιβάλλεται στις μάζες από μια ομάδα ατόμων, μια «ελίτ» που την καθιστά ομοιογενή και κοινή σε μια τάξη ή σε μια κοινωνία με αποτέλεσμα το μήνυμά της να «προσωποποιείται» κάνοντας λόγο π.χ. για την «ψυχή των λαών», σύμφωνα με τον Moscovici, όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου (2008α, σ. 208),.

Η ιδεολογία, επίσης, συμπυκνώνει και χρησιμοποιεί τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως και τις στάσεις, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και διάφορες δοξασίες, ώστε να επικυρώσει στη συνείδηση των οπαδών της το θεωρητικό της υπόβαθρο. Συγκροτεί δηλαδή τα παραπάνω σε ένα θεωρητικό σχήμα το οποίο φιλοδοξεί να μετουσιώσει σε πράξη, ενώ οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, σύμφωνα με τον Moscovici, αποτελούν μια «ψυχολογική οργάνωση, μια μορφή ειδικής γνώσης της κοινωνίας μας μη αναγώγιμη σε οποιαδήποτε άλλη –μύθο, ιδεολογία ή κοσμοθεωρία», όπως αναφέρεται από τον Παπαστάμου (2008α, σ. 208).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δεν πρόκειται επίσης για γνώμες, καθώς η γνώμη καθορίζεται από το ερώτημα το οποίο δεν τίθεται από το ίδιο το υποκείμενο. Οι αναπαραστάσεις αποτελούν κάτι ευρύτερο, αφού το ίδιο το άτομο παίρνει την πρωτοβουλία να ορίσει το ζητούμενο και επιλέγει επίσης το νόημα που θα του αποδώσει. Επίσης η αναπαράσταση προηγείται της στάσης. Η στάση είναι μία έκφραση της αναπαράστασης, όταν το υποκείμενο υποχρεώνεται να ακολουθήσει μία κατεύθυνση και να εκδηλωθεί αρνητικά ή θετικά (Μαντόγλου και Παπαστάμου, 1995), καθώς προκαλείται να δράσει με σταθερότητα και διάρκεια. Η στάση εξαρτάται από την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που έχει λάβει το

υποκείμενο σχετικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση και οι οποίες με τη σειρά τους έχει επηρεαστεί από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Η προκατάληψη, σύμφωνα με τον Durkheim, όπως αναφέρεται από τον Ναυρίδη (1994), δεν απαιτεί γνώση επί του αντικειμένου και αποτελεί μία εκ των προτέρων απάντηση για ένα θέμα που ενδεχομένως το υποκείμενο αγνοεί ή έχει λάθος πληροφορίες.

Το στερεότυπο συνιστά, κατά τον Emory Bogardus, όπως αναφέρεται από τον Ναυρίδη (1994), μία γενίκευση μέσω της οποίας άτομα ή ολόκληρες ομάδες κατατάσσονται σε προκαθορισμένες κατηγορίες και τους αποδίδονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Καθορίζονται από ατομικές ή κοινές πεποιθήσεις και έχουν τη βάση τους αντιστοίχως σε ατομικές ή συλλογικές αναπαραστάσεις με κοινό στοιχείο ότι αποθηκεύονται στη μνήμη και ανασύρονται όποτε χρειαστεί να πάρουν θέση απέναντι σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή ομάδες. «Στόχοι» συνήθως των πεποιθήσεων αυτών μπορεί να αποτελούν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συγκεκριμένων ατόμων ή συμπεριφορές ολόκληρων ομάδων. Η χρήση των στερεοτύπων παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της συνοχής μίας ομάδας απέναντι σε μια άλλη καθώς συμβάλλει στην αποφυγή εντάσεων και συγκρούσεων μέσα στην ίδια ομάδα (Ναυρίδης, 1994). Αποτέλεσμα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων είναι η διάκριση που οδηγεί σε άνιση μεταχείριση ατόμων ή ομάδων που υπάγονται σε κατηγορίες με βάση το πώς ερμηνεύονται τα φυσικά ή κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Σε μια προσπάθεια να διαφοροποιήσει τις έννοιες η Susan Fiske, όπως αναφέρεται από τη Χαντζή (2008), τονίζει το συναισθηματικό στοιχείο της προκατάληψης, αντιστοιχεί στο στερεότυπο την προϋπάρχουσα γνώση και αποδίδει συγκεκριμένες συμπεριφορές στη διάκριση.

1.1.5. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και μαζική επικοινωνία: διάδοση, μετάδοση και προπαγάνδα

Ο Moscovici, όπως αναφέρεται από τη Μαντόγλου (1995) και τον Παπαστάμου (1989· 1995), στη μελέτη του για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της ψυχανάλυσης στη γαλλική κοινωνία στα μέσα της δεκαετίας του '50 αντιστοίχισε τους τρεις παραπάνω όρους με τρία συστήματα επικοινωνίας, τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα με βάση σχετικά δημοσιεύματα του τύπου.

Στη διάδοση, που αφορά σε εφημερίδες μεγάλης κυκλοφορίας, οι συντάκτες σχετικών άρθρων επιχειρούν από κοινού με το αναγνωστικό κοινό να διαμορφώσουν

γνώμες για ένα αντικείμενο το οποίο ενδιαφέρει και τα δύο μέρη εξίσου το ίδιο.

Η μετάδοση, εν συνεχεία, σχετίζεται περισσότερο με τις κοινωνικές στάσεις (Παπαστάμου 1989). Χρησιμοποιείται από τα μέλη μιας ομάδας για τη χάραξη μιας ορισμένης κατεύθυνσης που πρέπει να ακολουθηθεί βάσει θεσπισμένων κανόνων. Το κοινό στο οποίο στοχεύει είναι συγκεκριμένο και καλείται να υιοθετήσει μια συλλογική συμπεριφορά.

Σε καταστάσεις, ωστόσο, ακραίου συγκρουσιακού χαρακτήρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων ο Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), κάνει λόγο για προπαγάνδα. Η προπαγάνδα ως σύστημα επικοινωνίας επιστρατεύεται σε περιπτώσεις όπου η ταυτότητα και η ενότητα μίας ομάδας απειλείται άμεσα και κρίνεται αναγκαία η ανάδειξη στερεοτύπων τα οποία έχουν στόχο από τη μία να αποκλείσουν από τη συζήτηση το αντικείμενο της σύγκρουσης και από την άλλη να οργανώσουν τα μέλη της ομάδας σε κοινή δράση. Σύμφωνα με τον Moscovici:

Οι σχέσεις μεταξύ επικοινωνίας και συμπεριφοράς είναι, λοιπόν, αρκετά ποικίλες: αναγκαίες και ρητές στην προπαγάνδα, αναγκαίες και άρρητες στη μετάδοση, είναι ευκαίριες, τμηματικές και τοπικές στη διάδοση. [...] Κατά συνέπεια, είναι ακριβώς αυτή η ιδιαιτερότητα που μας επιτρέπει να παραβάλουμε όρο προς όρο τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα στη γνώμη, στη στάση και στο στερεότυπο (Μαντόγλου και Παπαστάμου, 1995, σ. 30).

Τα τρία παραπάνω συστήματα επικοινωνίας αξίζει να εξεταστεί αν και σε ποιο βαθμό διαδίδονται, μεταδίδονται ή προπαγανδίζονται μηνύματα σε μαζική κλίμακα σε οποιονδήποτε άλλο χώρο, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση, μέσω του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που αποτελούν και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Η ανάλυση των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης των μηνυμάτων και πληροφοριών που διαδίδονται σχετικά με θέματα γενικού ενδιαφέροντος όπως, εν προκειμένω, οι οικογενειακές σχέσεις. Πολλές φορές, επίσης, γίνεται λόγος για τη «μεταδοτικότητα» του δασκάλου ως προς το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων χωρίς να συμπεριλάβουμε σε αυτά τα βιβλία των Θρησκευτικών ή ακόμη και αυτό της Ιστορίας τα οποία βρίσκονται κατά καιρούς στο επίκεντρο της προσοχής. Οι μελέτες, τέλος, της Άννας Φραγκουδάκη και της Μυρτώς Γεωργίου - Νίλσεν, όπως θα δούμε στη συνέχεια, επεσήμαναν την επίμονη προσπάθεια αναπαραγωγής στερεοτύπων και το έντονα προπαγανδιστικό περιεχόμενο των μετεμφυλιακών σχολικών βιβλίων.

1.2. Αντιλήψεις για την οικογένεια και τη συγγένεια

Ότι η οικογένεια είναι το βασικό κύτταρο της κοινωνίας (Μπωβουάρ, 1949/1979) είναι μια διαδεδομένη αντίληψη για την οικογένεια και τη συμβολή της στην κοινωνία με διαχρονική αποδοχή η οποία δείχνει και τη βαρύτητα που αποδίδεται στη λειτουργία της οικογένειας ως θεσμός. Για την Καθολική Εκκλησία λόγου χάρι είναι «το πρώτο και ζωτικό κύτταρο της κοινωνίας: είναι ένας θεϊκός θεσμός που θεμελιώνει τη ζωή των ανθρώπων ως πρότυπο κάθε κοινωνικής διάταξης». Είναι «η πρώτη μορφή κοινωνίας προσώπων», το ζευγάρι της Εύας και του Αδάμ που ευλογήθηκε από το Θεό ως «σάρκα μία» για να αποτελέσουν το «λίκνο της ζωής και της αγάπης» και να αναλάβουν το «αναπαραγωγικό τους καθήκον» (Pontificio Consiglio, 2004/2010, σ. 179).

Για τον Αριστοτέλη η οικογένεια αποτελεί την πρώτη μορφή κοινωνίας η οποία είναι ο εκ φύσεως προορισμός και όχι μία ελεύθερη εκλογή και απόφαση του ανθρώπου, προκειμένου να επιτευχθεί η τεκνογονία (1252a 26-31).²

Η ένωση των οικογενειών συνιστά ένα χωριό και η ένωση των χωριών μία αυτάρκη και επομένως τέλεια πόλη η οποία, ως τέλειος οργανισμός, είναι υπεράνω και της οικογένειας και του κάθε ατόμου ξεχωριστά (1252b 13, 1253a 34).

Από την άλλη ο Πλάτωνας στην Πολιτεία του καταργεί την οικογένεια και στη θέση της προτείνει έναν κοινοβιακό τρόπο συμβίωσης όλων των πολιτών, με τις γυναίκες να έχουν την ίδια μεταχείριση με τον άντρα και την ίδια αγωγή (Πλάτωνας, 451 e) και να είναι κοινές, όπως αναφέρει, σε όλους τους άντρες και τα παιδιά επίσης κοινά, με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα παιδιά να θεωρούν τους μεγαλύτερους από αυτά γονείς και προγόνους τους και τους συνομηλίκους τους αδέρφια (457d , 461d).³

² Εντάσσοντας μάλιστα και τους δούλους στον οίκο ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι εκπληρώνεται και ο εξίσου φυσικός προορισμός του αρχόμενου να υπακούει στον κύριό του, προκειμένου και οι δύο να εξαντλήσουν τις δυνατότητές τους προς όφελος του οίκου: ο μεν δούλος τη σωματική του δύναμη, ο δε κύριος την ικανότητά του να άρχει (1252a 34-37). Να σημειωθεί ότι, όπως αναφέρει ο Ιωάννης Μαρκαντώνης (Μαρκαντώνης & Ρήγα, 1991), στα λεξικά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας δεν αναφέρεται η λέξη *οικογένεια* παρά μόνο η λέξη *οικογενής* δηλώνοντας τον δούλο εκείνο που γεννήθηκε στον οίκο. Η επισήμανση αυτή τονίζει και τη σημασία που αποδίδονταν στη συμβίωση εντός της οικογενειακής ομάδας (ή του «οίκου» που ταυτιζόταν με το «γένος») και άλλων μη συγγενικών προσώπων. Αντίστοιχα ο Engels αναφέρει πως για τους Ρωμαίους *famulus* ήταν «ο δούλος του σπιτιού και *familia* το σύνολο των δούλων που ανήκουν σε έναν άνθρωπο» (1884/1988, σελ. 60). Ο κοινωνικός αυτός οργανισμός χαρακτήριζε την εξουσία του άντρα, πατέρα και δεσπότη επί των γυναικών, παιδιών και δούλων του οίκου του.

³ Ο Bertrand Russell στην *Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας* γράφει πως «κάτι τέτοιο συμβαίνει σε φυλές αγρίων προς μεγάλη έκπληξη των ιεραποστόλων» (χ.χ., σελ. 210) και εξηγεί πως σκοπός αυτής της διευθέτησης από τον Πλάτωνα είναι το δημόσιο πνεύμα να υπερισχύσει επί των ατομικών

Στις μέρες μας, τους οπαδούς του νεοφιλελευθερισμού ίσως εκφράζει η άποψη της Margaret Thatcher, της πρωθυπουργού της Μ. Βρετανίας κατά τη δεκαετία του '80, σύμφωνα με την οποία η οικογένεια δεν αποτελεί απλά την πρώτη μορφή κοινωνικής οργάνωσης αλλά τη μοναδική. «Ποιος είναι η κοινωνία;» αναρωτιέται σε συνέντευξή της στο βρετανικό περιοδικό *Woman's Own* το 1987 η Thatcher και απαντά: «Δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα. Υπάρχουν μεμονωμένα άτομα, άντρες και γυναίκες, υπάρχουν επίσης οικογένειες και καμία κυβέρνηση δεν μπορεί να κάνει τίποτα παρά μόνο μέσω των ανθρώπων και οι άνθρωποι φροντίζουν πρώτα τον εαυτό τους (μτφ του συγγραφέα)» (1987, σσ. 29, 30).

1.2.1. Ορισμοί της οικογένειας

Τι είναι λοιπόν η οικογένεια; Ποιος είναι ο ρόλος της και ποια η θέση της στις συλλογικές οργανώσεις του ανθρώπων; Για τον Ιωάννη Μαρκαντώνη η οικογένεια αποτελεί ένα «ιδιότυπο συλλογικό μόρφωμα» (1991, σ. 18) το οποίο παρουσιάζει μεταξύ των μελών του πολύ στενότερες σχέσεις από ότι οποιαδήποτε άλλη κοινοτικού ή κοινωνικού τύπου ομάδα. Οι δεσμοί μεταξύ των μελών της οικογένειας κατοχυρώνονται νομικά, θεσμικά ή ακόμη και τελετουργικά μέσω του γάμου ή διαφόρων μορφών συναινετικής ένωσης, ενώ ιδιαίτερα ισχυροί γίνονται σε περίπτωση απογόνων, όταν είναι πλέον δεσμοί αίματος. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της οικογένειας έναντι οποιαδήποτε άλλης κοινωνικής οργάνωσης αποτελεί η «προσωπική συγκινησιακή εγγύτητα» των μελών της, η οποία ενδυναμώνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης, αγάπης και οικειότητας μεταξύ των μελών της.

Κατά τον Giddens (1989/2009) οικογένεια είναι «μια ομάδα προσώπων συνδεδεμένων άμεσα με σχέση συγγένειας, τα ενήλικα μέρη της οποίας αναλαμβάνουν την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών», ενώ οι σχέσεις συγγένειας είναι «σχέσεις μεταξύ ατόμων που δημιουργούνται είτε μέσω του γάμου ή μέσω των γραμμών καταγωγής που συνδέουν τους συγγενείς εξ αίματος (μητέρες, πατέρες, τέκνα, παππούδες, γιαγιάδες κ.λ.π.)». Ο γάμος, από την άλλη, πρόκειται για μια «κοινωνικά αναγνωρισμένη και αποδεκτή σεξουαλική ένωση μεταξύ ενήλικων ατόμων» (σ. 208).

Οι ανθρωπολόγοι που μελετούν τα φαινόμενα της συγγένειας σε διαφορετικούς πολιτισμούς άλλοτε και τώρα δίνουν επίσης μεγάλη σημασία στην εξ αγχιστείας συγγένεια τονίζοντας την κοινωνική της διάσταση, πέρα από τη βιολογική.

συναισθημάτων και να εξοικειώσει τους πολίτες με την έλλειψη ατομικής περιουσίας. Συμπληρώνει μάλιστα ότι για τους ίδιους λόγους περίπου καθιερώθηκε και η αγαμία των κληρικών.

Σε πολλές κοινωνίες το είδος της συγγένειας είναι αποτέλεσμα πολιτισμικό και όχι φυσικό και αποδεικνύεται σε διάφορες περιπτώσεις όπως π.χ. η υιοθεσία.

Η συγγένεια έχει να κάνει λοιπόν περισσότερο με «ένα σύνολο κανόνων που ορίζουν τη θέση ενός παιδιού σε σχέση με τους προγόνους του ευνοώντας τις περισσότερες φορές τη σχέση του με κάποιους από αυτούς» (Κωνσταντοπούλου, 2016, σ. 75). Οι κανόνες αυτοί ήταν καθοριστικοί στη δημιουργία παλαιότερων διευρυμένων ομάδων συγγένειας όπως το γένος και η φυλή, ωστόσο η εφαρμογή τους στη σύγχρονη οικογένεια περιορίζεται στα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, χωρίς τον δεσμευτικό χαρακτήρα του παρελθόντος.

Η Λουκία Μουσούρου (2005) μας δίνει έναν ορισμό της οικογένειας ως κοινωνικό θεσμό, δηλαδή ως «ένα παγιωμένο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων και παγιωμένοι και κοινωνικά αποδεκτοί τρόποι ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς και δράσης με στόχο την επίτευξη ενός (τουλάχιστον) κοινωνικά σημαντικού σκοπού» (σ. 16). Η κοινωνική διάσταση της οικογένειας απεικονίζεται και από τους χαρακτηρισμούς που της αποδίδονταν στην ιστορική της εξέλιξη. Στις αρχές 20ου αι. στόχος είναι η *ιδανική* οικογένεια, η απαρέγκλιτη δηλαδή συμμόρφωση σε ένα και μοναδικό πρότυπο. Στον Μεσοπόλεμο γίνεται πια λόγος για την *κανονική* οικογένεια που σημαίνει την έμμεση παραδοχή και άλλων σχημάτων αλλά μόνο ως «αντικανονικά». Μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο επικρατεί ο όρος *μέση* οικογένεια για να υποδηλώσει την ύπαρξη και άλλων σχημάτων που είναι ωστόσο λιγότερα και ακραία. Από το 1970 και μετά η *συμβατική* οικογένεια αναφέρεται στο κοινωνικά αναμενόμενο αλλά όχι επιβεβλημένο σχήμα που αφήνει χώρο και για άλλες μορφές οικογένειας (Μουσούρου, 2005).

1.2.2. Η καταγωγή και η εξέλιξη της οικογένειας

Η Φραγκουδάκη (1979) στη μελέτη της για τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της περιόδου 1954-1979 στέκεται σε ένα αφηγηματικό κείμενο σύμφωνα με το οποίο η αρχέτυπη οικογένεια παρουσιάζεται ως ένας, ευλογημένος μάλιστα από τον Θεό, φυσικός θεσμός, καθώς ο πρωτόγονος πατέρας ανακαλύπτει –με τη βοήθεια του Θεού- τη φωτιά και μεταφέρει τη σπίθα στην οικογενειακή εστία όπου τον περιμένουν η μητέρα με τα παιδιά.

Εντούτοις, ο Φρίντριχ Ένγκελς το 1884 στο έργο του *Η καταγωγή της οικογένειας*, όπου αναφέρεται στις μελέτες ανθρωπολόγων της εποχής όπως οι Λ. Μόργκαν, Τζ. Μακ Λένναν, Γ. Μπάχοφεν, Ε. Βέστερμαρκ και Α.Εσπινάς,

αποκαλύπτει μια πορεία μετεξέλιξης της οικογένειας στις μορφές που γνωρίζουμε ιστορικά.

Ξεκινώντας από την ανάγκη του «άοπλου» από τη φύση του ανθρώπου να αναπληρώσει την ελλιπή αμυντική του ικανότητα του με τη δύναμη της συνεργασίας στις αγέλες, ο Ένγκελς διατυπώνει την υπόθεση ότι τα αρσενικά των πρωτόγονων ομάδων άφηναν επί μέρους τους ανταγωνισμούς και εντάσσονταν στην πρωταρχική μορφή οικογένειας της ιστορίας, τον ομαδικό γάμο, όπου όλοι οι άντρες και όλες οι γυναίκες της ομάδας εμπλέκονταν σε σεξουαλικές σχέσεις χωρίς κανόνες.

Με οδηγό τη φυσική επιλογή οι πρωτόγονες ομάδες περιόρισαν τις αιμομικτικές σχέσεις γονέων-παιδιών και πέρασαν στην επόμενη οικογενειακή βαθμίδα, την αιματοσυγγενική οικογένεια όπου ξεχώρισαν οι γενιές, δηλαδή οι παππούδες και οι γιαγιάδες, έπειτα τα παιδιά τους που γίνονταν με τη σειρά τους γονείς, έπειτα σε έναν τρίτο κύκλο τα παιδιά των παιδιών τους κ.ό.κ. Πλέον οι γαμικές σχέσεις δημιουργούνται μόνο μεταξύ των μελών της κάθε γενιάς ξεχωριστά.

Στο επόμενο στάδιο, εκείνο που ο Ένγκελς ονομάζει πουναλουανή⁴ οικογένεια, η αιμομιξία περιορίστηκε ακόμη περισσότερο με την αποφυγή από αυτή τη φάση και έπειτα των γαμικών σχέσεων μεταξύ των αδερφών. Πλέον οι γυναίκες μπορούσαν να συνάπτουν σχέσεις με όλους τους άντρες της γενιάς τους εκτός από τους αδερφούς τους. Από την εξέλιξη αυτή φαίνεται να προέκυψε ο θεσμός του γένους, όπου αρχικά η καταγωγή αποδεικνυόταν μόνο από την πλευρά της μητέρας, καθώς στο πλαίσιο της ομαδικής οικογένειας που περιγράψαμε δεν ήταν σίγουρο ποιος ήταν ο πατέρας. Ωστόσο, η μητέρα ακόμα κι αν συνέχιζε να βλέπει ως παιδιά της όλα τα παιδιά της συλλογικής αυτής οικογένειας, μπορούσε να ξεχωρίσει τα δικά της παιδιά και να δημιουργήσει έτσι μια διακριτή μητρική γραμμή η οποία θα παίζει στη συνέχεια το ρόλο της στην εξέλιξη του γένους.

Από γενιά σε γενιά και με τη φυσική επιλογή να ευνοεί τους γάμους ανάμεσα σε μη αιματοσυγγενικά γένη, το πλέγμα της απαγόρευσης των σχέσεων μεταξύ αδερφών γινόταν ολοένα και πιο ασφυκτικό με αποτέλεσμα οι ομαδικοί γάμοι να περιοριστούν σε ζευγαρωτούς μικρής ή μεγαλύτερης διάρκειας, οι οποίοι συνέχισαν

⁴ Η ονομασία προέρχεται από τα νησιά της Χαβάη. Στην πουναλουανή οικογένεια οι άντρες δεν μπορούσαν πλέον να έχουν ως γυναίκες τους τις αδερφές τους. Μια σειρά από άντρες όμως, μπορούσαν όμως να έχουν από κοινού δύο ή περισσότερες γυναίκες οι οποίες ήταν αδερφές ή ξαδέρφες μεταξύ τους. Οι άντρες αυτοί, που μπορούσαν κι εκείνοι να ήταν αδέρφια μεταξύ τους, λέγονταν «πουναλούα» δηλαδή στενοί σύντροφοι ή αλλιώς συνέταιροι. Το ίδιο ίσχυε και για τις γυναίκες (Ένγκελς, 1884/1988, σ. 40)

να επιζούν σε ένα συλλογικό νοικοκυριό βασισμένο στη μητριαρχία που εξασφάλιζε η αναγνωρισμένη μητρότητα, αφού η πατρότητα εξακολουθούσε να είναι αβέβαιη.⁵

Και κάπου εδώ δημιουργούνται οι κοινωνικές πλέον συνθήκες που θα διαδεχθούν τη φυσική επιλογή. Η βελτίωση των όρων επιβίωσης με την ανακάλυψη νέων πηγών πλούτου, όπως η εξημέρωση των ζώων, συνεχίζει ο Ένγκελς, καθιστούσε λιγότερο αναγκαίο τον συλλογικό τρόπο οργάνωσης και οι ατομικές περιουσίες δεν ήταν πλέον άγνωστες, ενώ και ο ζευγαρωτός γάμος έτεινε πλέον προς τη μονογαμία. Για τη φύλαξη, όμως, ενός κοπαδιού ζώων τα μέλη των αυτόνομων σιγά σιγά οικογενειών δεν ήταν ποτέ αρκετά και έτσι ο άνθρωπος ξεκινά να υποδουλώνει τους αιχμάλωτους εχθρούς του. Στο εξής ο άντρας ήταν ο ιδιοκτήτης της οικογενειακής περιουσίας, ζώων και δούλων και παράλληλα η μονογαμία τού επέτρεπε να θεωρείται ο πραγματικός πατέρας των παιδιών. Συνέπεια τούτου ήταν να παύσει η μητρική γραμμή του γένους και κληρονόμοι του πατέρα δε θεωρούνταν πλέον τα αδέρφια του αλλά τα παιδιά του. Η μητριαρχία είχε πια ανατραπεί και η εξέλιξη αυτή αποτέλεσε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ένγκελς, την «κοσμοϊστορική ήττα του γυναικείου φύλου». Η γυναίκα ήταν πια απλώς η μητέρα των παιδιών του άντρα της (Ένγκελς, 1884/1988).

Από αυτό το σημείο κι έπειτα, στον αρχαίο, ρωμαϊκό και μεσαιωνικό ευρωπαϊκό κόσμο η μορφή της οικογένειας εξελίσσεται γύρω από τον πυρήνα της συζυγικής πατριαρχικής μονογαμικής οικογένειας, η οποία άλλοτε διευρύνεται και άλλοτε περιορίζεται σε λιγότερα μέλη, ανάλογα με τις μορφές κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης. Η μεγάλη διευρυμένη οικογένεια συνδέθηκε με την κατοχή μεγάλης ιδιοκτησίας στις αγροτικές περιοχές, όπου όμως δεν ήταν κανόνας, καθώς παράλληλα εμφανίζονταν και μικρότερες οικογένειες με μικρότερους κλήρους. Στην αρχαιότητα οι οικογένειες μπορεί να διευρύνονταν με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση της γης, στον Μεσαίωνα η ένωσή τους

⁵ Πολλά από τα συμπεράσματα των εθνολόγων στους οποίους αναφέρεται ο Ένγκελς προέκυψαν από αναγωγή στη μελέτη του τρόπου οικογενειακής οργάνωσης των αμερικάνικων ιθαγενών φυλών του 19^{ου} αι. Ο συλλογικός τρόπος ζωής των Ινδιάνων επέβαλε πολλές φορές στο να ενσωματώνουν τους νικημένους εχθρούς τους στη φυλή τους -εάν δεν επέλεγαν να τους σκοτώσουν- ως αδερφούς, αντί να τους υποδουλώνουν. Στη συλλογική τους συνείδηση όλα τα δημιουργήματα της φύσης, έμψυχα και άψυχα ήταν αδέρφια τους και σε καμιά περίπτωση δεν τα θεωρούσαν ατομική τους περιουσία. Στο βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού παρατίθεται σε κείμενο η απάντηση ενός Ινδιάνου φυλάρχου στο αίτημα του Προέδρου των ΗΠΑ να πουλήσουν τη γη τους: «(Ο λευκός άνθρωπος) συμπεριφέρεται στη μητέρα του, τη γη και στον αδερφό του, τον ουρανό, σαν να είναι πράγματα που αγοράζονται (...) Η γη δεν ανήκει στον άνθρωπο, ο άνθρωπος ανήκει στη γη. Όλα τα πράγματα είναι αλληλένδετα, όπως το αίμα που ενώνει μια οικογένεια» (Γλώσσα, ΣΤ', τεύχος α', 1997. *Πού είναι ο αετός; Χαιρετισμός στη γη*. Αθήνα: ΚΟΑΝ, σ. 82-83, διασκευή).

εξασφάλιζε εργατικά χέρια στις αναπτυσσόμενες βιοτεχνίες, στην Αναγέννηση οι εμπορικοί οίκοι επεδίωκαν ευρείες συμμαχίες μέσω των γάμων. Ωστόσο στη βιομηχανική εποχή η επικράτηση της εξαρτημένης εργασίας, η ανάπτυξη του κράτους και η υλική εξασφάλιση επέτρεψε τα μικρότερα σχήματα τόσο στις εργατικές όσο και στις αστικές οικογένειες (Ιωαννίδου, 1978). Η ανάπτυξη επίσης της κεντρικής κρατικής εξουσίας συνέβαλε στην αποδόμηση των εκτεταμένων συγγενικών ομάδων επιδιώκοντας την ενίσχυση της κυριαρχίας της στα άτομα και τα μικρότερα οικογενειακά σχήματα. Ο κρατικός έλεγχος περνάει επίσης μέσα από τη ιδεολογική και νομική κατοχύρωση της πατρικής εξουσίας με μέτρα όπως η καθιέρωση του πατρικού επιθέτου, ένα χρήσιμο εργαλείο για την κεντρική διοίκηση και τους κρατικούς μηχανισμούς επιτήρησης (Μισέλ, 2000).

Ιστορικά, οι έρευνες που αναφέρονται στη προβιομηχανική και τη βιομηχανική περίοδο έως τις μέρες μας κάνουν λόγο για ποικίλες παραμέτρους που μπορεί να επηρέαζαν και να επηρεάζουν τη μορφή της οικογένειας. Για παράδειγμα τον 19^ο αι. η θνησιμότητα ήταν τόσο μεγάλη που διέλυε ή συνένωνε οικογένειες με μεγάλη συχνότητα. Από την άλλη, στην εποχή μας, το πρόβλημα του υπερπληθυσμού αναγκάζει χώρες όπως η Κίνα ή Μογγολία να λαμβάνουν μέτρα που περιορίζουν τη γεννητικότητα. Αλλού, η αστικοποίηση ανατρέπει τη διαδεδομένη αντίληψη ότι οι εκτεταμένες οικογένειες είναι χαρακτηριστικό των αγροτικών περιοχών. Σύμφωνα με μελέτη στις Φιλιππίνες οι περισσότερες εκτεταμένες οικογένειες ζουν στα αστικά κέντρα αφού οι νεότεροι καταφεύγουν εκεί προς αναζήτηση εργασίας και φιλοξενούνται από συγγενείς τους (Giddens, 1989/2009).

Στον δυτικό κόσμο πλήθος παραγόντων συνετέλεσαν στην επικράτηση της πυρηνικής οικογένειας και των παραλλαγών της. Κατά τον 20^ο αι. οι πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις ήταν καταγιστικές: το φεμινιστικό κίνημα, ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος, η Ρωσική Επανάσταση του '17, τα κύματα μετανάστευσης, τα φασιστικά καθεστώτα, η φτώχεια και η ανυπαρξία κοινωνικής πρόνοιας του Μεσοπολέμου, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, η ανάπτυξη της οικονομίας και του κράτους πρόνοιας που ακολούθησε, το κύμα καταναλωτισμού και η σεξουαλική επανάσταση του '60 και του '70 και έπειτα η τεχνολογική πρόοδος, το νεοφιλελεύθερο οικονομικό μοντέλο και η παγκοσμιοποίηση, όλα αυτά δεν μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον θεσμό της οικογένειας (Πρεσβέλου, 2012).

1.2.3. Σύγχρονες μορφές οικογένειας

Στον 21^ο αι. η μελέτη του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται πλέον η οικογένεια στον δυτικό κόσμο λαμβάνει υπόψη νέες παραδοχές, (Πρεσβέλου, 2012 και Μαράτου-Αλιμπράντη, 2014) όπως ότι:

- 1) Τα διαζύγια αυξάνονται ραγδαία και μάλιστα από τα πρώτα χρόνια γάμου
- 2) Αυξάνονται τα ποσοστά τέλεσης δεύτερου ή τρίτου γάμου με αποτέλεσμα αντίστοιχη αύξηση των οικογενειών με παιδιά που προέρχονται από προηγούμενους γάμους
- 3) Αυξάνονται οι μονογονεϊκές οικογένειες εξαιτίας των διαζυγίων ή των γεννήσεων εκτός γάμου
- 4) Πολλές γυναίκες επιλέγουν την τεχνητή γονιμοποίηση
- 5) Αυξάνονται οι συμβιώσεις εκτός γάμου και οι αλλαγές συντρόφων γίνονται πιο συχνά
- 6) Λιγοστεύουν οι γάμοι και τελούνται πλέον σε μεγαλύτερες ηλικίες, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και το όριο ηλικίας των γυναικών που αποκτούν παιδιά
- 7) Μειώνονται οι γεννήσεις

Αποτέλεσμα είναι οι σημερινές μορφές της οικογένειας να ποικίλουν ανάλογα τη δομή της, τη λειτουργία της και τους ρόλους των μελών της. Έτσι, πολλοί μελετητές συμφωνούν στα εξής κύρια σχήματα:

- 1) Τη συζυγική οικογένεια που αναφέρεται στην έγγαμη συμβίωση χωρίς παιδιά
- 2) Την πυρηνική οικογένεια που αποτελείται από δύο γονείς με παιδιά
- 3) Την εκτεταμένη ή διευρυμένη οικογένεια που υποδηλώνει γονείς, παιδιά και συγγενικά μέλη που ζουν μαζί τους, όπως ο παππούς, η γιαγιά, θείοι, θείες ή ξαδέρφια
- 4) Τη μοιρασμένη ή χωλή οικογένεια, όταν λείπει κάποιο ή κάποια μέλη για μη συναισθηματικούς λόγους όπως μετανάστευση, επαγγελματικοί λόγοι ή λόγοι υγείας
- 5) Τη μονογονεϊκή οικογένεια η οποία μπορεί να προήλθε από συνειδητή επιλογή, από διαζύγιο, θάνατο του/της συζύγου ή εγκατάλειψη και αποτελείται από τον γονέα, το παιδί ή παιδιά και ενδεχομένως κάποιο συγγενικό μέλος
- 6) Την πολλαπλή ή μεικτή ή ανασυγκροτημένη οικογένεια έπειτα από ένωση διαζευγμένων γονέων με τα παιδιά τους από προηγούμενο γάμο.

Σε αυτές προστίθενται και δύο ακόμη υποκατηγορίες που προκύπτουν από εξελίξεις εντός της οικογένειας και είναι:

- 1) Η οικογένεια «άδεια φωλιά» που αναφέρεται σε μεσήλικες ή ηλικιωμένους γονείς με παιδιά φοιτητές ή που έχουν αφήσει το σπίτι (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005) και
- 2) Η οικογένεια «σάντουιτς» που αφορά μεσήλικους γονείς που φροντίζουν τα κατιόντα μέλη (παιδιά σε ανεργία, παιδιά που παραμένουν στο σπίτι), αλλά και τα ανιόντα (ηλικιωμένους με ανάγκη σωματικής και συναισθηματικής φροντίδας).

Οι παραπάνω εξελίξεις ωστόσο δεν επηρέασαν μόνο τη μορφή και τη δομή της οικογένειας αλλά επέφεραν εξίσου σημαντικές αλλαγές στο λειτουργικό της χαρακτήρα και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της. Στο οικονομικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε στη βιομηχανική και μεταβιομηχανική εποχή και όπου τα μέλη της οικογένειας έχουν μετατραπεί πλέον σε καταναλωτικές μονάδες, εκλείπει πλέον το μοντέλο της οικογένειας ως μίας συμπαγούς ομάδας παραγωγής, όπου απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της ήταν η κατανομή των ρόλων μεταξύ των μελών της. Παράλληλα, η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας είναι πια ευρέως διαδεδομένη, γεγονός που συντελεί στην χειραφέτησή της (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2014).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα νέα δεδομένα γίνεται αντιληπτό πως η οικογένεια και η απόκτηση παιδιών δεν αποτελεί πλέον αυτοσκοπό και η προτεραιότητα δίδεται στην ανάγκη για συντροφικότητα και συναισθηματική ικανοποίηση των μελών της. Το σύγχρονο πρότυπο οικογένειας προτάσσει περιορισμένο αριθμό παιδιών, κατά προτίμηση δύο, καθώς προτεραιότητα πλέον στα ζευγάρια των αναπτυγμένων χωρών αποτελεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ικανοποίηση των ατομικών επιθυμιών τόσο του κάθε γονέα ξεχωριστά όσο και των παιδιών τους (Κοτζαμάνης, 2012). Την ίδια στιγμή, οι συνθήκες της καθημερινότητας, ειδικά όταν τα στοιχεία δείχνουν αύξηση του ποσοστού των οικογενειών που εργάζονται και οι δύο γονείς, επιβάλλουν την εκ περιτροπής ανάληψη ρόλων και ευθυνών σε αντίθεση με το παλαιότερο μοντέλο καταμερισμού των εργασιών εντός της οικογένειας.

Έτσι, σύμφωνα με τους όρους ανάλυσης του Durkheim σχετικά με την «οργανική» και τη «μηχανική αλληλεγγύη», όπως αναφέρεται από τη Μαράτου-Αλιμπράντη (και όπως θα δούμε και παρακάτω στο υποκεφάλαιο 1.3.3.1.) το

σύστημα λειτουργίας της οικογένειας μετατρέπεται από «οργανικό» σε «μηχανικό» σε αντίθεση με τον αυστηρό καταμερισμό εργασίας που εντοπίζουμε στην κοινωνία. Αυτός λοιπόν ο κατά συνείδηση συμμετοχικός τρόπος αντιμετώπισης των πραγμάτων που μετατρέπει την οικογένεια από κοινωνικό θεσμό σε μια μορφή «εκούσιας συμβίωσης», παρά τους φόβους για το μέλλον των οικογενειακών δεσμών, δείχνει να ενισχύει την κοινωνική συνοχή σε περιόδους κρίσης (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2014).

1.2.3.1. Η ευρωπαϊκή οικογένεια με αριθμούς

1.2.3.1.1. Ο αριθμός των πυρηνικών οικογενειών στη Ευρώπη σήμερα

Σύμφωνα με τα στοιχεία απογραφής του 2011 της Eurostat (Αρχεία Eurostat, 2011) για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που οφείλονται σε παράγοντες συμπληρωματικούς εκείνων που αναφέραμε παραπάνω όπως: η αύξηση του προσδόκιμου ζωής που οδηγεί σε γήρανση του πληθυσμού, οι αλλαγές στον τρόπο δημιουργίας της οικογένειας, οι αλλαγές στον ρόλο των ανδρών και των γυναικών, η τάση για μεγαλύτερη προσωπική ανεξαρτησία και η αύξηση της μετανάστευσης και της γεωγραφικής κινητικότητας.

Έτσι, μια πρώτη και σημαντική παρατήρηση αφορά στα νοικοκυριά τα οποία αποτελούνται από ένα πρόσωπο που μένει μόνο του και τα οποία το 2011 αντιστοιχούσαν στο ένα τρίτο του συνόλου των νοικοκυριών στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 28 κρατών μελών. Περίπου το 13% των μονομελών νοικοκυριών αφορούσε ανθρώπους που είχαν χηρέψει ή χωρίσει και δεν είχαν συνάψει μέχρι τότε ξανά συζυγικού τύπου σχέση (γάμο ή σύμφωνο συμβίωσης). Στην Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό ήταν χαμηλότερο από 5%.

Ο γάμος ωστόσο εξακολουθεί να είναι δημοφιλής στην ΕΕ των 28. Το 2011, περίπου το 71% των οικογενειών στην ΕΕ-28 ήταν παντρεμένα ζευγάρια. Αυξάνονται όμως οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι οικογένειες που δηλώνονται ως συμβίωση ή συναινετική ένωση. Στην Ε.Ε. των 28 το 2011 το 11% των οικογενειών ήταν μονογονεϊκές με τουλάχιστον ένα παιδί ηλικίας κάτω των 25 ετών στο ίδιο νοικοκυριό. Στην Ελλάδα και την Κύπρο οι μόνοι γονείς με τουλάχιστον ένα παιδί κάτω των 25 ετών ήταν λιγότερο από 7% του συνόλου των οικογενειών. Με ενδιαφέρον επίσης διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες μονογονεϊκές οικογένειες βρίσκονται μέσα ή γύρω από τις πόλεις, ενώ ο αριθμός μειώνεται στις αγροτικές και

πιο αραιοκατοικημένες περιοχές. Στην Ελλάδα το ποσοστό στην Αττική ξεπέρασε το 8%.

Ανάμεσα στις περιφέρειες της Ε.Ε. των 28 εντοπίζονται μεγάλες διαφορές στα ποσοστά των οικογενειών που προήλθαν από γάμο σε σχέση με άλλες μορφές καταχωρισμένης συμβίωσης. Αυτές συναρτώνται από τις εναλλακτικές δυνατότητες που προσφέρονται εκ του νόμου στα ζευγάρια για να ενωθούν καθώς και από τις πολιτισμικές διαφορές. Για παράδειγμα, πολλές ελληνικές και πολωνικές περιφέρειες είχαν συντριπτικά ποσοστά παντρεμένων ζευγαριών, ενώ ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά ζευγαριών που ζουν σε συναινετική ένωση τα συναντάμε σε περιφέρειες της Εσθονίας, της Σουηδίας και της Δανίας.

1.2.3.1.2. Ο αριθμός των παιδιών στις ευρωπαϊκές οικογένειες

Το 2016 σε σύνολο 220 εκατ. νοικοκυριών στην Ε.Ε. μόλις το ένα τρίτο είχε τουλάχιστον ένα παιδί. Το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφηκε στην Ιρλανδία 41% ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό ήταν 27%.

Όσο αφορά στον αριθμό των παιδιών στην Ε.Ε. το 2016, το 47% των νοικοκυριών είχε ένα παιδί, το 40% δύο παιδιά και το 13% είχε τρία ή περισσότερα παιδιά (Eurostat, 2016).

1.2.3.2. Μορφές οικογένειας στην Ελλάδα

1.2.3.2.1. Πυρηνικές οικογένειες

Στην Ελλάδα σύμφωνα με την απογραφή του 2011, το σύνολο των πυρηνικών οικογενειών ήταν 3.021.425. Από αυτές περίπου το 82% ήταν παντρεμένα ζευγάρια, το 2,4% συμβιούντες, το 2,4% μόνος πατέρας και το 12,8% μόνη μητέρα (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011).

Από το σύνολο των πυρηνικών οικογενειών το περίπου 32% δεν είχαν παιδιά το 35% είχαν ένα παιδί, το 26% δύο παιδιά, το 5% τρία παιδιά, το 1% τέσσερα παιδιά και το 0,2% πέντε παιδιά ή περισσότερα.

Πιο συγκεκριμένα, επί συνόλου 2.023.921 πυρηνικών οικογενειών με παιδιά, το περίπου 61% είναι δύο γονείς με 1 ή 2 παιδιά, το 7,5% είναι δύο γονείς με 3 παιδιά ή περισσότερα, το περίπου 10,5% είναι δύο γονείς με παιδιά και άλλα μέλη που μένουν μαζί τους και το περίπου 21% είναι μονογονεϊκές οικογένειες, δηλαδή μόνη μητέρα ή μόνος πατέρας (βλ. επίσης Γράφημα Α3).

1.2.3.2.2. Διευρυμένες οικογένειες

Στην Ελλάδα το 2011 το σύνολο των νοικοκυριών της χώρας ήταν 4.134.540. Από αυτά περίπου το 69% ήταν νοικοκυριά με μία πυρηνική οικογένεια, το 29% ήταν νοικοκυριά χωρίς πυρηνικές οικογένειες (το 88% από αυτές αποτελούνται από ένα άτομο που μένει μόνο) και το 2,2% ήταν νοικοκυριά με δύο ή περισσότερες οικογένειες (διευρυμένες-πολυπυρηνικές οικογένειες).

Από τα νοικοκυριά με μία πυρηνική οικογένεια περίπου το 30% δεν είχε παιδιά ωστόσο στο 4,3% από αυτά συζούσαν και άλλα μέλη (ίσως παππούδες ή/και γιαγιάδες). Από τα νοικοκυριά επίσης με μία πυρηνική οικογένεια το 53% ήταν παντρεμένα ζευγάρια με παιδί ή παιδιά και από αυτά στο 8% συζούσαν και άλλα μέλη. Αν υπολογίσουμε και όλες τις άλλες μορφές πυρηνικής οικογένειας (συμβιούντες με παιδιά ή χωρίς, μόνος πατέρας ή μόνη μητέρα) που περιλαμβάνουν και άλλα μέλη, το ποσοστό φτάνει περίπου στο 8,6% επί του συνόλου των νοικοκυριών με μία πυρηνική οικογένεια. Αυτό κοντολογίς σημαίνει ότι το περίπου 8% των πυρηνικών οικογενειών στην Ελλάδα, είτε είναι διγονεϊκές είτε μονογονεϊκές, συζεί ενδεχομένως με τους παππούδες ή/και τις γιαγιάδες (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011).

1.2.3.3. Η οικογένεια στα χρόνια της κρίσης

Όπως αποδεικνύεται από τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία η Ελλάδα, αν και σε μικρότερα ποσοστά, παρουσιάζει αντίστοιχες τάσεις με την Δυτική Ευρώπη όσο αφορά στις οικογενειακές μεταβολές. Και στη χώρα μας το κυρίαρχο μοντέλο είναι η πυρηνική οικογένεια με μικρό αριθμό παιδιών, τα διαζύγια αυξάνονται και τα ποσοστά των μονογονεϊκών οικογενειών και τα μονομελών νοικοκυριών είναι σημαντικά.

Ωστόσο, παρά τη ρευστότητα που παρατηρείται στην οικογενειακή δομή, έρευνες των τελευταίων ετών διεθνώς και στην Ελλάδα δείχνουν πως το αίσθημα αλληλεγγύης και οι συναισθηματικοί οικογενειακοί και συγγενικοί δεσμοί παραμένουν σε ισχύ, ειδικά σε περιόδους κρίσης.

Σχετική έρευνα στην Ελλάδα το 2011 έδειξε πως το οικογενειακό και στενό συγγενικό δίκτυο παρέχει σε υψηλότατο βαθμό συναισθηματική αλλά και οικονομική υποστήριξη στα μέλη του για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Αποτελεί κοινή πρακτική σε πολλές ελληνικές οικογένειες οι παππούδες και οι γιαγιάδες να συνεισφέρουν με τη σύνταξή τους στο οικογενειακό εισόδημα, ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι η προσφορά της λεγόμενης «γενιάς σάντουιτς», των

γονέων δηλαδή άνω των 50 ετών οι οποίοι από τη μία εξακολουθούν να βοηθούν τα παιδιά τους και από την άλλη εξυπηρετούν και στηρίζουν συναισθηματικά τους δικούς τους γονείς. Τα παραπάνω παραδείγματα αναδεικνύουν τον προνοιακό χαρακτήρα της ελληνικής οικογένειας η οποία υποκαθιστά τους μηχανισμούς κοινωνικής προστασίας που το ελληνικό κράτος δεν κατάφερε να αναπτύξει από το τέλος του πολέμου έως τις μέρες μας (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2014).

1.3. Θεσμοί και κοινωνικοποίηση

Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων ενισχύει την άποψη ότι η πραγματικότητα προκύπτει υποκειμενικά κατασκευασμένη από την ανάγκη συντονισμού μας με τον κοινωνικό περίγυρο και από τις επιδράσεις που δεχόμαστε στην κοινωνική μας ζωή, είτε μέσα από την καθημερινή επικοινωνία με τους συνανθρώπους μας είτε από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είτε από τους θεσμοποιημένους φορείς, όπως είναι στο παράδειγμα της εργασίας μας η εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του περιεχομένου της διδασκαλίας και εν προκειμένω των κειμένων στα σχολικά βιβλία συμβάλλει στο να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο με βάση όσα γνωρίζουμε ήδη ή όσα αποδεχόμαστε, συμφιλιωμένοι με την «ψευδή συνείδηση» τόσο του εαυτού μας όσο και του κόσμου γύρω μας.

Εμμένοντας σε αυτό που οι Λουκμάν και Μπέργκερ (2003, σ. 50-54) όρισαν ως «κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας» διαπιστώνουμε ότι η καθημερινότητά μας κυλάει με δεδομένες «γνώσεις» και μία αυτονόητη αντίληψη του «πραγματικού» η οποία συντηρείται από εμάς, τα ίδια τα υποκείμενα, με την αλληλεπίδραση μεταξύ μας, με τις σκέψεις και τις πράξεις μας και με όσα επικοινωνούμε στον περίγυρό μας, από τον στενότερο, όπως η οικογένεια, έως τον ευρύτερο διαμορφώνοντας κοινά αποδεκτές στάσεις και πρότυπα.

Οι Λουκμάν και Μπέργκερ (2003, σ. 54) μιλούν για τον άνθρωπο που βρίσκεται αντιμέτωπος με πολλαπλές πραγματικότητες από τις οποίες η μία και πιο καθοριστική στη συνείδησή του παρουσιάζεται ως η κατ' εξοχήν πραγματικότητα, μία πραγματικότητα *par excellence* που θεωρείται ανώτερη από όλες τις άλλες και είναι αυτή της καθημερινής ζωής. Η καθημερινότητά μας είναι ήδη τακτοποιημένη με βάση προκαθορισμένα πρότυπα τα οποία δείχνουν να έχουν εκ των προτέρων επιβληθεί ως αντικειμενικές αλήθειες δίχως να έχει εν τέλει σημασία το πώς τα αντιλαμβάνεται ο καθένας ξεχωριστά.

Ως παράδειγμα οι δύο συγγραφείς στη μελέτη τους για την πραγματικότητα

ως κοινωνική κατασκευή παρουσιάζουν τη λειτουργία των θεσμών με επιμέρους αναφορά στην οικογένεια. «Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα έχει την τάση να μετατρέπεται σε συνήθεια» επισημαίνουν (2003, σ. 107). Μπροστά στο βάρος των αποφάσεων η συνήθεια απαλλάσσει το άτομο από την ευθύνη να ανακαλύπτει κάθε φορά νέους τρόπους διαχείρισης της πραγματικότητας. Έτσι συγκεκριμένες πράξεις από συγκεκριμένους ανθρώπους με συγκεκριμένη θέση στην κοινωνική ομάδα τυποποιούνται και εφ' όσον υπάρξει σε βάθος χρόνου αμοιβαία αποδοχή μεταξύ των μελών της, μετατρέπονται σε θεσμούς.

Η επιτυχής μεταβίβαση των τυποποιήσεων αυτών στις νεότερες γενιές εξασφαλίζει την απαιτούμενη ιστορική συνέχεια και οι θεσμοί δικαιολογούνται πλέον να επιβάλλουν προκαθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς υποτάσσοντας στον έλεγχό τους τα μέλη της ομάδας (βλ. πατροπαράδοτα ήθη και έθιμα). Έτσι το πρότυπο συμπεριφοράς του πατέρα, για παράδειγμα, βιώνεται από τα παιδιά ως θεσμικά κατοχυρωμένο και δεν αποδίδεται στη συμπεριφορά ενός τυχαίου προσώπου που επέλεξε να φέρεται με τον συγκεκριμένο τρόπο τη δεδομένη στιγμή (Λουκμάν & Μπέργκερ, 2003).

Για τα παιδιά ο κόσμος που καλούνται να ζήσουν είναι αυτός μέσα στον οποίο κοινωνικοποιούνται. Υπήρχε πριν από αυτά και το ιστορικό του βάθος τον καθιστά αντικειμενική πραγματικότητα. Σε αυτή την πρώιμη ηλικία δεν έχουν την δυνατότητα να επέμβουν στη διαμόρφωσή του ούτε να φανταστούν μια άλλη εκδοχή. Γι' αυτά, όλες οι εκφάνσεις του κόσμου των μεγάλων, όπως οι θεσμοί, μοιάζουν «δεδομένοι, αναλλοίωτοι και αυταπόδεικτοι» (Λουκμάν & Μπέργκερ, 2003, σ. 119) όπως ακριβώς συμβαίνει με τα φυσικά φαινόμενα που δεν μπορούν να εξηγήσουν. Το ότι δεν μπορούν να κατανοηθούν, δε σημαίνει και ότι δεν υπάρχουν. «Έτσι είναι τα πράγματα, γιατί έτσι συμβαίνουν» θα μπορούσε να είναι η απάντηση. Το παράδοξο είναι, κατά τους Λουκμάν και Μπέργκερ (2003), ότι ο άνθρωπος παράγει έναν κόσμο τον οποίο στη συνέχεια βιώνει σαν κάτι που είναι έξω από αυτόν. Πρόκειται για ένα ανθρώπινο δημιούργημα που επιστρέφει στον δημιουργό του και προβάλλεται στη συνείδησή του κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης.

1.3.1. Η οικογένεια και το σχολείο ως φορείς κοινωνικοποίησης

Η παραπάνω ανάλυση μας φέρνει πιο κοντά σε αυτό που, όπως αναφέρεται από τη Ζέγκερ (1977, σ. 99), διακήρυξε ο Durkheim,: «Ο άνθρωπος είναι προϊόν και συνάμα δημιουργός της κοινωνίας». Που σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ του ανθρώπου-

παραγωγού και κοινωνικού κόσμου είναι διαλεκτική. Η ανθρώπινη δραστηριότητα ευθύνεται για την παγίωση των θεσμών, αλλά και η πίστη στους θεσμούς είναι εκείνη που ρυθμίζει την ανθρώπινη δραστηριότητα. Συνοψίζοντας, σε ένα πρώτο στάδιο ο άνθρωπος εξωτερικεύει τη δραστηριότητά του, τις συνήθειές του δηλαδή και τον τρόπο συμπεριφοράς του. Ακολούθως οι εκφράσεις αυτές της ανθρώπινης δραστηριότητας αποκτούν αντικειμενικό χαρακτήρα και παγιώνονται με θεσμική μορφή. Υπάρχει όμως ένα τρίτο στάδιο κατά το οποίο ο άνθρωπος μετατρέπεται ξεκάθαρα σε κοινωνικό προϊόν και αυτό είναι το στάδιο της εσωτερίκευσης.

Καθώς κανένα άτομο δε γεννιέται έτοιμο μέλος μιας κοινωνίας, προετοιμάζεται για τη ζωή του και είναι μέσω της εσωτερίκευσης που κατανοεί τον κόσμο και τους ανθρώπους γύρω του και τους αποδέχεται ως μέρος και της δικής του πραγματικότητας. Για την επίτευξη της εσωτερίκευσης μεσολαβεί η κοινωνικοποίηση, όπως την περιγράφουν οι Λουκμάν και Μπέργκερ (2003).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο βασικούς κοινωνικούς τομείς όπου λαμβάνει μέρος η πρωτογενής κοινωνικοποίηση κατά την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή με τους «σημαντικούς άλλους», εκείνους δηλαδή που θα διαμεσολαβήσουν ώστε το νέο μέλος να αφομοιώσει τον κόσμο σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια και αντιλήψεις. Οι συναισθηματικοί δεσμοί που δημιουργούνται από το νεαρό της ηλικίας και οι σχέσεις εξάρτησης ενισχύουν την ταύτιση με τους σημαντικούς άλλους και έτσι το παιδί αναλαμβάνει αυτόματα όχι μόνο τους ρόλους αλλά και τον κόσμο τους.

Η ταυτότητά του λοιπόν ορίζεται χωρίς δυνατότητα επιλογής σε έναν και μοναδικό κόσμο ο οποίος είναι και ο μόνος σημαντικός για το παιδί. Όταν η ταύτιση αυτή γενικευτεί και πέρα από τον κόσμο των σημαντικών άλλων και το παιδί συνειδητοποιήσει ότι είναι και αυτό ένας σαν όλους τους άλλους σε ολόκληρη την κοινωνία τότε η πρωτογενής κοινωνικοποίηση έχει ολοκληρωθεί.

Από εκεί και πέρα η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αναλαμβάνει να καθοδηγήσει το νέο μέλος σε συγκεκριμένους ρόλους που εξασφαλίζουν τη συνέχιση της λειτουργίας της κοινωνίας (Λουκμάν & Μπέργκερ, 2003).

1.3.2. Επισημάνσεις και προβληματισμοί σχετικά με τους στόχους και τον χαρακτήρα του σχολείου

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα θεσμοποιημένο φορέα κοινωνικοποίησης με σαφείς και καθορισμένους στόχους. Αφενός αποσκοπεί στην εκμάθηση της εθνικής

γλώσσας ως κοινού κώδικα και λειτουργικού εργαλείου επικοινωνίας όπως και στη μετάδοση γνώσεων ή τεχνικών δεξιοτήτων με στόχο την ένταξη στο σύστημα καταμερισμού εργασίας, αφετέρου μεταδίδει παιδεία, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς με πολύπλευρες αναφορές στην κοινωνική ζωή, από την οικονομία και την πολιτική έως την οικογένεια (Φραγκουδάκη, 1985· Καντζάρα, 2008).

Τα μέσα επίσης που χρησιμοποιούνται, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα σχολικά βιβλία, αντικατοπτρίζουν είτε την εκάστοτε κοινωνική δομή είτε το πλέγμα λειτουργίας των θεσμών είτε τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είτε ακόμη τις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενδέχεται να είναι συντηρητικός όταν αναπαραγάγει υφιστάμενα κοινωνικά μοντέλα είτε καθοδηγητικός, όταν αναλαμβάνει να συντονίσει τις αντιλήψεις των νεαρών μαθητών και μαθητριών με τα νέα δεδομένα που καθορίζει η ενδεχόμενη μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών (Καντζάρα, 2008).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, στα δυτικά τουλάχιστον κράτη και στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, αναπροσαρμόζονται με βάση την αρχή της ισότητας και της αξιοκρατίας στοχεύοντας σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών. Στο άρθρο 1 του νόμου-πλαίσιο 1566 του 1985 για τη δομή και λειτουργία της Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης αναφέρεται πώς σκοπός είναι «να συμβάλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985, σ. 1). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που ξεκίνησαν να διαμορφώνονται από το 1998 και δημοσιεύτηκαν στην εφημερίδα της κυβερνήσεως το 2003. Μέσω αυτών προωθείται μεταξύ άλλων «η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών» (ΥΠΕΠΘ, 2003, σ. 3734), ενώ απουσιάζει αυτή τη φορά κάποια ειδική αναφορά στο θέμα του φύλου.

Ωστόσο, για πολλούς ερευνητές ο στόχος δεν επιτυγχάνεται όσο η δομή του σχολείου ευνοεί την επιλογή με τη χρήση μεθόδων και πρακτικών όπως η σχολική αξιολόγηση ή η άνιση αντιμετώπιση (Φραγκουδάκη, 1985). Η παροχή επιπλέον ευκαιριών αποδεικνύεται ότι δεν είναι ισότιμη για όλους και η κοινωνική ανισότητα μεταξύ των μαθητών διατηρείται και ενδεχομένως οξύνεται, καθώς επιμέρους

παράγοντες που έχουν να κάνουν με την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική θέση, τις πολιτισμικές αναφορές, την εθνική καταγωγή, την αντιμετώπισή με βάση το φύλο, ακόμη και το οικογενειακό τους υπόβαθρο επενεργούν, ώστε η αφετηρία να μην είναι κοινή.

Το σχολείο όπως όλοι οι θεσμοί χαρακτηρίζεται από την ανελαστικότητά του. Απευθύνεται αδιάκριτα και με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό αγνοώντας το επιμέρους ευρύτερο κοινωνικό αλλά και οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το κάθε παιδί. Το περιεχόμενο όσων μαθημάτων διδάσκονται τα παιδιά δεν αντιστοιχεί στον ίδιο βαθμό με τις όποιες παραστάσεις έχει το καθένα από τα προσωπικά του βιώματα (Λυδάκη, 1998) και η ομοιομορφία που αφήνεται να εννοηθεί ότι υπάρχει δεν υφίσταται, με αποτέλεσμα οι διαφορές όχι μόνο να μην αμβλύνονται αλλά να υπογραμμίζονται σε κάθε ευκαιρία. Τα παιδιά λοιπόν που μεγαλώνουν έξω από πρότυπο της χωρίς προβλήματα πυρηνικής οικογένειας είναι αναμενόμενο να δυσκολεύονται να ταυτιστούν με αυτό το σχήμα.

Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς στο έργο του *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή* όπου αναφέρθηκε στον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα μετά το 1830 ανέδειξε επίσης τον αποπροσανατολιστικό ρόλο που μπορεί να παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην κοινωνική εξέλιξη διαφόρων στρωμάτων του πληθυσμού. Πώς δηλαδή ένα καθ' όλα ουδέτερο κοινωνικά, δημοκρατικά οργανωμένο και γενικευμένο σύστημα εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών, που έδινε την ψευδαίσθηση ότι η κοινωνική καταξίωση θα επέλθει αξιοκρατικά και ισότιμα, κατέστησε τις πλατιές λαϊκές μάζες υποχείριο της αστικής μεταπρατικής τάξης και απαξίωσε τους αγροτικούς πληθυσμούς της ελληνικής υπαίθρου οδηγώντας τους στο περιθώριο (Τσουκαλάς, 2006).

Ωστόσο, ακόμα και το κατά πόσο αυτή η «ουδετερότητα» ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, τουλάχιστον όσο αφορά στο θέμα διάκρισης των φύλων που πραγματεύεται εν μέρει η παρούσα εργασία, είναι υπό αμφισβήτηση. Σημαντικές μελέτες σχετικά με το φύλο στην εκπαίδευση από τη δεκαετία του '70 και μετά ανέδειξαν στοιχεία που θεωρείται ότι συνέβαλαν μέσα από τα σχολικά βιβλία στην αναπαραγωγή στερεοτύπων με βάση το φύλο (Καντζάρα, 2008).

Τουλάχιστον μέχρι τη σχολική χρονιά 2006-2007, οπότε κυκλοφόρησε νέα σειρά σχολικών βιβλίων σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου η οποία και συνεχίζει να διδάσκεται μέχρι τις μέρες μας, τόσο στις αναλύσεις των διδασκόμενων κειμένων όσο και στο λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα διαπιστώθηκαν

διαφορές στην κοινωνικοποίηση των αγοριών και των κοριτσιών. Μπορεί -στην Ελλάδα τουλάχιστον- τα κορίτσια να μη φορούν ποδιές που θα τα ανάγκαζε να ντύνονται με φούστες οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να καθίσουν άνετα, να τρέξουν ή να συμμετέχουν σε έντονα παιχνίδια όπως τα αγόρια με παντελόνια, ωστόσο υπάρχουν άλλα στοιχεία που προδίδουν τη διαφοροποίησή τους, όπως οι προσδοκίες και η αντιμετώπιση των δασκάλων ή άλλες δραστηριότητες, όπως οι σχολικές γιορτές. Μένει να διαπιστωθεί εάν οι διαφορές αυτές επιμένουν και στα τρέχοντα σχολικά βιβλία και αυτό αποτελεί μία από τις υποθέσεις της παρούσας μελέτης.

1.3.2.1. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

Μετά την οικογένεια το σχολείο αποτελεί τον αμέσως επόμενο και κυριότερο σταθμό κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τον Andre Berge, όπως αναφέρεται από τη Γεωργίου-Νίλσεν (1980, σ. 196), «το παιδί μπαίνει στην κοινωνία από την πόρτα του σχολείου». Μεταξύ των αναπαραστάσεων και των αξιών που μεταδίδει είναι και η διαφοροποίηση με βάση το φύλο. Όπως είδαμε στα αναγνωστικά του προηγούμενου αιώνα η διαφοροποίηση αυτή ήταν εμφανής στο περιεχόμενο των αναγνωστικών, ωστόσο, μπορεί επίσης να εντοπιστεί στο πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές και πώς τις μαθήτριες ή ακόμα και στις σχέσεις των ίδιων των μαθητών μεταξύ τους.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μεταφέρουν ήδη από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, από τις εμπειρίες τους, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από τις παρέες με τους συνομηλίκους τους στερεότυπα με βάση το φύλο τα οποία αναπαράγουν καθημερινά στη μεταξύ τους επικοινωνία. Παρομοίως οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί φορείς αντίστοιχων κοινωνικών αναπαραστάσεων, που απέκτησαν από την δική τους οικογενειακή, σχολική και κοινωνική τους εμπειρία, και οι οποίες καθορίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες ανάλογα με το φύλο τους (Κανταρτζή, 2003).

Τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα, είναι σχεδιασμένα με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και την «εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του (...) χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις» (ΥΠΕΠΘ, ΑΠΣ, 2003). Ωστόσο η στάση των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο των μαθημάτων, η οργάνωση, και οι κατευθύνσεις που δίνονται είναι παράμετροι οι οποίες επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων τους.

Παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα λειτουργεί το «κρυφό», «λανθάνον» ή «παραπρόγραμμα» το οποίο περιλαμβάνει όλες εκείνες τις επιρροές οι οποίες ασκούνται στους μαθητές χωρίς σχεδιασμό και εν αγνοία τους μέσα από τη σχολική ζωή και την καθημερινή τους επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τα μαθήματα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, γεγονός που το καθιστά πιο αποτελεσματικό στην αναπαραγωγή συμπεριφορών.

Ο Ivan Illich, όπως αναφέρεται από τον Giddens (1989/2009, σ. 548) υποστηρίζει πως ο ρόλος της εκπαίδευσης επικεντρώνεται «στην επιτήρηση των μαθητών, στην επαγγελματική κατανομή των ανθρώπων, στη μάθηση των κυρίαρχων αξιών και την απόκτηση κοινωνικά αποδεκτών δεξιοτήτων και γνώσεων» και συγκεκριμένα για το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως διδάσκει στους μαθητές «να ξέρουν ποια είναι η θέση τους και να κάθονται φρόνιμα εκεί».

Ειδικότερα, το κρυφό πρόγραμμα αφορά στα σχόλια, τις οδηγίες, τις απαιτήσεις, το ενδιαφέρον και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών οι οποίες διαφοροποιούνται με βάση το φύλο. «Μπορούν δυο αγόρια να με βοηθήσουν να μεταφέρω αυτό το τραπέζι;» «Ποιο καλό κορίτσι θα μου φέρει την τσάντα μου;» είναι δύο εκφράσεις που δείχνουν πώς η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιδράσει στη διαφοροποίηση, σημειώνει χαρακτηριστικά η Μπέλλα Θρασύβουλου σε μελέτη της για τις προκαταλήψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (1995, σ. 396).

Σύμφωνα με έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ασχολούνται στην τάξη είτε θετικά είτε αρνητικά περισσότερο με τα αγόρια από ότι με τα κορίτσια, καθώς θεωρείται πως εκείνο που λείπει από τα αγόρια είναι το κίνητρο και όχι η ικανότητα. Τα αγόρια θεωρείται ότι μπορούν αλλά δε θέλουν, επομένως και ενθαρρύνονται ή επιπλήττονται συχνότερα. Τα κορίτσια από την άλλη αναμένεται πως είναι πιο έτοιμα να συμμορφωθούν και η επίδοσή τους συνδέεται περισσότερο με την επιμέλεια και την προσπάθειά τους παρά με τη νοητική τους ικανότητα. Το αποτέλεσμα είναι τα κορίτσια να φαίνεται πως δεν έχουν δικαιολογία σε περίπτωση κακής επίδοσης και τα ίδια να μην επιζητούν την προσοχή και διστάζουν μπροστά στο φόβο της αποτυχίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Κανταρτζή, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα χωρίσουν τους μαθητές σε ομάδες αγόρια με αγόρια και κορίτσια με κορίτσια με τη λογική του ανταγωνισμού ως κίνητρο, υπενθυμίζοντας όμως έτσι τη διαφορετικότητά τους. Ή ακόμη σε αθλητικές

δραστηριότητες ή σχολικές γιορτές τα κορίτσια θα ασχοληθούν με το χορό και τα αγόρια με τα αθλήματα. Ακόμη και το φύλο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το κάθε μάθημα, (δηλαδή: «ο μαθηματικός» και «ο φυσικός», αλλά: «η φιλόλογος») ή το φύλο του προσωπικού που εργάζεται για το σχολείο (όπως η καθαρίστρια ή ο φύλακας) ή ακόμη, αν τη διευθυντική θέση την κατέχει άντρας ή γυναίκα μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη των μαθητών ως προς τις προοπτικές τους με βάση το φύλο.

Η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση των κοριτσιών από τα αγόρια δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να επιβεβαιώνονται οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις ως προς τις δυνατότητές τους με βάση το φύλο, εν είδει «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Η επίδραση αυτή αφορά και στην επίδοση, την επιλογή των μαθημάτων και τα πρότυπα που προβάλλονται στα κορίτσια ως προς τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα σχετικών μελετών απέδωσαν την «κλίση» των κοριτσιών προς τα φιλολογικά μαθήματα και την τάση τους να επιλέγουν πιο «ταιριαστά» για το φύλο τους επαγγέλματα σε επιρροές που ξεκινούν από την οικογένεια και συνεχίζονται στο σχολείο (Κανταρτζή, 2003).

1.3.3. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης

Από τη γέννησή του ο άνθρωπος εισάγεται σε μια διαδικασία προσαρμογής στα κοινωνικά δεδομένα που ξεκινά από το οικογενειακό του περιβάλλον, συνεχίζει μέσω τη τυπικής εκπαίδευσης και διαρκεί άτυπα για το υπόλοιπο της ζωής του μέσω των κοινωνικών και πολιτιστικών αλληλεπιδράσεων. Στόχος είναι η κοινωνικοποίησή του, το να καταστεί δηλαδή ενεργό κοινωνικό μέλος και να αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται από τον πολιτισμό μέσα στον οποίο γεννήθηκε (Giddens, 1989/2009), εσωτερικεύοντας πεποιθήσεις και τρόπους συμπεριφοράς που μεταδίδονται από τη μια γενιά στην επόμενη. Οι παράγοντες που συντελούν προς αυτή την κατεύθυνση (γονείς, σχολείο, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες) επιστρατεύουν παραδείγματα και καλλιεργούν αντίστοιχες προσδοκίες για προς τα χαρακτηριστικά που θα υιοθετήσει το κοινωνικοποιημένο άτομο ως προς την κοινωνική του θέση ακόμη και ως προς το ρόλο που αρμόζει στο φύλο του (Τεντοκάλη, 1991).

Σύμφωνα με τον Droogleever Fortuijn, όπως αναφέρεται από την Καντζάρα (2008, σ. 306, 307, το σχολείο είναι το πεδίο όπου λαμβάνει χώρα «η οργανωμένη κοινωνικοποίηση», είναι δηλαδή ο χώρος όπου «η εκμάθηση και η εσωτερίκευση του πολιτισμού της κοινωνίας» γίνεται «οργανωμένα» και «μεθοδικά». Ο τρόπος

οργάνωσης της σχολικής ζωής, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το είδος των μαθημάτων και το περιεχόμενό τους αποτελούν τα μέσα με τα οποία πραγματώνεται, έτσι ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι όπως η παροχή της απαραίτητης μόρφωσης για την επαγγελματική και κοινωνική ζωή των μαθητών όταν ενηλικιωθούν, ο έλεγχος της συμπεριφοράς τους, η αγωγή τους σύμφωνα με τα κυρίαρχα πολιτιστικά πρότυπα, η ένταξή τους στο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα και η εξοικείωσή τους με στοιχεία της ταυτότητάς τους όπως η εθνική καταγωγή, η θρησκεία και το φύλο τους.

Η εκπαίδευση ως φορέας κοινωνικοποίησης αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και αναφοράς των θεμελιωτών της κοινωνιολογίας όπως ο Emile Durkheim, ο Herbert Spencer, ο Max Weber και ο Karl Marx ήδη από τον 19ο αι. Από τα τέλη του 18^{ου} αι. οπότε άρχισε να επεκτείνεται η γενικευμένη παρεχόμενη εκπαίδευση στον δυτικό κόσμο συνδύαστηκε και με άλλους κοινωνικούς θεσμούς και ξεκίνησε να διερευνάται το κατά πόσο συμβάλλει στη διατήρηση της εκάστοτε κοινωνικής κατάστασης ή στη μεταβολή της (Καντζάρα, 2008). Ο Durkheim, κυρίως, ήταν ένας από αυτούς που ασχολήθηκε διεξοδικά με την εκπαίδευση και επηρέασε πολλούς μετέπειτα μελετητές, όπως πολλούς από τους εκπροσώπους της σχολής του λειτουργισμού. Εκτενείς αναλύσεις εντοπίζουμε επίσης μεταξύ των κοινωνιολόγων της μαρξιστικής σχολής.

1.3.3.1. Εκπαίδευση και ιδανική κοινωνία. Emile Durkheim

Σύμφωνα με τον Durkheim, όπως αναφέρεται από τους Blackledge & Hunt (1995), σκοπός της εκπαίδευσης, είναι να μεταδίδει την εικόνα που η κοινωνία θεωρεί ιδανική για τον άνθρωπο. Σκοπός της, επίσης, όπως αναφέρεται από την Καντζάρα (2008, σ. 115), είναι η μόρφωση των νέων γενεών από τις παλαιότερες, καθώς «... η εκπαίδευση συνίσταται σε μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς». Ακόμη, ο Durkheim, όπως αναφέρεται από τους Blackledge & Hunt (1995, σ. 29), στο έργο του *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, υποστηρίζει ότι «ο άνθρωπος που πρέπει να πραγματώσει μέσα μας η εκπαίδευση δεν είναι ο άνθρωπος όπως τον έφτιαξε η φύση αλλά όπως τον θέλει η κοινωνία· και τον θέλει έτσι όπως τον απαιτεί η εσωτερική της οικονομία».

Από τη μία, λοιπόν, η κοινωνία έχει ανάγκη την ομοιομορφία, την ομοιότητα στον τρόπο σκέψης και τους κοινούς κανόνες, χρειάζεται όμως και την εξειδίκευση προκειμένου να καταμεριστούν οι εργασίες. Η εκπαίδευση φροντίζει μέσω της κοινωνικοποίησης και για τα δύο, εξασφαλίζοντας τη λειτουργία της κοινωνίας και

επομένως τη διατήρησή της. Κατά τον Durkheim, όπως αναφέρεται από την Καντζάρα (2008), τα δύο αυτά φαινομενικά αντίθετα χαρακτηριστικά λειτουργούν τελικά συνεκτικά καθώς τα νέα μέλη εφορμούν από έναν κοινό πολιτισμό και ένα κοινό πλαίσιο αξιών για να διαδεχτούν τους ενήλικους σε έναν κόσμο με ήδη κατανομημένους ρόλους.

Στις παλαιότερες κοινωνίες επικρατούσε η συλλογική συνείδηση η οποία ταυτιζόταν με την ατομική συνείδηση και έτσι το κάθε μέλος δεν παρέκλινε με ευκολία από τους προκαθορισμένους τρόπους συμπεριφοράς χωρίς να υποστεί τις συνέπειες με άμεσο και αυτόματο τρόπο. Η συνείδηση αυτή εκφραζόταν με συλλογικές αναπαραστάσεις οι οποίες έβρισκαν έκφραση μέσα από θρησκευτικές δοξασίες ή ηθικούς κανόνες (Καντζάρα, 2008). Με την εξέλιξη της κοινωνίας στη σύγχρονη εποχή και τη μεταστροφή στην ατομικότητα το πλέγμα των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων έγινε πολύπλοκότερο και η συλλογική συνείδηση επιβίωσε σε πιο αφηρημένες αξίες τις οποίες το κάθε μέλος καλείται να εφαρμόσει ατομικά.

Παρά τον καταμερισμό εργασίας ωστόσο -ή μάλλον εξαιτίας της-, η αλληλεξάρτηση εξακολουθεί να αποτελεί συνεκτικό κρίκο της κοινωνίας και έτσι τα μέλη της δεν παύουν να θεωρούν καθήκον τους την εκπλήρωση των ρόλων τους μέσα στις κοινωνικές τους ομάδες. Η αίσθηση του καταναγκασμού στον οποίο ενδεχομένως επιβάλλονται αμβλύνεται από την παροχή από την κοινωνία ίσων ευκαιριών εξέλιξης και έτσι αποφεύγονται οι αφορμές για διατάραξη της κοινωνικής τάξης (Blackledge & Hunt, 1995). Η αποδοχή των διαφορετικών ρόλων μεταξύ των φύλων μέσα στην οικογένεια ως θέμα «ηθικής τάξης» θα μπορούσε να είναι ένα θέμα συζήτησης πάνω σε αυτή τη βάση.

Ο Durkheim στο έργο του *Ο Καταμερισμός της Εργασίας*, όπως αναφέρεται από τη Ζέγκερ, έκανε λόγο για δύο μορφές κοινωνικής ενοποίησης, τη μηχανική και την οργανική αλληλεγγύη οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν στις κοινωνίες. Στις πιο συλλογικές κοινωνίες κοινοτικού τύπου επικρατούσε και επικρατεί η μηχανική αλληλεγγύη όπου η ομοιότητα του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των μελών τους εξασφαλίζει την ενότητά τους. Στις πολύπλοκότερες και πιο «ανώνυμες» κοινωνίες επικρατεί η οργανική αλληλεγγύη όπου οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελών λειτουργούν συμπληρωματικά και η αλληλεξάρτηση καθιστά την ενότητα αναγκαία. Η οργανική αλληλεγγύη είναι αποτέλεσμα αλλά και αίτιο παράλληλα της εξειδίκευσης.

Η οικογένεια, ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα μέλη της διατηρούν τις στενότερες δυνατές σχέσεις, αποτελούσε διαχρονικά ένα παράδειγμα οργανικής αλληλεγγύης. Ο καταμερισμός της εργασίας ήταν και είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των οικογενειών σε όλους τους ανθρώπινους πολιτισμούς από την εποχή που ο άντρας πήγαινε για κυνήγι ή ψάρεμα και οι γυναίκες με τα παιδιά συνέλεγαν τροφή γύρω από τον τόπο κατοικίας, έως την εποχή του άντρα «κουβαλητή» και της γυναίκας-μητέρας-νοικοκυράς και την εποχή των εργαζόμενων γονέων όπου οι γιαγιάδες και οι παππούδες προσέχουν τα παιδιά (Ζέγκερ, 1977). Στο αναγνωστικό της ΣΤ΄ Δημοτικού περιγράφεται μία τέτοια αγροτική οικογένεια που αναφέρεται στη γενιά του παππού και τη γιαγιάς: «Ο μπαμπάς ήδη σαμαρώνει και τάζει το ζώο. Φωνάζει τον Θοδωρή να φέρει τα δρεπάνια. Η μαμά βάζει ψωμί, ελιές και κρεμμύδια στο σακούλι μας» (αναγνωστικό ΣΤ΄, τεύχος β΄, σ. 20).

Εν τούτοις τις τελευταίες δεκαετίες με την επέκταση των ρόλων του άντρα στην οικογένεια και της γυναίκας στον επαγγελματικό τομέα όπως και τη συμπληρωματικότητα στην ανάληψη ευθυνών που παρατηρείται σε νέες οικογένειες, έχει υπάρξει στροφή προς τη μηχανική αλληλεγγύη. Σε αυτό συνέβαλε η μεταστροφή που έχει αρχίσει να φαίνεται στους λόγους για τους οποίους ένα ζευγάρι δημιουργεί οικογένεια, όπου προτεραιότητα δεν είναι πλέον η ανατροφή των παιδιών αλλά πρωτίστως η συναισθηματική ικανοποίηση των δύο συντρόφων (Μαράτου-Αλιμπράντη, 2014).

1.3.3.2. Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση. Talcott Parsons

Για έναν από τους σημαντικότερους λειτουργιστές κοινωνιολόγους, τον Talcott Parsons, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt, η κοινωνία προκειμένου να λειτουργήσει σαν ένα συντονισμένο σύνολο θα πρέπει να εξασφαλίσει διαμέσου της εκπαίδευσης δύο όρους: Πρώτον, να δεσμεύσει τα μέλη της ότι θα επιτελέσουν ένα συγκεκριμένο ρόλο μέσα στην κοινωνική οργάνωση και δεύτερον, να βοηθήσει τα μέλη της να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να επιτελέσουν τον ρόλο αυτό με επιτυχία.

Στο *The School Class as a Social System* ο Parsons, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (1995, σ. 101), υποστηρίζει πως το σχολείο είναι «ένας παράγοντας κοινωνικοποίησης μέσω του οποίου οι μεμονωμένες προσωπικότητες εκπαιδεύονται ώστε να είναι από άποψη κινήτρων και προετοιμασίας ικανοί να εκπληρώσουν ρόλους ενηλίκων». Στόχος είναι να διατηρηθεί η ευρύτερη δυνατή

κοινωνική συναίνεση με το να αποδεχθεί το κάθε νέο μέλος της κοινωνίας την «ευθύνη του ρόλου» του (σ. 102) ανεξάρτητα του πόσο χαμηλή ή υψηλή πρόκειται να είναι η κοινωνική του θέση. Όπως αναφέρεται, επίσης, από την Καντζάρα (2008), τα παιδιά προετοιμάζονται να αποδεχτούν και να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο που θα τους ανατεθεί, ο οποίος βέβαια μπορεί να έχει οριστεί με βάση το επάγγελμα ή το φύλο.

Ο βαθμός επιτυχίας του κάθε ατόμου ορίζεται από το κατά πόσο εκπληρώνει τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για αυτό και κατά πόσο συμμορφώνεται με τις αξίες και τις νόρμες που επιβάλλει η κουλτούρα της κάθε κοινωνίας. Οι αξίες αφορούν πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία περιλαμβάνουν μία παλέτα επιλογής επιθυμητών δράσεων, ενώ οι νόρμες αποτελούν ρυθμιστικούς κοινωνικούς κανόνες και διαδεδομένες συνήθειες μέσω των οποίων βρίσκουν εφαρμογή οι αξίες. Οι εκπρόσωποι της λειτουργικής θεωρίας τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία της επιδοκιμασίας στην υιοθέτηση των αξιών και των συνακόλουθων αποδεκτών συμπεριφορών όπως και του φόβου των συνεπειών που συνοδεύουν μία μη αναμενόμενη συμπεριφορά.

Κατά τον Parsons, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt, η κοινωνικοποίηση αποτελεί μία διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών από τη μεριά του ατόμου. Οι αξίες της κοινωνίας γίνονται και δικές του αξίες. Η επιθυμία του ατόμου για αναγνώριση και επιδοκιμασία μετατρέπει τις προσδοκίες των άλλων σε προσωπικό στόχο που καλύπτει πλέον ατομική ανάγκη. (Blackledge & Hunt, 1995).

Οι μαθητές πριν ακόμη ενταχθούν στο σχολείο είναι εξοικειωμένοι με το κυνήγι της επιτυχίας από την οικογένεια. Στο σχολείο το γεγονός ότι όλοι ανεξάρτητα από το φύλο και την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους έχουν τον ίδιο δάσκαλο και πρόκειται να διδαχθούν τα ίδια μαθήματα τους τοποθετεί σε μια «βάση ισότητας», όπως αναφέρεται από την Καντζάρα (2008). Εν τούτοις, στη συνέχεια διαφοροποιούνται ανάλογα με τον βαθμό επιτυχίας που τους αποδίδει η ανταπόκριση στις προσδοκίες του δασκάλου ο οποίος με τη σειρά του είναι φορέας των αξιών του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Η επιτυχία αυτή μπορεί να διοχετευθεί σε δύο τομείς οι οποίοι και οι δύο αξιολογούνται εξίσου στο σχολείο. Ο ένας είναι ο γνωστικός και έχει να κάνει με τη βαθμολογία στα μαθήματα και την κατάκτηση γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων. Ο άλλος είναι ο ηθικός και αναφέρεται σε κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι, σύμφωνα

με τον Parsons και όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt, «η υπεύθυνη συμμετοχή στην κοινότητα, ο σεβασμός στον δάσκαλο, η ευγένεια και η διάθεση συνεργασίας με τους άλλους μαθητές» (Καντζάρα, 2008· Blackledge & Hunt, 1995, σ. 106). Στην εξέλιξη των σπουδών τους οι μαθητές και μαθήτριες με επιτυχία στον γνωστικό τομέα είναι περισσότερο πιθανόν να αναλάβουν περισσότερο «τεχνικούς ρόλους», ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες με επιτυχία στον ηθικό τομέα θα προσανατολιστούν επί το πλείστον σε ρόλους με κοινωνικό ή ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Σε αυτό το σημείο ίσως πρέπει να αναρωτηθούμε μήπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ή τις μαθήτριες και της οικογένειας προς τα παιδιά τους εξηγούν την αντίληψη πως στα κορίτσια «ταιριάζουν» περισσότερο τα επαγγέλματα φροντίδας.

1.3.3.3. Εκπαίδευση και άμεση αναπαραγωγή. Μαρξιστικές προσεγγίσεις

Ακολουθώντας τη μαρξιστική προσέγγιση πολλοί ερευνητές επεσήμαναν τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της καπιταλιστικής οικονομίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Ralph Miliband, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (1995), ανέλυσε πώς η εκπαίδευση τίθεται στην υπηρεσία της άρχουσας τάξης και ο Louis Althusser υποστήριξε ότι η εκπαίδευση, παρά τη φαινομενική αυτονομία της, αποτελεί μέρος του κρατικού μηχανισμού με σκοπό την αναπαραγωγή των καπιταλιστικού συστήματος.

Οι Samuel Bowles και Herbert Gintis επίσης, στην ανάλυσή τους για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (1995, σ. 187), συμφωνούν πως «το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας». Το καπιταλιστικό σύστημα νομιμοποιεί τις ανισότητες με βάση την «ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατίας» (σ. 188), ωστόσο η πρόσβαση σε ένα επάγγελμα και κατ' επέκταση η πρόσβαση στον πλούτο εξαρτάται περισσότερο από την κοινωνική τάξη, τη φυλή ή το φύλο παρά από τις ικανότητες του ατόμου. Η αποδοχή αυτής της ιδεολογίας περνάει μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις, όπως αυτές που διαμορφώνονται στον χώρο εργασίας ή ακόμα και αυτές που αναπτύσσονται στην οικογένεια και την εκπαίδευση και συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών ανταγωνισμού μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Η εκπαίδευση, κατά τους Bowles και Gintis, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (1995), χρησιμοποιεί τις προϋπάρχουσες ιδέες που έχουν τα

άτομα για τον εαυτό τους και την κοινωνική τους θέση ώστε να τα κατανείμει σε ένα προκαθορισμένο σύστημα καταμερισμού εργασίας. Η λειτουργία αυτή επιτυγχάνει μέσω της αποκαλούμενης «εμπειρίας του σχολείου» η οποία δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων αλλά διαμορφώνει μαζί με τις «κοινωνικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου» αντίστοιχες «μορφές συνείδησης» που προετοιμάζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες για την κοινωνική τους ένταξη (Καντζάρα, 2008, σ. 200,201). Από τη φεμινιστική σκοπιά με παρόμοιο τρόπο αναπαράγονται όχι μόνο οι κοινωνικές τάξεις αλλά και οι κοινωνικές ανισότητες με βάση τα στερεότυπα που αποδίδονται στο φύλο (Καντζάρα, 2008). Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντικότερος αποδεικνύεται ο ρόλος του λεγόμενου «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος και της μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος παρά το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Blackledge & Hunt, 1995).

Ο Pierre Bourdieu, από τη μεριά του, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt, 1995, σ. 224,225) αποδίδει μεγάλη σημασία σε αυτό που ονομάζει «πολιτιστικό κεφάλαιο», τα εφόδια εν είδει «πολιτιστικών σταθερών» που αποκτούν τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων από την οικογένειά τους και τα οποία αποτελούν εργαλεία προόδου κατά την εκπαίδευσή τους στα σχολεία. Τα παιδιά διδάσκονται στο σχολείο με βάση την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων επομένως το κεφάλαιο των πολιτιστικών σταθερών με το οποίο έρχονται από το σπίτι τους, όπως η κοινωνική τους δικτύωση και η επαφή τους με τα βιβλία, το θέατρο ή τη μουσική, αποτελεί την εγγύηση για την επένδυσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πρόκειται για την «ελεύθερη παιδεία» (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 163) στην οποία υπερισχύουν τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων και η οποία τα θωρακίζει γνωστικά και ιδεολογικά. Γνωστικά, το σύνολο αυτό των μορφωτικών εφοδίων εντείνει την προδιάθεση των ευνοούμενων μαθητών για μάθηση και ιδεολογικά ανάγουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο ως αυτονόητη εξέλιξη για την κοινωνική τους τάξη. Αντίθετα για τα παιδιά των εργατών και των αγροτών η εκπαιδευτική τους εξέλιξη θεωρείται προσωπική επιτυχία και όχι αναμενόμενη φυσική κατάληξη.

Σε αυτό το σημείο θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε κατά πόσο με τον ίδιο τρόπο ταυτίζονται οι προσδοκίες των κοριτσιών με αυτές των αγοριών όσον αφορά την εκπαιδευτική τους εξέλιξη και την επαγγελματική τους καριέρα αργότερα. Ο Bourdieu ισχυρίζεται, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (1995), πως η κουλτούρα μεταδίδεται στα παιδιά των οικογενειών με την κοινωνικοποίησή τους και εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, από το

επίπεδο αυτοεκτίμησης, τις νόρμες και τις αξίες. Η αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων γίνεται μέσω της χρήσης υποδειγματικών μοντέλων σκέψης και ομιλίας, αυτών που ο Bourdieu ονομάζει master-patterns, και τα μοντέλα νοητικής ανάπτυξης και γλώσσας που απαιτεί η εκπαίδευση βρίσκονται πιο κοντά στην κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων.

Ο τρόπος χρήσης της γλώσσας, ωστόσο, και όχι μόνο στην εκπαίδευση, λαμβάνει και άλλη διάσταση, αυτή τη φορά όχι σε σχέση με τις ταξικές ανισότητες αλλά σε σχέση τις ανισότητες με βάση το φύλο. Η γλώσσα χαρακτηρίζεται σεξιστική με σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή προτύπων και έμφυλων ρόλων. Με αφορμή αυτό θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε μία συζήτηση για το αν η κυριαρχία του αντρικού φύλου απέναντι στο γυναικείο θα μπορούσε να αναλυθεί με τους ίδιους όρους που χαρακτηρίζουν το σύστημα άμεσης αναπαραγωγής ανισοτήτων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Σύμφωνα με τους Μαρξ και Ένγκελς, «ο πρώτος καταμερισμός της εργασίας είναι ο καταμερισμός ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα για την παραγωγή παιδιών» (Ένγκελς, 1884/1988, σ. 68). Οι γυναίκες, συνεχίζει ο Ένγκελς και την άποψή του συμερίζεται και η Μπωβουάρ, είναι η πρώτη τάξη στην ιστορία που υφίσταται ταξική καταπίεση και ο ανταγωνισμός του άντρα και της γυναίκας στη μονογαμική οικογένεια συνεπάγεται ταξική αντίθεση. Από τη στιγμή που έπαψαν τα συλλογικά νοικοκυριά, όπου οι γυναίκες κατείχαν τη διεύθυνση του νοικοκυριού και οι άντρες έγιναν ιδιοκτήτες της περιουσίας των ξεχωριστών πλέον οικογενειών, η γυναίκα αποκλείστηκε από την κοινωνική παραγωγή και τα καθήκοντά της έγιναν «ιδιωτική υπηρεσία». Μόνο στη βιομηχανική εποχή απέκτησε με την εργασία της εκτός σπιτιού τη δυνατότητα να συμμετέχει στην παραγωγή, ως προλετάριος ωστόσο και χωρίς να απαλλαγεί από την ευθύνη του νοικοκυριού.

Ο άντρας συνεχίζει να θεωρείται πως είναι αυτός που συντηρεί την οικογένεια και -κατ' αναλογία της βιομηχανικής κοινωνίας- εκπροσωπεί στο νοικοκυριό τον αστό, ενώ η γυναίκα το προλεταριάτο. Η νεότερη κοινωνία είναι μία μάζα, καταλήγει ο Ένγκελς, που αποτελείται από ξεχωριστές οικογένειες και μέσα σε αυτές η γυναίκα είναι υπό την κυριαρχία του άντρα. Για να απελευθερωθεί θα πρέπει όλο το γυναικείο φύλο να ξαναβρεί τη θέση του σε συνθήκες κοινωνικής εργασίας.

Τη σημασία που έχει το φύλο στην κοινωνική δόμηση και ιεραρχία τονίζει - πιο κοντά στις μέρες μας- και ο Mike Brake το 1974, σε άρθρο του με τον τίτλο «I may be queer, but at least I'm a man», ισχυριζόμενος, όπως αναφέρεται από την

Evans (2003, σ. 106), πως «την ανώτερη θέση στην ιεραρχία κατέχουν οι λευκοί ετεροφυλόφιλοι άντρες της μεσαίας τάξης, ενώ την κατώτερη κατέχουν ίσως οι μαύρες (ή μη λευκές) λεσβίες της εργατικής τάξης».

1.4. Κοινωνική θέση και ταυτότητα

1.4.1. Ανάθεση και ανάληψη ρόλων

Σε δεδομένο κάθε φορά πλαίσιο σχέσεων και συνθηκών καλούμαστε να «παίζουμε» τον ρόλο μας. Να ανταποκριθούμε δηλαδή στις προσδοκίες που έχει ο κοινωνικός μας περίγυρος από εμάς ανάλογα με την κοινωνική μας θέση, υιοθετώντας αναμενόμενες συμπεριφορές, δράσεις και στάσεις απέναντι στις εκάστοτε απαιτήσεις. Η κοινωνική μας θέση περιλαμβάνει ποικιλία ρόλων και επιτρέπει στους άλλους να δικαιολογήσουν και να εξηγήσουν τη συμπεριφορά μας ανάλογα με την κατάσταση και το κοινωνικό σύστημα στο οποίο δρούμε είτε αυτό είναι το πλέγμα των φιλικών μας σχέσεων είτε το επαγγελματικό ή το οικογενειακό μας περιβάλλον.

Για τον καθένα από εμάς η κοινωνική του θέση γίνεται το σημείο αναφοράς του γύρω από το οποίο διαμορφώνει την προσωπικότητά του και με βάση αυτό αναγνωρίζεται και τοποθετείται κοινωνικά. Τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής μας θέσης είτε είναι προκαθορισμένα με τη γέννησή μας όπως η εθνικότητα, το χρώμα του δέρματός μας, η ηλικία ή το φύλο μας είτε είναι αποτελέσματα των επιλογών μας ή των κοινωνικών συνθηκών, όπως το επάγγελμά μας ή η οικογενειακή μας κατάσταση, αποτελούν στοιχεία της ταυτότητάς μας τα οποία μας καθιστούν μέρος όχι μόνο του ευρύτερου συνόλου αλλά και των ομάδων και υποομάδων που αυτό περιλαμβάνει.

Παράλληλα όμως, σε αυτό το πλαίσιο αναζητούμε την ιδιαιτερότητά μας, το προσωπικό μας στίγμα, το στοιχείο δηλαδή εκείνο που θα ενισχύσει, εν ολίγοις, το λόγο ύπαρξής μας. Αναζητούμε, λοιπόν, και διεκδικούμε μία θέση στην κοινωνική «τράπουλα» που πιστεύουμε ότι μας ταιριάζει και για την οποία θεωρούμε ότι πληρούμε τις προϋποθέσεις.

Αλλά, εφ' όσον επιθυμούμε να γίνουμε αποδεκτοί σε μια συλλογική οντότητα με δεδομένους κανόνες λειτουργίας, οφείλουμε να υιοθετήσουμε τον ρόλο που η ομάδα χρειάζεται και μας αναθέτει να επιτελέσουμε. Και σε αυτό έγκειται η ατομικότητά μας, στο κατά πόσο δηλαδή είμαστε διατεθειμένοι να ακολουθήσουμε τα πρότυπα συμπεριφοράς που συνοδεύουν την κοινωνική μας θέση έτσι ώστε και το

status quo να διατηρηθεί και εμείς να εισπράξουμε την απαραίτητη προσωπική ικανοποίηση (Χρηστάκης, 2008).

Έτσι από τη μία φροντίζουμε να ανταποκρινόμαστε στους κανόνες και να ενστερνιζόμαστε παρόμοιες πεποιθήσεις ώστε να θεωρούμαστε μέλη της ίδιας ομάδας, αλλά από την άλλη καλούμαστε να υιοθετήσουμε έναν ρόλο που θα νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητά μας, ικανοποιώντας την ανάγκη μας για ασφάλεια και αυτοεκτίμηση.

1.4.2. Ρόλοι και ταυτότητες σε αλληλεξάρτηση

Η ταυτότητα του ατόμου ορίζεται από δύο φαινομενικά αντίθετες τάσεις, οι οποίες όμως οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα. Η Τάνια Βοσνιάδου (1997) αναφέρει την ταυτότητα ως έναν τρόπο του υποκειμένου να ταυτιστεί με κάτι όμοιό του (ταυτόν) αλλά ταυτόχρονα να αυτονομηθεί από ένα άλλο (έτερον), από κάτι διαφορετικό.

Και στις δύο περιπτώσεις ωστόσο το άτομο εξασφαλίζει την είσοδο και παραμονή του στην ομάδα που θεωρεί ότι ανήκει. Η ταυτότητα αποτελεί στην ουσία μια δυναμική διαδικασία του ατόμου να τοποθετήσει τον εαυτό του σε κατηγορίες ανάλογα με ποιους μοιάζει και με ποιους διαφέρει σε όλο το φάσμα των κοινωνικών του διαντιδράσεων. Από το ποιο είναι το φύλο του, σε ποια φυλή ανήκει, ποια είναι η εθνικότητά του, ποια η θρησκεία που πιστεύει, ποια είναι η κοινωνική του τάξη και ποιο είναι το επάγγελμα που ασκεί έως πιο προσωπικά στοιχεία όπως ποια είναι τα ενδιαφέροντά του, ποιος είναι ο χαρακτήρας του ή οι φιλίες που προτιμά.

Για τον Richard Jenkins (2007) η ταυτότητα αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης της διαφοράς. Από τη μία αποσαφηνίζεται η σύνθεση της ομάδας, το ποιοι δηλαδή μπορούν να θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη της και ποιοι όχι, οπότε μιλάμε για συλλογική ταυτότητα. Από την άλλη οι επιμέρους ατομικές επιθυμίες και δράσεις συντονίζονται μέσω του καταμερισμού των ρόλων και εδώ αναφερόμαστε στις ατομικές ταυτότητες οι οποίες λειτουργούν για την ομάδα αλλά και μέσω αυτής.

Κάποια δηλωτικά της ταυτότητάς μας στοιχεία λοιπόν, όπως το κοινό θρήσκευμα ή οι κοινές πολιτιστικές αξίες, μας επιτρέπουν να είμαστε μέλη μίας ομάδας, κάποια άλλα, όμως, όπως η κοινωνική μας τάξη ή το φύλο, μας επιφυλάσσουν διαφορετικούς ρόλους μέσα στην ομάδα.

Σύμφωνα με τον Giddens (1989/2009, σ. 141) οι ρόλοι είναι «κοινωνικά προσδιορισμένες προσδοκίες που εκπληρώνει ο κάτοχος μίας κοινωνικής θέσης». Η αποδοχή ενός ρόλου επιβάλλει συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά συγκεκριμένο τρόπο

απέναντι σε συγκεκριμένο «κοινό». Με βάση αυτή την προσέγγιση ο Erving Goffman, όπως αναφέρεται από τον Giddens, συγκρίνει τους κοινωνικούς ρόλους με τους ρόλους των ηθοποιών του θεάτρου. Η ζωή μας περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές σκηνές όπου καλούμαστε να ενεργήσουμε ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνουμε εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή, ακολουθώντας ένα «δραματουργικό πρότυπο». Τα άτομα δίνουν μεγάλη σημασία σε αυτούς που τα παρακολουθούν και εκπαιδεύονται στο να «διαχειρίζονται τις εντυπώσεις», ώστε να εκμαιεύσουν τις αντιδράσεις που επιθυμούν, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και τα ίδια θεατές που προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις εντυπώσεις που δημιουργούν οι άλλοι (Giddens, 1989/2009, σ. 141).

Για τον Goffman και τους εκπροσώπους της συμβολικής διαντίδρασης, όπως αναφέρεται από τους Timasheff και Theodorson, ο κοινωνικός κόσμος δεν προηγείται του νοήματος που προσδίδουν σε αυτόν οι άνθρωποι. Αντίθετα γίνεται αντιληπτός μέσα από την ερμηνεία των συμβόλων που οι ίδιοι οι άνθρωποι δημιουργούν για να μορφοποιήσουν την πραγματικότητα, μια προσέγγιση που είναι πολύ κοντά στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Κατ' επέκταση καμία ανθρώπινη συμπεριφορά δεν έχει μία *a priori* σημασία, παρά αξιολογείται κάθε φορά από όσους γίνονται κοινωνοί των γεγονότων ανάλογα μάλιστα με την περίσταση. Βεβαίως τα εμποδωμένα πρότυπα συμπεριφοράς και οι πολιτιστικοί κανόνες επηρεάζουν την άποψη των συμμετεχόντων σε μία κατάσταση, ωστόσο δε λείπει και η προσπάθεια των ατόμων να κερδίσουν τις εντυπώσεις προβάλλοντας την ατομική τους θεώρηση (Timasheff & Theodorson, 1976/1980).

Παρ' όλα αυτά η επιθυμία μας να ανταποκριθούμε με επιτυχία στον ρόλο μας δεν πηγάζει μόνο από την προσπάθειά μας να εξασφαλίσουμε προσωπικά οφέλη. Ως μέλη ενός θιάσου αγωνιούμε και για ένα καλό αποτέλεσμα και επιθυμούμε να συμμετέχουμε σε ένα λειτουργικό σχήμα, ακόμη και αν διαφωνούμε, ούτως ώστε να αντιμετωπιστεί ένα κοινό πρόβλημα. «Μια καλή ομάδα δε χαλά ποτέ τη συνεργασία της μπροστά στο κοινό της» σημειώνει ο Χρηστάκης (2008, σ. 221), αναφέροντας το παράδειγμα των γονέων που περιμένουν τα παιδιά τους να πέσουν για ύπνο προκειμένου να συζητήσουν τις διαφωνίες τους σχετικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησής τους.

Πολλοί μελετητές ακόμη επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των ρόλων στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου έως το σημείο να θεωρείται ότι η ταυτότητα του είναι το σύνολο των ρόλων που έχει αναλάβει. Κατά τον Theodore Sarbin, όπως

αναφέρεται από τον Χρηστάκη (2008), το άτομο είναι τόσο στενά συνδεδεμένο με τους ρόλους του ώστε, όταν αυτοί είναι πολλαπλοί και αντιφατικοί, αντίστοιχα συγκρουσιακή είναι και η ταυτότητά του. Οι Chad Gordon και Kenneth J. Gerden υποστηρίζουν, επίσης, όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη, ότι ο εαυτός είναι συνάρτηση της σχέσης του υποκειμένου με τον άλλο, ένα «σύστημα αντιλήψεων και αναπαραστάσεων» αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης (Χρηστάκης, 2008, σ. 208).

Ο συγκεκριμένος συλλογισμός τονίζει τη δύναμη της επίδρασης που έχουν στο άτομο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Το άτομο δείχνει πρόθυμο να αποδεχθεί τη συλλογική θεώρηση, παραμερίζοντας τις απόψεις του και αγνοώντας τις προσωπικές του εμπειρίες, προκειμένου να κερδίσει την αποδοχή. Έτσι η προσωπικότητά του μεταμορφώνεται. Υιοθετεί στοιχεία που δεν είναι ο εαυτός του και η συμπεριφορά του προσαρμόζεται τόσο ώστε να είναι συμβατή με τις προσδοκίες των άλλων, ενώ, παράλληλα, με το παράδειγμά του ενισχύει την κοινωνική αναπαράσταση που του προβλήθηκε.

Σύμφωνα με τους Gordon και Gerden, όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη, ο εαυτός συνίσταται σε μια σειρά από σημασίες που αποδίδει το άτομο στην πραγματικότητα (ή πιο σωστά στην πραγματικότητα που ορίζεται από τις αναπαραστάσεις) και οι οποίες δομούνται ιεραρχικά. Ξεκινούν από ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η φυλή και το φύλο και συνεχίζουν με χαρακτηριστικά που είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με τους άλλους, όπως οι οικογενειακοί ή επαγγελματικοί ρόλοι και η κοινωνική θέση, ακολουθούν τα προσωπικά ενδιαφέροντα, η εικόνα του εαυτού προς τα έξω και η πρόσβαση σε υλικά αγαθά και καταλήγουν σε αυτό που οι δύο συγγραφείς ονομάζουν «συστημικά αισθήματα του εγώ» όπως η πραγμάτωση, το αίσθημα ενότητας και οι ηθικές αξίες (Χρηστάκης, 2008, σ. 208).

Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Ziller, όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη, κάνει λόγο για την προσπάθεια να υποκειμένου να συνταιριάζει τις πολλές και διαφορετικές «όψεις του εαυτού», εννοώντας τους ρόλους που προκύπτουν για το υποκείμενο μέσα από τη σχέση του με τους άλλους (Χρηστάκης, 2008, σ. 208). Οι παραπάνω απόψεις τείνουν στο συμπέρασμα ότι δεν είμαστε τίποτα άλλο παρά οι ρόλοι που επιτελούμε. Εγκλωβιζόμαστε σε αυτούς σε τέτοιο βαθμό που απαρνιόμαστε στοιχεία της προσωπικότητάς μας και μετατρέπομαστε, μέσω της γενίκευσης των χαρακτηριστικών μας σε αντιπροσωπευτικά παραδείγματα ολόκληρων κοινωνικών κατηγοριών. Η Judith Butler, όπως αναφέρεται από την

Evans (2004, σ. 104), στα έργα της *Gender Trouble* και *Bodies that Matter* κάνει λόγο για «κοινωνικό καταναγκασμό» στον οποίο υποβάλλεται η έμφυλη συμπεριφορά από τις κοινωνικές συμβάσεις και ο οποίος επιβάλλει την κοινωνική συνοχή και τάξη.

1.4.3. Η συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας

Μέσα λοιπόν από τη διεκπεραίωση των ρόλων το άτομο εδραιώνει την κοινωνική του θέση κατατάσσοντας τον εαυτό του σε αντίστοιχη κοινωνική κατηγορία. Τα χαρακτηριστικά του ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας που ανήκει σε βαθμό που η ταυτότητά του να συνιστά μια κοινωνική κατασκευή· η ταυτότητά του είναι πλέον κοινωνική. Για μια ακόμη φορά εντοπίζουμε την καταλυτική επίδραση της κοινωνικής διαντίδρασης στο άτομο. Όπως οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ανασκευάζουν την πραγματικότητα μετατρέποντάς τη από αντικειμενική σε κοινωνική προκειμένου να υπάρχει έστω και ένα ελάχιστο πεδίο κοινών αντιλήψεων, έτσι και τα ατομικά χαρακτηριστικά προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των άλλων μετατρέποντας την ταυτότητα του υποκειμένου σε κοινωνική.

Κατά τους Henri Tajfel και John Turner, όπως αναφέρεται από την Χαντζή (2008, σ. 237), η κοινωνική ταυτότητα συνίσταται στις «όψεις της αυτοεικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει». Μέσα σε αυτές τις κατηγορίες τα άτομα δρουν με τέτοιο τρόπο ώστε η κοινωνική τους ταυτότητα να κρίνεται θετικά, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Παράλληλα όμως και ολόκληρες οι κατηγορίες ή οι ομάδες στις οποίες ανήκει το άτομο αξιολογούνται και αυτές από άλλα κοινωνικά υποσύνολα με αποτέλεσμα το άτομο να πιστώνεται ή να χρεώνεται αντίστοιχα τη θετική ή αρνητική κρίση. Στην περίπτωση που η αξιολόγηση είναι αρνητική δύο είναι οι επιλογές του ατόμου, σύμφωνα με τους Tajfel και Turner, όπως αναφέρεται από την Χαντζή (2008): είτε το άτομο θα εγκαταλείψει την ομάδα της οποίας είναι μέλος είτε θα αναζητήσει τρόπους να εξυψώσει την ομάδα του έναντι των άλλων, μία διαδικασία με καίρια σημασία στη γέννηση των στερεοτύπων.

Για τον Κλήμη Ναυρίδη (1997, σ. 12), η ταυτότητα δεν είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, απλώς ένα «δακτυλικό αποτύπωμα» των κοινωνικών συνθηκών, δηλαδή ένα αποτέλεσμα μόνο των εξωτερικών επιδράσεων, αλλά μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία όπου διαρκώς αντιπαρατίθενται το κοινωνικό με το ψυχικό. Η ταυτότητα ορίζεται παράλληλα, σε πολλά και διαφορετικά πεδία,

ξεκινώντας από το γενικό πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων και καταλήγοντας στο πιο περιορισμένα όρια μιας κοινότητας και της οικογένειας (Ναυρίδης, 1997). Η προσέγγιση αυτή κινείται στη θεωρητική κατεύθυνση που διατύπωσε ο George Herbert Mead ο οποίος, όπως αναφέρεται από τον Jenkins (2007, σ. 46), διέκρινε τον εαυτό μεταξύ του «εγώ» δηλαδή «τη συνεχή στιγμή της μοναδικής ατομικότητας» και του «εμέ» όπως ονόμασε τις «εσωτερικευμένες συμπεριφορές των σημαίνοντων Άλλων».

Κατά τον Mead, όπως αναφέρεται από τους Timasheff και Theodorson, το άτομο από την παιδική του ηλικία με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης έρχεται σε επαφή με τον συμβολικό κόσμο των μεγάλων (από τη χρήση της γλώσσας έως τις έννοιες του «καλού» και του «κακού») και απομονώνει τις συμπεριφορές που αντιστοιχούν στους συγκεκριμένους ρόλους που διεκπεραιώνουν οι «σημαντικοί άλλοι», γνωστά δηλαδή πρόσωπα, όπως ο πατέρας, η μητέρα ή ο δάσκαλος. Ακολουθώντας το παιδί «παίζει» με τη φαντασία του τους ρόλους αυτούς και τους εσωτερικεύει, αποκτώντας την ικανότητα να προβλέπει κάθε φορά την αντίδραση του κατόχου του κάθε ρόλου έναντι των άλλων. Σταδιακά οι διακριτοί αυτοί ρόλοι αποσυνδέονται από τα συγκεκριμένα πρόσωπα και γενικεύονται σε κανονιστικά πρότυπα με τέτοιο τρόπο ώστε η συμπεριφορά της μητέρας να γίνεται η συμπεριφορά της *κάθε* μητέρας, του *κάθε* πατέρα ή του *κάθε* δασκάλου κ.ό.κ. Έτσι από τους «σημαντικούς άλλους» το παιδί περνά στον «γενικευμένο άλλο» ένα σύστημα δηλαδή προτύπων το οποίο καλλιεργεί συγκεκριμένες προσδοκίες (Timasheff & Theodorson, 1976/1980, σ. 397, 398).

Το «εμέ» λοιπόν, σύμφωνα με τον Mead, είναι, όπως αναφέρεται από τον Jenkins, οι κανόνες, οι αξίες και οι συμπεριφορές που έχει εσωτερικεύσει το άτομο κατά το πρότυπο του γενικευμένου άλλου και λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής συμμόρφωσης. Σε καμία περίπτωση, επισημαίνει ο Mead, δεν μπορούμε να δούμε τον εαυτό μας χωρίς να λάβουμε υπόψη πώς μας βλέπουν οι άλλοι (Jenkins, 2007). Το «εγώ» από την άλλη μεριά συνίσταται στην προσωπική άποψη που φυλάσσει για τον εαυτό του το άτομο και η οποία προκύπτει από τις προσωπικές του εμπειρίες που είναι άλλωστε για τον καθένα μοναδικές. Το άτομο ενδέχεται να εξωτερικεύει την άποψη αυτή ανάλογα με την κατάσταση και είναι ακριβώς αυτές οι αυθόρμητες και απρόβλεπτες πρωτοβουλίες του «εγώ» που καθιστούν τη διαντίδραση μία δημιουργική διαδικασία και συμβάλλουν στη μεταβολή της κοινωνίας. Οι δράσεις του «εγώ» είναι κατά τον Mead ο παράγοντας εκείνος που κάνει τη σχέση ατόμου-

κοινωνίας αμφίδρομη αναγνωρίζοντας στο άτομο το δημιουργικό του ρόλο (Timasheff & Theodorson, 1976/1980).

Ο Goffman επίσης, με τη θεωρία της διαχείρισης των εντυπώσεων που αναφέραμε παραπάνω, δείχνει, όπως αναφέρεται από τον Jenkins, να δίνει την πρωτοβουλία των κινήσεων για τη δημιουργία της ταυτότητας στο άτομο. Τα άτομα δε παραλαμβάνουν έτοιμη την ταυτότητά τους, απεναντίας τη διαπραγματεύονται με τους άλλους μέσω της αλληλόδρασης. Παρουσιάζουν δηλαδή, με όσα δραματουργικά τεχνάσματα διαθέτουν, την εικόνα που επιθυμούν να υιοθετήσουν και αναμένουν από τους άλλους να την αποδεχτούν μέσα σε κλίμα αμοιβαίας κατανόησης. Ο χαρακτήρας που πρόκειται να υποδυθεί το άτομο επιλέγεται όμως μέσα από μια προκαθορισμένη γκάμα ρόλων για τον κάθε ένα από τους οποίους καλλιεργούνται από τους άλλους συγκεκριμένες προσδοκίες. Στο άτομο απομένει η θεατρική ερμηνεία η οποία είναι συνάρτηση της εικόνας που θέλει να παρουσιάσει, ωστόσο εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του κοινού εάν θα ανταποκριθεί από τη μεριά του στις προσδοκίες του ερμηνευτή και αν η εικόνα αυτή που επιδιώκει να περάσει εδραιωθεί (Jenkins, 2007).

1.4.4. Η έμφυλη ταυτότητα

Άμεσα αναγνωρίσιμο μέσω των ανατομικών διαφορών του ανθρώπινου σώματος, το φύλο αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της ενσώματης φυσιολογίας του ατόμου και βασικό δείκτη διαφοροποίησης από τη πρώτη στιγμή της γέννησής τους. Σύμφωνα με τον Jenkins, εξαιτίας των βιολογικών διαφορών, το φύλο ευθύνεται για ποικίλες διαφοροποιήσεις, το περιεχόμενο ή τα χαρακτηριστικά των οποίων μπορεί να αλλάζουν από τόπο σε τόπο ή από εποχή σε εποχή, ωστόσο δεν παύουν να υπάρχουν σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Αποτελεί ένα από τα σταθερότερα κριτήρια ταυτοποίησης και ταξινόμησης με σημαντικό αντίκτυπο στην εξέλιξη της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Το φύλο υπάρχει πλέον η δυνατότητα να γίνει γνωστό και πριν τη γέννηση του παιδιού και ήδη από τη βρεφική ηλικία το περιβάλλον ανατροφής του διαμορφώνεται ανάλογα. Το όνομα, τα κάθε λογής αξεσουάρ μέχρι και τα χρώματα στο παιδικό δωμάτιο υποδέχονται το νέο μέλος της οικογένειας σε έναν έμφυλο κόσμο.

Στην αρχή το βρέφος δέχεται τα σχετικά με το φύλο του μηνύματα χωρίς δυνατότητα αλληλόδρασης ωστόσο, σύμφωνα με τους William Damon και Daniel

Hart, όπως αναφέρεται από τον Jenkins (2007) το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ενσώματη ταυτότητά του με βάση το φύλο.

Όπως αναφέρεται από τις Φρειδερίκου και Φολερού (2004), σύμφωνα με τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης, όπως τα έχει ορίσει ο Sigmund Freud, τα παιδιά, ξεκινώντας από τα τρία και έως τα πέντε χρόνια τους, είναι ήδη σε θέση να καταλάβουν τις ανατομικές τους διαφορές και την ομοιότητά τους με τον ομόφυλο γονέα.

Σύμφωνα όμως με σχετικές έρευνες, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, καθώς δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμη τη σταθερότητα του φύλου, βασίζουν τον διαχωρισμό τους κυρίως σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως την ενδυμασία, το μήκος των μαλλιών, τα παιχνίδια τους ή γενικότερες δραστηριότητες. Τα παιδιά ταυτίζονται με τέτοιου τύπου τυπικά γνωρίσματα και τείνουν να υιοθετούν ό,τι ο κοινωνικός τους περίγυρος επιβάλλει ή αφήνει να εννοηθεί ότι ταιριάζει με το φύλο τους (Μαραγκουδάκη, 1998).

Οι σωματικές και ανατομικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών που σχετίζονται βιολογικά με τη διαδικασία της αναπαραγωγής και καθορίζουν την γενετήσια ταυτότητα του ατόμου ταξινομούνται με βάση το βιολογικό φύλο, αυτό που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται με τον όρο sex. Ωστόσο, όταν πέρα από τους βιολογικούς παράγοντες, οι άντρες και οι γυναίκες διαφοροποιούνται εντός της κοινωνίας με βάση συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τότε μιλάμε για κοινωνικό φύλο, αυτό που στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται ως γένος και στην αγγλική με τον όρο gender. Το γένος επομένως διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών με βάση «επίκτητες και στερεοτυπικά αποδιδόμενες» -ωστόσο και συχνά μεταβαλλόμενες- ιδιότητες οι οποίες διαφέρουν μεταξύ πολιτισμών ή ακόμη και μέσα στον ίδιο πολιτισμό (Δασκαλάκης, 2009).

Το κοινωνικό φύλο είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής διαντίδρασης, κατασκευάζεται δηλαδή κοινωνικά με κριτήριο, ωστόσο, τα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η αντίληψη του ατόμου για το αν θα κατατάξει τον εαυτό του σε κάποιο γένος ορίζει την ταυτότητά του ως έμφυλη και με βάση αυτή το άτομο αναμένεται να αντιμετωπίζεται από τους άλλους με συγκεκριμένο τρόπο και να εκπληρώνει αντίστοιχους με το φύλο του κοινωνικούς ρόλους.

Έχουμε λοιπόν τον άντρα και τη γυναίκα ως βιολογικές οντότητες αλλά έχουμε και δύο ταυτότητες που αποτελούν ιδεολογικές κατασκευές και μεταδίδονται κοινωνικά και συνεπάγονται διαφορετικές συμπεριφορές και αντιμετώπιση. Από τη

μία τη γυναικεία, η οποία συνδέεται με τη θηλυκότητα και από την άλλη την ανδρική ταυτότητα που συνδέεται με την αρρενωπότητα (Giddens, 1989/2009· Φρειδερίκου, 1995).

Συνήθως η έμφυλη ταυτότητα βρίσκεται σε αντιστοιχία με το βιολογικό φύλο. Τα αγόρια ανταποκρίνονται στις προσδοκίες για «ανδροπρεπείς» συμπεριφορές και τα κορίτσια φροντίζουν να φέρονται «θηλυπρεπώς». Ωστόσο στην περίπτωση των τρανσέξουαλ, η αυτοαντίληψή τους ως προς το φύλο δε συμβαδίζει με τη φυσιολογική τους ανατομία και δεν είναι λίγες η περιπτώσεις που το αλλάζουν με χειρουργικές επεμβάσεις. Καθόλου παρόμοια δεν είναι η περίπτωση των ομοφυλόφιλων καθώς είτε πρόκειται για άντρες είτε για γυναίκες δε μιλάμε για σύγχυση της έμφυλής τους ταυτότητας παρά μόνο για σεξουαλικό προσανατολισμό . (Δασκαλάκης, 2009).

Όσο αφορά στον σεξουαλικό προσανατολισμό η Judith Lorber, όπως αναφέρεται από τον Giddens (1989/2009), κατατάσσει τις σεξουαλικές ταυτότητες σε δέκα κατηγορίες: ετεροφυλόφιλη γυναίκα, ετεροφυλόφιλος άντρας, γυναίκα λεσβία, άντρας ομοφυλόφιλος, αμφιφυλόφιλη και αμφιφυλόφιλος, παρενδυσιακή γυναίκα (γυναίκα που ντύνεται άντρας), παρενδυσιακός άντρας (άντρας που ντύνεται γυναίκα) και μεταφυλετικός άντρας ή γυναίκα (τρανσέξουαλ).

1.4.5. Θεωρίες για την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας

Ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορές στα βιολογικά χαρακτηριστικά καταλήγουν να συνοδεύονται με αντίστοιχες διαφορετικές και παγιωμένες ιδιότητες μέσω της κοινωνικοποίησης αποτέλεσε αντικείμενο ποικίλων ερμηνειών από τους θεωρητικούς των κοινωνικών επιστημών.

1.4.5.1. Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες

1.4.5.1.1. Sigmund Freud

Μεγάλη επίδραση, όπως αναφέρεται από τις Φρειδερίκου και Φολερού, άσκησε η ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud περί του «οιδιπόδειου συμπλέγματος» και της σύνδεσής του με την απόκτηση της έμφυλης ταυτότητας, όταν μεταξύ τριών και πέντε ετών τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να αντιληφθούν τις ανατομικές τους διαφορές και τη βιολογική τους ομοιότητα με το γονέα του ίδιου φύλου. Είναι τότε που το αγόρι αποσύρεται από την αγάπη προς τη μητέρα του προς χάρη του πατέρα του και ταυτίζεται με αυτόν από φόβο μήπως ευνουχιστεί όπως το κορίτσι. Από την άλλη το κορίτσι αντιλαμβάνεται την απουσία του αντρικού γεννητικού οργάνου και

αποδεχόμενη την κοινή τους «έλλειψη» ταυτίζεται με τη μητέρα και από μειονεκτική πλέον θέση επενδύει συναισθηματικά στον πατέρα. Το αποτέλεσμα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, είναι το αγόρι να αναπτύσσει ένα ενισχυμένο Υπερεγώ που του επιτρέπει ενεργότερη συμμετοχή στα κοινά σε σύγκριση με το κορίτσι (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

1.4.5.1.2. Nancy Chodorow

Η Nancy Chodorow, όπως αναφέρεται από τον Giddens, δίνει άλλη διάσταση στη σχέση παιδιών και γονέων όσο αφορά τον ρόλο της στην έμφυλη ταυτότητα. Ουσιαστικά υποστηρίζει ότι η αίσθηση της απώλειας βιώνεται από τη μεριά του αγοριού και όχι του κοριτσιού. Είναι το αγόρι που αποκόπτεται από τη μητέρα με πιο έντονο τρόπο προκειμένου να συμβιβαστεί με τη διαφορετικότητά του, την ώρα που το κορίτσι μπορεί να παραμένει πιο κοντά στη μητέρα και να μιμείται τη συμπεριφορά της. Με αυτό τρόπο τα κορίτσια εξασφαλίζουν μία συναισθηματική συνέχεια η οποία ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και αργότερα μεταφέρεται και στις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους. Από την άλλη τα αγόρια αντιμετωπίζουν στο εξής με επιφύλαξη παρόμοιους συναισθηματικούς δεσμούς εντάσσοντας στη συμπεριφορά τους τη λεγόμενη «αρσενική ανεκφραστικότητα» και προκειμένου να προστατεύσουν την ταυτότητά τους στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε άλλου είδους επιτεύγματα (Giddens, 1989/2009).

1.4.5.2. Η κοινωνικογνωστική θεωρία

Στον αντίποδα των ψυχαναλυτικών προσεγγίσεων οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της μάθησης επικεντρώνουν τις έρευνές τους στα πρότυπα συμπεριφοράς. Έτσι, κατά τον Albert Bandura, όπως αναφέρεται από τους Κολιάδη, Πανάικα και Παρασκευά, το άτομο προσαρμόζει τη συμπεριφορά του παρατηρώντας τις δράσεις άλλων ατόμων και τις συνέπειες που αυτές επιφέρουν. Πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από διαδικασίες: την επιλεκτική μίμηση συγκεκριμένων συμπεριφορών, τη διαφοροποιημένη ενίσχυση, όπου το άτομο υιοθετεί ή απορρίπτει συμπεριφορές ανάλογα με τις αμοιβές ή τις τιμωρίες που αυτές συνεπάγονται και τη γενίκευση, όπου στην περίπτωση της διαφοροποίησης των ατόμων με βάση το φύλο καθορίζονται οι τυπικές για κάθε άντρα ή γυναίκα συμπεριφορές (Κολιάδης, Πανάικας & Παρασκευά, 1998). Η θεωρία αυτή πλησιάζει περισσότερο και την ανάλυση των κειμένων των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου όπου οι μαθητές

έρχονται μέσω της παρατήρησης σε επαφή με τα πρότυπα συμπεριφοράς όπως αυτά προβάλλονται.

1.4.5.3. Η αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία

Η μίμηση και η αντιγραφή των τρόπων συμπεριφοράς των ομόφυλων προτύπων κατέχουν σημαντική θέση και στην αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία, ωστόσο οι εκφραστές της αποδέχονται τη συμβολή τους μόνο ως ενισχυτική. Βασισμένος στις μελέτες του Jean Piaget, ο Lawrence Kohlberg, υποστηρίζει, όπως αναφέρεται από τη Μαραγκουδάκη, ότι οι ανατομικές διαφορές που εντοπίζει το παιδί ήδη από τα 2 με 3 πρώτα χρόνια της ηλικίας του είναι αρκετές για να κατηγοριοποιήσει τον εαυτό του στο ένα ή το άλλο φύλο. Στην ηλικία των 6 ή 7 χρόνων η γνωστική και αντιληπτική του ικανότητα είναι όσο χρειάζεται αναπτυγμένη ώστε να κατανοεί ότι τα βιολογικά του χαρακτηριστικά είναι αμετάβλητα και δεν εξαρτώνται από αλλαγές στην εξωτερική του εμφάνιση. Από κει και πέρα, μέσω των αμοιβών επικεντρώνεται στο να απολαμβάνει την επιδοκμασία του κοινωνικού του περιβάλλοντος όταν η συμπεριφορά του ταυτίζεται με τις προσδοκίες των άλλων για το φύλο του (Μαραγκουδάκη, 1995).

1.4.5.4. Η θεωρία της αλληλεξαρτώμενης και ανεξάρτητης αυτοαντίληψης

Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και ο βαθμός εξάρτησής του από τους άλλους διατρέχει και τη θεωρία των Susan Cross και Laura Madson όσο αφορά στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας. Σύμφωνα με τις έρευνές τους, όπως αναφέρεται από τον Hughes και την Kroehler, η αυτοαντίληψη εξαρτάται από το πόσο στενές μπορεί να είναι σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Έτσι σε περιοχές του κόσμου με κυρίαρχη την κοινοτική συμβίωση μπορούμε να μιλάμε για αλληλοεξαρτώμενη αυτοαντίληψη, ενώ στα δυτικά κράτη όπου εξάιρεται ο ατομικισμός θα λέγαμε ότι ατομική ταυτότητα ορίζεται μέσω ανεξάρτητης αυτοαντίληψης. Ωστόσο οι Cross και Madson, αναφερόμενες στην κοινωνία των Η.Π.Α., διευκρινίζουν, όπως αναφέρεται από τον Hughes και την Kroehler, πως η ανεξάρτητη αυτοαντίληψη εντοπίζεται ως μοντέλο ταυτότητας κυρίως στους άντρες οι οποίοι ενθαρρύνονται ποικιλοτρόπως να ενεργούν ανεξάρτητοι. Σε αντίθεση οι γυναίκες καθοδηγούνται σε αλληλοεξαρτώμενες συμπεριφορές με τις έρευνες να τις παρουσιάζουν περισσότερο συναισθηματικές και λιγότερο φιλόδοξες (Hughes & Kroehler, 1986/2007).

1.4.6. Αγόρια και κορίτσια: Μια διαχρονικά άνιση σχέση

Οι έμφυλοι ρόλοι ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις προσδοκώμενες από την κοινωνία συμπεριφορές ανάλογα με το φύλο στο οποίο ανήκει το άτομο και οι οποίες εκδηλώνονται σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής όπως στον τρόπο ομιλίας, στον τρόπο ντυσίματος, στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων, στη διασκέδαση, στις φιλικές και ερωτικές σχέσεις, στην οικογένεια και στην επαγγελματική σταδιοδρομία.

Η γενιά που μεγαλώνει στις μέρες μας τα δικά της παιδιά και πολύ περισσότερο οι γενιές πριν από αυτή έχουν γαλουχηθεί με αντρικά και γυναικεία στερεότυπα τα οποία κυριαρχούν στην καθημερινότητα τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών. Παλαιότερες αλλά και πιο πρόσφατες μελέτες σχετικές με τα βιβλία, τις τηλεοπτικές εκπομπές και τα παιχνίδια που απευθύνονται σε παιδιά συντείνουν σε αυτή την άποψη. Ο Giddens (1989/2009) αναφέρει έρευνα της Lenore J. Weitzman και των συνεργατών της σχετική με το ρόλο του γένους σε βιβλία προσχολικής ηλικίας η οποία δημοσιεύτηκε το 1972 στις Η.Π.Α. όπου διαπιστώνονται σαφείς διαφορές στις συμπεριφορές των αντρικών και γυναικείων χαρακτήρων. Οι άρρενες παρουσιάζονταν πολλαπλάσιες φορές από ότι οι θήλεις και μάλιστα ως ανεξάρτητοι και δυναμικοί χαρακτήρες ενώ οι θηλυκές ηρωίδες ως παθητικές και εξαρτώμενες. Οι μόνες γυναίκες που κατείχαν κάποιο ανεξάρτητο ρόλο πέρα από εκείνον της συζύγου ή της μητέρας ήταν αποκυήματα της φαντασίας όπως μάγισσες ή νεράιδες.

Μελέτη, επίσης, της June Statham το 1986 στα σχολικά αναγνωστικά βιβλία της Μ.Βρετανίας δείχνει, όπως αναφέρεται από τον Giddens (1989/2009), πως οι περιπέτειες που εμπλέκονται τα κορίτσια αφορούν συνήθως δολοπλοκίες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι ή στο σχολείο, ενώ οι περιπέτειες των αγοριών μπορεί να εκτυλίσσονται με μεγαλύτερη ανεξαρτησία σε τόπους μακρινούς.

Ακόμη, όπως αναφέρεται από τον Giddens (1989/2009), σε μεταγενέστερες έρευνες στα προσχολικά βιβλία, όπως εκείνη της Bronwyn Davies του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης το 1991, εντοπίζονται αλλαγές, ωστόσο οι φιλοδοξίες και οι επιθυμίες που αναμένεται να έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια εξακολουθούν να διαφέρουν και να μην απομακρύνονται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις.

Αντίστοιχα στην Ελλάδα, σχετικές αναλύσεις των Άννα Φραγκουδάκη και Μυρτώ Γεωργίου-Νίλσεν στα αναγνωστικά των που διδάσκονταν στα δημοτικά σχολεία την περίοδο 1954-1980, κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα (Φραγκουδάκη, 1979· Γεωργίου-Νίλσεν, 1980).

Νεότερες, επίσης, έρευνες στην Ελλάδα την δεκαετία του '90 στα αναγνώσματα της προσχολικής ηλικίας και στα αναγνωστικά της δημοτικής εκπαίδευσης όπως των Ελένη Μαραγκουδάκη (1995 και 1998), Ευαγγελία Κανταρτζή (1991) και Αλεξάνδρα Φρειδερίκου (1995) αντίστοιχα, έδειξαν, όπως αναφέρεται από τις Χαρδαλιά και Ιωαννίδου (2008), ότι πολλές από τις στερεοτυπικές αναφορές έχουν αμβλυνθεί αλλά δεν απεφεύχθησαν, παρόλο που – κυρίως στα βιβλία του δημοτικού σχολείου- έγιναν προσπάθειες να συνδεθούν τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες με πιο σύγχρονα της εποχής πρότυπα.

Αντίστοιχα με τα παραπάνω συμπεράσματα εξάγονται και από τις αναλύσεις των τηλεοπτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε παιδιά, όπως οι ταινίες κινουμένων σχεδίων (Λουπάκη, 1998), όπου διαπιστώνεται ότι οι πρωταγωνιστές είναι κυρίως αρσενικοί χαρακτήρες με ενεργητικούς ρόλους. Με τον ίδιο τρόπο, οι διαφημίσεις παιχνιδιών που συνοδεύουν τα προγράμματα αυτά προβάλλουν δυναμικά πρότυπα για τα αγόρια (όπως παιχνίδια περιπέτειας και δράσης) και παθητικές συμπεριφορές για κορίτσια (όπως παιχνίδια με θέμα την ομορφιά, τη διασκέδαση, το σπíti και τη φροντίδα μωρών ή ζώων). Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και με μια απλή επίσκεψη σε ένα κατάστημα παιχνιδιών όπου είναι ξεκάθαρο ότι τα πολεμικά παιχνίδια απευθύνονται στα αγόρια και τα σχετικά με το σπíti παιχνίδια στα κορίτσια.

Στα πιο σύγχρονα παιδικά βιβλία και παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές η εικόνα αλλάζει κάπως και μπορεί κανείς πλέον να εντοπίσει κορίτσια με ανεξάρτητο και δυναμικό χαρακτήρα, ωστόσο παραμένει η διαπίστωση ότι δύσκολα συναντάμε αγόρια σε ρόλους μακριά από τα αρσενικά στερεότυπα.

Φαίνεται λοιπόν πως ήδη από την παιδική μας ηλικία τα χαρακτηριστικά του γένους μας «δοκιμάζονται» στην καθημερινότητά μας. Σύμφωνα με τη Judith Lorber και τον Pierre Bourdieu, όπως αναφέρεται από τον Giddens (1989/2009), οι σχετικές με το γένος προσδοκίες δημιουργούνται και αναπαράγονται μέσα από τις καθημερινές συνήθειες. Η κοινωνικοποίηση με βάση το γένος φροντίζει ώστε τα άτομα να συμπεριφέρονται ως αρσενικά και θηλυκά και είναι πολύ δύσκολο η λειτουργία αυτή να αμφισβητηθεί.

Το γεγονός ότι οι έμφυλοι ρόλοι και οι τρόποι αντιμετώπισης του κάθε φύλου είναι πάντα συγκεκριμένοι και αναπαράγονται, με μικρές ή μεγάλες διαφοροποιήσεις, από γενιά σε γενιά δείχνει ότι ο διαχωρισμός των δραστηριοτήτων σε γυναικείες και αντρικές δεν πρόκειται για ένα είδος καταμερισμού αρμοδιοτήτων

αλλά για ένα κοινωνικό σύστημα δομημένο ιεραρχικά το οποίο δημιουργεί συνθήκες ανισότητας ανάμεσα στα φύλα (Hughes & Kroehler, 1986/2007).

1.4.6.1. Σεξισμός

Ο σεξισμός και η πατριαρχία είναι δύο κοινωνικά φαινόμενα που πιστοποιούν την άνιση μεταχείριση του ενός φύλου από το άλλο. Ο σεξισμός είναι η έμπρακτη αντιμετώπιση ενός φύλου από το άλλο ως κατώτερο με την αιτία να αποδίδεται στις φυσικές βιολογικές διαφορές, οι οποίες υποτίθεται δικαιολογούν την επιτέλεση κάποιων συγκεκριμένων ρόλων έναντι άλλων. Πρόκειται για νοοτροπίες και πρακτικές που αποκλείουν συνειδητά τα άτομα ενός φύλου από κοινωνικές θέσεις και δραστηριότητες τις οποίες οι εκπρόσωποι του άλλου φύλου θεωρούν ότι κατέχουν δικαιωματικά. Δε λείπουν οι περιπτώσεις όπου ο σεξισμός αφορά στους άνδρες, ειδικότερα στις επαγγελματικές επιλογές όπως για παράδειγμα συμβαίνει με άνδρες νηπιαγωγούς ή babysitters και γενικά επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με τη φροντίδα των παιδιών. Στην προοπτική μάλιστα θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών ως αντιστάθμισμα της άνισης μεταχείρισης που υφίστανται, υπάρχουν φωνές που αντιδρούν και μιλούν για αντίστροφο σεξισμό και διάκριση έναντι των αντρών στον επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τομέα (Encyclopaedia Britannica, 2018) έπειτα από τα δυναμικά φεμινιστικά κινήματα του 20^{ου} αιώνα ανέδειξαν κυρίως τις γυναίκες ως θύματα της έμφυλης ανισότητας.

Η Ringrose (2007, σ. 471) γράφει για τον «πανικό» που προκλήθηκε τη δεκαετία του '90 στον εκπαιδευτικό κόσμο της Μ. Βρετανίας, όταν διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών σε μαθήματα που έως τώρα υστερούσαν, πλέον είναι ανώτερες των αγοριών. Η «αποτυχία» των αγοριών έλαβε μεγάλη δημοσιότητα και στα μέσα ενημέρωσης, πυροδοτώντας συζητήσεις περί αντίστροφου φεμινισμού. Η Ringrose, ωστόσο, επιμένει πως το γεγονός αυτό από μόνο του, όπως και άλλες παρόμοιες και μεμονωμένες διορθωτικές κινήσεις δεν είναι ικανές να σημάνουν το τέλος των ανισοτήτων.

Στοιχεία του Ταμείου των Ηνωμένων Εθνών για τον Πληθυσμό (UNFPA, 2017), που ανακοινώθηκαν το 2017, δείχνουν ότι έξι στους δέκα φτωχότερους ανθρώπους στον κόσμο είναι γυναίκες, καθώς την πλειοψηφία των απλήρωτων εργασιών μέσα στις οικογένειες και τις κοινότητες τις επωμίζονται οι γυναίκες, ενώ οι γυναίκες εξακολουθούν να πληρώνονται λιγότερο από τους άντρες για την ίδια εργασία. Επίσης τα δύο τρίτα των αναφάβητων ενηλίκων παγκοσμίως είναι γυναίκες

με τις αντίστοιχες επιπτώσεις στην πρόσβαση σε πληροφορίες και ευκαιρίες ανέλιξης. Τέλος η πρόσβαση των γυναικών σε θέσεις εξουσίας εξακολουθεί να είναι περιορισμένη με χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι οι γυναίκες καταλαμβάνουν μόλις το 24% των εδρών σε οποιαδήποτε μορφής κοινοβούλια σε όλο τον κόσμο.

1.4.6.2. Πατριαρχία

«Δεν είμαι του πατρός μου, δεν είμαι του ανδρός μου, θέλω να είμαι ο εαυτός μου» (Ιδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, 2017) ήταν το κυρίαρχο σύνθημα των Ελληνίδων φεμινιστριών από τη δεκαετία του '70 ανάγοντας την πατριαρχία ως την πιο ενδεικτική μορφή σεξισμού η οποία εκφράζεται και θεσμικά μέσω του γάμου και της οικογένειας.

Η Simone de Beauvoir το 1949 στο βιβλίο της *Το δεύτερο φύλο* αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι γυναίκες:

δε διαθέτουν δική τους ιστορία και θρησκεία, δεν έχουν σαν τους προλετάριους μια ενότητα εργασίας και συμφερόντων(...). Ζουν κατεσπαρμένες ανάμεσα στους άντρες, συνδεδεμένες εξαιτίας της κατοικίας, της εργασίας, των οικονομικών συμφερόντων, της κοινωνικής τους θέσης με ορισμένους άντρες – τον πατέρα ή τον σύζυγο- πιο στενά από ό,τι με άλλες γυναίκες (Beauvoir, σ. 28).

Η πατριαρχία αποτελεί το κοινωνικό σύστημα που κατοχυρώνει πολιτισμικά και νομικά την εξουσία του πατέρα και του συζύγου τοποθετώντας τους άντρες σε θέση ισχύος. Μπορεί στον δυτικό κόσμο τουλάχιστον, κυρίως από τη δεκαετία του '80 και έπειτα, οι πολιτικές ισότητας των φύλων να έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα νομικά ερείσματα της πατριαρχίας και αντίστοιχες αλλαγές να έχουν παρατηρηθεί στη νοοτροπία και την εθιμοτυπία, ωστόσο παραμένει χαρακτηριστικό το έθιμο που θέλει τα παιδιά στην οικογένεια να παίρνουν το επώνυμο τους πατέρα τους και πως μεγάλο ποσοστό των γυναικών δεν κρατά το δικό τους επώνυμο μετά το γάμο (Hughes & Kroehler, 1986/2007).

Ενδεικτικά, έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία το 2016 (YouGov, 2016) έδειξε πως το 59% των γυναικών θα επιθυμούσαν να πάρουν το επώνυμο του άντρα τους μετά το γάμο και αντίστοιχα το 61% των αντρών συμφωνούν οι γυναίκες τους να απαρνηθούν το επώνυμό τους και να πάρουν αυτό του συζύγου τους.

Οι συνθήκες αποκλεισμού που δημιουργούν τα σεξιστικά στερεότυπα εις βάρος των γυναικών προσδίδουν στις γυναίκες χαρακτηριστικά μειονοτικής ομάδας

παρ' ότι οι δημογραφικές μελέτες παγκοσμίως δείχνουν ότι η αναλογία γυναικών αντρών είναι σχεδόν 1 προς 1.⁶

Απόδειξη, σύμφωνα με τον Hughes και την Kroehler (1986/2007), ότι οι γυναίκες στο πέρασμα της ιστορίας υπήρξαν –και παραμένουν- θύματα διακριτικής αντιμετώπισης που περιόριζε την πρόσβασή τους σε θέσεις εξουσίας και εμπόδιζαν τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης. Επίσης, τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδει η κυρίαρχη ομάδα των αντρών αποτελούν εκ των προτέρων κριτήριο για την κοινωνική τους τοποθέτηση, άποψη που εκφράστηκε συνοπτικά με τον αφορισμό της Μπωβουάρ πως «η γυναίκα δεν γεννιέται αλλά γίνεται» (1949/1979, σ. 211) εξηγώντας ότι η μειονεκτική κοινωνική θέση των γυναικών δεν είναι αποτέλεσμα των ανατομικών τους διαφορών από το αντρικό φύλο αλλά των ιδιοτήτων που οι άντρες έχουν αποδώσει στις γυναίκες από θέση εξουσίας. Οι ίδιες, τέλος, οι γυναίκες έχουν πλέον αναπτύξει συνείδηση της διαφορετικότητάς τους και της αντιμετώπισής τους ως «άλλου» (Μπωβουάρ, 1949/1979· Νόβα-Καλτσούνη, 1995) από την ομάδα των αντρών, με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση των κινημάτων διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους (Hughes & Kroehler, 1986/2007).

⁶ Στοιχεία της Κεντρικής Υπηρεσίας Πληροφοριών των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής δείχνουν για το 2017 αναλογία αντρών γυναικών 1,02/1 (CIA, 2017)

2. Η μεθοδολογία

Προκειμένου να καταγραφούν και να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις που σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας, ακολουθήθηκε ως μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου.

2.1. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου

Αντικείμενο ανάλυσης μπορεί να αποτελεί ένα σύνολο κειμένων, γραπτών ή προφορικών, τα οποία αποκωδικοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκαλυφθούν όσα μηνύματα ή νοήματα περιλαμβάνονται και επαναλαμβάνονται σε αυτά.

Στόχος είναι να τακτοποιηθούν, να επεξεργαστούν και να ερμηνευτούν οι άμεσες ή έμμεσες πληροφορίες, καθώς και οι αποσιωπήσεις ή οι παραλήψεις του κειμένου, ώστε να διαπιστωθεί εάν εκπέμπει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα, εάν αντικατοπτρίζει κάποιες αντιλήψεις ή εάν έχει κάποια συγκεκριμένη στόχευση (Φραγκουδάκη, 1979).

Σύμφωνα με τον Bernard Berelson, όπως αναφέρεται από την Κωνσταντοπούλου (1989, σ. 152), η ανάλυση περιεχομένου είναι η «τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου των επικοινωνιών με σκοπό την ερμηνεία τους». Ο ορισμός πηγάζει από την άποψη ότι όλα τα μηνύματα μπορούν να μετρηθούν και να μετατραπούν σε πληροφορίες η ανάλυση των οποίων επιτρέπει τη διάκριση ανάμεσα στο περιέχον και το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Κατά τον Moles, όπως αναφέρεται από την Κωνσταντοπούλου (1989, σ. 156), «η ανάλυση περιεχομένου είναι η ανάλυση του περιέχοντος», δηλαδή η αποσύνθεση ενός συνόλου σε απλά στοιχεία τα οποία ταξινομούνται, μετριούνται και ιεραρχούνται. Για να συμβεί αυτό πρέπει να οριστεί με ακρίβεια ο σκοπός, να διευκρινιστεί δηλαδή το αντικείμενο ανάλυσης της έρευνας και έπειτα να συσταθεί το σώμα (corpus) των αντικειμένων στα οποία θα γίνει η μελέτη

Γενικότερα η αξία της μεθόδου συνοψίζεται στις απαντήσεις που επιδιώκει να δώσει στα εξής ερωτήματα: Πρώτον, «ποιος είναι ο αποστολέας τού υπό έρευνα μηνύματος και ποια τα κίνητρα που τον ώθησαν σε αυτό;», δεύτερον, «ποιο είναι το περιεχόμενο του μηνύματος και ποιες οι γενικότερες κοινωνικές τάσεις που αντιπροσωπεύει;» και τρίτον, «ποιος είναι ο αποδέκτης του μηνύματος και ποιες οι επιπτώσεις του;» (Κυριαζή, 2011, σ. 297)

Πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία κατηγοριοποίησης που επιχειρεί να μετατρέψει όχι μόνο λεκτικό ή γραπτό, αλλά και οπτικοακουστικό υλικό σε ποσοτικά δεδομένα (Κυριαζή, 2011) τα οποία μπορούν να υποβληθούν και σε ποιοτική ανάλυση. Ο αριθμός και το είδος των κατηγοριών καθορίζονται κατ' αρχήν από τις υποθέσεις της έρευνας και ακολούθως από τα ερωτήματα που διατυπώνονται από τον ερευνητή.

Η κατηγοριοποίηση είναι τόσο σημαντική για την ανάδυση των νοημάτων, ώστε, σύμφωνα πάλι με τον B. Berelson, όπως αναφέρεται από την Κωνσταντοπούλου (1989, σ. 157), «μια ανάλυση περιεχομένου αξίζει ό,τι αξίζουν οι κατηγορίες της». Οι απαντήσεις ωστόσο δεν προέρχονται από συγκεκριμένα άτομα αλλά από δευτερογενή στοιχεία, όπως εμφανίζονται για παράδειγμα στις εφημερίδες, στα τηλεοπτικά προγράμματα, στα περιοδικά, στα σχολικά βιβλία ή στις διαφημίσεις. Από τα αποτελέσματα μπορεί να αποκαλυφθεί ή να περιγραφεί ένα κοινωνικό φαινόμενο είτε είναι περιστασιακό είτε διαχρονικό.

Αφού έχουν διατυπωθεί τα ερωτήματα και προκειμένου να εντοπισθούν τα θέματα της ανάλυσης χρειάζεται να οριστεί το τμήμα εκείνο του κειμένου που θα λειτουργήσει ως βασική μονάδα καταγραφής και θα αποτελέσει τη βάση της έρευνας. Αυτό μπορεί να είναι η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα, το πρόσωπο ή το συνολικό κείμενο, όπως προκύπτει από το γραπτό λόγο ή από οπτικοακουστικό υλικό.

Με βάση τα παραπάνω ο ερευνητής καλείται αρχικά να κωδικοποιήσει το έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου, τα μηνύματα δηλαδή που παρουσιάζονται άμεσα μέσα από σύμβολα, ωστόσο έπειτα θα πρέπει να ανακαλύψει το λανθάνον περιεχόμενο, επιχειρώντας, σύμφωνα με τον Ole Holsti, όπως αναφέρεται από την Κυριαζή (2011, σ. 291), μια «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές» των βαθύτερων νοημάτων του κειμένου.

Σημαντικότερο, ωστόσο, στοιχείο της διαδικασίας αποτελεί η κατασκευή των κατηγοριών κάθε μία από τις οποίες απαιτείται να είναι διεξοδική (να συγκεντρώνει δηλαδή όλα τα σχετικά με αυτήν στοιχεία), αποκλειστική (να περιλαμβάνει δηλαδή ο στοιχεία που δεν κατατάσσονται αλλού), συγκεκριμένη (να μη δέχεται δηλαδή ο τίτλος της πολλαπλές ερμηνείες) και κατάλληλη σε σχέση με το αντικείμενο (να βοηθάει δηλαδή στην επίτευξη του στόχου) (Κωνσταντοπούλου, 1989).

2.2. Χρήση και εφαρμογές της ανάλυσης περιεχομένου

Στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες η μελέτη του γραπτού ή προφορικού λόγου κατέχει δεσπόζουσα θέση. Συνεντεύξεις, απαντήσεις σε ερωτηματολόγια, ειδήσεις και άρθρα σε μέσα μαζικής επικοινωνίας, ομιλίες, λογοτεχνικά βιβλία και εκπαιδευτικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται για να μελετήσουμε στάσεις, κίνητρα, προθέσεις, πράξεις ή συμπεριφορές (Σακαλάκη, 2008). Το περιεχόμενο ενός τέτοιου υλικού εμπεριέχει πλήθος χρήσιμων πληροφοριών και δεδομένων για την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων και προσφέρεται τόσο για ποσοτική όσο και ποιοτική ανάλυση.

Σε ανάλυση περιεχομένου μπορούμε να υποβάλουμε βεβαίως και άλλες ποικίλες οπτικές και ακουστικές μορφές επικοινωνίας όπως είναι οι εικόνες, τα σύμβολα, οι φωτογραφίες, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημιστικά μηνύματα ακόμη και έργα τέχνης από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη μουσική και τον χορό. Η χρήση όλων αυτών σε ένα ορισμένο πλαίσιο και σε συσχέτιση με συγκεκριμένους σκοπούς είναι σε πλήθος περιπτώσεων αποκαλυπτικές.

Ενδεικτικά και σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας και του παιδιού η Marie Jose Chombart de Lauwe μελέτησε, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995, σ. 37), «τη συμμετοχή των αναπαραστάσεων στην κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία προσωπικότητας του νέου ατόμου». Στη μελέτη της ανέλυσε το περιεχόμενο από διάφορες πηγές όπως: αυτοβιογραφίες, μυθιστορήματα, κινηματογραφικές ταινίες, διαφημίσεις και έντυπα για παιδιά. Σε αυτά τα διαφορετικά δίκτυα επικοινωνίας η συγγραφέας εντόπισε αναπαραστάσεις οι οποίες αποκάλυπταν σχέσεις κυριαρχίας μεταξύ του παιδιού και του ενήλικου με το παιδί να τοποθετείται στη κυριαρχούμενη κοινωνική ομάδα και τον ενήλικο στη κυρίαρχη κοινωνική ομάδα.

Η εξέλιξη της σχέσης αυτής στο χρόνο και η διαφοροποίησή της από χώρα σε χώρα φαίνεται πως επηρεάζει και την αναπαράσταση που υιοθετεί η εκάστοτε κοινωνία για το παιδί. Άλλωστε, όπως εξηγούν οι M.-J. Chombart de Lauwe και Feuerhahn, όπως αναφέρεται στους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), οι αναπαραστάσεις για μία κοινωνική κατηγορία αναδύονται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η κατηγορία αυτή και το πώς η αντιμετώπιση αυτή εξηγείται.

Στο πέρασμα των αιώνων, η μελέτη των αναπαραστάσεων για το παιδί δείχνει πως το είδος της σχέσης των παιδιών με τους ενήλικους εξαρτάται από τις αντιλήψεις της εποχής. Στη δυτική τέχνη τον 10^ο με 13^ο αιώνα το παιδί παρουσιάζεται ως

μικρογραφία των μεγάλων που η ανολοκλήρωτη φύση του θα αποκτήσει νόημα μόνο όταν εισέλθει στον κόσμο των ενηλίκων. Εμφανίζεται ντυμένο όπως οι μεγάλοι και καταπώς ορίζει το φύλο του και ακολουθεί τις δραστηριότητές τους. Από τα τέλη του 18^{ου} αι. αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στην παιδική ηλικία και τουλάχιστον τα αρσενικά παιδιά των αστών αντιμετωπίζονται ως μαθητευόμενοι και ξεχωρίζουν με την ειδική τους ενδυμασία. Τα παιδιά των λαϊκών τάξεων όμως εξακολουθούν να μη διαφέρουν από τους εργάτες γονείς τους. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αι. η αναπαράσταση του παιδιού προσλαμβάνει ρομαντική διάσταση και στα μάτια των ενηλίκων το παιδί μεταμορφώνεται σε σύμβολο της αθωότητας και ενός κόσμου αυθεντικού που οι μεγάλοι δεν μπορούν πλέον να ζήσουν.

Από την άλλη, στις μέρες μας, στην εποχή της κυριαρχίας των οικονομιστικών μοντέλων (Μαντόγλου και Παπαστάμου, 1995), διατυπώνεται πλέον η άποψη ότι το παιδί τίθεται σε προτεραιότητα ακόμη και ως προϊόν. Πόλεις, σπίτια και αυτοκίνητα κατασκευάζονται με γνώμονα την εξυπηρέτηση των αναγκών του παιδιού, ενώ ένα ολοένα και πιο εξειδικευμένο –πέρα από το σχολείο– σύστημα εκπαιδευτικών μηχανισμών (παιδικοί σταθμοί, συμβουλευτικά κέντρα, φροντιστήρια και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες) αναλαμβάνει την διαπαιδαγώγησή του.

Μέσα από την εργασία της λοιπόν, η M.J. Chombart de Lauwe, όπως αναφέρεται στους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), μάς έδειξε ότι τα μέσα με τα οποία επικοινωνούν οι ενήλικοι μπορούν να αποκαλύψουν τις αναπαραστάσεις τους, εν προκειμένω για το παιδί. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος έχει αποδειχθεί χρήσιμη και για να αναδυθούν οι αναπαραστάσεις που έχουν τα παιδιά για την οικογένειά τους, χρησιμοποιώντας μάλιστα ως μονάδα καταγραφής τις ζωγραφιές τους.

Από το πρώτο μισό του 20^{ου} αι. οι Sigmund Freud και Carl Jung είχαν συνδέσει την ψυχαναλυτική θεωρία με την εικαστική δημιουργία ψυχικά ασθενών και ιδρυματισμένων ατόμων. Το ίδιο χρονικό διάστημα ξεκίνησαν πολλές έρευνες για το παιδικό σχέδιο και τη σχέση του με το πώς τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους άλλους. Ειδικές δοκιμασίες με θέμα την οικογένεια απέδειξαν ότι μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών είναι δυνατόν να ληφθούν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σε αυτή και την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη. Σε σχετική μελέτη που επιμελήθηκε η καθηγήτρια Άρτεμη Γιώτσα συμπεριλήφθηκαν ζωγραφιές παιδιών που προέρχονταν από πέντε διαφορετικούς τύπους οικογένειας ήτοι πυρηνική, εκτεταμένη (παρουσία παππού-

γιαγιάς), χωλή (απουσία γονέα για μεγάλα χρονικά διαστήματα, π.χ. πατέρας ναυτικός), διπυρηνική (π.χ. χωρισμένοι γονείς με παιδιά από δεύτερο γάμο) και μονογονεϊκή οικογένεια. Οι αναλύσεις επί των σχεδίων αναδεικνύουν τις αναπαραστάσεις των παιδιών για την οικογένειά τους παρέχοντας στην ερευνήτρια πληροφορίες που ενδεχομένως τα παιδιά να μην μπορούν ή να μη θέλουν να εκφράσουν με λεκτικό τρόπο (Γιώτσα, 2012).

Με παρόμοιο τρόπο και προκειμένου να καταγραφούν και να αξιολογηθούν οι αντιλήψεις και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις οικογένειας και συγγένειας στα αναγνωστικά που διδάσκονται στις μέρες μας στο δημοτικό σχολείο στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε ως μέθοδος η ανάλυση περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου και η παρατήρηση είναι μέθοδοι που ενδείκνυνται για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων καθώς τα φαινόμενα αυτά όχι μόνο αντικατοπτρίζονται κατά κόρον στον ανθρώπινο λόγο, προφορικό ή γραπτό, αλλά συνιστούν παράλληλα τον πυρήνα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο Serge Moscovici, όπως αναφέρεται από τους Μαντόγλου και Παπαστάμου (1995), στην εργασία του για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ψυχανάλυσης στον γαλλικό τύπο στις αρχές της δεκαετίας του '50 ανέλυσε 1640 άρθρα από 230 περιοδικά και εφημερίδες.

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται και σε γενικά κείμενα χωρίς συγκεκριμένο θέμα ή αντικείμενο όπως εκείνα που εμφανίζονται στη λογοτεχνία, στη λαογραφία ή ακόμη και στα σχολικά εγχειρίδια. Υπάρχουν για παράδειγμα μελέτες σχετικές με τις συλλογικές αναπαραστάσεις στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι, άλλες σχετικές με την ανάλυση κοινωνικών πρακτικών στην ελληνική αρχαϊκή ποίηση και μυθολογία (Σακαλάκη, 2008) και άλλες που αναφέρονται αναλυτικότερα παρακάτω στην παρούσα εργασία, όπως της Άννας Φραγκουδάκη, της Μυρτώς Γεωργίου-Νίλσεν, της Ευαγγελίας Κανταρτζή και της Αλεξάνδρας Φρειδερίκου που αναφέρονται στα οικογενειακά πρότυπα και στερεότυπα που αναδεικνύονται μέσα από τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνταν στην ελληνική εκπαίδευση από τη δεκαετία του '50 έως το 2006.

2.3. Ιστορία των σχολικών βιβλίων. Ιδεολογικός κρατικός παρεμβατισμός

Η εκπαίδευση αποτελεί προνομιακό πεδίο άσκησης εσωτερικής πολιτικής για την εκάστοτε κρατική εξουσία. Ο Althusser, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (1995), την κατατάσσει στους Ιδεολογικούς Κρατικούς Μηχανισμούς μέσα από

τους οποίους η κρατική εξουσία ασκεί την ηγεμονία της. Και στην Ελλάδα έγιναν διαχρονικά προσπάθειες να αποτυπωθεί το αντίστοιχο ιδεολογικό στίγμα κάθε πολιτικής αλλαγής στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων.

Από το 1834, επί Βασιλέως Όθωνα, με το διάταγμα «Περί βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική Τυπογραφία» γίνεται προσπάθεια να ελεγχθεί η διδακτέα ύλη από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος (Κανταρτζή, 1994). Είναι η κρίσιμη περίοδος όπου η εκπαίδευση αποφασίζεται να είναι υποχρεωτική, γενική και δωρεάν, χωρίς εξαιρέσεις και διαχωρισμούς με βάση το φύλο, προκειμένου το σύνολο του πληθυσμού να εγγραμματοστεί και να συνταχθεί σε μια ενιαία εθνική γραμμή, καθώς και να καλυφθούν οι ανάγκες της νέας κρατικής διοικητικής οργάνωσης και του νέου τρόπου οργάνωσης της ελληνικής οικονομίας (Τσουκαλάς, 2006).

Η Βασιλική Τυπογραφία επρόκειτο να εξέδιδε και να πωλούσε τα μοναδικά βιβλία που θα διδάσκονταν, ωστόσο η προσπάθεια δεν ευοδώθηκε και έτσι από το 1838 μέχρι το 1856 χρησιμοποιούνταν στο σχολείο βιβλία ανεξάρτητων εκδοτικών οίκων χωρίς την έγκριση του Υπουργείου. Από το 1856 αποφασίστηκε τα σχολικά βιβλία του ελεύθερου εμπορίου να λαμβάνουν έγκριση και να πωλούνται σε προκαθορισμένη τιμή. Ωστόσο με διάφορες εγκυκλίους επιτρεπόταν κατά διαστήματα και η κυκλοφορία μη εγκεκριμένων εκδόσεων.

Από το 1882, επί Χαρίλαου Τρικούπη, γίνεται εκ νέου μια προσπάθεια αυστηροποίησης του ελέγχου που σιγά σιγά όμως και αυτή αδρανεί μέχρι το 1907 οπότε επανέρχεται το σύστημα επιλογής ενός μόνου συγγράμματος εν μέσω συνεχών αλλαγών και αντιδράσεων με επίκεντρο το γλωσσικό ζήτημα.

Το 1917, επί Ελευθέριου Βενιζέλου, ο Δημήτριος Γληνός ως γενικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας και οι Αλέξανδρος Δελμούζος και Μανόλης Τριανταφυλλίδης ως επόπτες δημοτικής εκπαίδευσης –και οι τρεις ιδρυτικά στελέχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου- ηγούνται ριζικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων, τα βιβλία γράφονται στη δημοτική γλώσσα, ο κρατικός έλεγχος κατά τη συγγραφή τους αρκείται στην τήρηση γενικών οδηγιών, ενώ δεν τίθεται περιορισμός στις εγκεκριμένες εκδόσεις. Από τα βιβλία που κυκλοφορούν ξεχωρίζουν εκείνων των Α. Δελμούζου, Μ. Τριανταφυλλίδη, Ζαχαρία Παπαντωνίου και Παύλου Νιρβάνα. Με την επόμενη κυβερνητική αλλαγή το 1920 οι αντιδράσεις και τα πολιτικά πάθη κορυφώνονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε σύμφωνα με απόφαση της ειδικής επιτροπής που συστάθηκε για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο τα βιβλία αυτά επιβάλλεται, όπως αναφέρεται από την Κανταρτζή (1994, σ. 45), να

«εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι (...) ως έργα ψευδούς και κακοβούλου προθέσεως». Ακολούθησε η περίοδος του Μεσοπολέμου με αλλεπάλληλες κυβερνητικές παρεμβάσεις και παλινδρομήσεις, δείγμα της πολιτικής αστάθειας της εποχής.

Η δυνατότητα επιλογής αναγνώσματος παύει οριστικά το 1937 επί δικτατορίας Ιωάννη Μεταξά με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.), του μετέπειτα γνωστού ως Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), ο οποίος καταργήθηκε το 2012. Είναι σαφές πλέον πως «καθιερώνεται η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, καθώς το βιβλίο αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό μέσο ιδεολογικού ελέγχου» (Κανταρτζή, ΕΚΕΔΙΣΥ, σ. 5) ο οποίος στην συγκεκριμένη περίοδο αποτυπώνεται με προπαγανδιστικά κείμενα της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου και χαρακτηριστική εικονογράφηση με μικρούς φαλαγγίτες και αναφορές στο αρχαίο ελληνικό ιδεώδες .

Τα βιβλία αυτά χρησιμοποιήθηκαν μέχρι το 1949 με κάποιες αλλαγές. Στο ενδιάμεσο, λίγο πριν την αποχώρηση δυνάμεων της Κατοχής, εκπαιδευτικοί των αντιστασιακών οργανώσεων του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. ετοίμασαν δύο αναγνωστικά για το Δημοτικό υπό την επιμέλεια της Ρόζας Ιμβριώτη και του Μιχάλη Παπαμαύρου με σαφές αντιφασιστικό περιεχόμενο, είναι, ωστόσο, άγνωστο κατά πόσο αξιοποιήθηκαν υπό τις δεδομένες τότε συνθήκες.

Το 1949 υπήρξε και πάλι αλλαγή των βιβλίων μέχρι το 1954, όταν ο ΟΕΔΒ εξέδωσε μια σειρά αναγνωστικών πολλά από τα οποία διδάχτηκαν, με κάποιες αλλαγές την περίοδο 1964-67 και μετά την επταετή δικτατορία, μέχρι το 1979 και κάποια μέχρι το 1984.

Από το 1982 αρχίζει να διανέμεται πλέον νέα σειρά αναγνωστικών η οποία θα παραμείνει στα σχολεία μέχρι και το 2005 (Κανταρτζή, 1994) και από το 2006 μέχρι και τις μέρες μας εκδίδεται από το υπουργείο Παιδείας ένα πλήρως ανανεωμένο σχολικό σύγγραμμα για κάθε τάξη και μάθημα.

2.4. Αναλύσεις περιεχομένου των αναγνωστικών της περιόδου 1954- 2006

2.4.1. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1979

Η ανάλυση της Άννας Φραγκουδάκη

Η Άννα Φραγκουδάκη ανέλυσε το περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων που διδάσκονταν και στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου την περίοδο 1954-1979 με κάποιες αλλαγές την περίοδο 1964-67 και μετά τη δικτατορία. Για τη Φραγκουδάκη

τα βιβλία αυτά φέρουν το ιδεολογικό βάρος της κρίσιμης πολιτικής περιόδου κατά την οποία εκδόθηκαν και των πολιτικών γεγονότων που ακολούθησαν. Η μετεμφυλιακή ηγετική τάξη αδυνατεί να συμβιβαστεί με τις αστικές ελευθερίες, όπως η ομαλή κοινοβουλευτική λειτουργία ή η ελευθερία του λόγου και προσπαθεί να επιβάλλει την πολιτική της νομιμοποίηση με ιδεολογική και πολιτική βία (Φραγκουδάκη, 1979). Η εποχή χαρακτηρίζεται από εκκαθαρίσεις στον δημόσιο τομέα (όπως η αποπομπή του Ευάγγελου Παπανούτσου από τη θέση του γενικού διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας το 1953), τον στρατό και τις δυνάμεις ασφαλείας και από διώξεις αριστερών και δίκες (όπως η δίκη του Νίκου Μπελογιάννη το 1952). Ο ιδεολογικός πειθαναγκασμός περνάει και από τα βιβλία του δημοτικού τα οποία μέσα από το τετράπτυχο Πατρίδα-Θρησκεία-Οικογένεια-Εργασία προβάλλουν την κοινωνική υποταγή και την υπακοή στην εξουσία ως ηθικό καθήκον (Φραγκουδάκη, 1979). Η οικογένεια είναι το εργαστήρι όπου συνταιριάζουν όλες οι μορφές εξουσίας.

Το κυρίαρχο οικογενειακό μοντέλο στα αναγνωστικά είναι η ευρεία πατριαρχική οικογένεια, όπως τη γνωρίσαμε στις αγροτικές κοινωνίες φεουδαρχικού τύπου, μακριά από τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε ο αστικός τρόπος ζωής. Η οικογένεια στη συγκεκριμένη μορφή της και με τον συγκεκριμένο καταμερισμό των ρόλων στα μέλη της παρουσιάζεται όχι ως κοινωνικός θεσμός, αλλά ως νόμος φυσικός, αποκομμένη από τις κοινωνικές συνθήκες και προερχόμενη από τα βάθη των αιώνων. Εξ ου και οι προσωποποιήσεις από τον κόσμο των ζώων με «την κότα και τη μέλισσα που είναι καλές μητέρες» ή «τον πελαργό που είναι καλός πατέρας» (σ. 39).

Ο πατέρας αφήνεται να εννοηθεί πως είναι ο αρχηγός της οικογένειας, υπεύθυνος για την ευημερία της, αυτός που λείπει συνεχώς από το σπίτι γιατί εργάζεται. Η γυναίκα από την άλλη, πιστή στον ρόλο της, είναι ταγμένη να υπηρετεί. Νοικοκυρά, μητέρα και γιαγιά «έχει να σκουπίσει, να συγυρίσει, ν' ανάψει φωτιά. Να ψήσει τον καφέ για τον πατέρα, που θα φύγει για τη δουλειά. Να ετοιμάσει το ζεστό για τα παιδιά της» (σ. 22). Παράλληλα, αυταρχική και καταπιεστική φύλακας των ηθών στο σπίτι απέναντι στα παιδιά επαγρυπνεί: «Σιγά! Μη βιάζεσθε! Μην τρώτε λαίμαργα. Μασάτε καλά. Προσέξτε να μη λερώσετε τα ρούχα σας», όπως γράφει στο αναγνωστικό της Β' Δημοτικού, ενώ στο ίδιο βιβλίο διαβάζουμε: «Τι δουλειά θέλεις μητέρα να κάνω;» και «Η κυρία αυτή ευχαριστήθηκε όταν είδε το ευγενικό κοριτσάκι. (...) Τι προσεκτικές απαντήσεις που έδινε.(...) Η Ασπασία καθόταν φρόνιμα και άκουε» (σ. 28). Η μητέρα θα αναγκαστεί να βγει έξω από τον «φυσικό»

της χώρας, το σπίτι, και να εργαστεί είτε ως ράφτρα είτε ως καθαρίστρια, μόνο όταν το απαιτήσουν λόγοι επιβίωσης.

Ο κόσμος των αναγνωστικών της περιόδου που μελετά η Φραγκουδάκη είναι ένας κόσμος αρσενικός όπου το αγόρι θα βρει ποικιλία προτύπων να ταυτιστεί, ενώ η μοναδική προοπτική του κοριτσιού είναι η ευθύνη του νοικοκυριού και η μητρότητα. «Ο Κωστάκης προσευχήθηκε: Χριστέ μου, βοήθησέ με να γίνω πολύ καλός άνθρωπος. Και η Ελενίτσα προσευχήθηκε από μέσα της και είπε: Παναγίτσα μου, βοήθησέ με να γίνω μια καλή νοικοκυρά» αναφέρεται στο αναγνωστικό της Γ΄ Δημοτικού (σ. 23).

Ο Κωστάκης, η Ελενίτσα, ο Αντωνάκης λογίζονται ως άνθρωποι κατώτερης ύπαρξης με τους γονείς τους σε μόνιμη έγνοια για το κατά πόσο μιμούνται σωστά τα πρότυπα συμπεριφοράς και υποτάσσονται στις υποδείξεις. Είναι ενδεικτικό, επισημαίνει η Φραγκουδάκη, πως το 60% των προτερημάτων που αποδίδονται στα παιδιά έχουν να κάνουν με την υπακοή, το σεβασμό στην οικογένεια, τη θρησκευτικότητα, την εργατικότητα, την ακινησία και τη σιωπή.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο των αναγνωστικών «προετοιμάζει το μαθητή για να μετατραπεί σε έναν ενήλικα «φυσικά» υποταγμένο στην ιδέα μιας εξουσίας την οποία δεν μπορεί να κρίνει ούτε να ελέγξει. (...) Η αυταρχική οικογενειακή εξουσία προδιαθέτει το άτομο να υποτάσσεται εύκολα και φυσικά στη δημόσια εξουσία» (σ. 32).

2.4.2. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1979-1982

Η ανάλυση της Μυρτώ Γεωργίου-Νίλσεν

Η Μυρτώ Γεωργίου-Νίλσεν μελέτησε επίσης τα αναγνωστικά της προηγούμενης περιόδου, αλλά και τα τέσσερα νέα αναγνωστικά της Α΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, που εκδόθηκαν το 1979, με σκοπό να εντοπίσει τυχόν προοδευτικές μεταβολές στο περιεχόμενό τους.

Στα νέα αναγνωστικά παραμένει το βασικό σχήμα με τους δύο γονείς, τα παιδιά (που πλέον περιορίζονται σε δύο) και τον παππού ή/και την γιαγιά. Ωστόσο στα οικογενειακά πρότυπα προστίθενται και περιπτώσεις χωρισμού λόγω διαζυγίου, μετανάστευσης ή θανάτου. Όμως οι ρόλοι επιμένουν στο στερεότυπο, αναπαράγοντας την παραδοσιακή δομή. Ενδεικτικά στο αναγνωστικό της Δ΄ τάξης αναφέρεται:

Η σόμπα δεν έσβησε σήμερα. Η γιαγιά του Λευτέρη κουβάλησε εκεί τη ραπτομηχανή κι έραβε. Η μητέρα βρήκε την ευκαιρία να βάλει σε όλα τα ρούχα τα κουμπιά που έλειπαν. Ο παππούς ούτε σκέφτηκε να κάνει τη συνηθισμένη

του βόλτα ως το καφενείο. Πήρε την εφημερίδα του και στρώθηκε πλάι στη σύμπα. Ο πατέρας μαζεύτηκε νωρίς στο σπίτι. Έφερε και κάστανα (...) Ο Λευτέρης τελείωσε τα μαθήματά του (...) (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980, σ. 105).

Ωστόσο ο πατέρας παρουσιάζεται πλέον λιγότερο απόμακρος. Συμμετέχει στο στρώσιμο του τραπέζιού και συζητάει περισσότερο με τα παιδιά βοηθώντας τα ή δίνοντας συμβουλές. Εν τούτοις δε χάνει την αρχηγική του θέση καθώς είναι αυτός που θα κόψει την πρωτοχρονιάτικη πίτα στο τραπέζι και θα αποδώσει δικαιοσύνη σε διενέξεις όπου η μητέρα εμφανίζεται διστακτική. Γενικά όμως, η Γεωργίου-Νίλσεν παρατηρεί ότι οι αναφορές στον πατέρα στα συγκεκριμένα αναγνωστικά είναι ελάχιστες, στην προσπάθεια, ενδεχομένως, των συγγραφέων να αποφύγουν την αναπαραγωγή προτύπων του παρελθόντος.

Όσο αφορά στη μητέρα, η μητρότητα και η νοικοκυροσύνη συνεχίζουν να βρίσκονται σε πρώτο πλάνο. «Θα δώσω την αρετή της νοικοκυράς στις γυναίκες αυτού του τόπου» ακούγεται να λέει η θεά Ήρα στο βιβλίο της Ε' τάξης και η μητέρα εξακολουθεί να ετοιμάζει το φαγητό και να μπανιαρίζει τα παιδιά πριν κοιμηθούν (σ. 105). Από την άλλη όμως, ο ρόλος της εμπλουτίζεται και είναι πλέον σε θέση να συμβουλευεί τα παιδιά, να τα ενημερώνει και να συζητά μαζί τους θέματα που τα αφορούν, όπως, επί παραδείγματι, για αθλήματα ή να τους διηγείται ιστορίες. Επίσης η μητέρα είναι πια ενταγμένη στον κόσμο της εργασίας και αυτό της δίνει το δικαίωμα να αγοράσει «έτοιμα τσουρέκια το Πάσχα γιατί έχει το μαγαζί περισσότερη δουλειά και κούραση» (σ. 113). Η εργασία της, ωστόσο, εξακολουθεί να μην είναι επακόλουθο των προσωπικών της φιλοδοξιών, αλλά λύση ανάγκης προκειμένου να ενισχύσει το οικογενειακό εισόδημα. Μία αγγαρεία, δηλαδή, δίπλα στις δουλειές του σπιτιού που οφείλει να κάνει «μία σύγχρονη μητέρα που εργάζεται και φροντίζει συγχρόνως το σπίτι της και τα παιδιά της» όπως εξηγεί στα παιδιά η δασκάλα στο αναγνωστικό της Γ' τάξης (σ. 115).

Τα παιδιά από τη μεριά τους δείχνουν στα νέα αναγνωστικά να έχουν απελευθερωθεί από τον αυστηρό έλεγχο των γονιών τους. Εκφράζουν πλέον την παιδικότητά τους μέσα από την αυθόρμητη συμπεριφορά τους και ελάχιστα μέσω της άγνοιας, της αφέλειας και της υπακοής, όπως στα αναγνωστικά της προηγούμενης περιόδου. Έχουν κρίση, απαιτήσεις αλλά και ελαττώματα, λαμβάνουν ατομικές και ομαδικές πρωτοβουλίες. Ωστόσο, η ιδανική εικόνα που προβάλλεται στο μεγαλύτερο μέρος των βιβλίων είναι το παιδί-μικρομέγας μέσα από τις πράξεις και τα λόγια του

οποίου προπαγανδίζονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ενηλίκων με διδακτικό και πολλές φορές μελοδραματικό τρόπο (σ. 124).

Ο παππούς και η γιαγιά τέλος, πλαισιώνουν την οικογένεια σε ρόλους δευτερεύοντες και αποτελούν τους σεβάσμιους κληροδότες των εθνοθησκευτικών παραδόσεων και ηθών. Ο παππούς πιο κοντά στο πρότυπο του πατέρα διηγείται ιστορίες στα εγγόνια και η γιαγιά, ως άλλη μητέρα, κάνει όσες δουλειές του σπιτιού μπορεί. Αντίστοιχα ο ρόλος του θείου συμβαδίζει με εκείνον του πατέρα και η θεία της μητέρας (σ. 129-132).

Συμπερασματικά, η Γεωργίου-Νίλσεν στέκεται στην επίπλαστη εικόνα της οικογένειας που παρουσιάζουν τα παλιά και νέα αναγνωστικά. Σε μια κοινωνία που αλλάζει, τα πρότυπα οικογένειας και ρόλων που προβάλλονται στον μαθητή είναι εξιδανικευμένα και μοναδικά, εντούτοις πολλές φορές διαφορετικά από εκείνα που βιώνει στην πραγματικότητα (σ. 162-164).

2.4.3. Τα αναγνωστικά της περιόδου 1982-2006

2.4.3.1. Η ανάλυση της Ευαγγελίας Κανταρτζή

Σε παρόμοια συμπεράσματα με τις Φραγκουδάκη και Γεωργίου-Νίλσεν για την περίοδο 1954-1982 κατέληξε και η Ευαγγελία Κανταρτζή στη διαχρονική της έρευνα σχετικά με τα στερεότυπα της γυναίκας εντός και εκτός οικογένειας που συνεχίστηκε και στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου μετά το 1982. Στα νέα αναγνωστικά, που ξεκίνησαν να διανέμονται από το 1982 και αντικαταστάθηκαν το 2006, η Κανταρτζή εντόπισε μεν σαφή βελτίωση, ωστόσο η παρουσίαση της γυναίκας παραμένει στερεοτυπική.

Από τη μια μεριά, διαφαίνεται πως έχει καλλιεργηθεί πλέον μία περισσότερο ισότιμη σχέση των αγοριών και των κοριτσιών στα παιχνίδια τους και σε άλλες παραπλήσιες δραστηριότητες κατά την παιδική τους ηλικία και πως η γυναίκα παρουσιάζεται περισσότερο εκτός σπιτιού, με αφορμή την ενασχόλησή της με περισσότερα και πιο σύγχρονα επαγγέλματα. Ως μητέρα, επίσης, η σχέση της με τα παιδιά παύει να συνδέεται αποκλειστικά με την ανατροφή τους και αποκτά περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα, όπως φαίνεται κυρίως στα αναγνωστικά της περιόδου 1982-2006 αλλά και σε εκείνα της περιόδου 1979-82 (Κανταρτζή, 1991).

Από την άλλη, όμως, τα επαγγέλματα αυτά είναι λιγότερο «ενδιαφέροντα» από εκείνα των αντρών και φαντάζουν ως λύση ανάγκης παρά ως αποτέλεσμα επιλογής. Η γυναίκα εξακολουθεί να συνδέεται με το χώρο του σπιτιού και να

διατηρεί τους παλιούς της ρόλους δίπλα στην υποχρέωσή της να εργάζεται. Ενδεικτικά στο αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού που διδασκόταν την περίοδο 1979-1983 αναφέρεται: «Καλά και η μαμά μου δεν είναι κουρασμένη που δουλεύει;» (σ. 94). Η μητέρα παραμένει κατά κύριο λόγο μέσα στο σπίτι και κοντά στα παιδιά, προσφέροντας φροντίδα και περιορίζοντας τις δράσεις της εντός της οικογένειας γύρω από αυτά. Πάλι στο αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού, της περιόδου 1983-2006 αυτή τη φορά, αναφέρεται: «Αμίλητη φέρνει το πρωινό στον Αντρέα» (σ. 117). Οι άντρες φαίνεται να υπερτερούν πάλι ως αυτόνομοι χαρακτήρες σε αντίθεση με τις γυναίκες που παρουσιάζονται αναποφάσιστες και εύθραυστες, χωρίς προσωπική ζωή. «Αυτός είναι ο σκοπός της ζωής τους (...) το καθήκον για τα νοικοκυριά τους, για τα παιδιά τους» συναντάμε σε αναγνωστικό της ΣΤ' Δημοτικού της περιόδου 1979-1983 (σ. 125). Σε διαπροσωπικό επίπεδο τέλος, η επικοινωνία μεταξύ των συζύγων είναι περιορισμένη έως τυπική θα λέγαμε, χωρίς συναισθηματισμούς ή ακόμα και αντιπαράθεσεις, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων. Ακόμα και μεταξύ των παιδιών λείπουν οι πραγματικές σκηνές αντιζηλίας και έλλειψης συνεργασίας που θα περίμενε κανείς σε αυτές τις ηλικίες. Τα αναγνωστικά κρατούν γενικά ουδέτερη στάση απέναντι σε υπαρκτά οικογενειακά και κοινωνικά προβλήματα (σ. 131-137).

Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη μελέτη των υπόλοιπων σχολικών βιβλίων που διδάσκονταν την ίδια χρονική περίοδο, έως δηλαδή το 2006. Η Κανταρτζή ανέλυσε το περιεχόμενο των βιβλίων των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Φυσικής, των Μαθηματικών και των Κοινωνικών Σπουδών και κατέληξε πως σε όλα τα βιβλία η αριθμητική αλλά και ποιοτική υπεροχή των αντρών είναι συντριπτική και ο ρόλος των γυναικών περιθωριακός και ελάχιστα σημαντικός. Η γενικότερη εικόνα παρουσιάζει τους άντρες να κυριαρχούν σε ό,τι πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό, ενώ για τις γυναίκες το κριτήριο της επιτυχίας αναζητείται στον οικιακό χώρο. Οι κοινές δραστηριότητες των μελών της οικογένειας εξαντλείται στις δουλειές του νοικοκυριού, όπου και κει, όμως, τα στερεότυπα για τον άντρα παραμένουν ισχυρά, καθώς η συμμετοχή του περιορίζεται στο στρώσιμο του τραπεζιού και στις ασχολίες με την αυλή ή τον κήπο (Κανταρτζή, 1991).

2.4.3.2. Η ανάλυση της Αλεξάνδρας Φρειδερίκου

Η Αλεξάνδρα Φρειδερίκου ανέλυσε τα αναγνωστικά που διδασκόνταν στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου από το 1984 μέχρι και το 2006. Τα βιβλία αυτά είναι προϊόντα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρήθηκε από το 1982

από την κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου σε μια περίοδο που η Ελλάδα προσαρμοζόταν τόσο στις γενικότερες κοινωνικές απαιτήσεις όσο και στις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για τη νομική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων (Φρειδερίκου, 1995). Επιχειρήθηκε, επομένως, στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού μια προσπάθεια απάλειψης των στερεοτύπων που προάγουν αναχρονιστικά μοντέλα οικογένειας και ανισότητα μεταξύ των φύλων χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματα να είναι επαρκώς ικανοποιητικά.

Έτσι, η Φρειδερίκου παρατηρεί ότι στα νέα αναγνωστικά παρουσιάζονται, έστω και σε ελάχιστα κείμενα, προοδευτικά οικογενειακά πρότυπα όπου δεν υφίσταται καταμερισμός εργασίας ανάλογα με το φύλο. Ο πατέρας βρίσκει και αυτός τη θέση του στην κουζίνα, η μητέρα τη δική της στην αγορά εργασίας και τα παιδιά βοηθούν. Η δομή αυτή ανταποκρίνεται σε έναν τύπο οικογένειας ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη Φρειδερίκου ως μια «εν ολομελεία κοινωνική ενότητα με τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά σε τυπικούς ρόλους» (σ. 52). Είναι ο τύπος της οικογένειας όπου οι γονείς λειτουργούν επιτέλους και σαν ζευγάρι, με εναλλασσόμενους ρόλους και όχι μόνο ξεχωριστά με σημείο αναφοράς κάθε φορά το παιδί, όπως συμβαίνει στα περισσότερα κείμενα των αναγνωστικών. Γιατί είναι αυτή ακριβώς η αυτόνομη δράση, η έμμεση επικοινωνία και η έλλειψη εναλλαγής ρόλων που στρώνουν το έδαφος για να εκφράζουν οι γονείς τις στερεοτυπικές τους διαφορές.

Ένα δεύτερο νεωτερικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τη μελέτη των νέων αναγνωστικών είναι ότι προβάλλονται καταστάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον που δεν είναι πάντοτε ιδανικές, καθώς υπάρχουν πλέον κείμενα που αναφέρονται σε εντάσεις και χωρισμούς (σσ. 51, 52). Όμως και πάλι η οικογένεια παραμένει συμπαγής και «φυσική». Τα αναγνωστικά δεν τολμούν να αναδείξουν τις μεταβολές που υφίσταται το παραδοσιακό οικογενειακό σχήμα και έτσι δεν υπάρχουν μονογονεϊκές οικογένειες, παιδιά χωρισμένων γονιών ή υιοθετημένα (σσ. 65-67).

Εκείνο όμως που διαπιστώνεται εν τέλει είναι ότι στα περισσότερα κείμενα η εικόνα της ενωμένης ως ομάδα οικογένειας που αγνοεί τους διακριτούς ρόλους πατέρα-μητέρας απομακρύνεται και τα παραδοσιακά πρότυπα οικογένειας με την ιεραρχική δομή πατέρα-μητέρα-παιδιά επιστρέφουν. Ο πατέρας μπορεί να μην είναι πια η σοβαρή και αυστηρή φιγούρα του παρελθόντος, όμως παραμένει ηγετικός, υπεύθυνος και δραστήριος. Από την άλλη, η μητέρα αν και δεν παρουσιάζεται πλέον εγκλωβισμένη στο σπίτι με τις δουλειές (σ. 85), δε συναντάται και σε άλλες

εξωοικιακές ενασχολήσεις πέρα από την εργασία της και γενικότερα ο ρόλος της περιορίζεται στις σχέσεις της με τα παιδιά (σ. 100).

Κατά τη Φρειδερίκου λοιπόν τα νέα αναγνωστικά που οδήγησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες έως την αυγή του 21^{ου} αιώνα δεν κατάφεραν να αποκοπούν από το παρελθόν και απείχαν από την κοινωνική πραγματικότητα. Το φύλο εξακολούθησε να είναι κριτήριο ιεράρχησης. Με πολλή προσοχή ο πατέρας υιοθέτησε μεν συμπεριφορές μέχρι τότε «αταίριαστες» στο στερεοτυπικό του ρόλο, η μητέρα ωστόσο, παρέμεινε υποτιμημένη (σ. 183). Παρ' όλη την καλή διάθεση οι ρόλοι παρέμειναν διακριτοί και η πολυπόθητη ισότητα ευθυνών και ανταμοιβών δεν επετεύχθη.

3. Ανάλυση περιεχομένου των αναγνωστικών βιβλίων του 2006

3.1. Το αντικείμενο και το υλικό της ανάλυσης

Αντικείμενο της παρούσας διερεύνησης αποτελούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας και της συγγένειας και το υλικό που αναλύθηκε είναι τα ακόλουθα έξι αναγνωστικά που διδάσκονται στις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου από το 2006 έως σήμερα. Κάθε ένα από αυτά χωρίζεται σε τρία τεύχη, εκτός από εκείνο της Α' Δημοτικού που μοιράζεται σε δύο τεύχη. Συνολικά τα έξι σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται αποτελούνται από 17 τεύχη, και είναι τα εξής:

- 1) Καραντζόλα, Ε. , Κύρδη, Κ. , Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ.(2017). Γλώσσα Α' Δημοτικού, «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», α' και β' τεύχη. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων- Διόφαντος
- 2) Γαβριηλίδου, Ζ. , Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2016). Γλώσσα Β' Δημοτικού, «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», α', β' και γ' τεύχη. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ - Π.Ι. - Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος
- 3) Ιντζίδης, Ε. , Παπαδόπουλος, Α. , Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2015). Γλώσσα Γ' Δημοτικού, «Τα απίθανα μολύβια», α', β' και γ' τεύχη. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ - Π.Ι. - Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος
- 4) Διακογιώργη, Κ. , Μπαρής, Θ. , Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2015). Γλώσσα Δ' Δημοτικού, «Πετώντας με τις λέξεις», α', β' και γ' τεύχη. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ, Π.Ι., Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος

- 5) Ιορδανίδου, Α. , Αναστασοπούλου, Α. , Γαλανόπουλος, Ι. , Δρυς, Ι. , Κόττα, Ά. & Χαλικιάς, Π. (2016). Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, «*Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*», α΄, β΄ και γ΄ τεύχη. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ - Π.Ι. - Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος
- 6) Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν. , Κοσμά, Ε. , Κουταβά, Β. , Οικονόμου, Π. & Παπαιωάννου, Κ. (2017). Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, «*Λέξεις..., Φράσεις..., Κείμενα*», α΄, β΄ και γ΄ τεύχη. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ - Π.Ι. - Ι.Τ.Υ.Ε. -Διόφαντος

Τα παραπάνω βιβλία δεν είναι τα μοναδικά που διατίθενται στους μαθητές και τους δασκάλους για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Ανά δύο τάξεις (Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄, Ε΄-ΣΤ΄) αντιστοιχεί από ένα ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων το οποίο χρησιμεύει ως βιβλίο ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων. Ωστόσο η χρήση του είναι συμπληρωματική και επιλεκτική με αποτέλεσμα να διδάσκεται κατά περίπτωση ένα μόνο μέρος των κειμένων του, εφ΄ όσον ο διδακτικός χρόνος το επιτρέπει. Επίσης σε κάθε βιβλίο μαθητή (αναγνωστικό) αντιστοιχούν και τετράδια εργασιών, χωρισμένα και αυτά σε τεύχη, τα οποία όμως περιλαμβάνουν ασκήσεις που αποσκοπούν περισσότερο στην εμπέδωση των διδασκόμενων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και λιγότερο στην ανάγνωση, την κατανόηση και την κριτική ανάλυση.

Το corpus της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα κείμενα ή αποσπάσματα κειμένων όπου γινόταν ευθεία αναφορά σε μέλη οικογένειας και συγγενείς, ακόμα και αν η αναφορά επικεντρωνόταν σε ένα μόνο πρόσωπο. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η λέξη, η φράση, η πρόταση, το κείμενο και η εικόνα. Σε κάθε αναφορά στα κείμενα ή στις εικόνες σημειώνεται σε παρένθεση με κεφαλαία η σχολική τάξη, με πεζά το τεύχος και με αριθμό η σελίδα του τεύχους, π.χ. (ΣΤβ 73).

Στο παράρτημα παρατίθεται αναλυτικός κατάλογος με τις σελίδες από όλα τα τεύχη των τάξεων όπου εντοπίστηκαν τα 233 κείμενα στα οποία υπήρχαν αναφορές στην οικογένεια και τη συγγένεια. Παρατίθενται επίσης και οι σύνδεσμοί τους στον ιστότοπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (βλ. Πίνακα Α1).

3.1.1. Η ταυτότητα των βιβλίων

Η συγγραφή και η επιστημονική επιμέλεια των βιβλίων πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), το οποίο, από το 2011, έχει πλέον αντικατασταθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Οι επιμελητές

και συγγραφείς των αναγνωστικών και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι εκπαιδευτικοί ή καθηγητές πανεπιστημίου με αντικείμενο κυρίως την παιδαγωγική, τη διδακτική, τη γλωσσολογία και την ψυχολογία. Στην έκδοση του κάθε βιβλίου συμμετείχε και ομάδα κριτών-αξιολογητών που απαρτιζόταν επίσης από εκπαιδευτικούς, καθηγητές πανεπιστημίου, με παρόμοια γνωστικά αντικείμενα όπως παραπάνω και σχολικούς συμβούλους. Ανάδοχοι της συγγραφής των βιβλίων υπήρξαν εκδοτικοί οίκοι, συγκεκριμένα οι εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Μεταίχμιο και Πατάκης.

3.1.2. Οι πηγές των κειμένων

Ο συνολικός αριθμός των κειμένων που προσφέρονται για ανάγνωση στα αναγνωστικά βιβλία και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου ανέρχεται στα 724. Από αυτά τα 249 (34%) είναι λογοτεχνικά κείμενα από βιβλία συγγραφέων και τα υπόλοιπα είναι πρωτότυπα κείμενα της συγγραφικής ομάδας, κείμενα από τη λαϊκή παράδοση, άρθρα έντυπων και ηλεκτρονικών εφημερίδων, ανακοινώσεις, αποσπάσματα από θεματικά βιβλία κ.ά.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει από ποιες πηγές και σε τι ποσότητα αντλήθηκαν τα κείμενα των αναγνωστικών:

Πίνακας 1. Συχνότητα κειμένων ανάλογα με τις πηγές

	Κείμενα λογοτεχνών	Κείμενα από τη λαϊκή παράδοση	Κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά και θεματικά βιβλία	Κείμενα της συντακτικής ομάδας	Σύνολο
Α΄ τάξη	13	7	-	56	76
Β΄ τάξη	55	4	4	96	159
Γ΄ τάξη	39	1	8	69	117
Δ΄ τάξη	51	1	19	60	131
Ε΄ τάξη	42	2	33	41	118
ΣΤ΄ τάξη	49	8	38	28	123
Σύνολο	249	23	102	350	724

Στην παρούσα εργασία ως κείμενα ανάγνωσης συμπεριλήφθηκαν και κείμενα με τη μορφή ασκήσεων, υπό την προϋπόθεση ότι αποδίδουν ολοκληρωμένο νόημα και δεν

αποτελούνται από αποσπασματικές προτάσεις, καθώς και εικόνες που από μόνες τους ή συνοδευόμενες από σχόλια και λεζάντες αποκτούν επίσης αυτόνομη σημασία.

Τα 724 κείμενα των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου είναι μοιρασμένα σχεδόν ισόποσα μεταξύ εκείνων που γράφτηκαν από τη συγγραφική ομάδα και εκείνων που προέρχονται από έργα λογοτεχνών, διάφορες πηγές του Τύπου ή τη λαϊκή παράδοση (βλ. πίνακα 1). Κατά μεγάλη πλειοψηφία τα κείμενα στην Α' και Β' Δημοτικού είναι γραμμένα από τη συγγραφική ομάδα με σκοπό να εξυπηρετήσουν τους διδακτικούς-γνωσιακούς στόχους (επικοινωνιακούς και λεξικογραμματικούς) της τάξης. Στη Γ' Δημοτικού η διαφορά ανάμεσα στα πρωτότυπα της συγγραφικής ομάδας και στα δανεισμένα από άλλες πηγές (λογοτεχνικά βιβλία, ποιήματα, μαθητικές εφημερίδες) μειώνεται. Στις μεγαλύτερες τάξεις, από Δ', Ε' και ΣΤ', τα κείμενα της συγγραφικής ομάδας είναι πλέον πολύ λιγότερα. Τα περισσότερα στις τρεις μεγάλες τάξεις είναι ποιήματα και αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα και εγκυκλοπαίδειες καθώς και κείμενα από παλαιότερα αναγνωστικά, άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά, ενημερωτικές ιστοσελίδες και ενημερωτικά φυλλάδια οργανισμών, νομαρχιών, δήμων και συλλόγων.

Είναι σαφές πως η συντακτική ομάδα του κάθε βιβλίου είναι αυτή που έχει την ευθύνη τόσο για τα κείμενα που συντάσσει η ίδια όσο και για τα κείμενα που επιλέγει να ενσωματώσει στα βιβλία. Η σημασία της παρατήρησης έγκειται λοιπόν στο κατά πόσο είναι διαδεδομένες παρόμοιες αντιλήψεις περί της οικογένειας και της συγγένειας σε κείμενα προερχόμενα από διαφορετικές πηγές είτε αυτές είναι λογοτεχνικά βιβλία και εφημερίδες είτε πρωτότυπα κείμενα για τους σκοπούς του βιβλίων.

3.1.3. Τα θέματα των κειμένων

Κάθε βιβλίο είναι χωρισμένο σε διαφορετικές θεματικές ενότητες κάθε μία από τις οποίες πραγματεύεται ξεχωριστή θεματολογία. Τα θέματα αντλούνται από την καθημερινότητα των παιδιών και επιχειρείται να αντιστοιχούν στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντά τους. Όπως αναφέρεται στο *Βιβλίο Δασκάλου* για την Α' Δημοτικού «η επιλογή των ιστοριών, των ηρώων και των χώρων στους οποίους εκτυλίσσεται η πλοκή, διευκολύνει την ταύτιση των μαθητών με τους ήρωες» (Καραντζόλα, Κύρδη,, Σπανέλλη & Τσιαγκάνη, 2006, σ. 13).

Ενδεικτικά, στο αναγνωστικό της Α' Δημοτικού, στο α' τεύχος, στην 3^η ενότητα με τίτλο *Μια παράσταση στην πλατεία*, βρίσκουμε κείμενα που σχετίζονται με

τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό και τις κοινωνικές σχέσεις που ξεκινούν να αναπτύσσουν τα παιδιά.

Στην Γ΄ Δημοτικού, στο β΄ τεύχος, η 4^η ενότητα *Άνθρωποι και μηχανές* αναφέρεται σε θέματα σχετικά με την τεχνολογία και τα επιστημονικά επιτεύγματα και στην Ε΄ Δημοτικού, η 16^η ενότητα (γ΄ τεύχος) με τίτλο *Αθλήματα-σπορ* περιέχει θέματα που έχουν να κάνουν με τον αθλητισμό στην αρχαία Ελλάδα, με τον αθλητισμό στη σύγχρονη εποχή και με την άθληση των παιδιών.

Από όλες τις θεματικές ενότητες και των έξι τάξεων μόνο σε τρεις η θεματολογία αφορά συγκεκριμένα στις οικογενειακές και συγγενικές σχέσεις, ενώ σε μία ακόμη υπάρχει η απεικόνιση ενός γενεαλογικού δέντρου (Γβ 47). Η μία ενότητα βρίσκεται στο β΄ τεύχος του αναγνωστικού της ΣΤ΄ τάξης με τίτλο «Συγγενικές σχέσεις» και οι άλλες δύο στο αναγνωστικό της Γ΄ Δημοτικού στο α΄ τεύχος με τίτλο «Στο σπίτι και στη γειτονιά», όπου υπάρχουν κείμενα σχετικά με την οικογενειακή ζωή και τις σχέσεις στο σπίτι και στο γ΄ τεύχος με τίτλο «Ήτανε μια φορά...», όπου βρίσκουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο σχετικό με τις διαγενεακές σχέσεις. Το γενεαλογικό δέντρο όπου απεικονίζονται τρεις γενιές συγγένειας βρίσκεται και αυτό στο αναγνωστικό της Γ΄ Δημοτικού στο β΄ τεύχος στην ενότητα *Έλα στην παρέα μας*.

Όλα τα άλλα κείμενα όπου εντοπίζουμε αναφορές σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα βρίσκονται διάσπαρτα στις υπόλοιπες ενότητες οι οποίες πραγματεύονται πλήθος θεμάτων όπως η γνωριμία με το περιβάλλον, η ειρήνη, η οικολογία, η τεχνολογία, τα μέσα μεταφορών και επικοινωνίας η ζωή στην πόλη και την ύπαιθρο, οι παιδικές φιλίες, η ζωή στο σχολείο κ.ά.

3.1.4. Τα κείμενα για την οικογένεια

Μεταξύ των 724 κειμένων που περιλαμβάνονται συνολικά στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, τα κείμενα που αναφέρονται σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα είναι 233, αντιστοιχούν δηλαδή στο 32% του συνόλου (βλ. πίνακα 2 και γράφημα Α1). Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό και δείχνει το βαθμό στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά σε επιδράσεις όσο αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της οικογένειας στα αναγνωστικά.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει συνολικά και ανά τάξη πόσα κείμενα από όλα τα αναγνωστικά περιέχουν έστω και μία αναφορά σε οικογενειακό ή συγγενικό πρόσωπο:

Πίνακας 2. Συχνότητα και ποσοστό των κειμένων που αναφέρονται σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα ανά τάξη σε σχέση με το σύνολο των κειμένων

	Α΄ τάξη	Β΄ τάξη	Γ΄ τάξη	Δ΄ τάξη	Ε΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη	Σύνολο
Κείμενα με αναφορές σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα	37	48	38	37	27	46	233 (32%)
Συνολικός αριθμός κειμένων στα αναγνωστικά των τάξεων	76	159	117	131	118	123	724 (100%)

Ως πρώτη παρατήρηση, δεν εντοπίζεται ιδιαίτερη συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας αναφορών στην οικογένεια και τη συγγένεια και των ηλικιών των μαθητών, δηλαδή μεταξύ των τάξεων (με εξαίρεση την Α΄ τάξη όπου το ποσοστό αγγίζει το 50%). Έτσι, για παράδειγμα στη Β΄ τάξη βρίσκουμε 48 αναφορές και στη ΣΤ΄ τάξη 46, γεγονός που δείχνει ότι δε δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο θέμα της οικογένειας στις μικρότερες τάξεις σε σχέση με τις μεγαλύτερες, όπως, για παράδειγμα, συνέβαινε στα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1979.⁷

3.1.5. Ο ρόλος της εικονογράφησης

Η αναφορά στις εικόνες και εν γένει η εικονογράφηση ενός βιβλίου έχει τη δική της ξεχωριστή σημασία. Η εικόνα γίνεται άμεσα και πιο εύκολα κατανοητή από τα παιδιά, γιατί αποτελεί ακριβέστερη αναπαράσταση από ότι άλλα «σημαίνοντα» όπως οι λέξεις και αποκτά συμβολική αξία (Κανταρτζή, 2002, σ. 14). Είναι ένας επιπλέον τρόπος επικοινωνίας που συμπληρώνει ή ενισχύει το μήνυμα του κειμένου, δημιουργεί την επιθυμητή «ατμόσφαιρα» και μέσω αυτού μπορούν να εκφραστούν

⁷ Η Φραγκουδάκη επεσήμανε ότι αυτό συνέβαινε ώστε να δοθεί στις μεγαλύτερες τάξεις περισσότερος «χώρος» ώστε να αναπτυχθούν θέματα όπως ο εθνικισμός και η κοινωνική υποταγή. Στα παλιά αναγνωστικά όσο προχωρούσε η ηλικία των μαθητών η οικογενειακή εξουσία έδινε τη θέση της στην κοινωνική εξουσία. (Φραγκουδάκη, 1979, σσ. 119, 129).

συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις (Κανταρτζή, 2002, σ. 212). Ενδεικτικά, η αισθητική της εικονογράφησης των αναγνωστικών της περιόδου 1954-1979 με τη νατουραλιστική απόδοση των εικόνων και την επιμονή στη γεωμετρική ισορροπία, τον ρυθμό και την επανάληψη θεωρείται πως συνδεόταν άμεσα με το ιδεολογικό περιεχόμενο των εν λόγω βιβλίων (Φραγκουδάκη, 1979).

Στα αναγνωστικά της περιόδου μετά το 2006 που αναλύονται στην παρούσα εργασία δεν είναι λίγες οι φορές που οι εικόνες «παίρνουν θέση» σχετικά με το μήνυμα που θέλει το κείμενο να περάσει. Έτσι έχουμε την εικόνα της μητέρας, του πατέρα και των δύο παιδιών (αγόρι-κορίτσι) να διαβάζουν εφημερίδα στο σαλόνι (Bγ 28) και την εικόνα ενός ζευγαριού να κρατούν τρυφερά στην αγκαλιά τους ένα βρέφος (Bβ 75). Από την άλλη, αμέσως μετά από μία αναφορά «στα υλικά που χρειάζεται η νοικοκυρά» για τη βασιλόπιτα, έχουμε την εικόνα δύο γυναικών ανάμεσα στα κουζινικά τους (Δβ 55) ή, τέλος, την εικόνα της ασιάτισσας μάνας που στέλνει επιτακτικά την κόρη της να φέρει νερό στο σπίτι με τη στάμνα (Ba 28).

Επίσης, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω στους τύπους των οικογενειών, η διγονεϊκή πυρηνική οικογένεια με ένα ή δύο παιδιά προβάλλεται με εικόνες 6 φορές, ενώ υπάρχει μόνο μία εικόνα που δείχνει οικογένεια με 3 παιδιά και καμία με 4 παιδιά ή παραπάνω.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η ανάλυση των εικόνων που συνοδεύουν τα κείμενα των σχολικών βιβλίων θα είχε πολλά να προσφέρει στη μελέτη των στερεοτύπων της οικογένειας ως προς τη μορφή της και του ρόλου των φύλων σε αυτή.

3.1.6. Το φύλο των μελών των συντακτικών ομάδων και των συγγραφέων των λογοτεχνικών κειμένων

Προτού ξεκινήσουμε την ανάλυση των κειμένων του 2006, έχει ενδιαφέρον να δούμε τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών και των αντρών στις συντακτικές ομάδες και το ποσοστό των λογοτεχνικών κειμένων από γυναίκες συγγραφείς που έχουν επιλεγεί για τα αναγνωστικά. Έτσι, συνολικά για όλες τις τάξεις, τα μέλη των συγγραφικών ομάδων των κειμένων είναι 27 από τα οποία τα 17 είναι γυναίκες και τα 10 άντρες.⁸

⁸ Στις παλαιότερες σειρές αναγνωστικών από το 1954 έως το 2006 η παρουσία των αντρών μελών των συντακτικών ομάδων ήταν συντριπτική. Στις περιόδους 1954-73 και 1984-2005 δεν συμμετέχει καμία γυναίκα στις συντακτικές ομάδες. Την περίοδο 1974-79 συναντάμε μόνο μία, ενώ εξαίρεση αποτελεί μόνο η περίοδος 1979-84 όπου τα 6 από τα 9 μέλη είναι γυναίκες

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε πόσοι άντρες και πόσες γυναίκες απαρτίζουν τις συντακτικές ομάδες των αναγνωστικών συνολικά και ανά τάξη:

Πίνακας 3. Συχνότητα μελών των συντακτικών ομάδων όλων των αναγνωστικών ανάλογα με το φύλο τους

	Άντρας	Γυναίκα	Σύνολο
Α΄ τάξη	-	4	4
Β΄ τάξη	-	3	3
Γ΄ τάξη	3	1	4
Δ΄ τάξη	2	2	4
Ε΄ τάξη	3	3	6
ΣΤ΄ τάξη	2	4	6
Σύνολο	10	17	27

Σημειώνουμε εδώ, ότι στα αναγνωστικά της Α΄ και Β΄ Δημοτικού της περιόδου 2006 έως σήμερα η συγγραφική ομάδα αποτελείται μόνο από γυναίκες.

Επίσης, την εικονογράφηση στις δύο αυτές τάξεις τις έχουν επιμεληθεί γυναίκες. Συνολικά η αναλογία στην εικονογράφηση σε όλες τις τάξεις είναι 2 άντρες (ο ένας στη Γ΄ και ο άλλος στην Ε΄ και ΣΤ΄) προς 3 γυναίκες (μία στο βιβλίο της Α΄ τάξης, μία στη Β΄ και μία στη Δ΄).

Επίσης, από τα 249 λογοτεχνικά κείμενα που εντοπίστηκαν, εκείνα που είναι γραμμένα από άντρες συγγραφείς δεν πολύ περισσότερα από εκείνα των γυναικών συγγραφέων. Στον αμέσως επόμενο πίνακα βλέπουμε πόσα λογοτεχνικά έργα από αυτά που εντοπίζονται συνολικά στα αναγνωστικά είναι από άντρες και πόσα από γυναίκες:

Πίνακας 4. Συχνότητα λογοτεχνικών κειμένων ανάλογα με το φύλο των συγγραφέων

	Άντρας	Γυναίκα	Σύνολο
Α΄ τάξη	7	6	13
Β΄ τάξη	27	28	56
Γ΄ τάξη	23	16	39
Δ΄ τάξη	33	18	51
Ε΄ τάξη	25	17	42
ΣΤ΄ τάξη	26	23	49
Σύνολο	141	108	249

Πιο εξειδικευμένα και περισσότερο σχετικά με το θέμα της εργασίας μας, αξίζει ίσως να δούμε τούτο: Από τα 233 κείμενα που έχουν αναφορές σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα, τα 81 είναι λογοτεχνικά και τα υπόλοιπα είναι γραμμένα από τις συγγραφικές ομάδες ή επιλεγμένα από τις άλλες πηγές που έχουμε ήδη αναφέρει. Παραπάνω όμως από τα μισά από αυτά τα 81 λογοτεχνικά κείμενα έχουν γραφτεί από γυναίκες συγγραφείς. Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει πόσα από τα λογοτεχνικά κείμενα όπου υπάρχει αναφορά στην οικογένεια είναι γραμμένα από άντρες και πόσα από γυναίκες:

Πίνακας 5. Συχνότητα λογοτεχνικών κειμένων με αναφορές στην οικογένεια ανάλογα με το φύλο των συγγραφέων

	Άντρας	Γυναίκα	Σύνολο
Α΄ τάξη	-	1	1
Β΄ τάξη	5	9	14
Γ΄ τάξη	8	8	16
Δ΄ τάξη	10	8	18
Ε΄ τάξη	4	11	15
ΣΤ΄ τάξη	7	10	17
Σύνολο	34	47	81

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως η συμμετοχή γυναικών στη σύνταξη των αναγνωστικών και η παρουσία κειμένων γραμμένων από γυναίκες είναι μεγάλη. Βέβαια, μέσα από αυτή την εργασία δεν μπορούμε να ελέγξουμε προς ποια κατεύθυνση και σε ποιο βαθμό επηρεάζει τα αποτελέσματα αυτή η υψηλή συμμετοχή γυναικών. Αξίζουν, ωστόσο, τα παραπάνω στοιχεία να σημειωθούν ως παρατηρήσεις για ερωτήματα σχετικά με την αυτοαντίληψη του αντρικού ή γυναικείου φύλου τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

3.1.7. Ο γλωσσικός σεξισμός

Μία επισήμανση επίσης, που θα ήταν χρήσιμο να γίνει προτού προχωρήσουμε, σχετίζεται με ένα βασικό στοιχείο που επηρεάζει την πρόσληψη των αναπαραστάσεών μας, το οποίο δεν αφορά βεβαίως μόνο τα σχολικά βιβλία, και είναι ο σεξιστικός τρόπος που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα.

Αν απομονώσουμε το παρακάτω απόσπασμα του βιβλίου της ΣΤ' Δημοτικού τις προτάσεις: «*Οι μεγάλοι θα δούλευαν όλοι μαζί στα χωράφια (...). Οι γυναίκες θα μαγείρευαν (...)*» (ΣΤβ 93) θα διαπιστώσουμε ότι η λέξη *μεγάλοι* αφήνεται να εννοηθεί πως αναφέρεται τους άντρες, όταν αυτές που θα μαγείρευαν είναι οι γυναίκες. Το πρόβλημα του γλωσσικού σεξισμού δεν είναι αντικείμενο της παρούσας εργασίας, ωστόσο δε μπορεί να αγνοηθεί κατά την ανάλυση των αναγνωστικών. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολικά βιβλία, όσο αφορά στις στερεότυπες εκφράσεις της, δεν είναι διαφορετική από αυτή που μιλούμε στην καθημερινή μας ζωή.

Σε άλλο σημείο, στο αναγνωστικό της Ε' Δημοτικού, με αφορμή την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου και καθώς η Ιταλία έχει κηρύξει πόλεμο στην Ελλάδα ο πατέρας παίρνει αγκαλιά τον γιο και του λέει πως «*από σήμερα θα γίνεις άντρας*» (Εα 44). Δεν ξέρουμε, εφ' όσον το παιδί ήταν κορίτσι, αν θα του έλεγε πως «*από σήμερα θα γίνεις γυναίκα*», μπορούμε όμως να συμφωνήσουμε ότι η φράση αυτή δε θα είχε την ίδια σημασία.

Τόσο στη γραμματική όσο και σε ό,τι αφορά τις έννοιες, το αρσενικό είναι το γένος που επικρατεί. Ενδεικτικά, όταν αναφερόμαστε σε *μαθητές* εννοούμε γενικά όλο το μαθητικό πληθυσμό, αγόρια και κορίτσια, ενώ αν λέγαμε *μαθήτριες* θα εννοούσαμε μόνο τα κορίτσια (Φραγκουδάκη, 1988, σ. 84). Ή, όταν η λέξη *ανδρείος* σημαίνει αυτομάτως γενναίος σε αντίθεση με τη λέξη *θηλυπρεπής* που παραπέμπει στη μαλθακότητα (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 27). Αναλύσεις, επίσης, στο περιεχόμενο

παλαιότερων σχολικών βιβλίων έχουν δείξει πως οι αντωνυμίες αρσενικού γένους και τα επίθετα που χρησιμοποιούνται για άντρες είναι πολλά περισσότερα από εκείνα για τις γυναίκες (Κανταρτζή, 2003).

Η γλώσσα, επομένως, δεν είναι μόνο εκφραστικό μέσο. Ενσωματώνει και αναπαράγει κυρίαρχες ιδέες οι οποίες εμπεριέχουν διακρίσεις με βάση το φύλο. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, «η περιβόητη ισότητα των φύλων δεν έχει επηρεάσει τη γλώσσα. Δεν έχει αλλοιωθεί ούτε αλλάξει το νόημα των λέξεων, που περιέχουν βία και έντονη την αξιολόγηση των φύλων, που εννοούν ανώτερο, θετικό, καλό κλπ. κάθε τι το αρσενικό» (Φραγκουδάκη, 1987, σ. 27).

3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας σχετίζονται με το κατά πόσο η λειτουργία βασικών κοινωνικών θεσμών, όπως η εκπαίδευση και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που προβάλλονται μέσω αυτής, ακολουθούν τις κοινωνικές εξελίξεις. Έτσι, εξετάζεται αν:

- Οι τύποι των οικογενειών, όπως προβάλλονται στα αναγνωστικά, ακολουθούν τις κοινωνικές εξελίξεις και τις αλλαγές στον τρόπο ζωής με το πέρασμα των χρόνων
- Οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και του ευρύτερου συγγενικού κύκλου επαναπροσδιορίζονται
- Ο ρόλος των μελών της οικογένειας μεταβάλλεται και προσαρμόζεται στις νέες αντιλήψεις
- Ο ρόλος της οικογένειας περιορίζεται απλώς στην ανατροφή και την κοινωνικοποίηση ή επεκτείνεται και σε άλλες κοινωνικές δράσεις

3.3. Τα ερωτήματα με τα οποία εξετάστηκε το ερευνητικό υλικό

Ακολουθώντας, από την ανάγνωση των σχολικών βιβλίων και τη σταχυολόγηση των πληροφοριών που σχετίζονταν με τις οικογενειακές και συγγενικές σχέσεις ανέκυψαν τα παρακάτω ερωτήματα τα οποία και καθοδήγησαν την ανάλυση:

- Πόσοι και ποιοι τύποι οικογένειας παρουσιάζονται στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου;
- Ποιες είναι οι σχέσεις και οι επαφές των οικογενειών αυτών με πρόσωπα του ευρύτερου συγγενικού περιβάλλοντος;

- Πώς παρουσιάζεται η σχέση των συζύγων μεταξύ τους;
- Υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μέσα στην οικογένεια ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα;
- Πόσες φορές παρουσιάζεται η μητέρα, πόσες ο πατέρας και πόσες άλλα συγγενικά μέλη;
- Σε ποιους χώρους παρουσιάζεται η μητέρα και σε ποιους ο πατέρας, ο παππούς και η γιαγιά;
- Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών και το είδος της καθημερινής τους επαφής με τη μητέρα και ποιες με τον πατέρα; Πόσες φορές αναπτύσσονται αυτές οι σχέσεις και επαφές με τη μητέρα και πόσες με τον πατέρα;
- Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών και ποιο το είδος της επαφής με άλλους συγγενείς (παππού, γιαγιά, θείους, θείες);
- Σε πόσες περιπτώσεις αναπτύσσει η οικογένεια κοινωνικές δράσεις ως ομάδα;

Να σημειωθεί ότι οι παραπάνω ερωτήσεις καθοδήγησαν μεν την ποιοτική ανάλυση, ωστόσο και τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από αυτές επιβεβαίωσαν πολλές φορές την ποιοτική κρίση.

3.4. Οι κατηγορίες ανάλυσης

Η επιλογή των έμμεσων ή άμεσων πληροφοριών, οι οποίες λειτούργησαν ουσιαστικά ως απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα καθώς, όμως, και οι ελλείψεις ή οι επιλεκτικές παρουσιάσεις επέτρεψαν την κατασκευή κατηγοριών ανάλυσης που διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Τύποι οικογενειών
- 2) Σχέση μεταξύ των συζύγων
- 3) Η παρουσία της μητέρας στην οικογένεια
 - α) Οι χώροι δράσης της
 - β) Οι δραστηριότητές της
 - γ) Η σχέση της με τα παιδιά
 - δ) Ο χαρακτήρας της

- 4) Η παρουσία του πατέρα στην οικογένεια
 - α) Οι χώροι δράσης του
 - β) Οι δραστηριότητές του
 - γ) Η σχέση του με τα παιδιά
 - δ) Ο χαρακτήρας του
- 5) Η παρουσία του παππού στην οικογένεια
 - α) Οι χώροι δράσης του
 - β) Η σχέση του με τα παιδιά και οι δραστηριότητές του
 - γ) Ο χαρακτήρας του
- 6) Η παρουσία της γιαγιάς στην οικογένεια
 - α) Οι χώροι δράσης της
 - β) Η σχέση της με τα παιδιά και οι δραστηριότητές της
 - γ) Ο χαρακτήρας της
- 7) Παρουσία άλλων συγγενικών προσώπων
- 8) Σχέση των γονέων με άλλα συγγενικά πρόσωπα
- 9) Οι κοινωνικές δραστηριότητες της οικογένειας

3.4.1. Τύποι οικογενειών

Ξεκινώντας, λοιπόν, την ανάλυσή μας διαπιστώνουμε ότι τα οικογενειακά σχήματα που εντοπίζονται στα αναγνωστικά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποικιλία. Ο τύπος που κυριαρχεί είναι εκείνος της διγονεϊκής πυρηνικής οικογένειας με μικρό αριθμό παιδιών.

Το σχήμα δύο γονείς με ένα ή δύο παιδιά εμφανίζεται 55 φορές σε όλες τις τάξεις. Ενδεικτικά: «Ο κύριος Όμηρος (...) ονειρευόταν ότι μια μέρα θα φτιάξει το δικό του ποντικόσπιτο. Και τα κατάφερε. Σε μια όμορφη τρύπα μεγαλώνει μαζί με τη γυναίκα του τη Λαβίνια, τον αγαπημένο του και μονάκριβο γιο, τον Ρωμαίο» (Δβ 58) και «Με τον μπαμπά παντρεύτηκαν από έρωτα (...) Απόχτησαν “καρπόν κοιλίας”, δηλαδή εμένα και τον αδερφό μου» (ΣΤβ 84). Ακόμη, όπως έχουμε προαναφέρει, στο αναγνωστικό της ΣΤ΄ τάξης υπάρχει ξεχωριστή ενότητα για τις συγγενικές σχέσεις. Εκεί, σε χαρακτηριστικό απόσπασμα αναφέρεται πως «μια οικογένεια σαν τη δική μου, που αποτελείται από δυο γονείς και τα παιδιά, που μένουν όλοι στο ίδιο σπίτι, είναι αρκετά συνηθισμένη(...)» (ΣΤβ 93).

Οικογένειες με 3 ή παραπάνω παιδιά (πολύτεκνες) εμφανίζονται μόλις 9 φορές με ενδεικτικές αναφορές όπως: «Το σπίτι μας στον Άγιο Δημήτρη θεωρήθηκε μικρό για την εξαμελή μας οικογένεια» (Γα 40) και «Η Ελευθερία (...) ζει με τους γονείς της και τα δίδυμα αδέρφια της στο Μαρούσι» (Δβ 70).

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσες οικογένειες στα αναγνωστικά είναι πυρηνικές διγονεϊκές, πόσα παιδιά έχουν, σε πόσες μένουν και άλλα συγγενικά πρόσωπα μαζί και πόσες οικογένειες είναι μονογονεϊκές (βλ. επίσης Γράφημα Α2):

Πίνακας 6. Συνολικός αριθμός των οικογενειών και κατανομή τους σε τύπους και ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και τα συγγενικά μέλη που διαμένουν μαζί

	Δύο γονείς με ένα ή δύο παιδιά	Δύο γονείς με τρία ή περισσότερα παιδιά	Δύο γονείς με παιδιά και συγγενικά πρόσωπα να μένουν μαζί	Μονογονεϊκές οικογένειες	Σύνολο
Α΄ τάξη	7	1	-	-	8
Β΄ τάξη	11	-	-	-	11
Γ΄ τάξη	8	4	-	1	13
Δ΄ τάξη	7	2	1	1	11
Ε΄ τάξη	8	1	-	1	10
ΣΤ΄ τάξη	14	1	2	2	19
Σύνολο	55	9	3	5	72
	(76%)	(13%)	(4%)	(7%)	(100%)

Επίσης, παρόλο που οι αναφορές σε παππούδες και γιαγιάδες είναι αρκετές, δε φαίνεται ξεκάθαρα ότι συγκατοικούν με την υπόλοιπη οικογένεια, επομένως οι περιπτώσεις όπου στα κείμενα γίνεται νύξη για διευρυμένη οικογένεια περιορίζονται μόλις σε 3, όπως :

«Εμείς είμαστε τέσσερα αδέρφια κι εγώ, όπως ξέρεις, είμαι ο μεγαλύτερος (...) Κάθε βράδυ όλοι καθόμαστε στο σαλόνι του σπιτιού. Η Αναστασία και η Ιωάννα κάθονται στο πάτωμα (...), ενώ ο Γιωργάκης κάθεται στα γόνατα της γιαγιάς» (Δβ 18) ή «...κομμένο από τον γέροντα παππού, χωρίς μαχαίρι, και μοιρασμένο στα παιδιά, στις νύφες και στ' αγγόνια» (Γγ 37).

Το πρότυπο δείχνει να ανταποκρίνεται στα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τους τύπους της οικογένειας που υπάρχουν στις μέρες μας στην Ελλάδα. Ωστόσο, παρ' όλο που το ποσοστό των μονογονεϊκών οικογενειών στην Ελλάδα είναι στατιστικά σημαντικό (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011) στα σχολικά βιβλία αυτός ο τύπος οικογένειας αναφέρεται, όπως βλέπουμε και στον πίνακα, μόνο 5 φορές. Από αυτές μόνο μία αναφέρεται σε μονογονεϊκή οικογένεια που έχει προκύψει από χωρισμό και αυτό με δυσκολία το καταλαβαίνουμε: «Από το παλιό μας σπίτι θυμάμαι λίγα πράγματα. Ζούσε μαζί μας ο πατέρας κι είχαμε ένα λαγωνικό που το λέγανε Ντικ» (ΣΤα 8). Οι άλλες δύο είναι προσφυγικές οικογένειες όπου ο πατέρας έχει «χαθεί» (Γγ 55, Εβ 24) και σε μία ακόμη ο πατέρας έχει πεθάνει (ΣΤγ 38). Σε άλλη μία περίπτωση, τέλος, δίνεται γενικά η εντύπωση από το κείμενο ότι δεν υπάρχει πατέρας στην οικογένεια (Δβ 20). Οι μονογονεϊκές οικογένειες των αναγνωστικών, λοιπόν, προκύπτουν κυρίως από «ανωτέρα βία» και πάντα βέβαια μιλάμε για οικογένειες με μόνη μητέρα και όχι μόνο πατέρα.

Ο τύπος της διγονεϊκής πυρηνικής οικογένειας ενισχύεται και από την εικονογράφηση. Ο παρακάτω πίνακας φανερώνει πόσες εικόνες δείχνουν οικογένειες με δύο γονείς και ένα ή περισσότερα παιδιά και σε πόσες εικόνες φαίνονται και άλλα συγγενικά πρόσωπα μαζί:

Πίνακας 7. Συνολικός αριθμός εικόνων με οικογένειες και κατανομή τους ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και άλλα συγγενικά πρόσωπα που είναι μαζί

	Δύο γονείς με ένα ή δύο παιδιά	Δύο γονείς με τρία ή περισσότερα παιδιά	Δύο γονείς με άλλα συγγενικά πρόσωπα μαζί	Σύνολο
Α' τάξη	1	-	-	-
Β' τάξη	3	-	-	4
Γ' τάξη	1	-	-	1
Δ' τάξη	-	1	1	2
Ε' τάξη	-	-	-	-
ΣΤ' τάξη	1	-	-	1
Σύνολο	6	1	1	8

Όσο αφορά στη διευρυμένη οικογένεια σε όλα τα αναγνωστικά υπάρχει μόνο μία εικόνα η οποία δείχνει, ενδεχομένως, μία μεγάλη πολυμελή οικογένεια τριών γενεών συγκεντρωμένη γύρω από το εορταστικό τραπέζι και αυτή αναφέρεται στην

πρώτη χριστουγεννιάτικη κάρτα που σχεδιάστηκε στην Αγγλία το μακρινό 1843. Κατά τον ίδιο τρόπο, στη δεύτερη περίπτωση όπου εμφανίζεται διευρυμένη οικογένεια το αναγνωστικό μιλάει για μια «άλλη εποχή» όπου «θα μέναμε μάλλον όλοι μαζί, στο ίδιο σπίτι (...). Οι μεγάλοι θα δούλευαν όλοι μαζί στα χωράφια (...). Οι γυναίκες θα μαγείρευαν (...) και τα παιδιά θα κοιμόμασταν όλα μαζί στρωματσάδα (...)» (ΣΤβ 93). Μία ακόμη φορά αναφέρεται μία οικογένεια προσφύγων από τη Μικρά Ασία με αρχηγό τον παππού (ΣΤ α 86).

3.4.2. Σχέση μεταξύ των συζύγων

Από τα 233 κείμενα όπου γίνεται αναφορά σε οικογενειακά και συγγενικά πρόσωπα οι δύο γονείς έχουν κοινή παρουσία ως ζευγάρι στα 72. Ωστόσο είναι εμφανές ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων βρίσκονται μαζί μόνο ως φυσική παρουσία, καθώς η άμεση επικοινωνία μεταξύ τους είναι περιορισμένη. Τις περισσότερες φορές ο διάλογος γίνεται μεταξύ πατέρα ή μητέρας και παιδιών όπου ο ένας από τους δύο συζύγους απλώς παρευρίσκεται.

Δυσκολευόμαστε να βρούμε έναν διάλογο μεταξύ των γονιών για οποιοδήποτε θέμα αφορά στους δυο τους, παρά μόνο μία φορά σε ένα παραμύθι όπου ο βασιλιάς εποφθαλμιά την όμορφη σύζυγο (ΣΤα 61). Οι γονείς απευθύνονται και οι δύο απευθείας στα παιδιά και για τα παιδιά. Η σχέση των δύο γονέων ορίζεται έμμεσα δια των παιδιών τους. Ελάχιστα είναι τα οικογενειακά προβλήματα για τα οποία θα μπορούσαν οι δύο γονείς να συζητήσουν και αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με τις ανησυχίες των παιδιών.

«Θέλω να κάνω μια μεγάλη γιορτή για τα γενέθλιά μου. Κάντε μου το χατίρι» αγωνιά η μικρή Μελίνα και οι γονείς της «κοιτάχτηκαν στα μάτια με νόημα» (Γβ 34). Αλλού διαφωνούν ως προς τη διαπαιδαγώγησή τους: «Εσύ τη χάλασες, μ' όλα τα χατίρια που της κάνεις» (Δβ 16) και σε άλλο σημείο συνεννοούνται για να στείλουν το παιδί στην κατασκήνωση: «-Νομίζω ότι η στιγμή είναι κατάλληλη, είπε ο μπαμπάς. -Συμφωνώ, απάντησε η μαμά» (ΣΤβ 89).

Ακόμα, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι αρκετές οι φορές που η στάση της μητέρας είναι μάλλον παθητική. Έτσι, όταν κηρύσσεται ο πόλεμος με την Ιταλία η μητέρα στέκεται εμβρόντητη μπροστά στον άντρα της: «Τη δεύτερη φορά ακούσαμε όλοι κι η μαμά είπε 'Θεέ μου! και ρώτησε 'Γιατί;''» (Εα 44) ή αμήχανη και άβουλη όταν πρόκειται να σώσουν ένα κατσικάκι: «-Τι θα το κάνουμε τώρα αυτό; έλεγε απελπισμένη η μαμά μου» (Εα 61) ή να μοιράσουν δίκαια το φλουρί της

βασιλόπιτας: «Η καημένη η μητέρα! Το είχε καημό να πέσει σ' εμένα (...) - Και τι θα γίνει τώρα; ρώτησε στενοχωρημένη η μητέρα μου» (ΣΤβ 35).

Αλλά και όταν τα πράγματα μέσα στην οικογένεια είναι εξαιρετικά σοβαρά, δεν προηγείται καμία αναφορά· ο αναγνώστης βρίσκεται προ τετελεσμένων, όπως στις περιπτώσεις όπου ο πατέρας δε ζει (Εβ 24, ΣΤγ 38) ή έχει μεταναστεύσει (ΣΤγ 42) ή οι γονείς έχουν χωρίσει: «Ζούσε μαζί μας ο πατέρας (...) πηγαίναμε στη θάλασσα σχεδόν κάθε Κυριακή» (ΣΤα 8).

Επίσης, μόνο δύο στιγμές τρυφερότητας και διαπροσωπικής επαφής εντοπίζουμε σε όλα τα κείμενα από τις οποίες η μία είναι μια εικονογράφηση με τον άντρα-Ιωσήφ να αγκαλιάζει τη σύζυγο-Μαρία σε μια σύγχρονη εκδοχή της σκηνής με τη φάτνη των Χριστουγέννων (Εβ 23) και η δεύτερη αναφέρεται στη μαμά και τον μπαμπά που «παντρεύτηκαν από έρωτα στο άψε σβήσε» (ΣΤβ 84).

Οι γονείς φαίνεται να ζουν μία παράλληλη ζωή όπου συναντιούνται μόνο όταν απευθύνονται στα παιδιά: «Σ' ένα λεπτό μπήκε ο μπαμπάς. –Καληνύχτα κοριτσάκι, είπε (...) Αμέσως μετά, τσακ τσακ τα τακουνάκια της μαμάς. – Καληνύχτα, Μάτα μου (...)» (Ββ 63).

3.4.3. Συχνότητα παρουσίας των οικογενειακών και συγγενικών προσώπων.

Ο τόπος δράσης και οι δραστηριότητές τους

Στην υποενότητα αυτή εξετάζουμε πόσες φορές παρουσιάζεται στα αναγνωστικά το κάθε οικογενειακό ή συγγενικό πρόσωπο ξεχωριστά, το είδος των δραστηριοτήτων του και σε ποιον χώρο τις πραγματοποιεί. Οι δύο αμέσως επόμενοι πίνακες περιλαμβάνουν έναν γενικό συγκεντρωτικό απολογισμό, ενώ στις παρακάτω υποενότητες γίνεται πιο αναλυτική παρουσίαση για κάθε πρόσωπο ξεχωριστά.

Σε 233 κείμενα των αναγνωστικών, λοιπόν, έχουμε συνολικά 510 παρουσίες κάποιου οικογενειακού ή συγγενικού προσώπου, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Η παρουσία των παιδιών στα κείμενα είναι κυρίαρχη, καθώς υπάρχουν αναφορές, έστω σε ένα ή και περισσότερα παιδιά, στα 221 από τα 233 κείμενα. Εκείνες που δεν περιλαμβάνονται είναι οι 35 περιπτώσεις κοινής παρουσίας των δύο συζύγων όπου αναφέρονται μαζί ως «γονείς» και όχι ξεχωριστά ως «μητέρα» και «πατέρας».

Αν εξαιρέσουμε λοιπόν τα παιδιά, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, η συχνότερη παρουσία είναι σαφώς αυτή της μητέρας και ακολουθεί ο πατέρας, η γιαγιά και ο παππούς (βλ. επίσης Γράφημα Α4).

Πίνακας 8. Συχνότητα παρουσίας οικογενειακών και συγγενικών προσώπων

Παιδιά	Μητέρα	Πατέρας	Γιαγιά	Παππούς	Θείος	Θεία	Άλλα συγγενικά πρόσωπα	Σύνολο
221	114	74	33	32	12	7	17	510

Στον επόμενο πίνακα φαίνεται επίσης –εκτός πάντα από τα παιδιά- ότι η μητέρα είναι αυτή που συναντιέται ή έρχεται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον σε κάποιου είδους άμεση ή έμμεση επαφή με τα υπόλοιπα οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα.

Πίνακας 9. Συχνότητα κοινής παρουσίας οικογενειακών και συγγενικών προσώπων

	Μητέρα	Πατέρας	Παππούς	Γιαγιά	Παιδιά	Θείος	Θεία	Άλλα συγγενικά πρόσωπα	Σύνολο
Μητέρα		72	6	10	61	1	2	2	154
Πατέρας	72		5	3	32	1	1	4	118
Παππούς	6	5		11	27	-	-	1	50
Γιαγιά	10	3	11		28	-	1	2	55
Παιδιά	61	32	27	28		10	4	13	175
Θείος	1	1	-	-	10		1	1	14
Θεία	2	1	-	1	4	1		1	10
Άλλα συγγενικά πρόσωπα	2	4	1	2	13	1	1		24

Σημείωση: Στις 72 φορές που εντοπίζονται μαζί μητέρα και πατέρας, περιλαμβάνονται και οι 35 περιπτώσεις όπου αναφέρονται γενικά ως «γονείς» και όχι ξεχωριστά ως μητέρα και πατέρας

Αναλυτικότερα:

3.4.3.1. Η παρουσία της μητέρας

3.4.3.1.1. Οι χώροι δράσης της μητέρας

Συνολικά και στα έξι αναγνωστικά των τάξεων του δημοτικού συναντάμε τη γυναίκα με την ιδιότητα της μητέρας 114 φορές, τις περισσότερες στις ενδιάμεσες Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεις. (Α΄: 15, Β΄: 26, Γ΄: 18, Δ΄: 22, Ε΄: 16, ΣΤ΄: 17). Από αυτές τις 65 φορές είναι στο σπίτι όπου κατά κύριο λόγο φροντίζει τα παιδιά, ελέγχει τις σχολικές τους εργασίες, τα απασχολεί, ετοιμάζει τα πάρτι για τα γενέθλιά τους: «...εμφανίστηκε η μαμά του μ' ένα πελώριο κουτί (...) Όλο το πρωινό πέρασε με τις ετοιμασίες» (Εα 82),

επιβλέπει την τήρηση του προγράμματός τους: «Μαμά, αύριο ξύπνα με νωρίς» (Βα 53), μαγειρεύει (Γβ 34) και επιμελείται τις δουλειές του σπιτιού.

Άλλες 29 φορές συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού σε βόλτες, εκδρομές, επισκέψεις σε συγγενικά σπίτια και εκδηλώσεις ή βγαίνει για εξωτερικές δουλειές. Σε 4 περιπτώσεις την εντοπίζουμε στο χώρο εργασίας της να έχει μαζί της ένα από τα παιδιά: «Η κυρία Ασημίνα, η καθαρίστρια, μπήκε μέσα κρατώντας με το ένα χέρι τον κουβά και τη σκούπα και με το άλλο το αγοράκι της» (ΣΤβ 32).

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τον χώρο όπου δραστηριοποιείται η μητέρα είτε είναι με παιδιά είτε όχι:

Πίνακας 10. Συχνότητα παρουσίας της μητέρας σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται (%)

Στο σπίτι	65	57
Σε χώρο εργασίας	4	4
Σε εκδρομές, ταξίδια ή επισκέψεις	8	7
Σε εκδηλώσεις των παιδιών (παρέλαση, ωδείο, σχολείο)	3	2
Σε εξόδους (θέατρο, άθληση, εκκλησία, συναυλίες, διαδρομές στην πόλη)	5	4
Στα καταστήματα και υπηρεσίες για περίπατο ή αγορές	9	8
Αναφορά στη μητέρα σε απροσδιόριστο χώρο	20	18
Σύνολο	114	100%

3.4.3.1.2. Οι δραστηριότητες της μητέρας

Αναλυτικά, σε 35 αναφορές την εντοπίζουμε να ετοιμάζει το φαγητό για τα παιδιά, να τα ξυπνάει, να ελέγχει τα μαθήματά τους ή να εκδηλώνει τη στοργή της. Ενδεικτικά, σε 3 περιπτώσεις φωνάζει τα παιδιά για φαγητό: «Φροσούλα, Αννούλα, ελάτε, τρώμε!» (Εα 24) και (Γβ 20, Στα 7) και 3 φορές τα ξυπνάει: «...ήτανε η μανούλα μου: 'Για σήκω απ' το κρεβάτι!'» (Αβ 68) και (Βα 53, ΣΤγ 28).

Δύο φορές τη βλέπουμε να ταΐζει τα παιδιά (Δβ 50), 6 φορές έχει αγκαλιά ένα μωρό ή το βγάζει βόλτα με το καρότσι (Βα 10) και 12 φορές συνοδεύει τα παιδιά σε εξόδους, εκδρομές ή εκδηλώσεις του σχολείου (Αα 22, Ββ 76, Εβ 16).

Σε 19 περιπτώσεις κανονίζει τις οικιακές δουλειές, φροντίζει για τα ψώνια: «-Τρέχα Γιάννη στον μπακάλη, φέρε αλεύρι, σιμιγδάλι» (Γα 37) και γενικά είναι υπεύθυνη για διάφορες διευθετήσεις εντός του σπιτιού: «Η μαμά της έβρισκε την ευκαιρία να κάνει του κόσμου τις δουλειές» (Γα 72) και «Ο Μπόμπιρας, ένα αγοράκι που ζει σε μια μεγαλούπολη, παίζει μόνος του στο δωμάτιό του (...) Η μητέρα του

είναι συνέχεια απασχολημένη με τη δουλειά της και ο πατέρας του λείπει διαρκώς από το σπίτι» (Δβ 74).

Έτσι, σε άλλη περίπτωση, όταν ο μικρός Θοδωρής έπεσε καθώς χοροπηδούσε από το κρεβάτι ήταν η μαμά εκεί, στο σπίτι, για να τρέξει: «Όύτε 30 δευτερόλεπτα δεν έλειψα από κοντά του» λέει η μητέρα του Χρύσα. «Πετάχτηκα στην κουζίνα να πάρω το γάλα του, που το είχα έτοιμο» (ΣΤβ 73)

Παράλληλα, σε 13 αναφορές ενημερώνει και ψυχαγωγεί τα παιδιά με ιστορίες για τη χελώνα καρέττα καρέττα και την Αρχαία Ελλάδα (Αβ 71 και 74), παραμύθια και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ΣΤβ 84), ενώ σε άλλες 11 περιπτώσεις αναλαμβάνει εκπαιδευτικό ρόλο με το να τους εφιστά την προσοχή (Βα 57), να τους διορθώνει τα μαθήματα, να τα επιπλήττει: «Τότε ήρθε η μητέρα μου και μου είπε να τα ξαναγράψω, γιατί δεν έβγαιναν τα γράμματα!» (Γα 31), «Όλο ‘μη’ η μαμά φωνάζει. Μην κλοτσάς στο σπίτι μπάλα και μη βιάζεσαι στη σκάλα» (Ββ 36) και να τα διαπαιδαγωγεί ώστε να γίνουν πιο υπεύθυνα και ανεξάρτητα (ΣΤβ 89).

Συνολικά οι δραστηριότητες της μητέρας ανέρχονται σε 118 σε όλα τα αναγνωστικά. Όπως θα δούμε παρακάτω στο κείμενο, οι αναφορές στη μητέρα είναι πολλές παραπάνω σε σύγκριση με τον πατέρα (βλ. πίνακες 11 και 14), ωστόσο, σχεδόν όλο αυτό το πλεόνασμα δραστηριοτήτων «καταναλώνεται» σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τη φροντίδα των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε με τι ασχολείται η μητέρα όταν είναι στο σπίτι ή εκτός σπιτιού, είτε είναι μαζί με τα παιδιά είτε όχι:

Πίνακας 11. Συχνότητα δραστηριοτήτων της μητέρας στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της

Φροντίζει τα παιδιά και το πρόγραμμά τους	43
Συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού (σε εκδρομές, περίπατους, επισκέψεις, εξωτερικές εργασίες, εκδηλώσεις)	24
Επιμελείται δουλειές του σπιτιού	19
Ψυχαγωγεί και ενημερώνει τα παιδιά	13
Εκπαιδεύει και συμβουλεύει τα παιδιά	11
Παίρνει μαζί της τα παιδιά στο χώρο εργασίας της	3
Αναφορά στην εργασία της ή σε άλλες ασχολίες ως ανεξάρτητη από τα παιδιά δραστηριότητα	4
Παρουσιάζεται ως προστάτης-εγγυητής της ασφάλειας της οικογένειας	1
Διεκπεραιώνει οικογενειακές υποθέσεις γραφειοκρατικού τύπου (τράπεζα, εγγραφή του παιδιού στο σχολείο)	-
Σύνολο	118

Ακόμη δείχνει να έχει μεγαλύτερη άνεση στις κοινωνικές σχέσεις, καθώς είναι αυτή που κρατάει την επαφή με τους κοντινούς συγγενείς: «...η μητέρα της της ζήτησε να πάει στο ταχυδρομείο, για να στείλει ένα γράμμα στη θεία της» (Βα 24) που θα φέρει γλυκά στην γειτόνισσα: «...φέρνουν στην κυρία Καλλιόπη ένα πιάτο με γλυκά που στέλνει η μαμά τους» (Δγ 20) και κουλουράκια στο σχολείο (Αβ 65), ως εγγυήτρια της οικογενειακής και συγγενικής ενότητας και των καλών δημοσίων σχέσεων.

Όμως, σε σύγκριση με τον πατέρα, δε φαίνεται να δείχνει αντίστοιχο ενδιαφέρον και σε θέματα της επικαιρότητας. Μία μόνο φορά παρουσιάζεται να διαβάξει εφημερίδα, κι αυτή μαζί με τον σύζυγο (Βγ 28), ενώ, όταν ο πατέρας ήρθε στο σπίτι για να ανακοινώσει την κήρυξη του ελληνοϊταλικού πολέμου, η μητέρα σε πλήρη άγνοια στεκόταν εμβρόντητη: «Τη δεύτερη φορά ακούσαμε όλοι κι η μαμά είπε ‘Θεέ μου!’ και ρώτησε ‘Γιατί;’» (Εα 44) .

Τέλος, μόλις 3 είναι οι αναφορές στη μητέρα όπου φαίνεται να δρα έξω από τον οικογενειακό της ρόλο. Η μία είναι όταν μας μιλάει για το επάγγελμά της: «Γράφω γιατί (...) θέλω να τα μοιραστώ με τους αναγνώστες μου. Γράφω γιατί αγαπώ τα βιβλία» (Εβ 40) και οι άλλες δύο έχουν να κάνουν με το πώς περνάει τον ελεύθερό της χρόνο: «Κάθε απόγευμα μετά τη δουλειά, χειμώνα καλοκαίρι, φορούσε

αθλητική φόρμα και παπούτσια και χανόταν» (ΣΤβ 84) και την αγάπη της για τα ζώα: «Η μαμά μου είναι γατόφιλη (...)» (Εα 58).

3.4.3.1.3. Η σχέση της μητέρας με τα παιδιά

Ξεκινώντας την ανάλυση αυτής της κατηγορίας, εκείνο που πρέπει να θυμηθούμε, σε σύγκριση μάλιστα με τα στοιχεία που αφορούν στον πατέρα, είναι ότι η μητέρα παρουσιάζεται γενικά περισσότερες φορές στα βιβλία από τον σύζυγό της, είτε είναι μαζί της τα παιδιά είτε όχι (114 φορές αντί 74, βλ. πίνακες 10 και 13). Και εφόσον η θεματική των βιβλίων αντλείται από την άμεση εμπειρία των παιδιών, θα μπορούσαμε να προβληματιστούμε σχετικά με το πόσο η μητέρα είναι (ή αναμένεται να είναι) περισσότερο προσκολλημένη στα παιδιά σε σχέση με τον πατέρα.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πόσες φορές εντοπίζεται στα αναγνωστικά η μητέρα να είναι μόνη της και να αλληλοεπιδρά με έστω και ένα παιδί, χωρίς την παρουσία του συζύγου της. Προσοχή όμως, αυτό δε σημαίνει ότι η απουσία του συζύγου συνεπάγεται αυτομάτως και την ύπαρξη μονογονεϊκής οικογένειας. Στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν υπάρχουν στοιχεία που να πιστοποιούν κάτι τέτοιο. Οι περιπτώσεις που υπάρχει αποδεδειγμένα μονογονεϊκή οικογένεια είναι ελάχιστες και συγκεκριμένες, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω στον πίνακα 6 στην υποενότητα «Τύποι οικογενειών». Η ίδια διευκρίνιση ισχύει βεβαίως και στην ανάλυση για τον πατέρα.

Έτσι, λοιπόν, αξίζει να σημειώσουμε ότι η μητέρα είναι μόνη της με έστω ένα παιδί, χωρίς την παρουσία του συζύγου, 61 φορές, δηλαδή σχεδόν τις μισές, από τις 114 που παρουσιάζεται συνολικά στα αναγνωστικά του δημοτικού.

Πίνακας 12. Συχνότητα παρουσίας της μητέρας μόνη της με τα παιδιά (με την κόρη, με τον γιο, με δύο παιδιά διαφορετικού φύλου ταυτόχρονα, με ένα παιδί ή παιδιά χωρίς να διευκρινίζεται το φύλο)

	Μητέρα με κόρη	Μητέρα με γιο	Μητέρα με κόρη και γιο	Μητέρα με παιδί χωρίς να διευκρινίζεται το φύλο	Σύνολο
Α΄ τάξη	1	3	1	1	6
Β΄ τάξη	10	6	-	2	18
Γ΄ τάξη	2	1	2	1	6
Δ΄ τάξη	2	2	2	5	11
Ε΄ τάξη	2	3	-	2	7
ΣΤ΄ τάξη	1	10	1	1	13
Σύνολο	18	25	6	12	61

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, δε φαίνεται να υπάρχει κάποια ιδιαίτερη «προτίμηση» στην κόρη ή τον γιο ούτε ποσοτικά ούτε ποιοτικά. Η μητέρα παρουσιάζεται να κρατά τις ισορροπίες και να ετοιμάζει εξίσου τα πάρτι γενεθλίων τους: «Η Χαρά στα γενέθλιά της κάλεσε όλη την τάξη της (...) δοκίμασαν τα γλυκά που είχε ετοιμάσει η μαμά της» (Ββ 64), «(..) η μέρα που θα ξημέρωνε ήταν αυτή των γενεθλίων του (...) εμφανίστηκε η μαμά του μ' ένα πελώριο κουτί» (Εα 82),

να τα φροντίζει: «Η μάνα μου μου χτένισε τα μαλλιά. Χωρίστρα στη μέση και δυο όμοιες πλεξούδες» (Δα 24), «Όταν είσαι άρρωστος και τα δωράκια κάνουν τη δουλειά τους(...) Σήμερα ούτε πονοκέφαλος ούτε πυρετός. Η μαμά ανακουφίστηκε» (Γβ 46),

να μαλώνει και το αγόρι: «Μην ξεχνάς δόντια να πλύνεις. Στο μωρό γλυκά μη δίνεις» (Βα 66)

και το κορίτσι: «μ' όλα τα χατίρια που της κάνεις (...) κατάντησε να μην υπολογίζει κανέναν» (Δβ 16),

να διορθώνει και τα δύο παιδιά: «Τότε ήρθε η μητέρα μου και μου είπε να τα ξαναγράψω (...)» (Γα 31), «Γιατί δε βάζεις κι έναν άνθρωπο μέσα; Τι ζωγράφος θα γίνεις;» (Γα 72),

να τους αναθέτει δουλειές του σπιτιού: «η μητέρα της της ζήτησε να πάει στο ταχυδρομείο» (Βα 24), «-Τρέχα, Γιάννη, στον μπακάλη» (Βα 37)

και να βγαίνει μαζί τους για εξωτερικές δουλειές: «η Ιωάννα γύρισε στο σπίτι (...) όταν πήγαν στο ταχυδρομείο, η μαμά έδειξε την ταυτότητά της (Αβ 28) και ένα σκίτσο με τη μητέρα και τον γιο να παίρνουν νερό από τον νερουλά (Δα 40).

Τα παιδιά στις περισσότερες αναφορές δε φαίνεται να καθοδηγούνται από τη μητέρα σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή συμπεριφορά ούτε αντιμετωπίζονται διαφορετικά με βάση το φύλο τους. Η Φρειδερίκου στην ανάλυσή της στα αναγνωστικά της περιόδου 1982-2006 αναφέρει το παράδειγμα μίας κόρης η οποία προκειμένου να πείσει τον πατέρα της να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο θα πρέπει να μεταχειριστεί πλήθος γυναικείων τεχνασμάτων και να είναι κατ' εξαίρεση «σπίρτο μοναχό» (Φρειδερίκου, σ. 78). Τέτοιου είδους διακρίσεις στον τρόπο αντιμετώπισης των κοριτσιών και των αγοριών οι οποίες εντοπίζονταν στα παλαιότερα αναγνωστικά φαίνεται πως έχουν απαλειφθεί στα νέα αναγνωστικά.

Για παράδειγμα σε δύο περιπτώσεις, η μητέρα φαίνεται να έχει πιο πολύ τον νου της στον περισσότερο δραστήριο και επιρρεπή στις ζημιές γιο: «όταν είδε την πίσω ρόδα του ποδηλάτου να περνάει ξυστά από το κινέζικο βάζο της (...)» (Εα 82), παράλληλα όμως, σε άλλο σημείο των αναγνωστικών απαγορεύει στην κόρη να πάει βόλτα με το μεγαλύτερο και πιο επικίνδυνο για την ηλικία της ποδήλατο (Βα 28). Αλλού, θα στείλει τον γιο να ψωνίσει στον μπακάλη (Βα 37), θα στείλει όμως και την κόρη να πάει τις σιδερωμένες πετσέτες στο κουρείο του πατέρα (ΣΤβ 14).

Ακόμα και όταν η μικρή Μελίνα παίρνει την άδεια για να ετοιμάσει το πάρτι γενεθλίων της, αναθέτει την ετοιμασία των φαγητών στον φίλο της τον Κώστα, χωρίς ωστόσο να παραλείψει να επιστρατεύσει και τη γιαγιά Μερόπη για ενισχύσεις: «Καθήκοντα μάγειρα αναλαμβάνω εγώ. (...) Ζαχαροπλάστης δεν έγινα ακόμη (...) – Μη σε νοιάζει, αυτή είναι δουλειά για τη γιαγιά Μερόπη» (Γβ 34).

Εν τούτοις, σε δύο περιπτώσεις εντοπίζεται απόλυτη ταύτιση της θέσης της μητέρας και της κόρης στην οικογένεια, όταν σε μια σκηνή από παράσταση σχολικής γιορτής για την 28η Οκτωβρίου μάνα και κόρη πλέκουν κάλτσες για τον στρατιώτη γιο: «Γυναίκες με μαντίλες στο κεφάλι πλέκουν με βελόνες. Η κυρα-Λένη κρατάει ένα γράμμα (...) – Μάνα, θ' ανέβουμε στο βουνό;» (ΣΤα 41)

και όταν σε ένα ποίημα ο ναυτικός γιος φέρνει στον νου του τη μητέρα του και την αδερφή του που έχει αφήσει πίσω (Γγ 23). Σε μία ακόμη περίπτωση μάλιστα «η καημένη η μητέρα το είχε καημό» να πέσει το φλουρί της βασιλόπιτας στον πρωτότοκο γιο (ΣΤβ 35).

3.4.3.1.4. *Ο χαρακτήρας της μητέρας*

Τις περισσότερες φορές ο ρόλος της μητέρας και η δράση της περιορίζονται στο να βοηθήσουν να αναδειχθούν τα συναισθήματα και οι προβληματισμοί των παιδιών: «Κι αυτό το κόκκινο τι είναι; ξαναρώτησε η μαμά της (...) – Βαρκούλα (...) Δε θέλει να κάνει βόλτα στη νεκρή θάλασσα, είπε θυμωμένη η Καιτούλα» (Γα 72) , «Υστερα η μητέρα μου μου είπε πως ο ψαράς μιλούσε ιταλικά, η δασκάλα γερμανικά κι ο γιατρός την καθαρεύουσα» (Δβ 85).

Ωστόσο, αρκετές φορές εμφανίζεται να εκδηλώνει και η ίδια τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Έτσι τη συναντάμε ευδιάθετη, χαριτωμένη, πρόθυμη και επινοητική να διασκεδάζει με τα παιδιά και να προσέχει την εξωτερική της εμφάνιση με αφορμή κάποια έξοδο ή γιορτή: «Η Λαβίνια, η μαμά του Ρωμαίου, είναι μια όμορφη και χαριτωμένη ποντικίνα» (Δβ 58), «ετοιμάζεται από νωρίς και ντύνεται επίσημα» (Δβ 60), «Η μαμά (...) φαινόταν κοριτσάκι (...) με την κομψή κορμοστασιά της και την ξανθιά κοτσίδα στην πλάτη» (ΣΤβ 84).

Είναι επίσης στοργική, συμπνετική και ευαίσθητη: «Καληνύχτα, Μάτα μου, να τα εκατοστήσεις, χιλιόχρονη, είπε» (Ββ 63), «- (Το κατσικάκι) θέλει να αισθάνεται τη ζεστασιά σου, νομίζει πως είναι η μάνα του, είπε η μητέρα μου» (Εα 61) «και όλη την αγάπη της τη δίνει στις γάτες» (Εα 58)

Άλλες φορές όμως φωνάζει (Βα 66), ανησυχεί, αγχώνεται και στέκεται διστακτική (ΣΤβ 89), αναποφάσιστη, ακόμα και απροστάτευτη απέναντι στους κινδύνους: «Όταν βγήκαμε έξω από το σπίτι η μητέρα μου κοίταξε τον ουρανό και είπε: ‘Φαίνεται ότι θα βρέξει’» (Εβ 16),

«Πότε θα προλάβω να κάνω τόσες ετοιμασίες;» (Γβ 34)

«-Και τι θα γίνει τώρα; ρώτησε στενοχωρημένη η μητέρα μου» (ΣΤβ 35),

«-Τι θα το κάνουμε τώρα αυτό; Έλεγε απελπισμένη η μαμά μου» (Εα 61)

« ‘Θέλω να δω την κόρη μου’ έλεγε η Συννεφένια και δάκρυζε. Ο Άνεμος της φώναζε: ‘Κλάψε όσο θες, στη γη δεν ξαναγυρνάς’» (Αα 72).

Και σε άλλες περιπτώσεις, πιο δραματικές, τρομάζει και κλαίει: «Τι ήταν αυτό; Ακούσατε; ρώτησε η μαμά, που φοβήθηκε από ένα μεγάλο μπουμ» (Εα 44), «Η μαμά έκλαιγε, ο μπαμπάς ήταν καταστενοχωρημένος κι εμείς οι τρεις αδερφές καθόμασταν χωρίς μιλιά» (Γα 79).

Διακρίνουμε λοιπόν έναν χαρακτήρα και μία παλέτα συναισθημάτων που κυμαίνεται από την ευθυμία και την παρηγοριά, στην παθητικότητα και την αμηχανία απέναντι στον κίνδυνο. Λείπουν τα ενδιάμεσα χαρακτηριστικά όπως η

ετοιμότητα, το έξυπνο χιούμορ, το δημιουργικό άγχος, το θάρρος, ακόμα και ο θυμός που πυροδοτούν τη δράση και τα οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια, τα συναντάμε περισσότερο στον πατέρα.

Στη μόνη περίπτωση όπου δείχνει να λαμβάνει πρωτοβουλίες με αποφασιστικότητα είναι όταν η μητέρα ως μη-πραγματικό πρόσωπο πρωταγωνιστεί σε ένα παραμύθι και με τις μαγικές της ικανότητες καταφέρνει όχι μόνο να σώσει την οικογένειά της αλλά να κάνει και τον άντρα της βασιλιά: «Έννοια σου, άντρα, κι εγώ δε γίνομαι γυναίκα του βασιλιά, μόνο εσένα θα κάνω βασιλιά.» (ΣΤα 62).

3.4.3.2. Η παρουσία του πατέρα

3.4.3.2.1. Οι χώροι δράσης του πατέρα

Ο πατέρας συναντάται στα αναγνωστικά του δημοτικού πολύ λιγότερες φορές από ότι η μητέρα. Είναι φανερό ότι το κυρίαρχο πρόσωπο στα βιβλία είναι η μητέρα και εφ'όσον, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, τα κείμενα αντλούνται από τις άμεσες εμπειρίες των παιδιών, η εντύπωση που δημιουργείται είναι ότι η μητέρα είναι –ή είναι αναμενόμενο να είναι– πιο κοντά στα παιδιά από οποιοδήποτε άλλον.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η πρώτη αναφορά και φυσική παρουσία του πατέρα στο αναγνωστικό της Α΄ Δημοτικού γίνεται έπειτα από 70 σελίδες (όταν δηλαδή τα μαθήματα έχουν φτάσει πλέον στα Χριστούγεννα) και ενώ η μητέρα έχει παρουσιαστεί 3 φορές (2 στα δύο πρώτα μαθήματα) και 6 ο παππούς. Συνολικά στην Α΄ Δημοτικού ο πατέρας παρουσιάζεται 6 φορές, όταν η μητέρα αναφέρεται 15, ο παππούς 8, ο θείος 7 και η γιαγιά ουσιαστικά καμία (παρά μόνο σε μια φωτογραφία). Στις υπόλοιπες τάξεις οι αναφορές στον πατέρα είναι σαφώς περισσότερες και φτάνουν συνολικά τις 74 (Α΄: 6, Β΄: 19, Γ΄: 12, Δ΄: 13, Ε΄: 10, ΣΤ΄: 14).

Από αυτές τις 27 φορές είναι στο σπίτι όπου κυρίως απασχολεί τα παιδιά διηγώντας τους ιστορίες: «Όταν ο κύριος Όμηρος διηγείται θεατροϊστορίες, ξεχνάει να φάει και να κοιμηθεί» (Δβ 58), «Ο μπαμπάς του διηγείται συχνά ωραίες ιστορίες» (Βα 60), τα βοηθάει στα παιχνίδια τους: «Αμέσως, στο πρώτο μεγάλο κλαδί του, κρέμασε με γερές αλυσίδες ο πατέρας μου την κούνια» (Γα 40) και συμμετέχει στις δραστηριότητές τους: «Φτιάξανε μια ωραία πινακίδα, που ο πατέρας του Νίκου, που είναι ξυλουργός, την έστησε (...) πάνω σ' έναν στύλο» (Γα 64).

Εκτός σπιτιού θα τον βρούμε 10 φορές στο χώρο εργασίας του: «Μετακόμισε με όλη του την οικογένεια στην Αμερική και έμελλε να γίνει ο πρώτος Έλληνας κοσμοναύτης με την αποστολή του διαστημικού λεωφορείου 'Ατλαντίς'» (Εγ 76),

«παρακαλούσε τον (νυχτοφύλακα) πατέρα του (...) ‘πάρε με μαζί σου μια νύχτα στο μουσείο’» (ΣΤγ 58) και 25 φορές σε εξόδους, εκδηλώσεις, εκδρομές και βόλτες στα καταστήματα με τα παιδιά: (ΣΤα 8), «Ο μπαμπάς μου, ο ξάδερφός μου και εγώ πήγαμε στο σινεμά» (Βα 64), ενώ 3 φορές θα δώσει το παρών σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις όπως π.χ. η επέτειος του Πολυτεχνείου: (Ββ 12), «Ένας άντρας – ο πατέρας πρέπει να είναι- και στον σβέρκο του καθισμένο ένα μικρό παιδί» (Εα 67).

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τον χώρο όπου δραστηριοποιείται ο πατέρας είτε είναι με παιδιά είτε όχι (για σύγκριση με τα στοιχεία σχετικά με τη μητέρα βλ. Γράφημα Α5):

Πίνακας 13. Συχνότητα παρουσίας του πατέρα σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται (%)

Στο σπίτι	27	36%
Σε χώρο εργασίας	10	14%
Σε εκδρομές – ταξίδια-επισκέψεις	7	10%
Σε εκδηλώσεις των παιδιών (παρέλαση, ωδείο, μπαλέτο)	4	5%
Σε εξόδους (σινεμά, εκκλησία, διαδρομές στην πόλη)	6	8%
Σε κοινωνικές και πολιτικές δράσεις	3	4%
Στα καταστήματα και υπηρεσίες για περίπατο ή αγορές	8	11%
Αναφορά στον πατέρα σε απροσδιόριστο χώρο	9	12%
Σύνολο	74	100%

3.4.3.2.2. Οι δραστηριότητες του πατέρα

Μεταξύ του πατέρα και της μητέρας εντοπίζονται αρκετές ποσοτικές διαφορές στις επιμέρους δράσεις τους. Έτσι, ο πατέρας παρουσιάζεται να φροντίζει τα παιδιά 14 μόνο φορές και να επιμελείται δουλειές του σπιτιού μόλις 5, ενώ, από την άλλη, είναι

αρκετές οι φορές, σε σχέση με το σύνολο των δραστηριοτήτων του, που απασχολεί τα παιδιά δημιουργικά, τα εκπαιδεύει και τα συνοδεύει εκτός σπιτιού.

Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε με τι ασχολείται ο πατέρας όταν είναι με τα παιδιά ή μόνος του, είτε μέσα είτε έξω από το σπίτι (για σύγκριση με τα στοιχεία σχετικά με τη μητέρα βλ. Γράφημα Α6):

Πίνακας 14. Συχνότητα δραστηριοτήτων του πατέρα στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνος του

Φροντίζει τα παιδιά και το πρόγραμμά τους	14
Συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού (σε εκδρομές, περίπατους, επισκέψεις, εξωτερικές εργασίες, εκδηλώσεις)	14
Ψυχαγωγεί και ενημερώνει τα παιδιά	12
Εκπαιδεύει και συμβουλεύει τα παιδιά	10
Αναφορά στην εργασία του ή σε άλλες ασχολίες ως ανεξάρτητη από τα παιδιά δραστηριότητα	6
Επιμελείται δουλειές του σπιτιού	5
Παίρνει μαζί του τα παιδιά στο χώρο εργασίας του	5
Παρουσιάζεται ως προστάτης-εγγυητής της ασφάλειας της οικογένειας	5
Διεκπεραιώνει οικογενειακές υποθέσεις γραφειοκρατικού τύπου (τράπεζα, εγγραφή του παιδιού στο σχολείο)	3
Σύνολο	74

Επιπρόσθετα 11 φορές θα γίνει αναφορά στην εργασία του, είτε είναι μόνος του είτε με το παιδί και θα φανεί σε 8 σημεία ότι είναι αυτός που ενημερώνεται καθώς «διαβάζει προσεκτικά αυτή τη φτωχική εφημεριδούλα για να δει μήπως ο ανθυποστρατηγός έβγαλε μια καινούρια διαταγή» (ΣΤα 44) και κανονίζει τις σοβαρές υποθέσεις που έχουν να κάνουν με την ασφάλεια της οικογένειας και τις τυπικές, γραφειοκρατικού τύπου, υποχρεώσεις με το σχολείο και άλλες υπηρεσίες.

Ο πατέρας λοιπόν, είναι ο βασιλιάς Φωτιάς που δεν αφήνει τη γυναίκα και την κόρη του «να βγουν έξω ποτέ. Στερέωνε την πόρτα με ένα βαρύ ξύλο» ώστε να μην τις κλέψει ο Άνεμος (Αα 72). Όταν ο Ελτόν αρρώστησε «η μαμά ανακουφίστηκε» και ο πατέρας «έγραψε σημείωμα για να καθίσω μέσα στα διαλείμματα» (Γβ 46). Την πρώτη μέρα της Αστραδενης στο σχολείο η μητέρα της τη «σταύρωσε και τη

φίλησε» ενώ ο πατέρας «ψάχτηκε να βεβαιωθεί ότι έχει το χαρτί» (Δα 24) και όταν οι Ιταλοί εισβάλλουν στη χώρα ο μπαμπάς «θα τρέξει στην τράπεζα να σηκώσει λεφτά» (Εα 44).

Οι διαφορές όμως του πατέρα με αυτές της μητέρας, όταν είναι και οι δύο στο σπίτι, είναι εμφανείς όσο αφορά και στο είδος των δραστηριοτήτων. Έτσι, ο πατέρας θα φέρει μια λιχουδιά στο σπίτι: «όταν ο (ποντικο)μπαμπάς του έχει θυμηθεί να του φέρει ένα νόστιμο τυράκι» (Δβ 58), θα οργανώσει την οικογένεια για τις δουλειές στο χωράφι: «Ο μπαμπάς ήδη σαμαρώνει και ταΐζει το ζώο. Φωνάζει τον Θοδωρή να φέρει τα δρεπάνια» (ΣΤβ 20) θα ελέγξει τις ετοιμασίες για το ταξίδι (Βα 55) και θα καθαρίσει τα τζάμια και τον κήπο (Γβ 38).

Δε φαίνεται ωστόσο να έχει καμία ανάμειξη με το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών παρά μόνο όταν τα καληνυχτίζει το βράδυ για ύπνο (Ββ 63), όταν εκπλήσσει την οικογένεια κανονίζοντας μια ιδιαίτερη έξοδο: «Χτες το απόγευμα ο πατέρας μου αγόρασε εισιτήρια για μια συναυλία κλασικής μουσικής» (Εβ 16), ή όταν εκκρεμεί η απόφαση για κάποιο συγκεκριμένο γεγονός, όπως το πάρτι γενεθλίων (Γβ 35) ή οι διακοπές: (Δγ 82) και «Τότε ο μπαμπάς καθάρισε το λαιμό του με ένα ελαφρό βήξιμο, μ' έπιασε από τους ώμους και μου είπε: 'Δε θα έρθουμε μαζί σου στις διακοπές. Θα πας μόνος σου σαν μεγάλος'» (ΣΤβ 89).

Δεν θα τα φωνάζει για φαγητό, δεν είναι αυτός που θα τα περιποιηθεί όταν αρρωστήσουν, δε θα τα διαβάσει, σπάνια θα τους κάνει παρατήρηση, δε θα τα ξυπνήσει το πρωί (γιατί το πιθανότερο είναι να λείπει και ο ίδιος στη δουλειά), δε θα μαγειρέψει και δε θα ψήσει κουλουράκια, όπως η μητέρα. Απεναντίας, είναι αυτός που «λείπει διαρκώς από το σπίτι» (Δβ 74), αυτός που δουλεύει στο κουρείο και η μητέρα σιδερώνει τις πετσέτες στο σπίτι (ΣΤβ 14) και αυτός που έχει φύγει μετανάστης (ΣΤγ 42). Ίσα ίσα, είναι το παιδί αυτό που ξυπνάει αστειευόμενο με το τύμπανο τον μπαμπά (εικόνα στο Βγ 59) και όσο για τη μαγειρική, τη μία και μοναδική φορά που ο πατέρας επιχειρεί να παρέμβει σε μια συνταγή, ξεσηκώνει αντιδράσεις: «Τότε μπήκε στην κουζίνα ο μπαμπάς και άρχισε τις παρατηρήσεις (...) Σκέφτηκα να εξαφανιστώ από την κουζίνα (...) Αλλά είπα μόνο: 'Αμάν, καλέ μπαμπά, μια έκπληξη ήθελα να σας κάνω!'» (ΣΤα 58).

3.4.3.2.3. Η σχέση του πατέρα με τα παιδιά

Από τις 74 φορές που παρουσιάζεται συνολικά στα αναγνωστικά ο πατέρας τις 32, δηλαδή περίπου τις μισές, είναι μόνος του με το παιδί ή τα παιδιά, χωρίς την

παρουσία της συζύγου. Παρόμοια αναλογία συναντήσαμε και στην μητέρα, όπου από τις 114 φορές που παρουσιάζεται τις 61 είναι με παιδιά. Όμως σε απόλυτους αριθμούς η σύγκριση 32 με 61 δείχνει τη μητέρα να είναι με τα παιδιά σχεδόν διπλάσιες φορές από ότι ο πατέρας.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται πόσες φορές ασχολείται ο πατέρας μόνος του με τα παιδιά, χωρίς την παρουσία της συζύγου. Υπενθυμίζουμε ότι «ο πατέρας μόνος του» σε αυτή την περίπτωση δε σημαίνει μονογονεϊκή οικογένεια (για σύγκριση με τα στοιχεία σχετικά με τη μητέρα βλ. Γράφημα Α7).

Πίνακας 15. Συχνότητα παρουσίας του πατέρα μόνος του με τα παιδιά (με την κόρη, με τον γιο, με δύο παιδιά διαφορετικού φύλου ταυτόχρονα, με ένα παιδί ή παιδιά χωρίς να διευκρινίζεται το φύλο)

	Πατέρας με κόρη	Πατέρας με γιο	Πατέρας με κόρη και γιο	Πατέρας με παιδί χωρίς να διευκρινίζεται το φύλο	Σύνολο
Α΄ τάξη	2	-	-	-	2
Β΄ τάξη	5	8	-	-	11
Γ΄ τάξη	3	-	-	-	3
Δ΄ τάξη	3	-	1	-	4
Ε΄ τάξη	-	1	-	1	2
ΣΤ΄ τάξη	-	7	-	1	8
Σύνολο	13	16	1	2	32

Ο χρόνος του πατέρα φαίνεται πως μοιράζεται εξίσου στα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου. Ωστόσο με μια δεύτερη ματιά, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του πατέρα για τον γιο.

Έτσι, ο πατέρας δεν παραλείπει να καληνυχτίσει και να κάνει τα χατίρια στην κόρη: «Κοριτσάκι μου, θέλω να φέρω τα φαναράκια των κρίνων να σου φέγγουν στον ύπνο σου...» (Βα 25) και (Ββ 63, Γβ 35, Δβ 16), να βγούνε βόλτα (εικόνες Βα 10 και Ββ 38) ή να πάνε στη θάλασσα μαζί (ΣΤα 8), να παίξει μαζί της ή να ζωγραφίσει: «Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει» (Γα 32), «Κι όλο (...) γέμιζε τα φύλλα με χρώματα (...) Γι' αυτό έχει τέτοιο χρώμα (...) Είναι μια νεκρή θάλασσα, έτσι την είπε ο μπαμπάς» (Γα 72).

Ωστόσο με τον γιο τα πράγματα γίνονται λιγότερο ανάλαφρα. Όταν ξεσπάει ο πόλεμος παίρνει τον γιο από τα χέρια της μάνας και του λέει πως «από σήμερα θα γίνεις άντρας» (Εα 44). Στο περιπετειώδες ταξίδι του στο διάστημα παίρνει μαζί του τον γιο: «Ο Πότης Ράτος ζούσε μαζί με τη γυναίκα του και τα παιδιά του (...) Μαζί με τον γιο του Σταύρο (...) αποφάσισαν να πραγματοποιήσουν ένα ταξίδι στο διάστημα» (Εγ 83) και στο αλώνι τον ανεβάζει στο άλογο: «Σήμερα πήγα με τον μπαμπά στο αλώνισμα. Ο πατέρας με κάθισε πάνω στο άλογο» (ΣΤβ 21).

Σε άλλο κείμενο ο γιος ακούει τον πατέρα να του ανακοινώνει με σοβαρότητα πως «είναι ο καιρός ν' αρχίσω να μαθαίνω γράμματα», ενώ αλλού ο πατέρας καθοδηγεί τον γιο στην φιλανθρωπική αποστολή του: «Τ' άλλα παιδιά με πείραζαν: 'Ο σύντροφος του φτωχού'. Μονάχα ο πατέρας μου δε γελούσε (...) μου είπε: - Μπράβο σου! Είσαι καλό παιδί» (ΣΤβ 35).

Δύο φορές ο γιος συνοδεύει τον πατέρα στη δουλειά: (ΣΤγ 58) και «Ο πατέρας μου είπε ότι εδώ ήταν το Παζάρ Τζαμί. Μου πρότεινε να πουλήσουμε πρώτα αυτά που είχαμε στον ντορβά και μετά να φύγουμε» (ΣΤγ 13), ενώ σε ακόμη άλλες δύο τον υποκαθιστά, όταν εκείνος αδυνατεί για κάποιο λόγο να «ζήσει» την οικογένεια: «Όταν ο πατέρας του 11χρονου Μαμάλ δυσκολεύεται να πουλήσει κάρβουνα (...), ο Μαμάλ αρχίζει να βοηθάει τον παππού του στη καλλιέργεια ενός χωραφιού για να βοηθήσει την οικογένεια» (ΣΤγ 38) ή λείπει μετανάστης σε άλλη χώρα: «Ο Ισμαήλ ξι με την οικογένειά του σε ένα χωριό (...) οι συνθήκες διαβίωσης είναι άθλιες. (...) ο πατέρας του έφυγε για το Κουβέιτ. Πρέπει όμως να βοηθήσει τη μητέρα του να ορθοποδήσει οικονομικά» (ΣΤγ 42).

Σε αυτά τα παραδείγματα θα μπορούσαμε να προσθέσουμε χαριτολογώντας και τη βοήθεια που δίνουν οι γιοι του Καραγκιόζη στον πατέρα τους (Βγ 62, Γγ 44) ή την αναφορά στον «γιο του Ρουμπή, του Κουμπή, του ρουμποκομπολογή» (Βα 70).

Αντίστοιχη αντιμετώπιση με τα πιο πάνω παραδείγματα θα δείξει ο πατέρας απέναντι στα κορίτσια μόνο μία φορά για χάρη της κωφής του κόρης η οποία πρόκειται να παρακολουθήσει τη σχολή μπαλέτου: «'Τίποτα δε μας χαρίζεται στη ζωή. Ούτε στους κωφούς ούτε στους ακούοντες. Τα πάντα κατακτούνται με θάρρος και προσπάθεια' της είπε ο πατέρας της» (Δβ 89).

3.4.3.2.4. Ο χαρακτήρας του πατέρα

Παρ' όλα αυτά, όσο αφορά τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται τις καταστάσεις, ο μπαμπάς κινείται σε ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών.

Έτσι, μπορεί να είναι αστείος χωρίς να προσπαθήσει ιδιαίτερα: «‘Καληνύχτα’ έγενεψε η Μάτα και κρυφογέλασε. Όλο ‘φυσικά’ έλεγε ο μπαμπάς: φυσικομπαμπάς σκέτος» (Ββ 63) και εύστοχος στις παρατηρήσεις του (Γα 72) την ίδια στιγμή που η μαμά είναι απλώς στοργική ή ανυπόμονη. Παράλληλα όμως, είναι εξίσου στοργικός (εικόνα στο Ββ 75), συναισθηματικός (Βα 25) και μεγαλόκαρδος: «Μιλώντας φίλησε τον γιο του κι άφησε να κυλήσουν από τις παρειές στο χώμα τα δάκρυά του» (ΣΤβ 83), «Ο πατέρας μου είχε καλή καρδιά. Έτσι, το σπίτι μας απέκτησε τώρα ένα κατσικάκι» (Εα 61) αλλά και «σοβαρός, καλόψυχος και υπομονετικός» (Γα 40).

Από την άλλη, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, φροντίζει να ενημερώνεται για το καλό της οικογένειας (ΣΤα 44) και εκπληρώνει με σοβαρότητα και υπευθυνότητα τον ηγετικό του ρόλο (Βα 55, Εα 44). Ακόμα και στις πιο δύσκολες καταστάσεις, ο πατέρας μπορεί να στενοχωρηθεί ή και να θυμώσει ακόμα, ωστόσο στο τέλος θα δράσει αποφασιστικά. Σε άλλες, πάλι, θα δώσει τη λύση με ψυχραιμία (Εα 44) και δικαιοσύνη: (Εα 61) και

« -Ούτε του φτωχού είναι, είπε ο πατέρας μου, ούτε του Πέτρου. Το σωστό σωστό» (ΣΤβ 35),

ενώ όποτε χρειαστεί θα οπλιστεί με αντοχή και επιμονή για το καλό του παιδιού: «Η αρχή δεν ήταν εύκολη. Σημαντικό ρόλο για να επιμείνει έπαιξαν ο πατέρας και η δασκάλα της» (Δβ 89). Κάποιες φορές έχει συμπαραστάτη του τη μητέρα, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι αυτός που θα ανακοινώσει την απόφαση: «Άμα σου μπει κάτι στο μυαλό... είπε ο πατέρας και τη φίλησε στο μάγουλο» (Γβ 35) και (ΣΤβ 89), ενώ παράλληλα παρουσιάζεται συναινετικός όταν είναι η μητέρα αυτή που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες: «Σκεφτήκαμε με τον άντρα μου να πάρουμε την Αλεξάνδρα στην Αμερική» (Εα 73) και (ΣΤα 61).

Οι ευκαιρίες πάντως των δύο συζύγων για συνεργασία δεν είναι πολλές, αφού η επικοινωνία μεταξύ τους είναι περιορισμένη, όπως είδαμε στην ανάλυση που έχει να κάνει με τη σχέση τους.

Σε γενικές γραμμές καταλαβαίνουμε πως ο πατέρας συγκεντρώνει πλήθος θετικών χαρακτηριστικών τα οποία αρμόζουν σε δυναμικούς χαρακτήρες και εμπνέουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια.

3.4.3.3. Η παρουσία του παππού

3.4.3.3.1. Ο χώρος δράσης του παππού

Ο παππούς παρουσιάζεται συνολικά 32 φορές σε όλα τα αναγνωστικά, τις περισσότερες στην Α΄, Β΄ και ΣΤ΄ τάξη (Α΄: 8, Β΄: 6, Γ΄: 5, Δ΄: 3, Ε΄: 2, ΣΤ΄: 8) και στη συντριπτική τους πλειοψηφία συνοδεύει ή να απασχολεί την εγγονή ή τον εγγονό. Από αυτές τις 17 τον συναντάμε στο σπίτι να διηγείται κατά κύριο λόγο ιστορίες και παραμύθια. Άλλες 11 είναι έξω σε περιπάτους, σε δραστηριότητες ή στο χώρο εργασίας του. Στο σπίτι τον βρίσκουμε κυρίως στις μικρές τάξεις Α΄ και Β΄, να απασχολεί τα παιδιά με θέματα που τα ενδιαφέρουν (διαβάζει παραμύθια, παίζουν με ζωάκια), ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις είναι τα παιδιά που ακολουθούν τον παππού στις δικές του δραστηριότητες (στο ψάρεμα, στο χωράφι για δουλειά, στο ψήσιμο του ψωμιού, στο καφενείο).

Στον παρακάτω πίνακα δείχνει εντοπίζουμε τους χώρους όπου δραστηριοποιείται ο παππούς:

Πίνακας 16. Συχνότητα παρουσίας του παππού
σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται (%)

Στο σπίτι	17	53 %
Σε χώρο εργασίας ή εξωτερικές δραστηριότητες	4	13 %
Σε διακοπές στο χωριό	2	6 %
Σε εξόδους	2	6 %
Σε περίπατο ή αγορές	3	9 %
Αναφορά στον παππού σε απροσδιόριστο χώρο	4	13 %
Σύνολο	32	100 %

3.4.3.3.2. Οι σχέσεις του παππού με τα παιδιά και οι δραστηριότητές του

Έτσι τον συναντάμε 13 φορές να απασχολεί, να ψυχαγωγεί ή να ενημερώνει τα εγγόνια με παραμύθια και αληθινές ιστορίες ή συλλογές γραμματοσήμων και κατασκευές: «Ένα απόγευμα ο παππούς διαβάζει στα παιδιά ένα παραμύθι» (Αα 62), «Παππού, δεν ξέρεις καθόλου να διηγείσαι ιστορίες, τις κάνεις όλες λάθος» (Βγ 60), «Αγόρασα ένα χοντρό τετράδιο και άρχισα να κατατάσσω τα γραμματόσημά μου (...)

Σήμερα το τετράδιο αυτό –δώρο στα εγγόνια μου- βρίσκεται φυλαγμένο στο σπίτι της κόρης μου» (Γα 37) , «Ο παππούς μου φτιάχνει ξύλινα караβάκια» (Γβ 63).

Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε τις δραστηριότητες του παππού όταν είναι με τα παιδιά ή μόνος του, είτε μέσα είτε έξω από το σπίτι:

Πίνακας 17. Συχνότητα δραστηριοτήτων του παππού στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνος του

Ψυχαγωγεί και ενημερώνει τα παιδιά	13
Συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού (σε εκδρομές, περίπατους, επισκέψεις, εξωτερικές εργασίες, εκδηλώσεις)	7
Εκπαιδεύει και συμβουλεύει τα παιδιά	4
Φροντίζει τα παιδιά και το πρόγραμμά τους	2
Επιμελείται δουλειές του σπιτιού	1
Παίρνει μαζί του τα παιδιά στο χώρο εργασίας του	1
Αναφορά στην εργασία του ή σε άλλες ασχολίες ως ανεξάρτητη από τα παιδιά δραστηριότητα	1
Σύνολο	29

Ακόμη, σε 5 περιπτώσεις εκπαιδεύει το εγγόνι σε πρακτικά ζητήματα όπως στο να περνάει στους δρόμους, να ψαρεύει ή παίρνει το εγγόνι μαζί του στη δουλειά (ΣΤγ 38): «Πρέπει να ξεκινάς στην ώρα σου, για να μην κάνεις αγώνα δρόμου, με συμβουλεύει ο παππούς μου» (Ββ 36), «Φέτος ο παππούς μου έμαθε να ψαρεύω με καλάμι» (Δα 13).

Επίσης δεν ξεχνά να δείχνει το ενδιαφέρον του με ευχετήριες κάρτες και δώρα. Σε άλλες 7 περιπτώσεις συνοδεύει τα εγγόνια σε ψυχαγωγικές εξόδους: εικόνα με τον παππού σε παράσταση θεάτρου σκιών (Αα 48) και «Όταν δεν έχουμε σχολείο, πηγαίνω βόλτα με τον παππού μου. Γυρνάμε στους δρόμους με τις ώρες» (Ββ 36), τα παίρνει μαζί του στις βόλτες του ή περνάνε μαζί τις διακοπές στο χωριό: «Άντε να πάμε στον καφενέ' έλεγε ο παππούς και μου έκλεινε πονηρά το μάτι» (ΣΤβ 15), «Θυμάμαι συχνά την άνοιξη που πέρασα στο γραφικό χωριουδάκι του παππού μου» (Βγ 64). Τέλος, ο εγγονός παρακολουθεί τον παππού που αγωνιά για την οικογένεια σε δύσκολες στιγμές: «Η μέρα μας στο αγρόκτημα πέρασε φοβερά ανήσυχη. Σκοτεινό σύννεφο πέφτει στο πρόσωπο του παππού» (ΣΤα 88).

3.4.3.3. Ο χαρακτήρας του παππού

Αν και οι περισσότερες αναφορές αφορούν στις σκέψεις και τις εντυπώσεις των παιδιών, υπάρχουν 2 αναφορές για την ανάγκη φροντίδας που έχει ο ίδιος ο παππούς εξαιτίας της ηλικίας του (Εγ 36) και: «Φέραμε τον παππού να μείνει στο σπίτι μας (...) τον βοηθήσαμε να ξαπλώσει» (ΣΤβ 92).

Επίσης υπάρχουν άλλες 4 αναφορές στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα του παππού όταν σχολιάζει την επικαιρότητα: «ξαφνικά μπήκε ο παππούς και είπε: ‘Από το πολύ το νέφος δε φαίνεται η Αθήνα’» (Ββ 45), όταν νιώθει υπεύθυνος ή περήφανος για την οικογένεια: «Σκοτεινό σύννεφο πέφτει στο πρόσωπο του παππού. Του φέρνουν τα νέα (...)» (ΣΤα 88), «Όταν έδωσαν στον παππού (...) τα συγχαρίκια για τη γέννηση του εγγονού, αυτός αναστενάζοντας βαθιά είπε:..» (Εβ 90), ή όταν γίνεται αστείος για χάρη των παιδιών (Βγ 60).

Ανατρέχοντας στα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία του παππού βρίσκουμε σαφώς πολλές ομοιότητες με τον πατέρα. Έτσι, ο παππούς, όπως και ο πατέρας, εμπλέκεται σε πλήθος δραστηριοτήτων, τόσο εντός όσο και εκτός σπιτιού, που έχουν να κάνουν περισσότερο με την ψυχαγωγία και την εκπαίδευση παρά με τη φροντίδα των παιδιών.

Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει μία συνέχεια στα δύο αντρικά πρότυπα η οποία όμως δεν αποκαλύπτεται σε όλο της το εύρος καθώς η παρουσία του παππού είναι πιο περιορισμένη. Η εντύπωση που αποκομίζεται είναι ότι ο παππούς είναι ένας πατέρας των παλαιότερων χρόνων. Όπως και ο σύγχρονος πατέρας θα απασχολήσει όποτε χρειάζεται τα παιδιά, αλλά, σε αντίθεση με τη γιαγιά, όπως θα δούμε παρακάτω, δε θα αναλάβει ποτέ την φροντίδα τους ούτε θα εμπλακεί σε οικιακές δραστηριότητες.

Είναι αρκετές φορές που τα παιδιά ακολουθούν τον παππού στις δράσεις του παρά ο παππούς τα παιδιά. Δείχνει να κρατάει μια απόσταση από τα πράγματα και οι αναφορές σε αυτόν γίνονται συχνά με αφορμή ιστορίες από περασμένες εποχές όπου ο χαρακτήρας του περιβάλλεται από τον δέοντα σεβασμό. Η εικόνα αυτή συμπυκνώνεται σε μια ιστορία όπου ο παππούς και η γιαγιά και τα εγγόνια καταφεύγουν πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία σε μια βάρκα. «Η γιαγιά γέρνει το κεφάλι της να το ακουμπήσει στα στήθια που την προστατέψανε όλες τις μέρες τις ζωής της. Κάτι την εμποδίζει (...). – Δεν είναι τίποτα, λέει δειλά ο παππούς (...) Λίγο χρώμα. Αιολική Γη. Γη του τόπου μου» (ΣΤα 86).

3.4.3.4. Η παρουσία της γιαγιάς

3.4.3.4.1. Ο χώρος δράσης της γιαγιάς

Η γιαγιά εντοπίζεται συνολικά 33 φορές σε όλα τα αναγνωστικά, τις περισσότερες στις ενδιάμεσες Β', Γ', Δ' και Ε' τάξεις (Α': 1, Β': 7, Γ': 8, Δ': 6, Ε': 6, ΣΤ':5). Τις 24 φορές τη βρίσκουμε στο σπίτι να διηγείται παραμύθια και ιστορίες, να συμβουλεύει και να φροντίζει τα εγγόνια. Τις υπόλοιπες είναι εκτός: το Πάσχα στον Επιτάφιο, βόλτα στα μαγαζιά, διακοπές στο χωριό, ενώ υπάρχει και μία αναφορά στο επάγγελμά της ως συγγραφέας.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τους χώρους όπου παρουσιάζεται η γιαγιά (για σύγκριση με τα στοιχεία σχετικά με τον παππού βλ. Γράφημα Α8):

Πίνακας 18. Συχνότητα παρουσίας της γιαγιάς
σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιείται (%)

Στο σπίτι	24	73 %
Σε χώρο εργασίας ή εξωτερική δραστηριότητα	2	6 %
Σε διακοπές στο χωριό	1	3 %
Σε εξόδους	1	3%
Σε καταστήματα για αγορές	1	3 %
Αναφορά στη γιαγιά σε απροσδιόριστο χώρο	4	12 %
Σύνολο	33	100 %

3.4.3.4.2. Οι σχέσεις της γιαγιάς με τα παιδιά και οι δραστηριότητές της

Η παρουσία της γιαγιάς σχετίζεται κυρίως με τη φροντίδα των παιδιών και με τη βοήθεια που προσφέρει στη μητέρα σχετικά με το μαγείρεμα και διάφορες ετοιμασίες στο σπίτι για γιορτές και γενέθλια.

Έτσι τη βρίσκουμε 13 φορές να φροντίζει και να είναι κοντά στα παιδιά: «Το δόντι μου βγήκε χτες (...) Το πήρε η γιαγιά μου, το πέταξε σε μια ταράτσα...» (Βα 33), «Σήμερα ο Αρμπέν δεν πήγε σχολείο. Ψήνεται στον πυρετό (...) Η γιαγιά του για να τον παρηγορήσει...» (Βγ 66), «‘Δημήτρη, έλα κάτω που σε θέλει η φίλη σου’ (...) ‘Τι να σε φιλέψουμε;’ τη ρώτησε η γιαγιά» (Εα 77),

να τους κάνει δώρα: «είπε η γιαγιά Μερόπη στη Μελίνα (...) Της είχε πάρει δώρο ένα καινούριο ευρετήριο» (Γβ 38) και να συνεισφέρει στις ετοιμασίες του φαγητού: «Η γιαγιά Μερόπη αγόρασε ντομάτες, σπανάκι, ...» (Γβ 42) και των πάρτι γενεθλίων: (Γβ 35) και «έτρωγαν το αφράτο κέικ με ρευστή σοκολάτα – σπεσιαλιτέ της γιαγιάς» (Εα 82).

Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε τις δραστηριότητες της γιαγιάς όταν είναι με τα παιδιά ή μόνη της, είτε μέσα είτε έξω από το σπίτι (για σύγκριση με τα στοιχεία σχετικά με τον παππού βλ. Γράφημα Α9):

Πίνακας 19. Συχνότητα δραστηριοτήτων της γιαγιάς στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της

Φροντίζει τα παιδιά και το πρόγραμμά τους	12
Συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού (σε εκδρομές, περίπατους, επισκέψεις, εξωτερικές εργασίες, εκδηλώσεις)	1
Επιμελείται δουλειές του σπιτιού	2
Ψυχαγωγεί και ενημερώνει τα παιδιά	8
Εκπαιδεύει και συμβουλεύει τα παιδιά	7
Αναφορά στην εργασία της ή σε άλλες ασχολίες ως ανεξάρτητη από τα παιδιά δραστηριότητα	1
Παίρνει μαζί της τα παιδιά στο χώρο εργασίας της	-
Σύνολο	31

Ακόμη, 7 φορές διηγείται ιστορίες και παραμύθια: «Τα έλεγα όλα αυτά με λόγια απλά στην εγγονή μου, (...)» (Ββ 45), « ‘Τι είναι αυτά που λέτε;’ είπε η γιαγιά μαργαρίτα και που όλες οι μαργαρίτες άκουγαν τη γνώμη της (...) ‘Ο παππούς σας (...) μου έλεγε’ (...)» (Γβ 49),

άλλες 6 φορές τα συμβουλεύει: «Οι γιαγιάδες, εκτός από το ότι λένε παραμύθια και ιστορίες στα εγγονάκια τους, τα συμβουλεύουν κιόλας» (Δβ 34), «‘Πρόσεξε παιδί μου! Για να πετύχουν τα κουλουράκια σου (...)’» (Δβ 42)

και άλλες ενδιαφέρεται για τη σχολική τους πρόοδο: (Γβ 38) και «Η γιαγιά όμως δε χαρίζει κάστανα. Όταν γύρισε, δεν έφερε τίποτα από αυτά. ‘Δε στα πήρα, γιατί δεν έβγαζα τα γράμματά σου’ είπε στον εγγονό της» (Βγ 66).

Τέλος, μία φορά φιλοξενεί τα εγγόνια για διακοπές στο χωριό: «Η φίλη μου η Βασιλική συχνά πηγαίνει στο χωριό της. Εκεί μένει η γιαγιά της (...)» (Εα 62) και μία φορά αναφέρεται στο επάγγελμά της ως συγγραφέας (Εβ 40).

3.4.3.4.3. Ο χαρακτήρας της γιαγιάς

Η γιαγιά, πέρα από την προθυμία της να εξυπηρετήσει την οικογένεια, παρουσιάζεται μία φορά να δέχεται επίσκεψη από τα παιδιά και τα εγγόνια της: «Και άλλες φορές ο Θανάσης πηγαίνει με την μαμά και τον μπαμπά του επίσκεψη στη γιαγιά του» (Γα 28).

Επίσης, 2 φορές γίνεται το σύμβολο της προσφυγιάς, μία από τη Μικρά Ασία: «ανοίγουν το μαντίλι όπου είναι φυλαγμένο το χώμα. Ψάχνουν κει μέσα, ψάχνουν και τα δάχτυλα της γιαγιάς (...) Τα μάτια τους δακρυσμένα (...)» (ΣΤα 86) και μία από την Κύπρο. Αυτές είναι και οι μοναδικές φορές που βλέπουμε να εκφράζει τα συναισθήματά της. Στη δεύτερη μάλιστα περίπτωση, λίγο πριν εγκαταλείψει το σπίτι της, παίρνει την πρωτοβουλία να κρύψει, όπως ο παππούς από τη Μικρά Ασία που είδαμε παραπάνω, λίγα ανθάκια στον κόρφο της για να θυμάται τη χαμένη της πατρίδα (Γγ 58).

Η αίσθηση που απομένει είναι ότι η γιαγιά συμπληρώνει τα κενά που αφήνει η μητέρα. Αν εξαιρέσουμε το σημείο που αναφέρει το επάγγελμά της ως συγγραφέας, πουθενά στα βιβλία δεν παρουσιάζεται να έχει μία προσωπική ενασχόληση παρά μόνο μαγειρεύει για τους άλλους και απασχολεί τα εγγόνια. Υπάρχει η αίσθηση ότι η φιγούρα της είναι πιο προσιτή από τον παππού και ότι είναι πιο κοντά στις καθημερινές ανάγκες των παιδιών.

3.4.3.5. Η παρουσία άλλων συγγενικών προσώπων

Γενικά οι αναφορές σε άλλα συγγενικά πρόσωπα στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού δεν είναι πολλές. Και στις έξι τάξεις μόλις 38 φορές παρουσιάζονται πρόσωπα εκτός στενού οικογενειακού περιβάλλοντος από τις οποίες ακριβώς οι μισές αφορούν στον θείο και τη θεία.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε πόσες φορές παρουσιάζονται άλλα συγγενικά πρόσωπα ή πρόσωπα που προσφέρουν υπηρεσίες και ζουν εντός της οικογένειας (βλ. επίσης Γράφημα Α10):

Πίνακας 20. Συχνότητα παρουσίας άλλων συγγενικών προσώπων εκτός μητέρας, πατέρα, παππού και γιαγιάς

Θείος	Θεία	Νονά	Νονός	Προπάππος	Πεθερός	Πεθερά	Νύφη	Ξαδέρφια	Κουνιάδος	Υπηρετικό προσωπικό
12	7	2	1	1	1	1	2	10	1	3

Τα υπόλοιπα πρόσωπα είναι κυρίως ξαδέρφια που παίζουν ή επικοινωνούν με τα παιδιά της οικογένειας: «Την Κυριακή το πρωί πήγα με τα ξαδέρφια μου μια βόλτα στο κοντινό δάσος (...)» (Δβ 43), «Την τελευταία φορά όμως που είδα τον ξάδερφό μου τον Ηλία (...)» (ΣΤγ 41).

Έπειτα, σποραδικά, γίνονται κάποιες αναφορές σε νονά και νονό μέσα από ευχετήριες κάρτες και δώρα: (Ββ 62) και «*Αχ! Αυτή η νονά! Κοντεύει να της γεμίσει τα ράφια*» (Ββ 63), «*Λοιπόν, ο Στέλιος απέκτησε ποδήλατο. Του το 'φερε δώρο στη γιορτή του ο νονός του*» (ΣΤβ 68),

όπως και σε προπάππο (ΣΤβ 93), πεθερό (Δβ 33), νύφη (Γγ 37), πεθερά και κουνιάδο (ΣΤα 61), ενώ 3 φορές γίνεται λόγος και για οικότροφο υπηρετικό προσωπικό (Δβ 31, Εα 44, Εα 50) .

Διαπιστώνεται, επομένως, πως το κυρίαρχο μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας δεν επεκτείνεται πολύ πέρα από τον παππού και την γιαγιά, και οι σχέσεις με άλλους κοντινούς συγγενείς είναι περιορισμένες έως τυπικές.

3.4.3.5.1. Η παρουσία του θείου

Από τους υπόλοιπους συγγενείς το πρόσωπο για το οποίο γίνεται αναφορά τις περισσότερες φορές (12) στα αναγνωστικά του δημοτικού είναι ο θείος και ακολουθεί σε συχνότητα η θεία (7 φορές) (βλ. πίνακα 20 και Γράφημα Α4).

Όποτε παρουσιάζεται ο θείος, είναι ιδιαίτερα φιλικός με τα παιδιά και αναλαμβάνει ρόλους αντίστοιχους με εκείνους του πατέρα και παππού. Έτσι, λοιπόν, ο θείος είναι ναυτικός και αναλαμβάνει να γνωρίσει στην ανιψιά του τον κόσμο διηγώντας της ιστορίες από τα ταξίδια του και τις χώρες που έχει επισκεφθεί: «‘Ένα τύμπανο από την Αφρική για να παίζεις μουσική’, της είπε ο θείος Παύλος γελώντας» (Αβ 34) και «Ο θείος Παύλος διηγήθηκε στα παιδιά μια ιστορία» (Αβ 39).

Αλλού συζητά με τα παιδιά για τα παιχνίδια τους: «θυμάμαι τον θείο Ντίνο να λέει: ‘Α, εσείς, τα σημερινά παιδιά, δεν ξέρετε να παίζετε (...)’» (Βγ 53) ή πηγαίνει τον ανιψιό του στο θέατρο (Δβ 70).

3.4.3.5.2. Η παρουσία της θείας

Σε αντίθεση με τον θείο ο οποίος κρατά ζωηρό το ενδιαφέρον των παιδιών η θεία ως φυσική παρουσία παρουσιάζεται στα αναγνωστικά ουσιαστικά μόνο μία φορά κι αυτή ως αφελής καρικατούρα: «Μετά ο μπαμπάς μίλησε και είπε (...) η θεία να αφήσει τις πορτοκαλιές» και «Η θεία Γαζία είπε ένα καινούριο τραγούδι που δεν είχε μουσική; Έμπρός, η μάχη ήρχισε (...)» και τέλος, «Θα έρθουν οι Ιταλοί; ρώτησε η θεία Γαζία» (Εα 44).

Στις υπόλοιπες η αναφορά είναι κυρίως έμμεση όπως όταν η μαμά θέλει να της στείλει ένα γράμμα (Βα 24) ή όταν διαβάζουμε σε έναν αστείο διάλογο μεταξύ υλικών για ανακύκλωση: «Αυτό θα πει να χεις θείτσα γραφομηχανή» (Γα 68).

Αλλού η θεία αναφέρεται μόνο σε ευχετήριες κάρτες (Ββ 62) και σημειώματα (Βα 51) και σε άλλο σημείο εκθειάζονται τα αμυγδαλωτά που φτιάχνει τη Μεγάλη Εβδομάδα (Βγ 44). Το δείγμα σχετικά με τη θεία είναι πολύ μικρό και δεν προσφέρεται για επιπλέον παρατηρήσεις. Οι σχέσεις της πυρηνικής οικογένειας με άλλες συγγενικές περιορίζονται στην επικοινωνία που έχουν τα ξαδέρφια μεταξύ τους όπως θα είχαν με οποιαδήποτε άλλη φιλική παρέα. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά σε σχέσεις συγγενικών οικογενειών μεταξύ τους.

3.4.4. Σχέση των γονέων με άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα

Όπως είδαμε παραπάνω οι αναφορές σε συγγενικά πρόσωπα, πέρα του παππού και της γιαγιάς, δεν είναι πολλές, επομένως δεν είναι αρκετές και οι επαφές των γονέων της πυρηνικής οικογένειας μαζί τους ώστε να κρίνουμε την ποιότητα των σχέσεων.

Παρ' όλα αυτά όπως διαπιστώσαμε επίσης στις δραστηριότητες της μητέρας, η μητέρα είναι αυτή που φαίνεται να κρατά το νήμα της επικοινωνίας με συγγενείς και φίλους. Έτσι η μητέρα θα βρεθεί συνολικά με παππού, γιαγιά, θείο, θεία, ξαδέρφια και φίλους 35 φορές, ενώ ο πατέρας 26.

Ο επόμενος πίνακας δείχνει πόσες φορές αλληλεπιδρά η μητέρα και πόσες ο πατέρας με άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα (βλ. επίσης Γράφημα Α11):

Πίνακας 21. Συχνότητα παρουσίας μητέρας και πατέρα με την/τον σύζυγό της/του και άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα

	Σύζυγο	Παππού	Γιαγιά	Θεία	Θείο	Ξαδέρφια	Φιλικά πρόσωπα
Μητέρα με:	72	6	10	2	1	2	14
Πατέρας με:	72	5	3	1	1	1	15

Η διαφορά δεν είναι μεγάλη, ωστόσο ποιοτικά οι επαφές της μητέρας έχουν έστω κάποια υποψία πραγματικής επικοινωνίας, ενώ εκείνες του πατέρα τυχαίνει να είναι κυρίως απλές ταυτόχρονες παρουσίες.

Ενδεικτικά, η μητέρα θα πάει δύο φορές στο ταχυδρομείο για να στείλει γράμμα στη θεία (Βα 24) ή να παραλάβει δέμα από τον θείο: «είπε η μαμά της: -Έχει έρθει ένα δέμα στο ταχυδρομείο για σένα» (Αβ 28),

θα συνεργαστεί με τον παππού για την απασχόληση των παιδιών: «πηγαίνω βόλτα με τον παππού μου. (...) Όταν επιστρέφουμε στο σπίτι, η μαμά μου μας λέει πάντα (...)» (Ββ 36)

και ακόμη περισσότερες φορές με τη γιαγιά για ετοιμασίες του σπιτιού και της κουζίνας: «Πήρε η γιαγιά. Θα περάσει το απόγευμα από το σπίτι» (Βα 51), «Η μαμά ζήτησε τη συμβουλή της γιαγιάς για να πετύχουν τα κουλουράκια» (Δβ 42), «Σε λίγο, όλη η οικογένεια (...) έτρωγαν το αφράτο κέικ (...) -σπεσιαλιτέ της γιαγιάς» (Εα 82)

Επίσης, θα φροντίσει να είναι τα ξαδερφάκια στο πάρτι γενεθλίων (Ββ 64) και θα ετοιμάσει γλυκίσματα και κουλουράκια, όπως είδαμε πρωτύτερα, για τη γειτόνισσα (Δγ 20) και το σχολείο (Αβ 65). Αντίθετα ο πατέρας δε φαίνεται πουθενά να έχει παρόμοιο είδος σχέσεων με τον συγγενικό κύκλο εκτός από μία φορά που συνοδεύει τον γιο του και έναν ξάδερφό του στον κινηματογράφο (Βα 64).

Η παρατήρηση αυτή ενισχύει πιθανόν την αντίληψη πως η «επικοινωνιακή» μητέρα έχει την ευθύνη των κοινωνικών σχέσεων και των μικρών καθημερινών πραγμάτων την ώρα που ο πατέρας ασχολείται με πιο ουσιαστικά θέματα. Όπως στην περίπτωση που «Η μάνα μου μου χτένισε τα μαλλιά. Χωρίστρα στη μέση και δυο όμοιες πλεξούδες. Ο πατέρας ψάχτηκε να βεβαιωθεί ότι έχει το χαρτί του σχολείου της Σύμης» (Δα 24).

3.4.5. Οικογένεια και εξωστρέφεια

Επισημάνουμε παραπάνω, στην κατηγορία για τη σχέση μεταξύ των συζύγων, τη βαρύνουσα σημασία που αποδίδεται στην ανατροφή των παιδιών και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο των γονέων και η οποία εξοβελίζει την επικοινωνία μεταξύ των συζύγων από το προσκήνιο. Ακόμα κι έτσι όμως, έχει ενδιαφέρον να δούμε το είδος των δράσεων της οικογένειας όταν βρίσκονται όλοι μαζί. Με τι ασχολούνται; Ποιες είναι οι κοινές δραστηριότητες της οικογένειας;

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι δράσεις είναι αυτοαναφορικές. Σε γενικές γραμμές, η οικογένεια επιλαμβάνεται μόνο των εσωτερικών της υποθέσεων.

Μεταξύ δεκάδων περιπτώσεων, η οικογένεια, ενδεικτικά, θα κανονίσει τα πάρτι γενεθλίων των παιδιών: «Κάθε χρόνο οι μεγάλοι κανονίζουν τα γενέθλιά της» (Γβ 35) και (Ββ 64),

θα συνεννοηθεί για τη μετακόμιση (Γα 40), «“Ετοιμοι; Τα πράγματά μας είναι έτοιμα;” Η γυναίκα είπε: “Ναι, είμαστε έτοιμοι”» (Βα 55),

θα επισκεφτεί τη γιαγιά «Και άλλες φορές ο Θανάσης πηγαίνει με τη μαμά και τον μπαμπά του επίσκεψη στη γιαγιά του» (Γα 28),

θα φροντίσει τον άρρωστο γιο (Γβ 46), θα οργανώσει τις διακοπές της «...ξαφνικά ανοίγει η πόρτα και μπαίνει ο πατέρας. -Παιδιά έβγαλα εισιτήρια με το ‘Μεσόγειος’» (Δγ 82),

θα λύσει παρεξηγήσεις μεταξύ των μελών της (Δβ 15), θα παρακολουθήσει σχολικές εορταστικές εκδηλώσεις (Βα 58, Ββ 76) και συναυλίες (Εβ 16), θα συνεργαστεί για εργασίες εντός και εκτός σπιτιού: «Η μητέρα θα σκουπίσει (...) Ο πατέρας θα ποτίσει τα λουλούδια» (Γβ 38), (ΣΤβ 20), «Η μάνα μου μόλις σιδέρωσε τις πετσέτες του μαγαζιού μας κι εγώ τις παίρνω ζεστές ζεστές και τις πηγαίνω στο κουρείο του πατέρα μου» (ΣΤβ 14).

Από την άλλη μεριά, ελάχιστες μόνο φορές θα τη δούμε την οικογένεια να ανοίγεται προς τα έξω συμμετέχοντας ως ομάδα σε δράσεις με ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον. Παρατίθενται, λοιπόν, στη συνέχεια τα μοναδικά δείγματα εξωστρέφειας όπου όλη η οικογένεια μαζί ή τουλάχιστον τα περισσότερα μέλη:

βοηθούν στο να βαφτεί το σχολείο: «Μια μέρα είπαμε στην τάξη να ζωγραφίσουμε τη μάντρα του σχολείου. Ήρθαν και οι γονείς μας. Η μαμά της Φωτεινής έφερε κουλουράκια» (Αβ 65) ή πρόκειται να επισκεφτούν μία έκθεση βιβλίου (Αβ 66),

επιδιώκουν κοινωνικές σχέσεις με άλλες οικογένειες: «Ο κύριος Πέτρος (με τη γυναίκα του) και η Γαλήνη με την οικογένειά της περνούν πάντα τις διακοπές τους στο ίδιο μέρος» (Ββ 70), συμμετέχουν στον καθαρισμό του γειτονικού τους πάρκου: (Γα 64) και «Ζήτησαν από τους γονείς τους μεγάλες σακούλες σκουπιδιών και γάντια» (Βγ 30) και ενημερώνονται για την προστασία των άγριων ζώων και για άλλα οικολογικά θέματα: (Αβ 71), εικόνα τετραμελούς οικογένειας να διαβάζει εφημερίδα (Βγ 28)

ή τέλος, με αφορμή επετειακά κείμενα, μετέχουν ενεργά σε ιστορικά γεγονότα, όπως η εξέγερση του Πολυτεχνείου: «Είναι ο ραδιοσταθμός των φοιτητών, που καλούν τους Αθηναίους να πάνε στο Πολυτεχνείο. Κατεβήκαμε κι εμείς με τον μπαμπά να δούμε (...) κάτι 'γενναία' παιδιά» (Ββ 12), (Γα 84), ο πόλεμος του '40 (ΣΤα 41) και η επανάσταση του 1821 (ΣΤβ 106).

3.5. Αναφορές σε οικογενειακές σχέσεις που αφορούν διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον

Σημειώνουμε στο τέλος κάποιες παρατηρήσεις οι οποίες ίσως έχουν τη σημασία τους, καθώς αφορούν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία είναι ήδη «επιβαρυμένα» με συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο των φύλων στις οικογένειες.

Στα αναγνωστικά της Α', Β' και Ε' τάξης, λοιπόν, εντοπίζονται αναφορές σε παραδόσεις ασιατικών χωρών και μάλιστα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και καθημερινές συνήθειες.

Ειδικότερα, στο αναγνωστικό της Α' τάξης ένας από τους μικρούς «ήρωες» του βιβλίου είναι ο Σαμπέρ ο οποίος αφηγείται μία ιστορία από τη χώρα καταγωγής του (πιθανόν η Ινδία) όπου ο βασιλιάς Φωτιάς δεν άφηνε τη γυναίκα του και την κόρη του να βγουν ποτέ έξω από το παλάτι για να τις προστατεύσει από τον Άνεμο (Αα 70).

Στο αναγνωστικό της Β' τάξης, σε μια εικονογραφημένη ιστορία, μία μητέρα σε ασιατική χώρα, με παραδοσιακή ενδυμασία, αναθέτει (ως υπεύθυνη για το νοικοκυριό) με επιτακτικό ύφος στην κόρη της (και όχι στον γιο) να πάει να γεμίσει τη στάμνα με νερό (Βα 28).

Επίσης στην Ε' τάξη συναντάμε μία «μικρή Τσιγγάνα» (χωρίς όνομα) η οποία αποχαιρετά βιαστικά τον φίλο της τον Δημήτρη γιατί την περιμένει η μάνα της (Εα 77). Μία τσιγγάνικη οικογένεια (μητέρα, ένα κορίτσι και ένα αγόρι) συναντάμε και

στο βιβλίο της Β'τάξης, σε μια εικόνα όπου η μητέρα πουλά χριστουγεννιάτικα δεντράκια στο δρόμο και τα παιδιά παίζουν μουσική.

Στις αναφορές αυτές σχετικά με τα συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα που συναντάμε στα τρία αναγνωστικά, έχουμε οικογενειακά στιγμιότυπα που επιφυλάσσουν συγκεκριμένους ρόλους και ευθύνες για τον πατέρα, τη μητέρα και τις κόρες των οικογενειών.

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

4.1. Το κυρίαρχο μοντέλο της διγονεϊκής πυρηνικής οικογένειας

Η παρούσα εργασία παρακολούθησε την εξέλιξη των αναπαραστάσεων της οικογένειας και της συγγένειας που αναπαράγονται στα ελληνικά αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου τις τελευταίες δεκαετίες. Ανατρέχοντας στα βιβλία που χρησιμοποιούνται από το 2006, το πρώτο που αναρωτηθήκαμε αν έχει αλλάξει είναι ο τρόπος που παρουσιάζεται η μορφή της οικογένειας.

Μία από τις κυριότερες επισημάνσεις στις παλαιότερες έρευνες στα αναγνωστικά μέχρι τη δεκαετία του '80, ήταν η επίμονη προβολή της διευρυμένης και ιεραρχικά δομημένης με βάση το φύλο οικογένειας η οποία είχε χαρακτηριστεί αναχρονιστική και είχε δεχθεί έντονη κριτική. Ήδη από το 1982, που κυκλοφόρησε η αμέσως προηγούμενη σειρά αναγνωστικών, ήταν εμφανής η προσπάθεια να συντονιστεί η θεματική που αφορά στην οικογένεια με τις εξελίξεις στην ελληνική κοινωνία (Αχλīs, 1996· Σιλιγάρης, 2001). Έτσι, η εμμονή στο μοντέλο της πατριαρχικής διευρυμένης οικογένειας που προβαλλόταν μεταπολεμικά έχει πλέον εκλείψει. Για παράδειγμα, μολονότι ο παππούς και η γιαγιά εξακολουθούν να βρίσκονται κοντά στην οικογένεια, οι φιγούρες τους έχουν πλέον αποσυρθεί από το οικογενειακό κάδρο.

Στα νεότερα αναγνωστικά, λοιπόν, ο τύπος που αποκαλύπτεται, είτε μέσα από κείμενα είτε μέσα από εικονογράφηση, είναι, σχεδόν αποκλειστικά, η διγονεϊκή πυρηνική οικογένεια με ένα ή δύο παιδιά. Στα τρέχοντα αναγνωστικά δεν περιλαμβάνονται όσο θα περιμέναμε και άλλα σύγχρονα οικογενειακά σχήματα, που έχουν προκύψει από τις κοινωνικές εξελίξεις, την αλλαγή στον τρόπο ζωής και τον επαναπροσδιορισμό της θέσης της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία.

Έτσι, ενώ υπάρχουν έστω και 9 περιπτώσεις, σε σύνολο 72, όπου παρουσιάζεται οικογένεια και με περισσότερα από δύο παιδιά, οι αναφορές σε μονογονεϊκή οικογένεια είναι μόλις 5. Το γεγονός ότι ο πατέρας εμφανίζεται σαφώς λιγότερες φορές από τη μητέρα δίπλα στα παιδιά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια

έμμεση ένδειξη για την ύπαρξη περισσότερων μονογονεϊκών οικογενειών στα αναγνωστικά, ωστόσο δεν υπάρχουν τα στοιχεία που πιστοποιούν κάτι τέτοιο. Ακόμη, όμως, και αν υπάρχει αυτή την υπόνοια, αφορά μόνο σε μονογονεϊκή οικογένεια που περιλαμβάνει μητέρα και όχι πατέρα. Σε όσες περιπτώσεις δεν υπάρχει ένας από τους δύο γονείς αυτός είναι ο πατέρας, ο οποίος είτε δε ζει πια είτε λείπει για επαγγελματικούς λόγους σε άλλη χώρα είτε, σε μία και μοναδική φορά, το ζευγάρι έχει χωρίσει.

Καμία ιστορία μέσα στα βιβλία επίσης δεν αναφέρεται σε οικογένειες με υιοθετημένα παιδιά ή σε περιπτώσεις όπου υπάρχει πατριός ή μητριά. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η αναφορά σε μια ταινία κινουμένων σχεδίων που αφορά σε μια αρκούδα που υιοθετεί ένα παιδάκι (ΣΤγ 42) και βεβαίως στην ενότητα 11 του βιβλίου της ΣΤ΄ τάξης με τίτλο «Συγγενικές σχέσεις» για την οποία πρέπει να γίνει ειδική μνεία.

Σε αυτή την ενότητα, στο μάθημα «Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες» (ΣΤβ 93) συγκεντρώνονται όλοι οι τύποι οικογενειών που ελάχιστα έως καθόλου είχαν αναφερθεί μέχρι τότε. Ωστόσο, το κείμενο είναι γραμμένο με «εγκυκλοπαιδικό» ύφος σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα αφηγηματικά κείμενα που έκαναν τον «πιο συνηθισμένο» τύπο της διγονεϊκής οικογένειας περισσότερο βιωματικό. Αυτή η μεμονωμένη αναφορά σε άλλους τύπους οικογενειών δημιουργεί περισσότερο την αίσθηση μίας «μη κανονικότητας» παρά αναπληρώνει την απουσία τους από τα σχολικά εγχειρίδια.

Ακόμα και σε αυτό το κεφάλαιο, όμως, ουδείς λόγος γίνεται, για μικτές οικογένειες με συζύγους διαφορετικής φυλής ή εθνικότητας ή για οικογένειες με ζευγάρι του ίδιου φύλου, μία μορφή οικογένειας η οποία αναφέρεται σε μάθημα στα Λύκεια της Γαλλίας από το 2012 (Εφημερίδα Le Monde, 2011) και ήδη αποτελεί αντικείμενο ευρείας συζήτησης και στη χώρα μας (Κογκίδου, 2014).⁹

Ο νέος τύπος, επομένως, που διαπιστώνεται μέσα από τα αναγνωστικά ότι επικρατεί, είναι η ιδανική και αρραγής πυρηνική οικογένεια, χωρίς ωστόσο να

⁹ βλ. σε σχετικό σύνδεσμο στη βιβλιογραφία το άρθρο της Δήμητρας Κογκίδου, καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο αναφέρεται στις σύγχρονες μορφές οικογενειακής οργάνωσης σε σχέση με το σχολείο και την πραγματικότητα. Να σημειωθεί επίσης ότι κυκλοφορεί ήδη στα βιβλιοπωλεία η ελληνική έκδοση του «Του πιο μεγάλου βιβλίου για τις οικογένειες» όπου, μεταξύ ποικιλίας μορφών οργάνωσης της οικογένειας, συναντάμε και ομόφυλα ζευγάρια με παιδιά.

αντιπροσωπεύει το σύνολο των σύγχρονων ελληνικών οικογενειών. Η οικογένεια εμφανίζεται «φυσικά» προσδιορισμένη και αδιάσπαστη και το ίδιο ισχύει και για κάποιες από τις συγγενικές σχέσεις. Εντούτοις, οι ανθρωπολογικές μελέτες συνδέουν ήδη από τον 19^ο αι. τη συγγένεια με την εκάστοτε ανθρώπινη κουλτούρα και όχι με την ίδια τη φύση (Κωνσταντοπούλου, 2016).

Τα ποσοστά των γάμων που οδηγούνται σε διαζύγιο στην Ελλάδα, όπως και τα ποσοστά των γεννήσεων εκτός γάμου¹⁰ (8,8% το 2015), μπορεί να είναι από τα χαμηλότερα στην Ευρώπη, όμως δεν είναι καθόλου αμελητέα. Έτσι, τα παιδιά που ζουν σε τέτοιες οικογένειες και προσλαμβάνουν μια διαστρεβλωμένη εικόνα της πραγματικότητας δύσκολα μπορούν να ταυτιστούν με το προβαλλόμενο πρότυπο και να αναζητήσουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτό. Και υπάρχουν δύο ενδεχόμενα όταν το παιδί δεν μπορεί να ταυτιστεί: να μη βρει κοινό σημείο αναφοράς και να νιώσει αποκλεισμένο ή να ταυτιστεί με ένα πρότυπο που δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Θα είχαν ίσως ενδιαφέρον τα αποτελέσματα μίας έρευνας όπου τα ίδια τα παιδιά θα σχολίαζαν εικόνες από οικογένειες διάφορων τύπων και θα αποκάλυπταν τις δικές τους αναπαραστάσεις.

4.2. Οι εξιδανικευμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αναφερόταν στο είδος των σχέσεων και τον βαθμό επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας. Θα ήταν αναμενόμενο στα νέα αναγνωστικά να υπήρχε άμεση και συχνότερη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, κυρίως μεταξύ των συζύγων. Επίσης θα περιμέναμε από τους γονείς να διαχειρίζονταν από κοινού, τις περισσότερες φορές, δύσκολα ή εύκολα οικογενειακά ζητήματα, μέσα από μία σχέση ισότιμη αλλά όχι και απαραίτητα απρόσκοπτη, που να ανταποκρίνεται ρεαλιστικά στους σύγχρονους ρυθμούς ζωής.

Εκείνο που συμπεραίνουμε είναι ότι στις λίγες φορές που οι δύο γονείς συναντώνται, οι σχέσεις μεταξύ τους φαίνονται να είναι αυτονόητα αρμονικές. Σε καμία περίπτωση δε διακρίνεται οποιαδήποτε ένταση ή διαφωνία και οι ανάγκες –οι οποίες αφορούν πάντα και αποκλειστικά στα παιδιά– καλύπτονται τις περισσότερες φορές αυτόματα από έναν από τους δύο γονείς. Μια «αόρατη» συνεννόηση έχει φροντίσει γι' αυτό, που δεν αντικατοπτρίζει την καθημερινότητα πολλών οικογενειών

¹⁰ Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και της Eurostat στην Ελλάδα το 2014 είχαμε 14.427 διαζύγια αντί 53.105 γάμων, αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 1,3 ανά 1000 κατοίκους (βλ. σχετικούς συνδέσμους στη βιβλιογραφία)

στις μέρες μας. Ακόμη περισσότερο όταν η συνεννόηση αυτή είναι αποτέλεσμα της παθητικής στάσης της μητέρας, καθώς, σε κάποιες περιστάσεις στα κείμενα των αναγνωστικών, φαίνεται να μην έχει γνώμη ή τουλάχιστον δεν επιμένει σε αυτή. Ωστόσο, η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και ευθυνών από τους δύο συζύγους, δεν είναι πλέον αυτονόητη. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης οικογενειακής ζωής επιβάλλουν περισσότερο χρόνο για επικοινωνία, ακόμα και για τις μικρότερες λεπτομέρειες, τόσο μεταξύ των γονέων όσο και ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Και αυτό δεν αφορά μόνο στη διαχείριση μικρών πρακτικών προβλημάτων της καθημερινότητας αλλά και στον συναισθηματικό τομέα, όταν οποιοδήποτε μέλος της οικογένειας –και όχι μόνο τα παιδιά- θέλει να μοιραστεί στενοχώριες ή χαρές.

Στα τρέχοντα αναγνωστικά που εξετάζουμε, οι ευκαιρίες να αναπτυχθεί ο ενδοοικογενειακός διάλογος -ιδιαίτερα μεταξύ των γονέων- είναι ελάχιστες. Οποιαδήποτε καθημερινή επικοινωνία των γονέων μεταξύ τους για θέματα που να μην έχουν να κάνουν με τα παιδιά, αλλά με ευχάριστα ή δυσάρεστα γεγονότα που αφορούν στους ίδιους, παραλείπεται. Ακόμα και ο παππούς και η γιαγιά δρουν αυτόνομα με μόνη επικοινωνία τις βοήθειες που δίνει η γιαγιά στη μητέρα στις ετοιμασίες της κουζίνας. Η πραγματικότητα δείχνει πως η έλλειψη επικοινωνίας αφήνει χώρο για παρεξηγήσεις οι οποίες δε λύνονται με μαγικό τρόπο.

Ο τρόπος ζωής, επίσης, εντός της οικογένειας, τόσο των γονιών όσο και των παιδιών, έχει αλλάξει σε σύγκριση με παλαιότερες δεκαετίες. Ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους τα παιδιά την περνάνε στο σπίτι τους όπου τα τεκταινόμενα στο οικογενειακό περιβάλλον δεν μπορούν να αγνοηθούν. Η οικογενειακή ρουτίνα περιλαμβάνει εντάσεις, διαμάχες και ενίοτε χωρισμούς. Τέτοιες καταστάσεις δείχνουν να αποσιωπώνται στα σχολικά κείμενα.

Όπως φαίνεται μέσα από τα κείμενα των αναγνωστικών που εξετάσαμε, τα παιδιά, μεγαλώνουν σε ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον αλληλοκατανόησης (εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων), αφού και τα ίδια επιδεικνύουν πνεύμα συνεργασίας τόσο με τους γονείς τους όσο και μεταξύ τους. Περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο αρκετά συχνά εκτός σπιτιού, και μάλιστα ασυνόδευτα, με περισσότερη άνεση και ελευθερία απ' όση θα περίμενε κανείς στις μέρες μας. Ωστόσο, από την καθημερινή εμπειρία αποδεικνύεται ότι οι γονείς είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην ιδέα τα παιδιά τους να είναι ασυνόδευτα εκτός σπιτιού. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα των παιδιών είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένο με επιπλέον μαθήματα και εξωσχολικές

δραστηριότητες, με αποτέλεσμα ο χρόνος συναναστροφής με συνομηλίκους τους να είναι περιορισμένος.

Το περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού επικεντρώνεται στις καθημερινές ασχολίες, τους προβληματισμούς και τις δραστηριότητες των παιδιών. Οι γονείς και οι λοιποί συγγενείς δείχνουν απλώς να περιβάλλουν τον κόσμο των παιδιών αφήνοντάς τα να κινούνται με μια σχετική ανεξαρτησία. Ωστόσο, στην πραγματική ζωή, πολλές οικογένειες δε βιώνουν την καθημερινότητα με τόση ευκολία. Οι γονείς μπορεί να λείπουν από το σπίτι αρκετές ώρες είτε επειδή εργάζονται είτε επειδή δε ζουν πλέον κάτω από την ίδια στέγη. Δεν είναι λίγες οι οικογένειες όπου, πλην των σαββατοκύριακων, τα παιδιά περνούν περισσότερες ώρες με μία νταντά, ενώ η στερεοτυπική εικόνα του παππού και τη γιαγιάς που προσέχουν τα παιδιά δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη.

Στις σύγχρονες οικογένειες, όπως παρουσιάζονται μέσα από τα αναγνωστικά του δημοτικού, περισσεύει η αγάπη, το ειλικρινές ενδιαφέρον, η ενασχόληση με τα παιδιά, η κατανόηση, το πνεύμα συνεργασίας και η ελευθερία της έκφρασης αντί της καταπίεσης και του στείρου διδακτισμού. Μολοταύτα, αποσιωπούνται καταστάσεις λιγότερο αποδεκτές ή λιγότερο ευχάριστες, ωστόσο ρεαλιστικές, που δεν είναι όμως άγνωστες σε πολλά παιδιά και τις οποίες οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν δίχως να υπάρχουν σημεία αναφοράς γι' αυτές στον «ιδανικό» κόσμο των αναγνωστικών.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην οικογένεια δείχνουν ότι ανάμεσα στα ζευγάρια προέχει όχι μόνο η ποιότητα ζωής των παιδιών αλλά και των ίδιων των γονέων, ενώ αποδίδεται μεγάλη σημασία και στον ισχυρό συναισθηματικό δεσμό μεταξύ των δύο συντρόφων που επιλέγουν να συζήσουν. Η αύξηση του ορίου ηλικίας τέλεσης του γάμου, ως αποτέλεσμα των πιο αυστηρών κριτηρίων για τη λήψη της απόφασης και την επιλογή του/της συντρόφου, η αύξηση των διαζυγίων και ο μικρός αριθμός παιδιών στην οικογένεια είναι στοιχεία που φανερώνουν τη σημασία των ανωτέρω παραγόντων η οποία όμως δε φαίνεται να αποτυπώνεται στα κείμενα.

Ο Alain Girard, όπως αναφέρεται από τη Μισέλ, περιγράφει τη σύγχρονη τάση των ζευγαριών των αναπτυγμένων χωρών να αποκτούν μέχρι δύο παιδιά ως «πολιτισμικό γεγονός» (Μισέλ, 2000, σ. 207) το οποίο προκύπτει από τις πολλαπλές ανάγκες που έχει δημιουργήσει τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά η «ευημερία» του δυτικού, εξατομικευμένου και καταναλωτικού, τρόπου ζωής (Κοτζαμάνης, 2012, σ. 11). Από την άλλη δεν είναι λίγα τα ζευγάρια που δε

διστάζουν πλέον να αγνοούν τις πιέσεις από τον στενό κοινωνικό και οικογενειακό τους περίγυρο και προτιμούν να μην κάνουν οικογένεια ή μεταθέτουν αυτόν τον στόχο για αργότερα παρ' ότι οι πιθανότητες για τεκνογονία μειώνονται, καθώς θεωρούν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά.

4.3. Καταμερισμός ρόλων και έμφυλες ευθύνες

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας σχετίζεται με τον ισομερή καταμερισμό των ευθυνών και ρόλων μέσα στην οικογένεια και την ενίσχυση του γυναικείου προτύπου. Μία ισότιμη σχέση μεταξύ των συζύγων θα επέβαλε και ισότιμη ενασχόληση με όλων των ειδών τις οικογενειακές υποχρεώσεις κάτι το οποίο δε συμβαίνει απόλυτα στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού, τουλάχιστον όσον αφορά τον χρόνο που βρίσκεται η μητέρα στο σπίτι και ασχολείται με τα παιδιά.

Η εικόνα είναι βελτιωμένη αλλά ακόμη άνιση και θέλει στερεοτυπικά τη μητέρα να βρίσκεται περισσότερο χρόνο με τα παιδιά απ' όσο ο πατέρας. Έχει τον κύριο ρόλο στην ανατροφή τους και είναι παρούσα σε όλες τις φάσεις της καθημερινότητάς τους και των ασχολιών τους, τουλάχιστον εντός σπιτιού. Φροντίζει να εντάσσει τα παιδιά στο οικογενειακό πρόγραμμα, αναθέτοντάς τους αρκετές φορές και εξωτερικές δουλειές, δεν είναι, ωστόσο, λίγες οι φορές που θα συνοδεύσει τα παιδιά σε βόλτες και εκδρομές, διευρύνοντας έτσι τον κοινωνικοποιητικό και παιδαγωγικό της ρόλο.

Η μητέρα δεν είναι εγκλωβισμένη στην κουζίνα και δεν ασχολείται συνεχώς με οικιακές δουλειές, ωστόσο ασχολείται πολύ με τα παιδιά και φαίνεται να βρίσκεται διαρκώς στο σπίτι, περισσότερο τουλάχιστον από τον πατέρα. Δεν αποκλείεται ότι είναι και αυτή εργαζόμενη, αλλά αυτό δεν φαίνεται πολλές φορές μέσα από τα κείμενα.

Το παιδί συνδέεται αρκετά με τη μητέρα ήδη από το βιβλίο της Α' Δημοτικού. Η μητέρα αφιερώνει τόσο χρόνο για το παιδί, ώστε αναρωτιέται κανείς πότε βρίσκει χρόνο για την εργασία της. Στοιχεία του 2010 για την Ελλάδα δείχνουν 51% απασχόληση για τις γυναίκες και 81% για τους άντρες, ωστόσο, σύμφωνα με τη Μαράτου-Αλιμπράντη (2014), οι γυναίκες που εργάζονται υπό καθεστώς μερικής απασχόλησης στην Ελλάδα είναι περισσότερες από τους άντρες. Τα αναγνωστικά, λοιπόν, αναπαράγουν την αντίληψη ότι το πιθανότερο σενάριο για τις γυναίκες είναι να εργάζονται λιγότερο από τους άντρες. Ο μόνος τρόπος για να καλύψει η μητέρα το κενό του αποκλεισμού της από την εργασία είναι οι κοινωνικές συναναστροφές

(Μισέλ, 2000) και η διατήρηση της επαφής με άλλα συγγενικά πρόσωπα. Καθώς μάλιστα τα κείμενα των αναγνωστικών συνδέονται, όπως έχουμε προαναφέρει, με άμεσα βιώματα των παιδιών, η συχνή παρουσία της μητέρας κοντά τους αφήνει την εντύπωση ότι και στην πραγματική ζωή θα πρέπει να συμβαίνει το ίδιο.

Ο πατέρας από την άλλη δεν εντοπίζεται συχνά εντός σπιτιού και όταν αυτό συμβαίνει είναι συνήθως μαζί με τη μητέρα. Αντίθετα, όταν ο πατέρας συνοδεύει τα παιδιά εκτός σπιτιού -και μάλιστα σε εξόδους με ξεχωριστό ενδιαφέρον για τα παιδιά- η μητέρα απουσιάζει. Επίσης στον πατέρα δίνεται συχνότερα η ευκαιρία να συζητήσει με τα παιδιά για πράγματα πέρα από τα καθημερινά και τετριμμένα που τα εισάγουν τρόπον τινά στον κόσμο των μεγάλων. Ο ρόλος του είναι περισσότερο συμπληρωματικός, ωστόσο παραμένει ηγετικός.

Ο πατέρας διαθέτει πληθώρα θετικών χαρακτηριστικών. Ακόμα και όταν η γενικότερη διάθεσή του είναι αρνητική, αφήνεται να εννοηθεί ότι είναι για το καλό των παιδιών και της οικογένειας. Η αυθεντία του πατέρα δεν αμφισβητείται. Με μόνο μία εξαίρεση, δεν εκφράζεται πουθενά δυσαρέσκεια απέναντί του, σε αντίθεση με τη μητέρα όπου τέτοιου τύπου εκδηλώσεις είναι περισσότερες, γεγονός που ενισχύει την κυρίαρχη θέση του αντρικού προτύπου στην οικογένεια.

Στη θέση του πατέρα συναντάμε συχνά τον παππού και τον θείο, οι οποίοι δεν εμπλέκονται ποτέ σε δουλειές του σπιτιού και έχουν πάντα κάτι ιδιαίτερο να προσφέρουν σε εγγόνια και ανίψια. Από την άλλη η γιαγιά είναι πάντα εύκαιρη να τείνει χείρα βοήθειας στη μητέρα. Ο παππούς είναι πιο ενδιαφέρων και πολυπράγμων από ότι η γιαγιά που λέει μόνο παραμύθια και μαγειρεύει. Ο παππούς επίσης φαίνεται περισσότερο από όλους να έχει προσωπικά ενδιαφέροντα. Η γιαγιά είναι μια αχνή μορφή που προδιαγράφει το μέλλον της μητέρας.

Στις παραπάνω περιπτώσεις τα βιβλία πιθανόν να αντιγράφουν πραγματικές καταστάσεις και να αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις, αλλά η πραγματικότητα είναι γεμάτη στερεότυπα και η αποτύπωσή της με αυτόν τον τρόπο στα αναγνωστικά βιβλία συντηρεί ένα φαύλο κύκλο. Από τη μία υπάρχει η ανάγκη το παιδί να έρχεται αντιμέτωπο με πραγματικές καταστάσεις που αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον, από την άλλη όμως, η εξάλειψη των στερεοτύπων απαιτεί ενίσχυση των προτύπων που υστερούν.

Παρόμοιες παρατηρήσεις εντοπίζουμε και σε αντίστοιχες αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στα αναγνωστικά του 2006 σχετικά με την οικογένεια και τον ρόλο των φύλων. Η Τσιλίκια (2008) κάνει λόγο για την απουσία άλλων τύπων

οικογένειας και την «ειδυλλιακή» εικόνα που παρουσιάζεται. Αναφέρεται ακόμη στον καθοδηγητικό ρόλο του πατέρα και την έντονη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσει η μητέρα με τα παιδιά. Η Φαφίτου-Βλαχοδήμου (2014) διαπιστώνει πως στα αναγνωστικά του 2006 τα στερεότυπα για τον πατέρα και τη μητέρα παραμένουν, αν και ο ρόλος των γυναικών είναι πλέον πιο διευρυμένος, καθώς είναι πιο ενεργές στον επαγγελματικό τομέα και έχουν το δικό τους λόγο στην οικογένεια.

Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις ανταποκρίνονται στο οικογενειακό μοντέλο που περιέγραψε ο Parsons, όπως αναφέρεται από τη Μισέλ (2000, σ. 92), με τον πατέρα στον εκτελεστικό ρόλο, ο οποίος εξασφαλίζει και τη σύνδεση της οικογένειας με την κοινωνία και τη μητέρα στον εκφραστικό ρόλο ο οποίος περιορίζεται μέσα στην οικογένεια. Όσο η μητέρα δραστηριοποιείται κυρίως στο σπίτι και βρίσκεται πιο κοντά στα παιδιά από ότι ο πατέρας τόσο παρουσιάζεται περισσότερο συνδεδεμένη συναισθηματικά με την οικογένεια. Η διαφοροποίηση αυτή μεταδίδεται αντίστοιχα στον μαθητή και την μαθήτριά με το κορίτσι να αναλαμβάνει ή να υιοθετεί στο μέλλον το ρόλο που κατέχει η μητέρα της στη συναισθηματική ζωή της οικογένειας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί μία ακόμη παρατήρηση. Έχουμε επισημάνει ότι στα αναγνωστικά του σχολείου οι δραστηριότητες των γονέων περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Αυτό όμως κρύβει και μια άλλη διάσταση που αφορά στον καταμερισμό των ρόλων των γονέων μέσα στην οικογένεια. Η αυτόματη αλλά και αυτόνομη παρέμβαση του κάθε γονέα σε ζητήματα που αφορούν στα παιδιά, φαίνεται πως δημιουργεί τις συνθήκες ώστε ο κάθε γονέας ξεχωριστά να εκφραστεί σύμφωνα με το στερεότυπο που θέλει τη μητέρα να επεμβαίνει περισσότερο σε θέματα φροντίδας και τον πατέρα σε θέματα διαπαιδαγώγησης και ψυχαγωγίας. Ο καταμερισμός των ευθυνών και των υποχρεώσεων που επιλαμβάνεται ο πατέρας και εκείνων που επιλαμβάνεται η μητέρα δείχνει να είναι τυποποιημένος, σύμφωνα με την κοινωνική τους ταυτότητα. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι γονείς συναποφασίζουν η μητέρα κρατά παθητική στάση. Η ανεξαρτησία κινήσεων δίνει την εντύπωση πως είναι προαποφασισμένο ποιος από τους γονείς θα παρέμβει και με ποιον τρόπο σε κάθε μία περίπτωση.

Στην κυρίαρχη πυρηνική διγονεϊκή οικογένεια, η ανατροπή της υφιστάμενης δομής επιβάλλει τη ριζική αναθεώρηση των γονεϊκών ρόλων και την ανακατανομή τους μεταξύ των συζύγων. Μέχρι τώρα, όπως φαίνεται και από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, η πλήρης ανάληψη του διπλού ρόλου, οικογενειακού και επαγγελματικού, γίνεται μόνο από την πλευρά της μητέρας, αν και η καθημερινή

πρακτική στην οικογενειακή ζωή πολλών σύγχρονων ζευγαριών δείχνει ότι η μέχρι τώρα διάκριση μεταξύ αντρικών και γυναικείων ρόλων περιορίζεται (Μισέλ, 2000). Χρειάζεται λοιπόν να εξασφαλιστεί ο απαραίτητος χρόνος που θα επιτρέψει στη μητέρα να απασχολείται περισσότερο με την επαγγελματική της ζωή και η απαραίτητη αλλαγή νοοτροπίας που θα καταστήσει τον πατέρα εξίσου ικανό να φροντίζει τα παιδιά και να επιμελείται των οικιακών εργασιών.

Προς την κατεύθυνση αυτή επιβάλλεται η ανάγκη για καίριες κρατικές παρεμβάσεις στις κοινωνικές δομές, στον τομέα της εργασίας και κυρίως στην εκπαίδευση, τομέας στον οποίο επικεντρώθηκε η έρευνά μας. Για παράδειγμα στη δεκαετία του 1970 στη Σουηδία λήφθηκαν μέτρα που έδιναν το δικαίωμα στο ζευγάρι να μοιράζεται την άδεια ανατροφής, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικές αρχές προχώρησαν σε έλεγχο των αντρικών και γυναικείων αναπαραστάσεων στα σχολικά βιβλία και εισήγαγαν στη διδασκαλία μαθήματα βρεφοκομίας και οικιακής οικονομίας στους μαθητές και τις μαθήτριες του δημοτικού (Μισέλ, 2000). Είναι χαρακτηριστικό ότι στις μονογονεϊκές οικογένειες με μόνο πατέρα τα προβλήματα είναι κυρίως πρακτικά, καθώς οι άντρες δεν είναι εκπαιδευμένοι ούτε συναισθηματικά προετοιμασμένοι να αναλάβουν μόνοι τους την ευθύνη ανατροφής των παιδιών (Μουσούρου, 2005).

Η χώρα μας συγκαταλέγεται από το 1983 σε εκείνες τις χώρες που έχουν υπογράψει τη Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών (CEDAW - Committee on the Elimination of Discrimination Against Women). Στο άρθρο 5, λοιπόν, αναφέρεται η υποχρέωση των χωρών αυτών να καταρρίψουν τα στερεότυπα που αναπαράγουν τη διάκριση εις βάρος των γυναικών, όπως ότι οι άντρες δεν οφείλουν να ασχολούνται με τις οικιακές εργασίες. Αναφέρεται επίσης η σημασία του ρόλου της οικογενειακής αγωγής μέσω της οποίας η μητρότητα θα αναδειχτεί ως κοινωνική λειτουργία όπου οι άντρες και οι γυναίκες θα έχουν κοινή ευθύνη. Επίσης, στο άρθρο 10 για την εκπαίδευση, προβλέπεται πως «οι χώρες θα πρέπει να εξαλείψουν τα στερεότυπα των φύλων και τις διακρίσεις στα σχολεία, αναθεωρώντας μεταξύ άλλων τα σχολικά εγχειρίδια, τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας» (CEDAW, 2017, σ.21).

Οι οδηγίες αυτές είναι εξαιρετικής σπουδαιότητας και συμβάλλουν τα μέγιστα στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο άντρες και γυναίκες βλέπουν τον εαυτό τους στην κοινωνία και την οικογένεια. Πρόκειται για ένα ακόμη βήμα προς τη μεταβολή των συλλογικών αντιλήψεων, που χρειάζεται να συνοδευτεί από αλλαγή στον τρόπο

ζωής μας και στις προτεραιότητες που θέτουμε ως μέλη της κοινωνίας και των οικογενειών μας.

4.4. Η οικογένεια ως πρότυπο ομάδας

Όπως έχει προαναφερθεί, η θεματολογία των αναγνωστικών αντλείται από τις άμεσες εμπειρίες των παιδιών και οι ιστορίες των κειμένων κινούνται γύρω από την καθημερινότητά τους. Κατά την ανάλυσή μας, λοιπόν, υποθέσαμε ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους αφορούν κυρίως σε ζητήματα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης. Πράγματι, αυτό επαληθεύτηκε, καθώς υπάρχουν μεν αναφορές όπου γονείς και παιδιά εμπλέκονται ομαδικά σε κοινωνικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα οικολογικές δράσεις ή άλλου τύπου κοινωνικές εκδηλώσεις, όμως αυτές είναι λίγες. Ωστόσο, η οικογένεια αφορά μόνο στην ανατροφή και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών;

Στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου εντοπίζουμε πιο πολύ αναπαραστάσεις των ρόλων που υπάρχουν μέσα στην οικογένεια παρά αναπαράσταση οικογένειας. Από την οικογένεια ως ολότητα μας μένει μόνο ο τύπος. Προκύπτει ότι η οικογένεια υπάρχει μόνο για να μεγαλώνει τα παιδιά και όχι ως συλλογική οντότητα. Δίνεται συνολικά η εντύπωση ότι οι γονείς συμβιώνουν απλώς για να εξυπηρετούν τις ανάγκες των παιδιών. Λείπουν τα κοινά ενδιαφέροντα, οι κοινές δράσεις που «δένουν» μια οικογένεια, η από κοινού αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων. Τα νέα δεδομένα όμως επιβάλλουν να μεταφερθεί το βάρος από τη δομή της οικογένειας στη λειτουργικότητά της.

Ο κόσμος μας σήμερα ουσιαστικά συνίσταται σε ένα πλέγμα ρόλων και η επικοινωνία μεταξύ μας αποτελεί απλά ένα εργαλείο για την επίτευξη των ατομικών μας επιδιώξεων. Οι κοινωνικές, όπως και οι οικογενειακές σχέσεις όμως, έχουν ανάγκη την κατανόηση, τη συμπαράσταση, τη γενναιοδωρία να θυσιάζεις κάτι από τον εαυτό σου, χωρίς όμως να γίνει θύμα (Μουσούρου, 2000). Η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας έχει μετατρέψει και την οικογένεια από μια συλλογική οντότητα που θα μπορούσε να είναι, με αλληλοσυμπληρούμενες ευθύνες και πνεύμα αλληλεγγύης, σε ένα απλό σύνολο ρόλων. Με έναν άλλο τρόπο λειτουργίας, χωρίς στεγανά και αποκλεισμούς, η οικογένεια μπορεί να αναδειχτεί σε πρότυπο μιας ολόκληρης κοινωνίας.

Πηγές-Βιβλιογραφία

Πηγές

Ιστοσελίδες

Άρθρο της Δήμητρας Κογκίδου (2014). Σύγχρονες μορφές οικογενειακής οργάνωσης:

Ένα ιδεατό σενάριο (24/2/14). Ανακτήθηκε από: <https://tvxs.gr>
(πρόσβαση στις 22/6/2018)

Central Intelligence Agency - C.I.A. (2017) Κεντρική Υπηρεσία Πληροφοριών των
Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Ανακτήθηκε από: <https://www.cia.gov>
(πρόσβαση στις 22/6/2018)

Εκδόσεις Ίκαρος. Το πιο μεγάλο βιβλίο για τις οικογένειες.
Ανακτήθηκε από: <https://ikarosbooks.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2011). Πίνακας A10, Ιδιωτικά νοικοκυριά κατά
τύπο και μέγεθος και κατά τύπο πυρηνικής οικογένειας , απογραφή 2011.
Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2011). Πίνακας A11, Πυρηνικές οικογένειες κατά
τύπο πυρηνικής οικογένειας και αριθμό παιδιών, απογραφή 2011.
Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (2014). Γάμοι και διαζύγια. Απόλυτοι αριθμοί
Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Encyclopaedia Britannica. Κοινωνιολογία. Σεξισμός. Ανακτήθηκε από:
<https://www.britannica.com> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Eurostat (2011). Archive, Πληθυσμιακές στατιστικές σε περιφερειακό επίπεδο,
Μονομελή νοικοκυριά και οικογένειες, απογραφή 2011. Ανακτήθηκε από:
<http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Eurostat (2016). Families with children in the EU in 2016 (31/5/17). Ανακτήθηκε
από: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news>
(πρόσβαση στις 22/6/2018)

Eurostat (2014). Συγκριτικός πίνακας γάμων και διαζυγίων στην Ευρωπαϊκή Ένωση
Ανακτήθηκε από: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained>
(πρόσβαση στις 22/6/2018)

Eurostat (2015). :Συγκριτικός πίνακας γεννήσεων εκτός γάμου στην Ευρωπαϊκή
Ένωση Ανακτήθηκε από: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained>
(πρόσβαση στις 22/6/2018)

Εφημερίδα Le Monde (2011) Ομόφυλες οικογένειες στην εκπαίδευση (1/11/11).
Ανακτήθηκε από: <https://www.lemonde.fr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Ίδρυμα Margaret Thatcher (1987) Αρχείο Thatcher, *Συνέντευξη της Margaret Thatcher στο περιοδικό Woman's Own* (23/9/1987). Ανακτήθηκε από:
<https://www.margarethatcher.org> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων (2017): Εγκαίνια της έκθεσης «Ο φεμινισμός στα
χρόνια της μεταπολίτευσης, 1974-1990. Ιδέες, συλλογικότητες, διεκδικήσεις»
(8 Ιουνίου - 17 Δεκεμβρίου 2017).
<http://foundation.parliament.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Κανταρτζή, Ε. (χ.χ.). Ένα ταξίδι στην ιστορία: Τρεις αιώνες σχολικά βιβλία. *Εθνικό
Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού*.
Ανακτήθηκε από: <http://www.ekedisy.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Κοτζαμάνης, Β. (2012). Δημογραφικές εξελίξεις και προοπτικές: Οι πρόσφατοι
προβληματισμοί για την πορεία της γονιμότητας στη χώρα μας, λόγος και
αντίλογος. *Εργαστήριο Δημογραφικών & Κοινωνικών Αναλύσεων*.
Ανακτήθηκε από: <http://www.demography-lab.prd.uth.gr> (πρόσβαση στις
22/6/2018)

[Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για τον Πληθυσμό. \(2017\)](#)
[United Nations Population Fund \(UNFPA\). Key issues on gender equality.](#)
Ανακτήθηκε από: <https://www.unfpa.org> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

YouGov. (2016). Taking a new husband's surname is still popular with younger
women (11-12/9/2016)
Ανακτήθηκε από: <https://yougov.co.uk> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, αρ. φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Εισαγωγή, Γενικό Μέρος, σ. 3733.
Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr> (πρόσβαση στις 22/6/2018)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης (1939). *Πολιτικά* (επιμ. – μτφρ. Ν. Παρίτησης). Αθήνα: Πάπυρος
- Ανθοπούλου, Θ., Μπάγκαβος, Χ. & Στρατηγάκη, Μ. (2014). *Οικογένεια, Φύλο και Μετανάστευση στη Σύγχρονη Ελλάδα: Τιμητικός Τόμος για την Καθηγήτρια Λουκία Μ. Μουσούρου*. Αθήνα: Gutenberg
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ.Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση
- Βοσνιάδου Τ., (1997). Ζητήματα Μεθοδολογίας στη Διερεύνηση της Ταυτότητας του Φύλου στις Γυναίκες. Στο Κ.Ναυρίδης & Ν. Χρηστάκης (επιμ.), *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση* (σ. 395-418). Αθήνα: Καστανιώτης
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος
- Γιώτσα, Α. (2012). Αναπαραστάσεις της οικογένειας μέσα από τη ζωγραφική των παιδιών. Στο Α.Β. Ρήγα (επιμ.), *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα* (σ. 41-64) Αθήνα: Πεδίο
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Ένγκελς, Φ. (1988). *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή
- Evans, M. (2003). *Φύλο και Κοινωνική Θεωρία* (μτφρ. Αλέξανδρος Κιουπκιολής), Αθήνα: Μεταίχμιο (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2003)
- Ζέγκερ, Ι. (1977). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης

- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*, (επιμ. μτφρ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg
(Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989)
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες* (μτφρ. Γιώργος Χρηστίδης, επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης). Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1986)
- Θρασύβουλου, Μπ. (1995). Ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προκαταλήψεις και πραγματικότητες. Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση- Κατσαούνου (επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων, Τόμος Α΄* (σ. 395-401). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ιωαννίδου, Ε. (1978). *Η οικογένεια*. Αθήνα: Νέα Πορεία
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*, (μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου), Αθήνα: Σαββάλας (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996)
- Jodelet, D.(1995). Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Σ.Παπαστάμου, Α.Μαντόγλου (επιμ.), *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις* (σ. 124-160). Αθήνα: Οδυσσέας
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, 2^ο μέρος *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76, 44-50
- Κανταρτζή, Ε.(2002). *Ιστορική αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κανταρτζή, Ε.(2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον

- Κολιάδης Ε., Πανάικας Π. & Παρασκευά Φ. (1998). Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση-Κατσαούνου (επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων, Τόμος Β΄* (σ. 251-283). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1989). *Προσέγγιση στον Κοινωνιολογικό Προβληματισμό*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και τις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου-Αλιμπράντη, Δ. Γερμανός, Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι», Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα* (σ. 11-30), Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών -Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Α., Γερμανός, Δ., & Οικονόμου Θ. (2000). *«Εμείς» και οι «Άλλοι», Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών -Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2016). *Μύθοι και Σύμβολα. Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις και Σύγχρονη Κοινωνία*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Λουγκμάν, Τ. & Μπέργκερ, Π. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος
- Λουπάκη, Ι. (1998). Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα κινούμενα σχέδια. Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση-Κατσαούνου (επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων, Τόμος Β΄* (σ. 226-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λυδάκη, Α., (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτης

- Μαντόγλου, Α. & Παπαστάμου, Σ. (1995). *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας. Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση-Κατσαούνου (επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων. Τόμος Β' (σ. 240,249)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ. (2014). Κοινωνική Συνοχή και Οικογένεια: Μεταβολές και Αλληλεπιδράσεις. Στο Θ. Ανθοπούλου, Χ. Μπάγκαβος & Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Οικογένεια, Φύλο και Μετανάστευση στη Σύγχρονη Ελλάδα: Τιμητικός Τόμος για την Καθηγήτρια Λουκία Μ. Μουσούρου*, (σ. 70-82). Αθήνα: Gutenberg
- Μαρκαντώνης, Ι. & Ρήγα, Α.Β. (1991). *Οικογένεια, Μητρότητα, Αναδοχή*. Αθήνα: Δ. Μαυρομμάτη
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη. Τόμος Α' Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Καρδαμίτσης
- Μισέλ, Α. (2000). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Moscovici, S. (1995). Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Σ.Παπαστάμου, Α.Μαντόγλου (επιμ.), *Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις* (σ. 63-106). Αθήνα: Οδυσσέας
- Μουσούρου, Λ. (2005). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπωβουάρ, Σ. (1979). *Το δεύτερο φύλο*, (επιμ. μτφρ. Κ. Σιμόπουλος). Αθήνα: Γλάρος. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1949)
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία*. Αθήνα: Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση - Πανεπιστήμιο Αθηνών

- Ναυρίδης, Κ. (1994) *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (1997). *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Νίτσε, Φ. (1961), *Η θέληση της δύναμης*. Αθήνα: Ενωμένοι Εκδότες
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Παπαστάμου, Σ. (2008α). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαστάμου, Σ. (2008β). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Πεδίο
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση-Κατσαούνου Α. (1995). *Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καραθανάση-Κατσαούνου Α. (1998). *Διαφυλικές σχέσεις: Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πλάτωνας, (χ.χ.). *Πολιτεία* (επιμ. μτφρ. Ι. Γρυπάρης). Αθήνα: Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων - Ι. Ζαχαρόπουλος
- Pontificio Consiglio Della Giustizia e Della Pace, (2010), *Σύνοψη της Κοινωνικής Διδασκαλίας της Εκκλησίας* (μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης). Καθολική Επισκοπή Σύρου: Ψυχογιός (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2004). Ανακτήθηκε από: <http://www.icen.gr>
- Πρεσβέλου, Κ. (2012). Οικογένεια και μετανεωτερικότητα. Στο Α.Β. Ρήγα (επιμ.), *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα* (σ. 15-28). Αθήνα: Πεδίο

- Ritsert, J. (επιμ.) (1997). *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας*.
Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη – Κριτική
- Russell, B. (χ.χ.). *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας* (μτφρ. Α. Χουρμούζιος). Τόμος Α΄.
Αθήνα: Ι.Δ. Αρσενίδης
- Ρήγα, Α.Β. (2012). *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα*, Αθήνα: Πεδίο
- Σακαλάκη, Μ. (2008). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.),
Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Β΄. (σ. 473-489), Αθήνα: Πεδίο
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2009). *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα
- Τεντοκάλη, Β. (1991). Η κοινωνική δόμηση της ταυτότητας των δύο φύλων.
Σύγχρονα Θέματα, 45, 101-106
- Timasheff, N.S. & Theodorson, G.A. (1980). *Ιστορία των Κοινωνιολογικών Θεωριών*,
(επιμ. και μτφρ Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο
εκδόθηκε το 1976)
- Τσουκαλάς, Κ. (2006). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των
εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922*. Αθήνα: Ιστορική
Βιβλιοθήκη-Θεμέλιο
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (1985). *Νόμος Πλαίσιο Υπ' αρ.
1566/85*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την
κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου.
Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα λανθάνουσα; *Περιοδικό Δίνη*, 2, 27-28
- Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα λανθάνουσα-2: Η θυγάτηρ της Εύας και το
επικρατέστερο γένος. *Περιοδικό Δίνη*, 3, 82-85

- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι : Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν: Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χαντζή Α. (2008). Κοινωνικά στερεότυπα και διομαδικές σχέσεις. Παπαστάμου, Σ. (επιμ.) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Β'.* (σ. 223-255). Αθήνα: Πεδίο
- Χαρδαλιά, Ν. Ιωαννίδου, Α. (2008). *Εμφυλές Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
- Χρηστάκης, Ν. (2008). Κοινωνικές θέσεις και ρόλοι. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Β'.* (σ. 197-221), Αθήνα: Πεδίο

Διδακτορικές διατριβές

- Αχλīs Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, 1954-1994* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr>
- Συλιγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Θεσμοί, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ*. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr>

Διπλωματικές εργασίες

- Τσιλικά, Ν.Π. (2008). *Οικογένεια και κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113251/files/TSILIKA.pdf>
- Φαφίτου-Βλαχοδήμου, Κ. (2014). *Προσεγγίσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Δ'-Ε' ΣΤ' Δημοτικού του 1982 & 2006*.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος Ανάκτηση από:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/43212/12352.pdf?sequence=1>

Ξενόγλωσση

Beauvoir, S. (2009). *The second sex* (translated by Constance Borde & Sheila Malovany-Chevallier). New York: Vintage Books, Random House Inc. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1949) e-book .

Ανάκτηση από <https://archive.org>

Ringrose, J. (2007). Successful girls? Complicating post-feminist, neo-liberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education*, 19: 4, 471-489. DOI: 10.1080/09540250701442666. Ανάκτηση από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250701442666>

Παράρτημα

Πίνακας Α1. Κατάλογος με τα κείμενα της ανάλυσης κατά τάξη, τεύχος και αριθμό σελίδας και τους συνδέσμους τους στο διαδίκτυο

Α΄ τάξη, α΄ τεύχος

σελίδες:

22, 24, 26, 40	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_1_1_40.pdf
42, 48	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_1_41_60.pdf
62, 64	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_1_61_65.pdf
66, 68, 70	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_1_66_70.pdf
72, 76 (1), 76(2), 77	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_1_71_80.pdf

Α΄ τάξη, β΄ τεύχος

12	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_2_1_12.pdf
20, 24	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_2_13_25.pdf
26, 28, 32, 34, 35, 36, 39	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_2_26_41.pdf
44, 46, 47, 50	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_2_42_50.pdf
54, 55, 65, 66, 68	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_2_51_68.pdf
70, 71, 74	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_2_69_84.pdf

Β΄ τάξη, α΄ τεύχος

10	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_a_1_10.pdf
24, 25, 28,	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_a_21_30.pdf
31, 33, 37	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_a_31_40.pdf
44	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_a_41_50.pdf
50, 51, 53, 55, 57, 58, 59, 60	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_a_51_60.pdf
64, 66, 70	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_a_61_70.pdf

Β' τάξη, β' τεύχος

12	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_b_11_20.pdf
36,38	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_b_31_40.pdf
40, 42, 45	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_b_41_50.pdf
58,	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_b_51_60.pdf
62, 63, 64, 70	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_b_61_70.pdf
71, 75, 76	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_b_71_80.pdf

Β' τάξη, γ' τεύχος

18	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_c_11_20.pdf
21, 22, 28, 30	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_c_21_30.pdf
44 (1), 44 (2), 46	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_c_41_50.pdf
53, 59, 60	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_c_51_60.pdf
62, 63, 64, 66	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/math/tefxos_c_61_70.pdf

Γ' τάξη, α' τεύχος

16, 21, 28, 31, 32, 36, 40, 42, 50, 56, 64, 68, 72, 79, 84	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_mat_1.pdf
--	---

Γ' τάξη, β' τεύχος

11, 20, 34, 38, 42, 46, 47, 49, 63, 68, 75	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_mat_2.pdf
---	---

Γ' τάξη, γ' τεύχος

8, 12, 23, 37, 44, 50, 51, 55, 58, 64, 66, 68	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_mat_3.pdf
--	---

Δ' τάξη, α' τεύχος

13, 15, 24, 28	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/1_teyxos/s_1-32.pdf
38, 39, 40	http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/1_teyxos/s_33-42.pdf

55, 61, 64 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/1_teyxos/s_53-64.pdf

Δ' τάξη, β' τεύχος

15, 18, 19, 20 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_11-21.pdf

28, 31 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_22-32.pdf

33, 34, 41, 42, 43 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_33-48.pdf

50, 54, 55, 58, 60, 61 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_49-64.pdf

68, 70, 74 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_65-74.pdf

85 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_75-85.pdf

89 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/2_teyxos/s_86-96.pdf

Δ' τάξη, γ' τεύχος

20 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/3_teyxos/s_11-21.pdf

34 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/3_teyxos/s_33-48.pdf

53 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/3_teyxos/s_49-64.pdf

68 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/3_teyxos/s_65-80.pdf

82 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_d/math/3_teyxos/s_81-96.pdf

Ε' τάξη, α' τεύχος

24, 44, 50, 58, 61, 62,
67, 73, 77, 82 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_e/e_mat_1.pdf

Ε' τάξη, β' τεύχος

7, 10, 16, 23, 24, 28,
34, 40, 42, 70, 87, 90 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_e/e_mat_2.pdf

Ε' τάξη, γ' τεύχος

27, 29, 36, 76, 83 http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_e/e_mat_3.pdf

ΣΤ' τάξη, α' τεύχος

7, 8, 10, 25, 30, 41,
44, 45, 49, 52, 58, 61,

71, 80, 86, 88

http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_st/st_mat_1.pdf

ΣΤ' τάξη, β' τεύχος

14, 17, 18, 20, 32, 35,
44, 48, 62, 68, 73, 83,
84, 89, 92, 93, 96,
106

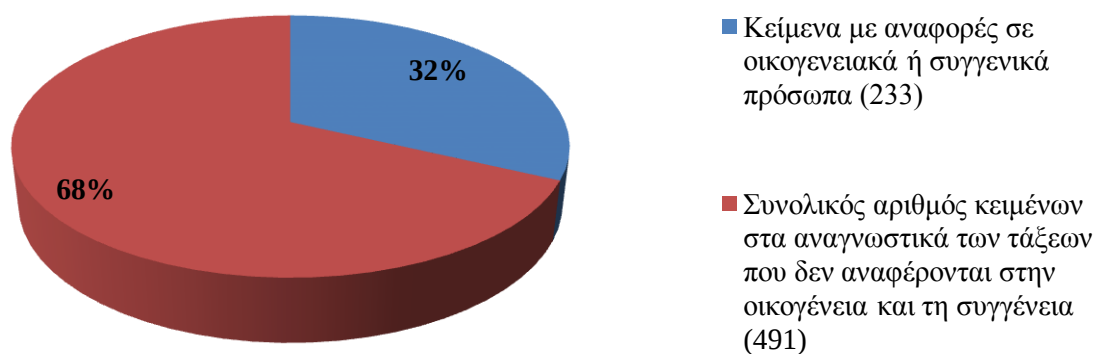
http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_st/st_mat_2.pdf

ΣΤ' τάξη, γ' τεύχος

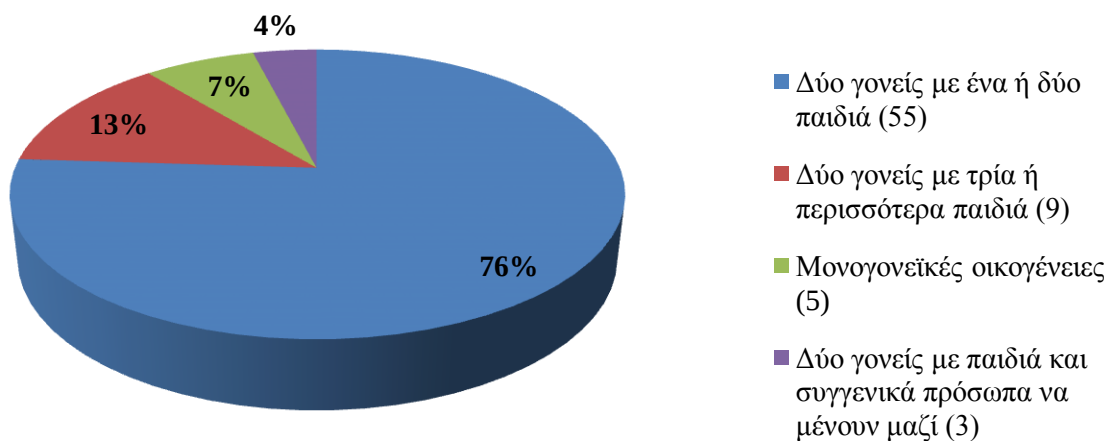
13, 25, 26, 28, 30, 34,
38, 41, 42, 45, 53, 58

http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf

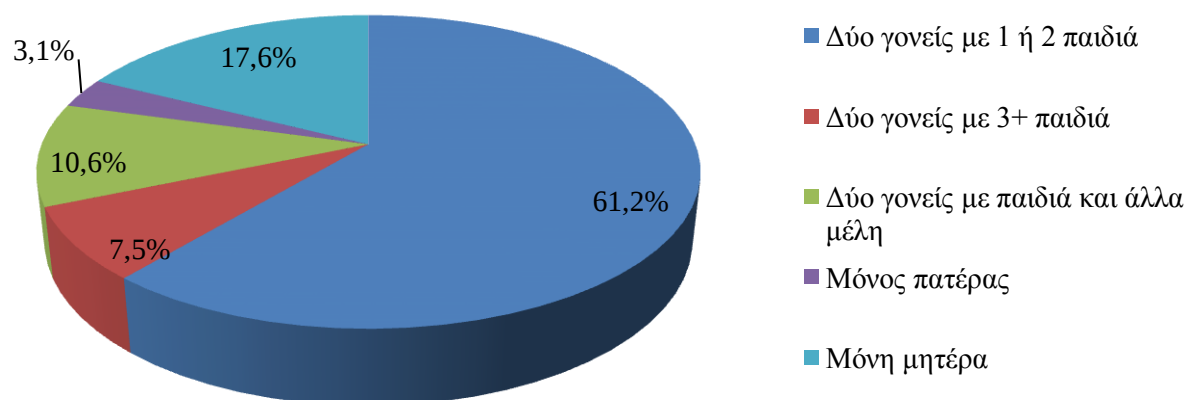
Γράφημα Α1. Συχνότητα και ποσοστό των κειμένων που αναφέρονται σε οικογενειακά ή συγγενικά πρόσωπα ανά τάξη σε σχέση με το σύνολο των κειμένων



Γράφημα Α2. Συνολικός αριθμός (72) των οικογενειών που εντοπίστηκαν στα κείμενα των αναγνωστικών βιβλίων και κατανομή τους σε τύπους και ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και τα συγγενικά μέλη που διαμένουν μαζί

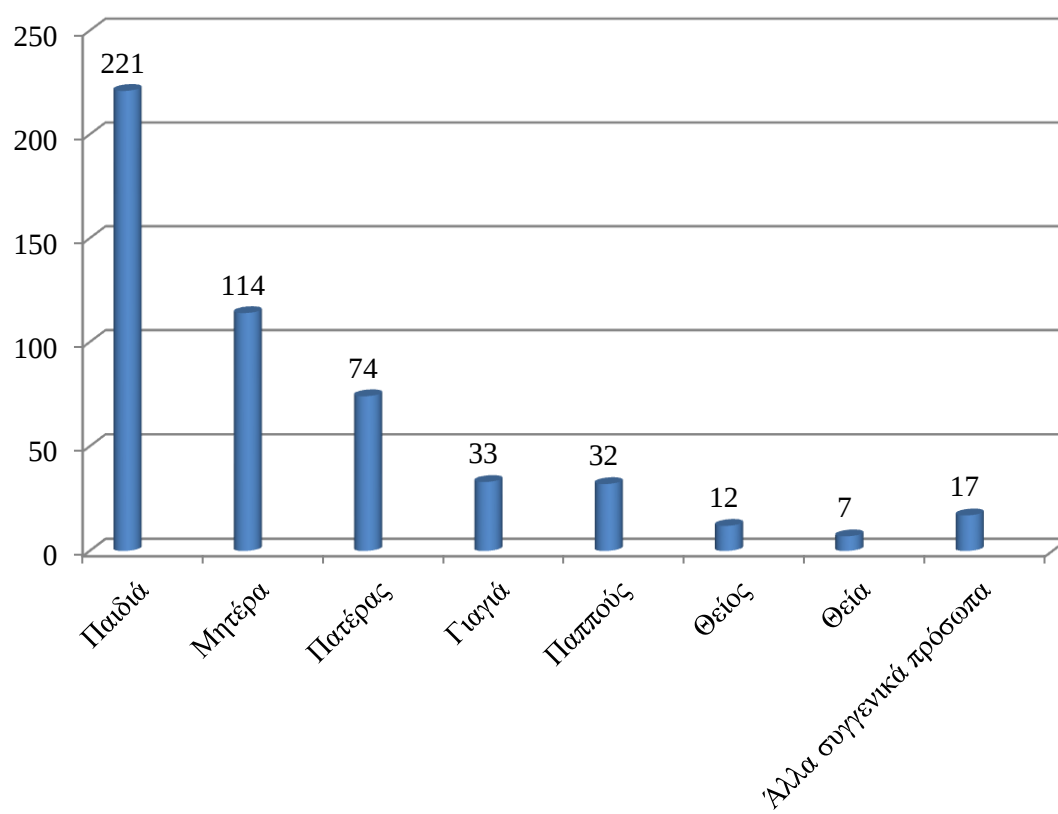


Γράφημα Α3. Τύποι πυρηνικής οικογένειας με παιδιά στην Ελλάδα και τα ποσοστά τους επί συνόλου 2.023.921

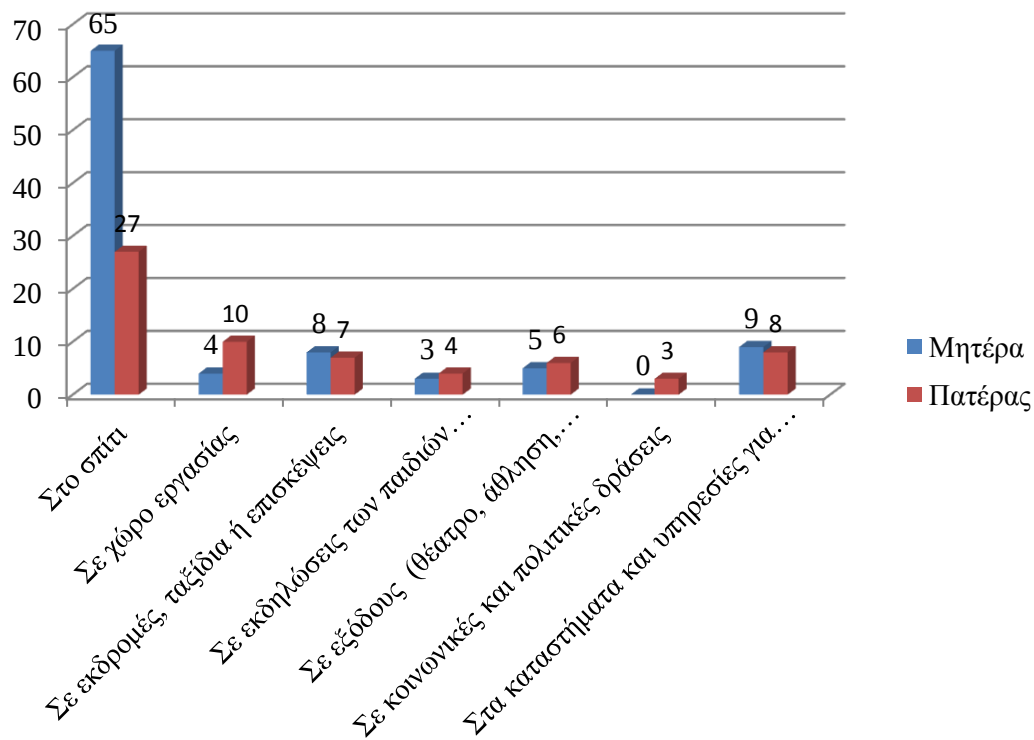


Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011

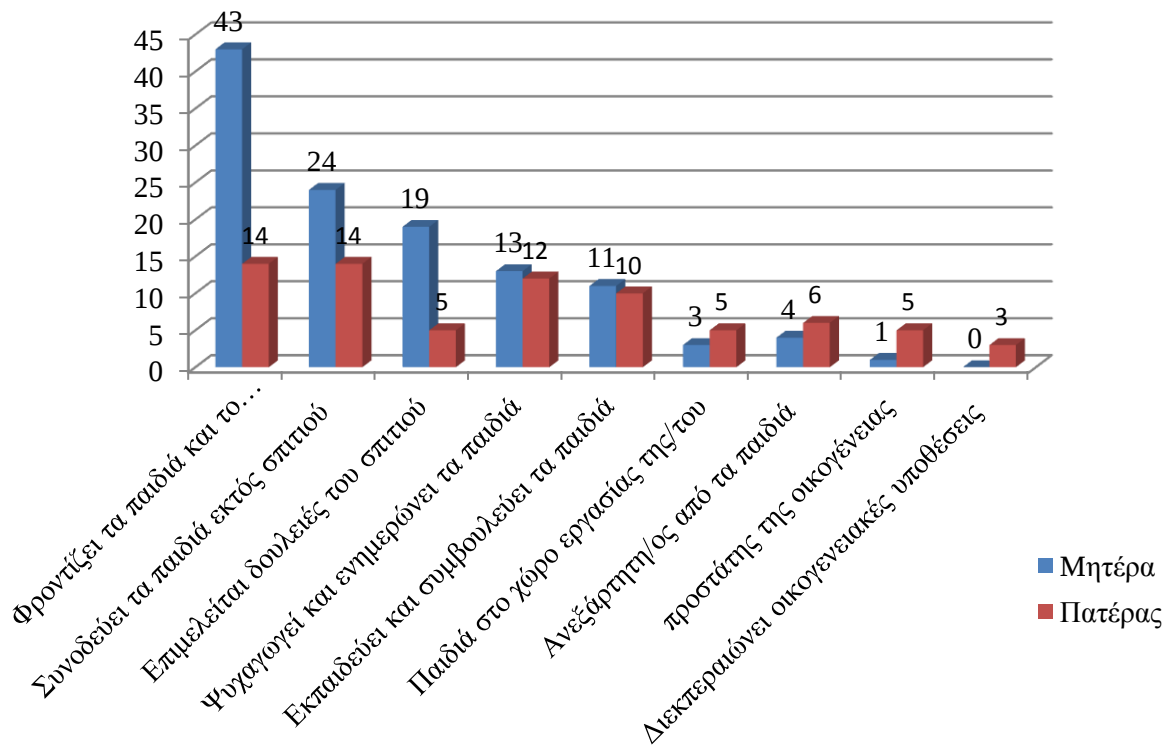
Γράφημα Α4. Συχνότητα παρουσίας οικογενειακών και συγγενικών προσώπων



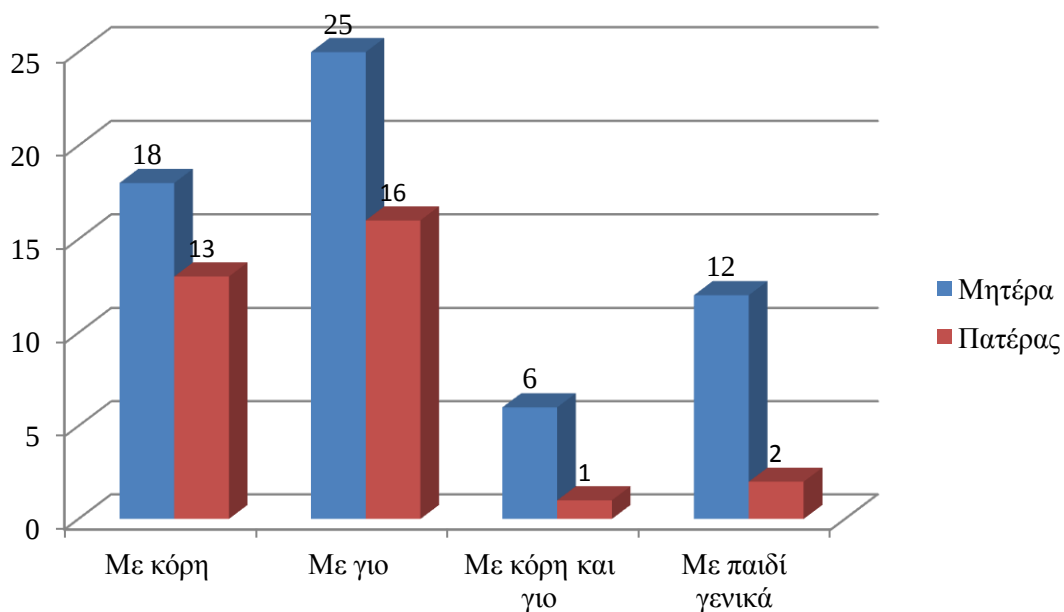
Γράφημα Α5. Συχνότητες παρουσίας της μητέρας και του πατέρα σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιούνται



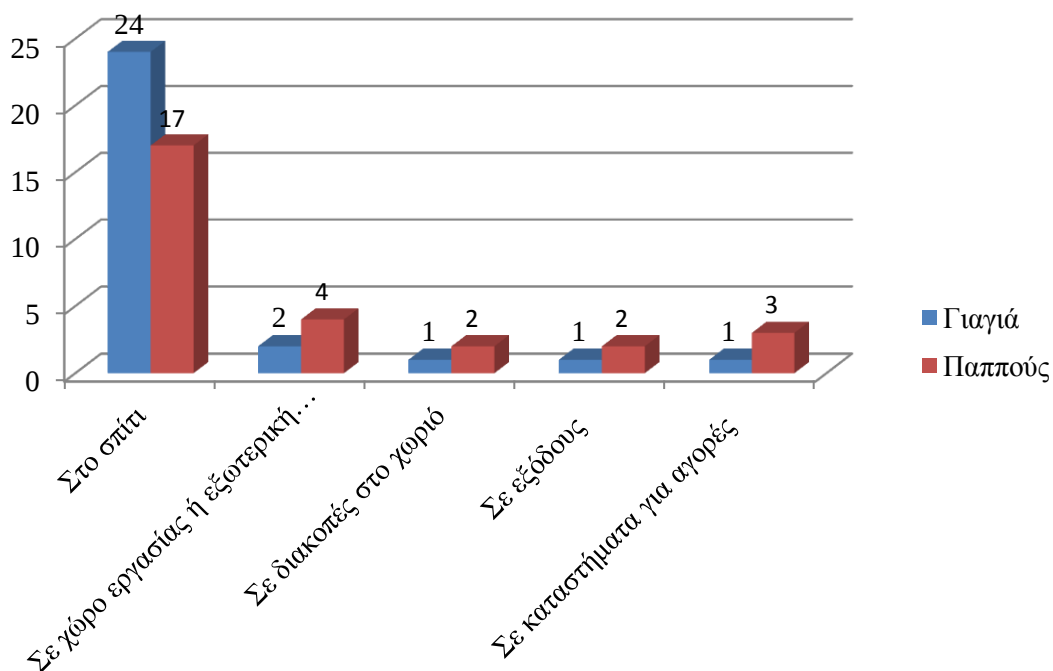
Γράφημα Α6. Συχνότητα δραστηριοτήτων της μητέρας και του πατέρα στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη της/ μόνος του



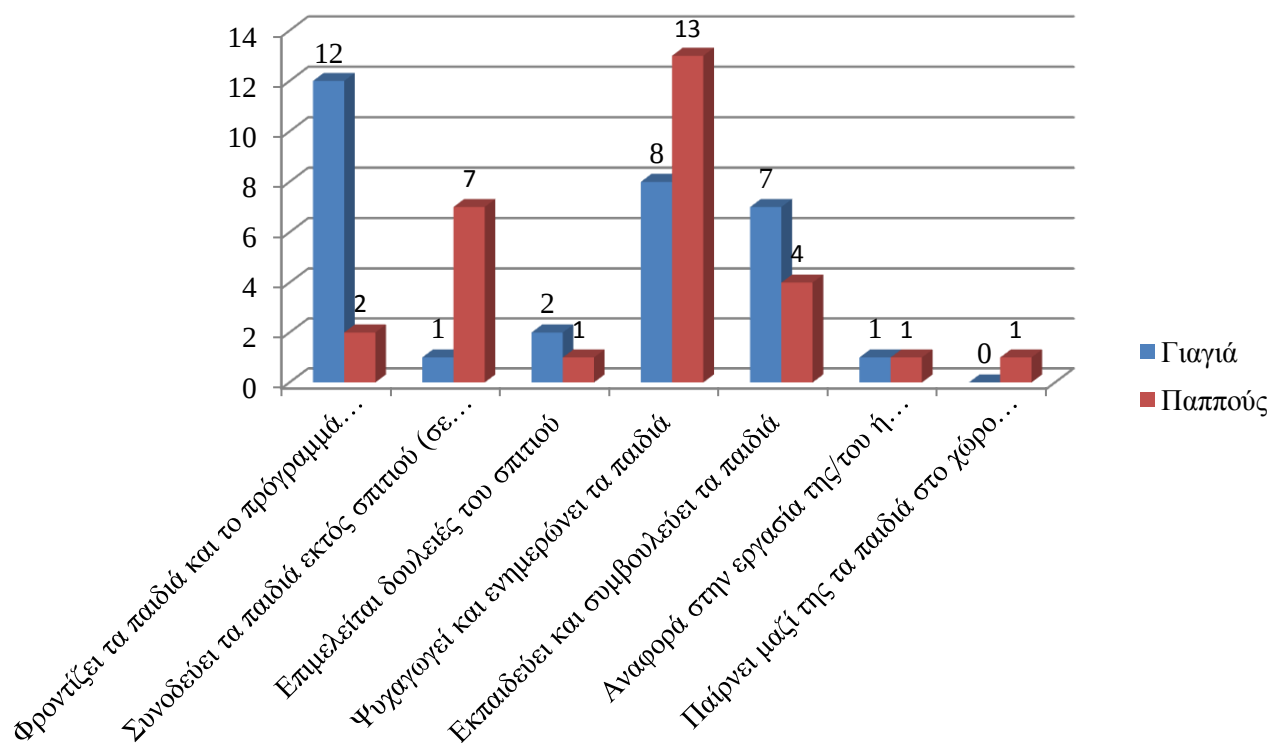
Γράφημα Α7. Συχνότητα παρουσίας της μητέρας και του πατέρα μόνη της ή μόνος του με τα παιδιά (με την κόρη, με τον γιο, με δύο παιδιά διαφορετικού φύλου ταυτόχρονα, με ένα παιδί ή παιδιά χωρίς να διευκρινίζεται το φύλο)



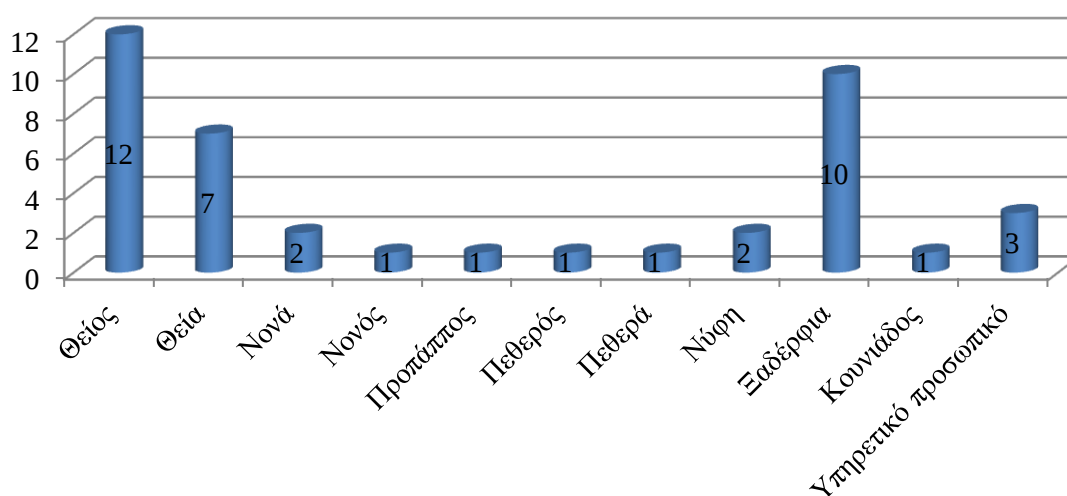
Γράφημα Α8. Συχνότητα παρουσίας της γιαγιάς και του παππού σε σχέση με τον τόπο όπου δραστηριοποιούνται



Γράφημα Α9. Συχνότητα δραστηριοτήτων της γιαγιάς και του παππού στο σπίτι ή εκτός σπιτιού με τα παιδιά ή μόνη τους



Γράφημα Α10. Συχνότητα παρουσίας άλλων συγγενικών προσώπων εκτός μητέρας, πατέρα, παππού και γιαγιάς



Γράφημα Α11. Συχνότητα παρουσίας μητέρας και πατέρα με τον/την σύζυγό της/του και άλλα συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα

