

# Το βήμα των σπουδαστών

---

## Μορφές οικογενειακής οργάνωσης: Η εικόνα τους στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου»

Βασιλική Πλιόγκου\*

### Περίληψη

Το άρθρο στοχεύει σε μια παρουσίαση στοιχείων των μορφών οικογενειακής οργάνωσης, διαφορετικών ως προς το παραδοσιακό οικογενειακό σχήμα, που βρίσκονται μέσα στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». Σε σύνολο είκοσι δύο τευχών εντοπίζονται να πραγματεύονται το συγκεκριμένο θέμα μόνο δύο κείμενα, ένα της τρίτης και ένα της τετάρτης τάξης, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι πρόκειται για θέματα «απαγορευμένα» να προβάλλονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Όμως η σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από αυξητικές τάσεις των ποσοστών των διαζυγίων, των εν διαστάσει συζύγων, των εκτός γάμου γεννήσεων, άρα και του ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού που βιώνει μέσα σε μια διαφορετική από τη συμβατική-πυρηνική οικογενειακή μορφή.

### 1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, για πρώτη φορά, με το Νόμο 1566/1985 (1ο άρθρο - Α' κεφαλαίου) ορίζεται ως πρωταρχικός σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ισόρροπη διανομή

---

\* Η Βασιλική Πλιόγκου έχει M.Sc στις Επιστήμες της Αγωγής και είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.

των εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή τους, για να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Ανατρέχοντας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαπιστώνεται ότι οι συνθήκες εκείνης της εποχής χαρακτηρίζονται ευνοϊκές. Ιδεολογικά το αίτημα της ισότητας των φύλων εκφραζόταν μέσα από την οργανωμένη γυναικεία δράση αλλά κυρίως από το έντονα διατυπωμένο αίτημα για την ενίσχυση των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων. Μια σειρά γεγονότων συνέβαλαν στην επέκταση του εκσυγχρονιστικού αιτήματος για την ισότητα των φύλων και στον εκπαιδευτικό χώρο. Όπως: μετά τη μεταπολίτευση του 1974, η κατοχύρωση των βασικών πολιτισμικών αξιών από το Σύνταγμα του 1975, η μεταρρύθμιση του 1976-1977 με την οποία επιχειρείται η άρση των δυσλειτουργιών στην εκπαίδευση. Αλλά και η γενικότερη επιθυμία προσαρμογής στα πρότυπα που προωθούνταν στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, καθώς και η επίδραση των κανονιστικών κειμένων του διεθνούς συμβατικού δικαίου και των οργάνων του Ευρωπαϊκού συστήματος περιφερειακής προστασίας, των οποίων η σύσταση προέκυψε κυρίως μετά τον πρώτο και δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, με στόχο τη διεθνή προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ακόμη, μια σειρά μέτρων-ρυθμίσεων, όπως: η θέσπιση της ισοτιμίας του πολιτικού με τον θρησκευτικό γάμο (Νόμος 1250/1982), μεταρρυθμίσεις στο κεφάλαιο του Ποινικού Κώδικα σχετικά με τη μοιχεία και την προστασία της γενετήσιας ελευθερίας και αξιοπρέπειας (Νόμος 1419/1984), η κατοχύρωση της ισότητας των φύλων στις εργασιακές σχέσεις (Νόμος 1414/1984), αλλά κυρίως το νέο οικογενειακό δίκαιο (Νόμος 1329/1983) συνέβαλαν στην επέκταση του εκσυγχρονιστικού αιτήματος για την ισότητα των φύλων και στον εκπαιδευτικό χώρο (Ηλιού, 1984, σελ. 178-185· Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2002, σελ. 69-85).

Η εικόνα της οικογένειας, δηλαδή αυτή που επιλέγεται να προβάλλεται από τις συντακτικές επιτροπές, μέσα από κείμενα των συγγραφικών ομάδων ή από λογοτεχνικά κείμενα, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί ερευνητές και ερευνήτριες του χώρου. Τα οικογενειακά πρότυπα, ο ρόλος του πατέρα-συζύγου, ο ρόλος της μητέρας-συζύγου με τα αρσενικά και θηλυκά παιδιά τους, η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, όπου η μητέρα παρουσιάζεται ως εργαζόμενη γυναίκα, το εύρος των δραστηριοτήτων τους, είναι

μερικά από τα θέματα που εξετάστηκαν αναλυτικά σε μελέτες σχετικά με τις αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου (Κανταρτζή, 1991, σελ. 100-121· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1995, σελ. 156-159· Φρειδερίκου, 1995, σελ. 51-102· Κολιάδης κ.ά., 1996, σελ. 258-268· Αναγνωστοπούλου, 1997, σελ. 318-327).

Προσεγγίζοντας το βιβλίο ως ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, η έρευνα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα σχολικά εγχειρίδια και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προτείνεται κάθε φορά, εκτός του ότι συμβάλλουν στη μετάδοση γνώσεων, διαμορφώνουν ιδεολογικά τα παιδιά μώντας τα στις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σχεδόν τα μοναδικά εργαλεία των εκπαιδευτικών στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και καθώς περιβάλλονται από την επίσημη έγκριση του Κράτους αποτελούν ένα ευκρινές παράδειγμα πολιτικής παρέμβασης στο ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, αντανakλούν τις κοινωνικές νόρμες, προβάλλουν ένα πρότυπο του κανονικού, του προσδοκώμενου, εμφανίζουν μοντέλα ρόλων με τα οποία τα παιδιά δύνανται να ταυτιστούν και να αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες τους χωρίς να τα αμφισβητούν συνειδητά. Συμβάλλουν έτσι στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών, στη γένεση δηλαδή του κοινωνικού και πολιτικού ανθρώπου (Νόβα-Καλτσούνη, 1996, σελ. 276-280· Μπονίδης, 2004, σελ. 1-20· Arnot, 2006, σελ. 130-146).

Βέβαια, η σχολική ιδεολογία δεν εξαντλείται στα κείμενα των εγχειριδίων. Τουναντίον, συγκροτείται επίσης μέσω των ιδεολογικών πρακτικών, παιδαγωγικών και διδακτικών που δρουν διαμεσολαβητικά στην προσπάθεια του μαθητικού πληθυσμού για μια εποικοδομητική επαφή, ανάλυση και ερμηνεία των σχολικών κειμένων. Στη διαδικασία αυτή η ενεργητική παρέμβαση των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει ρήγματα στις ιδεολογικές προθέσεις των σχολικών εγχειριδίων, από τη μια ενθαρρύνοντας μαθητές και μαθήτριες προς αυτή την κατεύθυνση και από την άλλη αποδομώντας ένα πλέγμα κοινωνικών εννοιών που λανθάνουν σε ασυνείδητο κι αδιόρατο επίπεδο, μέσα από την προσπάθειά αυτών των ίδιων να κατανοήσουν το σημασιολογικό πεδίο που δημιουργείται από τη σύνθεση των κειμένων (Ανθογαλίδου, 2004, σελ. 425-427).

## 2. Μεθοδολογία

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα διερευνάται η εικόνα των μορφών οικογενειακής οργάνωσης στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», τα οποία αντικατέστησαν τα παλιά αναγνωστικά κατά τη σχολική περίοδο 1983-1984. Τα βιβλία-τεύχη «Η Γλώσσα μου» των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι συνολικά είκοσι δύο. Δύο για την Α' τάξη και από τέσσερα για κάθε μια από τις υπόλοιπες<sup>1</sup>. Έχουν αποτελέσει και εξακολουθούν να αποτελούν υλικό επιστημονικής διερεύνησης, αφενός μεν εξαιτίας του εύρους των θεμάτων που πραγματεύονται, καθώς αποτελούν βασική διδακτέα ύλη όχι μόνο γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και εισαγωγής των παιδιών στη λογοτεχνία και στη θεματολογία άλλων μαθημάτων και αφετέρου εξαιτίας της συχνής ενασχόλησης των μαθητών/ριών με τα συγκεκριμένα εγχειρίδια.

Παρατηρείται ακόμη, ότι στις συγκεκριμένες συντακτικές ομάδες τα μέλη τους είναι μόνο άνδρες ενώ το γυναικείο φύλο εκπροσωπείται μόνο στον τομέα της εικονογράφησης των βιβλίων. Η γυναικεία απουσία, τόσο ως συγγραφική συμβολή όσο και ως παιδαγωγική αντίληψη, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εξάλειψη ανισοτήτων ως προς τα φύλα. Αλλά ακόμη και για τη σύνθεση ενός ιδεολογικού περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που θα χαρακτηρίζεται από την ισότιμη συμμετοχή των φύλων. Ωστόσο, θεωρείται αναγκαίο να αναφερθεί ότι η συμμετοχή γυναικών σε συντακτικές επιτροπές δε σημαίνει ότι θα ήταν από μόνη της αρκετή. Αφού και οι γυναίκες ως μέλη του ίδιου κοινωνικού συνόλου δεν είναι καθόλου εύκολο να αποδεσμευτούν από την ισχύ της παράδοσης και των πολιτισμικά καθορισμένων εννοιών που διαφοροποιούν τα φύλα (Κανταρτζή, 2003, σελ. 132· Αναγνωστοπούλου, 1997, σελ. 320).

Όσον αφορά στη μέθοδο επεξεργασίας και ανάλυσης του πρωτογενούς ερευνητικού υλικού, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (Berelson, 1952· Holsti, 1968), μέθοδος που έχει εφαρμοσθεί σε παρόμοιες έρευνες (Μακρυνιώτη, 1986, σελ. 13· Κανταρτζή, 1991, σελ. 83). Η ανάλυση περιεχομένου θέτει ερωτήματα, τα οποία προσεγγίζονται σύμφωνα με ένα σύστημα κατηγοριών σχεδιασμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύπτουν στοιχεία για συγκεκριμένες πλευρές του περιεχομένου του κειμένου. Βασικά χαρακτηριστικά της ανάλυσης περιεχομένου είναι: α) να δημιουργήσει «αντικειμενικά» δεδομένα τα οποία να μπορούν να αναπαραχθούν, β) να είναι δυ-

νατό να μετρηθούν και να αναλυθούν ποσοτικά, γ) να χαρακτηρίζονται ως σημαντικά για μια συστηματική θεωρία, δ) να μπορούν να γενικευθούν (Φίλιας, 1977, σελ. 205). Ως πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου θεωρούνται τα εξής: πρόκειται για μια «διακριτική» μέθοδο, καθώς ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να «παρατηρεί» χωρίς να γίνεται ο/η ίδιος/α αντιληπτός/ή, επιτρέπει μακροχρόνιες έρευνες με χαμηλό κόστος κι ακόμη, ακριβώς επειδή τα δεδομένα δεν είναι τελικώς διαμορφωμένα, μπορούν να υποβληθούν σε περαιτέρω ανάλυση, επιτρέποντας κατά τον τρόπο αυτό την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Ωστόσο, μειονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου εντοπίζονται στα εξής σημεία: τα διαθέσιμα στοιχεία μπορεί να είναι περιορισμένα ή να έχουν γραφεί για διαφορετικό σκοπό από τους στόχους της έρευνας που διεξάγεται, αλλά κι ακόμη, δύσκολα να εντοπίζονται αιτιώδεις σχέσεις οι οποίες προκαλούν τα κοινωνικά φαινόμενα που ερευνώνται (Robson, 1996, σελ. 280).

Αφού καθορίστηκαν το θέμα-πρόβλημα και οι πηγές, το επόμενο μεθοδολογικό βήμα αφορά στον καθορισμό των μονάδων ανάλυσης. Ο στόχος της μελέτης ήταν να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι μορφές οικογενειακής οργάνωσης στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου και ως μονάδες ανάλυσης καθορίστηκαν το θέμα, η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος. Ενώ, ως κατηγορίες της ανάλυσης καθορίστηκαν οι εξής:

1. Εμφάνιση μορφών οικογενειακής οργάνωσης
2. Εικόνα του ρόλου της μητέρας και του πατέρα
3. Εικόνα του/των παιδιού/ών που ζουν στο πλαίσιο μιας «διαφορετικής» μορφής οικογενειακής οργάνωσης

### 3. Ευρήματα

Μετά τη μελέτη του σχετικού υλικού εντοπίζονται αρχικά τα κείμενα που αναφέρονται στην οικογένεια και στη συνέχεια υποβάλλονται σε θεματική ανάλυση, με στόχο την εκμείευση λανθάνοντων μηνυμάτων και πληροφοριών. Πρόκειται δηλαδή για μια αποσύνθεση και ανασύνθεση της νοηματικής δομής του κειμένου (Robson, 1996, σελ. 272-280).

Συνολικά, στα 22 τεύχη «Η Γλώσσα μου» των 6 τάξεων του δημοτικού σχολείου υπάρχουν 85 κείμενα τα οποία αναφέρονται στην οικογένεια. Από αυτά, τα 50 κείμενα έχουν γραφεί από την

συντακτική ομάδα του κάθε τεύχους, τα 32 είναι λογοτεχνικά, ενώ υπάρχουν ακόμη 2 ποιήματα και ένα δημοτικό τραγούδι.

Έτσι, μέσα από την πληθώρα των κειμένων που αφορούν στην οικογένεια και στους ρόλους που αναδύονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, παρατηρείται η συνειδητή επιλογή των συντακτικών ομάδων για την προβολή μιας ομοιόμορφης εικόνας της οικογένειας. Δηλαδή, δηλώνεται ή υπονοείται η ταύτιση του θεσμού της οικογένειας με το θεσμό του γάμου. Η οικογένεια εντοπίζεται μέσα από μια διάθεση εξιδανίκευσης και εξωραϊσμού, στο πλαίσιο της οποίας το τριαδικό σχήμα της οικογένειας-πρότυπο μέσω του πατέρα, της μητέρας και του/των παιδιού/ών εξασφαλίζει την αρμονική συμβίωση και την ευτυχία των μελών της.

Η καθοριστική συνεισφορά της οικογένειας, έτσι όπως προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας επιτελείται μέσα από τρεις βασικές λειτουργίες: την εξασφάλιση της βιολογικής αναπαραγωγής, την κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών της. Η δια-οικογενειακή εξάρτηση παρουσιάζεται να λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα για την κοινωνική σταθερότητα και συνοχή. Για το λόγο αυτό, επιλέγεται από τις συντακτικές επιτροπές να προβάλλεται η εικόνα του άνδρα, ως εργαζόμενου, ο οποίος παραμένει ο κύριος υπεύθυνος για την οικονομική και κοινωνική ευημερία της οικογένειας. Συναντάται η εικόνα του επιτυχημένου επαγγελματία σε ποικίλους επαγγελματικούς χώρους και σε μεγάλο εύρος επαγγελμάτων όπως: ταχυδρόμος, ναυτικός, γιατρός, οδηγός, δάσκαλος, αγρότης, χτίστης, οπλοπώλης, διευθυντής, κτηνίατρος, στρατιωτικός, χρυσοχόος, πιανίστας, μαέστρος, παπάς, δημοσιογράφος, αρχαιολόγος, ζωγράφος, δύτες, οδοντίατρος, τσαγκάρης, δικηγόρος, κεραμιδίας, ανακριτής, αστροναύτης, δήμαρχος, εξερευνητής, επιχειρηματίας κ.ά. Από την άλλη η εικόνα της γυναίκας, έτσι όπως προβάλλεται από τις επιλογές της συντακτικής ομάδας, εξακολουθεί να επιβεβαιώνεται και να αναζητά την κοινωνική της δικαίωση μέσα από τη μητρότητα, καθώς η συμμετοχή της σε επαγγελματικούς χώρους παρουσιάζεται αόριστη και νεφελώδης. Η επαγγελματική δραστηριότητα της γυναίκας περιορίζεται σε έναν εξαιρετικά μικρό αριθμό επαγγελμάτων. Αυτά είναι: δασκάλα, εργάτρια, γιατρός, νοσοκόμα, οδοντίατρος, αρχαιολόγος, δημοσιογράφος, συγγραφέας, αγρότισσα, υφάντρια, μυλωνού, γαλατού, πλανόδια πωλήτρια στη λαϊκή αγορά. Παρατηρείται ακόμη ότι ούτε σε μία περίπτωση δε συμβαδίζει η παρουσία ενός προσοδοφόρου επαγγέλματος, υψηλού κοινωνικού κύρους, με το γονεϊκό ρόλο. Είναι σαν να λανθά-

νει συνεχώς μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, το δίλημμα για τις μαθήτριες: «καριέρα ή οικογένεια» (Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, 1993, σελ. 150-168). Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται ποσοτικά τα επαγγέλματα που καταγράφηκαν στα 22 τεύχη των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου».

Εγχειρίδια Δημοτικού: «Η Γλώσσα μου»	Επαγγέλματα	
	Ανδρικά	Γυναικεία
Α' τάξη	16	2
Β' τάξη	12	2
Γ' τάξη	32	8
Δ' τάξη	23	6
Ε' τάξη	50	3
Στ' τάξη	38	3
<b>Σύνολο</b>	<b>171</b>	<b>24</b>

Διαπιστώνεται ότι τα ανδρικά επαγγέλματα είναι συνολικά 171, δηλαδή 87,7% ενώ τα γυναικεία μόλις 24, δηλαδή 12,3%. Σημειώνεται ότι η συχνότητα αναφοράς ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων εντοπίζεται σε αναλογία 7 προς 1.

Ακόμη, προβάλλεται η εικόνα του άνδρα ως στοργικού πατέρα, ο οποίος ασχολείται με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών του και κυρίως των αρσενικών παιδιών του, αφού διακρίνεται για τη σύνεση, τη γνώση και την εμπειρία του. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα εξής κείμενα: εξηγεί στα παιδιά του τι είναι το κομπιούτερ (Α', τεύχ. 2, σελ. 117), το ασανσέρ (Β', τεύχ. 3, σελ. 69), το ζωϊκό βασίλειο (Γ', τεύχ. 1, σελ. 49), οι πυρηνικές καταστροφές και η μόλυνση του περιβάλλοντος (Ε', τεύχ. 3, σελ. 88), αλλά επωμίζεται και την ευθύνη της καλλιέργειας της οικολογικής τους συνείδησης (Γ', τεύχ. 1, σελ. 61· Δ', τεύχ. 1, σελ. 57). Ενώ, η μητέρα σπανίως αρθρώνει επιστημονικό λόγο, όπως στην περίπτωση που εξηγεί στο παιδί της πώς λειτουργεί η ώρα (Δ', τεύχ. 3, σελ. 62), για να καταλήξει όμως σε μια «γυναικεία» απάντηση, όταν το παιδί τη ρωτά σε τι χρησιμεύει η μεγάλη βελόνα, αφού εκείνη του απαντά: «για να ξέρεις αν το αυγό έχει βράσει» (Αναγνωστοπούλου, 1997, σελ. 323-327).

Ωστόσο, σε ελάχιστα κείμενα η οικογένεια παρουσιάζεται ως μία ομάδα που αποτελείται από ένα σύνολο μελών με συγκεκριμένη δομή και λειτουργίες (Μουσούρου, 2005, σελ. 53-84). Τα περισσότερα κείμενα αφήνουν εκτός πλοκής της ιστορίας τον έναν από τους δύο γονείς και προβάλλουν τον άλλο σε σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα παιδιά του ή το παιδί του. Μέσω μιας τέτοιας τακτικής από τη μια αποσοβείται ο κίνδυνος της παραδοχής των παραδοσιακών εξουσιαστικών σχέσεων μεταξύ του άνδρα-πατέρα και της γυναίκας-μητέρας, από την άλλη όμως, αντανakλάται η αδυναμία των σχολικών εγχειριδίων και η ατομία των μελών των συντακτικών ομάδων να απεικονίσουν τη ρευστότητα και τον πλουραλισμό που χαρακτηρίζει το θεσμό της οικογένειας μέσα από τις μεταβολές της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 66-68· Πλιόγκου, 2005, σελ. 427-432).

Υπογραμμίζεται ακόμη ότι σε όλα τα κείμενα που αφορούν στην οικογένεια, οι γονείς είναι πάντα «φυσικοί» σύμφωνα με το κοινωνικά αποδεκτό συμβατικό-συζυγικό σχήμα. Σε κανένα κείμενο δεν πραγματεύονται τα θέματα της υιοθεσίας, της εκτός γάμου γέννησης παιδιού, της οικογένειας με ετεροθαλή αδέρφια, που δημιουργείται από δεύτερο γάμο του ενός ή και των δύο συζύγων. Δεν παρουσιάζεται όμως και μονογονεϊκή οικογένεια που να έχει προκύψει από διάσταση ή διαζύγιο των συζύγων, στην οποία τα παιδιά ζουν με το γονέα που έχει την επιμέλειά τους, αλλά επικοινωνούν και διατηρούν καλές σχέσεις με τον άλλο γονέα και τους συγγενείς του. Ακόμη, απουσιάζουν οι οικογένειες μικτών γάμων και τα ζευγάρια που δεν τεκνοποιούν κατά συνειδητή επιλογή. Ο πλουραλισμός των μορφών οικογενειακής οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας είναι υπαρκτός και ως κοινωνικά φαινόμενα τυγχάνουν, σε μεγάλο βαθμό, της προστασίας των κανόνων δικαίου (Παπαχρίστου, 1997· Πλιόγκου, 2001, σελ. 201-205).

Ωστόσο, υπαρκτές είναι και αρνητικές κοινωνικές αντιλήψεις για οικογένειες που δεν ανήκουν στο ευρέως κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο της πυρηνικής οικογένειας. Μάλιστα στη διαμόρφωση αυτής της αρνητικής αντίληψης σημαντικό ρόλο έπαιξαν κάποιες μελέτες, του όχι και τόσο μακρινού παρελθόντος, οι οποίες ενίσχυαν αρνητικές αναπαραστάσεις που θεμελιώνονταν σε κοινωνικά, ψυχολογικά και δημοσιονομικά επιχειρήματα και σχετιζονταν με τη δομή της οικογένειας (Κογκίδου, 2004, σελ. 134). Όταν όμως, επιπλέον και τα σχολικά εγχειρίδια, επιχειρούν να αποκρύψουν όψεις της σύγχρονης οικογενειακής ζωής, ως απόρροιας των μεταβολών της σύγχρονης κοινωνίας, τότε δύναται να δημι-



ουργήσουν στα παιδιά που προέρχονται από διάφορα οικονομικά, κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα αρνητικά συναισθήματα, τέτοια που να συνδέονται με το φόβο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Κατά συνέπεια, το ιδεολόγημα της οικογένειας, έτσι όπως εμπεριέχεται στη διδακτέα σχολική ύλη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικίλες περιπτώσεις, ώστε να βρίσκουν χώρο οι μαθητές και οι μαθήτριες που ζουν σε ένα διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο από το κοινωνικά συμβατικό. Η προβολή ενός μοναδικού οικογενειακού προτύπου ως ιδανικού, ενισχύει την ψευδαίσθηση της ενήλικης κοινότητας για οικογενειακή συνοχή και ενότητα, τοποθετεί όμως τα παιδιά σε μια ιδεολογική πλάνη, αφού συχνά η εικόνα της δικής τους οικογενειακής πραγματικότητας απέχει από αυτή του σχολικού προτύπου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993, σελ. 167).

### 3.1. Μορφές οικογενειακής οργάνωσης

Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο σε δύο κείμενα των σχολικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου», φαίνεται να αμφισβητείται η παραδοσιακή-συμβατική μορφή οικογενειακής οργάνωσης. Πρόκειται για κείμενα γραμμένα από τη συντακτική ομάδα των συγκεκριμένων εγχειριδίων κι όχι αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων. Αυτά είναι τα ακόλουθα: *Ο Αντρέας σκέφτεται το σπίτι του* (Γ΄ τάξη, τεύχ. 2, σελ. 59-60), στο οποίο προβάλλεται το θέμα των συγκρούσεων και των διαφωνιών μεταξύ δύο συζύγων, λανθάνοντας έτσι το μήνυμα του διαζυγίου και της δημιουργίας μονογονεϊκής οικογένειας. Και το: *Μια άλλη μητέρα* (Δ΄ τάξη, τεύχ. 1, σελ. 44-45), όπου θίγεται το θέμα του θανάτου της μητέρας και της προοπτικής ενός δεύτερου γάμου του πατέρα. Προβάλλεται, δηλαδή από τη μια μονογονεϊκή οικογένεια από χηρεία και από την άλλη επαναδημιουργημένη οικογένεια από δεύτερο γάμο του ενός συζύγου. Πρόκειται για τις μοναδικές δύο περιπτώσεις που πραγματεύονται θέματα, τα οποία θεωρούνταν «απαγορευμένα» από την ιδεολογία των παλαιότερων αναγνωστικών βιβλίων και το κυρίαρχο ιδεολογικό μήνυμα, που αυτά περνούσαν μέσα από τα πρότυπα των κειμένων (Κολιάδης κ.ά., 1996, σελ. 267).

#### 3.1.1. «Ο Αντρέας σκέφτεται το σπίτι του» (Γ΄, τεύχ. 2, σελ. 59-60)

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας αρχικά στο πρώτο κείμενο, διαπιστώνεται ότι το αγόρι της ιστορίας στενοχωριέται με τους

καυγάδες και τις φωνές, τα μαλώματα και τις σοβαρές διαφωνίες μεταξύ των γονέων του.

«Ο πατέρας (του) έφυγε βρίζοντας». Και «η μητέρα (του) φώναζε και χτυπούσε το χέρι στο τραπέζι».

Πριν από αυτή τη σκηνή όμως προηγήθηκαν κι άλλοι καυγάδες.

«Μίλησαν άσχημα ο ένας στον άλλο. Ο πατέρας έφυγε χτυπώντας την πόρτα πίσω του. Αμίλητη η μητέρα έφερε στον Αντρέα το πρωινό του. Γέμισε κι ένα ποτήρι γάλα για την ίδια. Ο πατέρας σου με πότισε πολλά φαρμάκια, είπε. Δεν αντέχω άλλο».

Και ο Αντρέας αναρωτιόταν γιατί συνέβαινε αυτή η κατάσταση και προσπαθούσε να τους αποσπάσει «ένα χαμόγελο, ένα χάδι, ένα γλυκό λόγο», υπενθυμίζοντάς τους, ότι είναι καλός μαθητής στο σχολείο. Το παιδί δεν έχει όρεξη ούτε για φαγητό, ούτε για παιχνίδι με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

«Ο Αντρέας μόλις άγγιξε το πρωινό. Ένας κόμπος είχε καθίσει στο λαιμό του».

«Κάθεται στην άκρη της αυλής μόνος. Κοιτάζει τ' άλλα παιδιά που παίζουν, χωρίς να τα βλέπει...».

Στο παρόν κείμενο η διαχείριση της συγκεκριμένης κατάστασης από τους δύο γονείς παραπέμπει σε παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα φύλου. Ο άνδρας φεύγει χωρίς να τον απασχολεί η τύχη του παιδιού τους, καθώς μάλλον θεωρείται «αυτονόητο» ότι η μητέρα θα έχει την επιμέλειά του και το παιδί θα μεγαλώνει μαζί της. Και η γυναίκα παραμένει παθητική εκφράζοντας την απογοήτευσή της και το παράπονό της ότι ο σύζυγός της «την πότισε φαρμάκια».

Θα μπορούσε αντί αυτής της προσέγγισης να είχε επιλεγεί από την συντακτική ομάδα μια ιστορία, όπου το παιδί να μην παρουσιάζεται ως το μόνο «αθώο θύμα» των έντονων διαφωνιών των γονέων του, που βιώνει μόνο συναισθήματα απόρριψης, έντονης θλίψης και απομόνωσης, ως εάν να επρόκειτο για τις μοναδικές συνέπειες που έπονται ενός διαζυγίου. Θα μπορούσε να θιγόταν το θέμα της μονογονεϊκής οικογένειας από διαζύγιο των γονέων, μέσα από ένα κείμενο που θα παρουσίαζε τη ζωή ενός παιδιού με τη μητέρα του, απαλλαγμένη όμως από σημάδια θλίψης και μιζέριας. Ακόμη, τόσο οι μεταξύ των γονέων του σχέσεις όσο και οι σχέσεις του παιδιού με τον κάθε γονέα ξεχωριστά, θα έπρεπε να χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο ενδιαφέρον «για το καλύτερο δυνα-

τό συμφέρον του παιδιού». Στόχος δεν είναι βέβαια η προβολή μιας εξωραϊσμένης εικόνας μιας μονογονεϊκής οικογένειας, αλλά μιας παρόμοιας εικόνας, που πολλά παιδιά ζούνε σήμερα στην καθημερινότητά τους. Όπως: μιας εργαζόμενης, ανεξάρτητης μητέρας, που έχει την επιμέλεια των παιδιών της και προσπαθεί καθημερινά για την καλύτερη δυνατή φροντίδα τους. Αλλά και μιας εικόνας που θα συμπληρώνεται από την επαφή των παιδιών με τον πατέρα τους, στον προβλεπόμενο πάντα από τη δικαστική απόφαση χρόνο, χωρίς συγκρούσεις και διαφωνίες. Ή ακόμη μιας εικόνας στην οποία τα παιδιά θα ζουν μόνο με τον πατέρα τους, χωρίς απαραίτητα να προβάλλεται συγχρόνως επικείμενος γάμος του πατέρα με άλλη γυναίκα για να ξεφύγει από τη μονογονεϊκότητα ή να υπονοούνται γεγονότα φορτισμένα αρνητικά και με κριτική διάθεση για τις τωρινές και μελλοντικές επιλογές της μητέρας, όσον αφορά στην προσωπική της ζωή. Μιας εικόνας, επίσης, που θα εμπεριέχει την ύπαρξη των παππούδων και των γιαγιάδων τόσο ως φορέων ενός υποστηρικτικού δικτύου όσο και ως ατόμων οικοδόμησης μιας ουσιαστικής διαπροσωπικής σχέσης. Πρόκειται για μια αρκετά συνηθισμένη εικόνα μονογονεϊκής οικογένειας της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Καθώς ο τρόπος που βιώνει ένας μόνος-γονέας τη μονογονεϊκότητά του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας του παιδιού, η ικανότητα της μόνης-μητέρας / του μόνου-πατέρα να βιώνουν θετικά τη μονογονεϊκότητά τους, υπερβαίνοντας τις δυσκολίες αυτής της κατάστασης, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά και το κατά πόσο υπάρχει ένα κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο, ικανό να τους στηρίζει και να ενισχύει τις επιλογές τους, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που διαμορφώνουν μια θετική στάση ζωής. Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι όσο περισσότερο εκλαμβάνεται ως «κανονική» οικογένεια το διγονεϊκό μοντέλο, τόσο περισσότερο αρνητικά βιώνεται η κατάσταση της μονογονεϊκότητας, προβάλλοντας συναισθήματα μειονεξίας και ενισχύοντας αντιλήψεις κοινωνικού στιγματισμού για τα «διαλυμένα σπίτια» (Κογκίδου, 1994· σελ. 136-137· Paterson, 2001, σελ. 1-13).

Συχνά, μάλιστα, τίθεται το ερώτημα αν τα παιδιά που μεγαλώνουν στο πλαίσιο ενός μονογονεϊκού σχήματος ανήκουν σε «ομάδα υψηλού κινδύνου», αν πρόκειται δηλαδή για τους «κοινωνικά αποκλεισμένους του αύριο». Δε θα μπορούσε βέβαια, να δοθεί μία κατηγορηματική θετική ή αρνητική απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα, αφού πλήθος παραγόντων άρρηκτα συνδεδεμένων με την προσωπική ιστορία της κάθε οικογένειας, καθορίζουν την εξέ-

λιξη των παιδιών σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Παράγοντες, όπως: το μορφωτικό επίπεδο του μόνου-γονέα, η εθνική και κοινωνική του προέλευση, το φύλο, η ηλικία, η θέση του στην αγορά εργασίας, η έλλειψη ή μη οικονομικής στήριξης, ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών, η αποτελεσματικότητα του συστήματος παιδικής προστασίας, η ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου, συγγενικού, φιλικού ή προερχόμενου από κάποιο φορέα συνθέτουν την εικόνα των μονογονεϊκών οικογενειών, ως μιας μη ενιαίας και ανομοιογενούς πληθυσμιακής ομάδας. Κατά συνέπεια, η κατανόηση των μεταβολών της οικογένειας και η αναγνώριση της ρευστότητας που χαρακτηρίζει τόσο τα οικογενειακά σχήματα όσο και τις εμπειρίες των ατόμων, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη, ώστε να συνδέονται άμεσα με το σχεδιασμό και την αποτελεσματική άσκηση της κοινωνικής πολιτικής (Κογίδου, Πλιόγου, 2006). Η αρνητική, ωστόσο, προδιάθεση του κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στα παιδιά που δεν αποτελούν μέλη μιας διγονεϊκής οικογένειας υπάρχει. Σε σημείο μάλιστα που να κρίνονται και να χαρακτηρίζονται μόνο από το γεγονός ότι δεν ανήκουν στο κυρίαρχο και περισσότερο κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο οικογενειακής οργάνωσης (Κογκίδου, 1995, σελ. 236-239· Πλιόγκου, 2002, σελ. 297-300).

Ασφαλώς και πρόκειται για ένα θέμα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μεταχείρισης από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, αφού καθώς αυξάνεται το ποσοστό των διαζυγίων αυξάνεται και το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που ενδεχομένως να έχει βιώσει παρόμοιες καταστάσεις μέχρι το διαζύγιο των γονέων τους. Ζήτημα όμως για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί τόσο η δική τους κατάρτιση όσο και η παρουσία σχολικών ψυχολόγων, ώστε να μπορούν από κοινού να χειρίζονται τέτοιες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 1999, σελ. 190-220).

### 3.1.2. «Μια άλλη μητέρα» (Δ', τεύχ. 1, σελ. 44-45)

Στο κείμενο *Μια άλλη μητέρα*, θίγεται η σχέση ενός κοριτσιού με τη γυναίκα που πρόκειται να γίνει η δεύτερη σύζυγος του πατέρα της, ύστερα από το θάνατο της μητέρας της. Ο θάνατος του γονέα ενός παιδιού είναι αδιαμφισβήτητα ένα γεγονός με εξαιρετικά τραυματικές συνέπειες για τον ψυχισμό του. Για αυτό και χρήζει ιδιαίτερης διαπραγμάτευσης από την/τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς τη στιγμή που διδάσκεται πιθανόν και να υπάρχει άτομο που να βιώνει παρόμοια τραυματική εμπειρία.

Το δεύτερο θέμα που προσεγγίζεται μέσα από το παρόν κεί-

μενο είναι η επαναδημιουργημένη οικογένεια και η μετάβαση από μια μορφή μονογονεϊκής οικογένειας σε διγονεϊκή, μετά από δεύτερο γάμο του ενός συζύγου.

Η συντακτική ομάδα στην περίπτωση αυτή, έχει επιλέξει να παρουσιάσει ένα ορφανό κορίτσι πολύ νεαρής ηλικίας, το οποίο εξαιτίας του μεγάλου φόρτου εργασίας του πατέρα της ζει τις περισσότερες ώρες της ημέρας μόνη στο σπίτι. Αναπολεί τη μορφή και την καλοσύνη της μητέρας της και κλαίει συχνά για τον χαμό της.

«Ήταν τόσο καλή για μένα και για τον πατέρα. Στην αρχή δεν ήθελα να το πιστέψω πως δε θα ξανάβλεπα πια τα όμορφα και γλυκά της μάτια. Μείναμε οι δυο μας με τον πατέρα. Η εργασία του τον απασχολούσε αρκετές ώρες την ημέρα. Συχνά έμενα μόνη μου. Διάβαζα ή έγραφα κι εκεί που ήμουν σκυμμένη πάνω απ' τα χαρτιά μου, ερχόταν η μορφή της μητέρας μου, μπερδεύοταν ανάμεσα στα γράμματα και δε μ' άφηνε να μελετήσω. Αρχίζα τότε να κλαίω».

Στη συνέχεια και χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια συζήτηση μεταξύ πατέρα και κόρης εμφανίζεται μια άλλη γυναίκα, η οποία στην αρχή έγινε φίλη με το παιδί μαθαίνοντάς το να κεντά, να ζωγραφίζει και να κάνει δουλειές στο σπίτι και λίγο αργότερα πήρε τη θέση της μητέρας, μετά από την παρότρυνση του πατέρα να φωνάξει τη συγκεκριμένη γυναίκα, «μητέρα».

«Μια μέρα ο πατέρας, γυρίζοντας απ' τη δουλειά, με βρήκε έτσι, με τα μάτια κατακόκκινα από το κλάμα.

– Γιατί κλαίει το κορίτσι μας; Ξέρω...ξέρω. Σου έχω μια έκπληξη. Κοίτα, να μην ντροπιαστούμε! Είσαι μεγάλη πια!

Η έκπληξη ήταν η δεσποινίδα Στέλα! Με κοίταξε με τα μεγάλα γαλανά της μάτια, την είδα κι εγώ σαστισμένη κι ύστερα χαμογέλασα. Μια βουβή συνεννόηση. Άνοιξε τα χέρια, μ' έβαλε στην αγκαλιά της, μου χάιδεψε τα μαλλιά.

– Ωστε λοιπόν, αυτή είναι η Μαρία; Θα γίνουμε δυο καλές φίλες, έτσι; Θα 'μαι πάντα κοντά σου. Συμφωνείς; Η φωνή της ήταν ζεστή και φιλική. Κούνησα το κεφάλι σαν να 'λεγα «ναι».

Γίναμε φίλες' μ' έμαθε να κεντώ, να ζωγραφίζω, να κάνω δουλειές στο σπίτι.

– Μαρία, μου φώναξε μια μέρα μπαίνοντας. Έλα να με βοηθήσεις. Κρατούσε μερικά πακέτα μεγάλα και μικρά. Σε λίγο μπήκε κι ο πατέρας.

– Σε λίγες μέρες θα μπορείς, όποτε θέλεις, να τη φωνάξεις «μητέρα». Ξαφνιάστηκα. Η μορφή της μητέρας μου ήρθε ξανά. Ήταν χαμογελαστή κι ήταν σαν να μου 'γνεφε κι εκείνη «ναι».

Κάθομαι και διαβάζω κοντά στο παράθυρο. Ακούω να με φωνάζει.

– Έρχομαι, μητέρα!»

Μια σειρά ζητημάτων προς διερεύνηση προκύπτουν μέσα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου κειμένου. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί, ότι γίνεται προσπάθεια να μην παρουσιαστεί «εκ νέου» η εικόνα της «κακιάς μητριάς», όπως είχε διαμορφωθεί χρόνια πριν κυρίως μέσα από τα παιδικά παραμύθια. Έτσι, προβάλλεται μια εικόνα θετής μητέρας, φιλικά προσκείμενης προς το παιδί, η οποία επιχειρεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη του μέσα από συναισθήματα αγάπης, κατανόησης και εμπιστοσύνης. Παρατηρείται δηλαδή η προσπάθεια προσέγγισης του θεσμού της επαναδημιουργημένης οικογένειας, από την πλευρά του πατέρα-προτύπου, ενός θέματος επιμελώς απορριπτέου κατά το παρελθόν, αφού θίγονται αξίες που δε διατηρούν την έννοια «της απολυτότητας του αιωνίου» και διαμορφώνουν μια νέα τάξη πραγμάτων για την αντίληψη της οικογένειας (Κολιάδης κ.ά., 1996, σελ. 268).

Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι τόσο η επιλογή του φύλου του παιδιού, όσο και η επιλογή του φύλου του γονέα που βιώνει τη χηρεία, δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεπηρέαστη από τις κοινωνικές φυλετικές επιταγές. Καθώς όσον αφορά στην εμπειρία της ορφάνιας, τα σχολικά εγχειρίδια τη πραγματεύονται με διαφορετικό τρόπο για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Τα αγόρια παρουσιάζονται ως μαχητές της ζωής, που βιώνουν την απώλεια του γονιού μέσα σε πολύ σκληρές συνθήκες, αλλά τελικά τα καταφέρνουν να αποκτήσουν την αυτονομία τους, να ξεπεράσουν τον ψυχικό πόνο και να ατενίσουν με αυτοπεποίθηση, παρά τις δυσκολίες, το μέλλον. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα, που επιλέγονται από την συντακτική ομάδα να παρατεθούν, μέσα από το έργο του Μενέλαου Λουντέμη: «Ένα παιδί μετράει τ' άστρα». Στο: «Δίψα για γράμματα», (Δ', τεύχ. 3, σελ. 46) και στο: «Η σπίθα δεν έσβησε» (Δ', τεύχ. 4, σελ. 69), ο Μέλιος με την εργατικότητα του, την επιμονή και την υπομονή του γίνεται παράδειγμα προς μίμηση για τους ανθρώπους που παλεύουν για την επιβίωση και αγωνίζονται συγχρόνως για πνευματικές κατακτήσεις.

Αντιθέτως, τα κορίτσια όπως η Μαρία, η ηρωίδα της ιστορίας που κατασκεύασε η συντακτική ομάδα, μένει κλεισμένη στο σπίτι, περιορισμένη «πίσω από το τζάμι», να αναπολεί, να προσπαθεί να διαβάσει και να γράφει, μέσα σε κλίμα έντονης συναισθηματικής φόρτισης. Τονίζεται έτσι η αντίληψη ότι ο «ζωτικός χώρος του κοριτσιού συνήθως οριοθετείται από τους τοίχους του πατρικού της

σπιτιού» (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 110). Υπομένει παθητικά τη συμφορά που τη βρήκε μέσα από την απομόνωση και την εξάρτηση. Αλλά και η αναπλήρωση του συναισθηματικού κενού που προέκυψε από το θάνατο της μητέρας της, καθώς και η απώλεια της φυσικής της παρουσίας επιχειρείται να ικανοποιηθούν μέσα από μια νέα σχέση εξάρτησης με ενήλικο άτομο γένους θηλυκού, το οποίο επιβάλλεται από τον πατέρα. Το περιβάλλον της ιστορίας προσδιορίζεται και πάλι εντός των ορίων του σπιτιού και η επαφή της με τη νέα σύντροφο του πατέρα της αντί να εξελιχθεί μέσα από επανειλημμένες επαφές και διάλογο γίνεται μέσα από δραστηριότητες, όπως του κεντήματος ή της καθαριότητας του σπιτιού, δραστηριότητες αυστηρά συνυφασμένες με τον «φυσιολογικό» και «αυτονόητο» μελλοντικό γυναικείο ρόλο της, αυτό της νοικοκυράς (Delphy and Leonard, 1992, σελ. 75-104). Μια τέτοια εικόνα όμως, ενός νεαρού κοριτσιού έτσι όπως προβάλλεται μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο, απέχει αρκετά από την εικόνα της σημερινής μαθήτριας. Αφού παρά την ενδεχόμενη «αυτονόητη» προσδοκία ενηλίκων για την εθελοντική της συμμετοχή στις οικιακές ασχολίες, δίνεται η δυνατότητα στα κορίτσια των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών να ασχοληθούν με τους τομείς της Μουσικής, της εκμάθησης Ξένων γλωσσών, του Αθλητισμού, αλλά και να αναπτύξουν κοινωνική δράση μέσα από τη συμμετοχή τους στους σχολικούς και εξωσχολικούς συλλόγους παιδιών.

Και ενώ επιχειρείται η παρουσίαση μιας ιστορίας έντονα φορτισμένης συναισθηματικά, ώστε να προετοιμαστεί το έδαφος για την εμφάνιση ενός τρίτου προσώπου που θα συμπληρώσει την εικόνα του τριαδικού παραδοσιακού σχήματος, του κοινωνικά αποδεκτού οικογενειακού μοντέλου της διγονεϊκής οικογένειας, τόσο ο λόγος του κοριτσιού, όταν αναφέρεται στο θάνατο της μητέρας της, όσο και ο λόγος του πατέρα, παραμένει αόριστος και αισθητά απόμακρος χωρίς συναισθηματικές εκφάνσεις. Ο πόνος και η μοναξιά της Μαρίας δηλώνεται μέσα από την έκφραση: «είναι πάνω από ένας χρόνος που χάθηκε η μητέρα», αντί μιας φράσης που λέγεται σε αληθινό πένθος και εκφράζει πραγματικά αισθήματα πόνου και θλίψης, όπως: «έχασα τη μαμά μου» ή «χάσαμε τη γυναίκα μου και τώρα έγινα και μάνα και πατέρας». Στο σημείο αυτό, όμως, διαφαίνονται σημαντικά κενά της ιστορίας, με σημαντικότερο αυτό της πραγματικής επαφής του παιδιού με τον πατέρα του. Ο πατέρας στην ουσία είναι απών κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου από το θάνατο της συζύγου του. Χάνεται έτσι η ευκαιρία από τη συντακτική ομάδα του παρόντος κειμένου

να αναδείξει μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο την οικοδόμηση μιας ισορροπημένης σχέσης μεταξύ πατέρα και κόρης και την κοινή τους προσπάθεια για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της καθημερινότητάς τους. Αντιθέτως, ο πατέρας μέσα από ένα λόγο εξαιρετικά απλουστευμένο και συναισθηματικά αβαθή, απευθύνεται στο παιδί του σε τρίτο ενικό πρόσωπο και μέσα από τη ρητορική ερώτηση: «γιατί κλαίει το κορίτσι μας;», ο ίδιος απαντά λέγοντας: «Ξέρω... ξέρω. Σου έχω μια έκπληξη. Κοίτα, να μην ντροπιαστούμε! Είσαι μεγάλη πια!». Επιβάλλεται κατά αυτόν τον τρόπο «η άλλη γυναίκα» –σαν να πρόκειται για μια έκπληξη που αφορά σε κάποιο υλικό αγαθό– για να ικανοποιήσει ωστόσο τις δικές του ανάγκες, λίγο μετά το πέρας του ενός χρόνου από το θάνατο της συζύγου του, χρησιμοποιώντας όμως ως δικαιολογία που τυγχάνει κοινωνικής αποδοχής το αδιαμφισβήτητο κενό της μητέρας για το παιδί του.

Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιλογή του τύπου της μονογονεϊκής οικογένειας να είναι κατόπιν χηρείας, δεν είναι τυχαία. Αυτού του τύπου η μονογονεϊκότητα ήταν πάντα κοινωνικά αποδεκτή και προβλέψιμη από τα μέτρα της κοινωνικής πολιτικής. Καθώς μέσα από την κοινωνική πολιτική προβάλλεται και αναπαράγεται το κυρίαρχο κάθε φορά ιδεολογικό πρότυπο, οι χήροι μόνοι-γονείς και τα ορφανά παιδιά τους απολάμβαναν της φροντίδας του κράτους πρόνοιας, αφού η χηρεία δεν προκύπτει ηθελημένα και προέρχεται από τη συμβατική συζυγική σχέση (Στασινοπούλου, 1991, σελ. 706-708). Παρόλο που το κοινωνικό περιβάλλον αντιμετωπίζει με συμπάθεια και συμπόνια τον άνθρωπο που έχασε τον/την σύζυγό του/της, εντούτοις ο κοινωνικός έλεγχος είναι πολύ πιο έντονος για τις χήρες-γυναίκες παρά για τους χήρους-άνδρες (Κογκίδου, 1995, σελ. 180-183). Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή της συντακτικής ομάδας, επιβεβαιώνονται οι κοινωνικές αντιλήψεις ότι οι άνδρες δυσκολεύονται να αποδεχθούν τον πατρικό τους ρόλο αλλά είναι και κοινωνικά αποδεκτοί μόνοι-πατέρες να εγκαταλείπουν τη μονογονεϊκότητά τους πολύ πιο γρήγορα απ' ό,τι οι μόνες-μητέρες, κάνοντας ένα γάμο<sup>2</sup>.

Διαφαίνεται όμως, ακόμη, ένα μεγάλο κενό από τη συγκεκριμένη ιστορία. Μέχρι τη στιγμή που εμφανίζεται «η δεσποινίς Στέλα», η Μαρία ζει ολομόναχη στο σπίτι. Ακόμη και στην περίπτωση που είναι μοναχοπαίδι, δεν υπάρχει ούτε ένα άτομο από το στενό οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον που να της συμπαραστέκεται ή ακόμη και να έχει την έγνοια της φροντίδας της κατά την απουσία του πατέρα της στη δουλειά. Καθώς το συγκεκριμένο κείμενο



βρίσκεται στο εγχειρίδιο της «Γλώσσας» της Δ' δημοτικού, εικάζεται ότι και η ηρωίδα της ιστορίας θα έχει περίπου την ίδια ηλικία. Επομένως, εκτός του ότι οι γιαγιάδες, οι παππούδες, αλλά και οι θείες/οι, τα ξαδέλφια, οι φίλοι/ες υπερεκπροσωπούνται σε άλλες ιστορίες των σχολικών εγχειριδίων, η εικόνα ενός κλειδωμένου παιδιού, ολομόναχου για πολλές ώρες στο σπίτι, απέχει σημαντικά από μια παρόμοια εικόνα της καθημερινής ζωής των σημερινών παιδιών.

Ακόμη, μέσα στο κείμενο τονίζονται έντονα στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης της «δεσποινίδος Στέλας» και κάποια χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς της κατά τρόπο στερεοτυπικό ως προς το φύλο (Κανταρτζή, 1991, σελ. 122-127). Έτσι, τα «μακριά λεπτά δάχτυλα» και «τα μεγάλα γαλανά της μάτια» όχι μόνο κέντρισαν την προσοχή του νεαρού κοριτσιού, αλλά απέκτησαν και ενεργό ρόλο στη ροή της ιστορίας, αφού «με τα μακριά λεπτά δάχτυλα ξέρει να κεντά πάρα πολύ όμορφα και με μεγάλη υπομονή» μαθαίνει και στη Μαρία να κεντά. Αλλά και καθώς την κοιτά με «τα μεγάλα γαλανά μάτια της» και της μιλά με «τη ζεστή και φιλική της φωνή» της επιβεβαιώνει ότι θα γίνουν «δύο καλές φίλες». Σαν να επρόκειτο ποτέ η φιλία μεταξύ δύο ανθρώπων και πόσο μάλλον η οικοδόμηση της σχέσης θετής-μητέρας παιδιού να εξαρτάται από φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά!

Θα πρέπει τέλος, να σημειωθεί ότι η έκδοση των συγκεκριμένων εγχειριδίων έλαβε χώρα μετά την υιοθέτηση του νόμου 1329/1983 του νέου οικογενειακού δικαίου. Άρα, θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί η χρήση του όρου «δεσποινίς» αφού, αγόρια και κορίτσια ενηλικιώνονται πια στο 18ο έτος της ηλικίας τους και μία νεαρή γυναίκα θα έπρεπε να προσφωνείται «κυρία» ανεξάρτητα από το αν είναι έγγαμη ή άγαμη, ακριβώς όπως συμβαίνει και με την εκφορά του τίτλου «κύριε» για ένα νεαρό άνδρα, του οποίου η οικογενειακή κατάσταση σχεδόν ποτέ δεν αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Αντιθέτως, οι γυναίκες και μέσα στα σχολικά εγχειρίδια προσδιορίζονται από τη συζυγική και οικογενειακή τους κατάσταση, συντηρώντας κατά τον τρόπο αυτό το σεξιστικό στερεότυπο ότι η θέση των γυναικών είναι συνδεδεμένη με το γάμο (Κανταρτζή, 2003, σελ. 154-155).

#### 4. Αντί επιλόγου

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική και πλουραλιστική (Κογκίδου, 2004, σελ. 127· Στασινοπούλου, 2002, σελ. 63). Συγκεκριμένα, διερευνώντας πτυχές των δημογραφικών εξελίξεων εντοπίζονται στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της σύνθεσης των νοικοκυριών και των οικογενειακών δομών. Έτσι, σύμφωνα με στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (απογραφή 18-3-2001) η μεγάλη πλειοψηφία επί του συνόλου των ιδιωτικών νοικοκυριών, συγκεκριμένα το 73,6% είναι νοικοκυριά με κάποιο τύπο οικογένειας. Δηλαδή η εικόνα της δομής της σημερινής ελληνικής οικογένειας σκιαγραφείται μέσα από 42,2% το οποίο εκφράζει το ποσοστό των ζευγαριών με παιδιά, όπου τα ζευγάρια που συμβιώνουν χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος και έχουν παιδιά εκφράζονται από ένα ποσοστό 0,6%. Εντοπίζεται, ακόμη, μέσα από ένα 22,7%, το οποίο εκφράζει το ποσοστό των ζευγαριών χωρίς παιδιά, από το οποίο το 1,3% αφορά στο ποσοστό των ζευγαριών που συμβιώνουν εκτός γάμου. Επίσης, από ένα ποσοστό 2,8% που αφορά νοικοκυριά με δύο ή περισσότερες οικογένειες, αλλά και ποσοστό 8,7% το οποίο εκφράζει το ποσοστό των μονογονεϊκών νοικοκυριών. Τέλος, παρατηρείται ότι το 23,6% επί του συνόλου των ιδιωτικών νοικοκυριών είναι νοικοκυριά χωρίς κάποιο τύπο οικογένειας, όπου το 19,7% αφορά στο ποσοστό των νοικοκυριών με ένα άτομο και το 3,9% εκφράζει το ποσοστό των νοικοκυριών με πολλά άτομα (Πλιόγκου, 2005, σελ. 430). Για το λόγο αυτό, υπαρκτή είναι πια η ανάγκη προβολής στα σχολικά εγχειρίδια διαφόρων περιπτώσεων που αφορούν στις μορφές οικογενειακής οργάνωσης.

Είναι σημαντικό η προβολή των μορφών οικογενειακής οργάνωσης να επιχειρείται στη βάση της μεταβολών της σύγχρονης κοινωνίας, των δημογραφικών εξελίξεων και των διαρθρωτικών μεταβολών της οικογένειας. Η ταύτιση του θεσμού της οικογένειας με το θεσμό του γάμου και η απεικόνιση του παραδοσιακού σχήματος της πυρηνικής οικογένειας ως μοναδικού μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο, υποθάλλει κινδύνους ενίσχυσης του κοινωνικού στίγματος και των διακρίσεων σε βάρος των μαθητών και μαθητριών που βιώνουν την καθημερινότητά τους στο πλαίσιο μιας άλλης οικογενειακής μορφής. Έτσι, κείμενα που πραγματεύονται το θέμα της οικογένειας από την οπτική του σεβασμού του δικαιώματος της επιλογής σε μια διαφορετική μορφή οργάνωσης του ιδιωτικού βίου, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την ποιότητα των διαπροσω-

πικών σχέσεων είναι αναγκαία. Αλλά και κείμενα που θα τολμούν να θίγουν ζητήματα ποικιλίας και διαφορετικότητας ως προς το φύλο, την κοινωνική ομάδα, το θρήσκευμα, τη γλώσσα, θα μετατρέψουν το εκπαιδευτικό υλικό από ένα απλό μέσο διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσης σε υλικό που θα διεγείρει ερωτήματα, θα ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις ζωής και θα προωθεί την κριτική διερεύνηση και εμβάθυνση της σκέψης του μαθητικού πληθυσμού. Σε μια τέτοια κατεύθυνση, όμως, επιβάλλεται η ευαισθητοποίηση και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε εύρος κοινωνικών φαινομένων, η χρήση των σχολικών εγχειριδίων σε συνδυασμό με κατάλληλο για συγκεκριμένες θεματικές οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, η αξιοποίηση και άλλου τύπου μέσων διδασκαλίας, όπως επισκέψεις σε μουσεία, σε οργανισμούς, σε χώρους παραγωγής καταναλωτικών αγαθών κ.ά. Όστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, υιοθετώντας μεθόδους ενεργητικής παρέμβασης με στόχο τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη.

Για το λόγο αυτό, θεωρείται σημαντικό να διατυπωθεί ότι όταν η γνώση αρχίσει να προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή, τότε οι μαθήτριες και οι μαθητές θα εντοπίζουν μέσα στην εικόνα της σχολικής πραγματικότητας στοιχεία που συνθέτουν και τη δική τους υπόσταση και ταυτότητα.

## Σημειώσεις

1. Τα βιβλιογραφικά στοιχεία των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» είναι τα εξής:

1. Βελαλίδης Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Μωραΐτη Ε., δύο τεύχη· διδάσκονται στην Α' τάξη, 1984.
2. Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Ψαράκη Β. (1ο τεύχ.), Δρόσου Τζ. (2ο τεύχ.), Σαρρή Λ. (3ο τεύχ.), Ζαραμπούκα Σ. (4ο τεύχ.)· τέσσερα τεύχη· διδάσκονται στη Β' τάξη, 1984.
3. Μελάς Δ, Μπλούνας Θ., Σακελλαρίου Χ., Χωρεάνθης Κ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Αβαγιανός Α. (1ο και 2ο τεύχ.), Νικολαΐδου Α. (3ο και 4ο τεύχ.)· τέσσερα τεύχη· διδάσκονται στη Γ' τάξη, 1984.
4. Λαμπρινίδης Α., Μελάς Δ., Περπιράκης Γ., Σακελλαρίου Χ., Χωρεάνθης Κ., Κουμέντος Ν. (συνεργασία), *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Παρίση Δ. (1ο τεύχ.)· διδάσκεται στη Δ' τάξη, 1984.

5. Ακτύπης Δ., Κουμέντος Ν., Λαμπρινίδης Α., Μελάς Δ., Περπιράκης Γ., Σακελλαρίου Χ., Χωρεάνθης Κ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Καλαμάρας Α., Ορνεράκης Σ. (2ο τεύχ.), Μενδρινού Α. (3ο τεύχ.), Σιδέρης Τ. (4ο τεύχ.): συνολικά διδάσκονται τέσσερα τεύχη στη Δ' τάξη, 1984.
6. Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., Μπλούνας Α., Παπαδημητρίου Χ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Χουλιάρης Ν. (1ο τεύχ.), Νικολακόπουλος Γ. (2ο τεύχ.), Ανθόπουλος Σ. (3ο τεύχ.), Αμαραντίδου Λ. (4ο τεύχ.): τέσσερα τεύχη διδάσκονται στην Ε' τάξη, 1984.
7. Βελαλίδης Α., Βουγιούκας Α., Καλαπανίδας Κ., Κανάκης Ν., Μπλούνας Α., Παπαδημητρίου Χ., *Η Γλώσσα μου*, εικονογράφηση: Μυταράς Δ. (1ο τεύχ.), Αργυράκης Μ. (2ο τεύχ.), Κοψίδης Ρ. (3ο τεύχ.), Φασιανός Α. (4ο τεύχ.): τέσσερα τεύχη διδάσκονται στην ΣΤ' τάξη, 1984.

Εξετάζοντας τη σύνθεση των συντακτικών ομάδων των γλωσσικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, διαπιστώνεται ότι το 100% απαρτίζεται από άνδρες. Ενώ οι ομάδες για την εικονογράφηση των γλωσσικών εγχειριδίων συντίθενται στο 52,18% από άνδρες και στο 47,82% από γυναίκες.

Εγχειρίδια Δημοτικού: «Η Γλώσσα μου»	Συντακτική Ομάδα		Εικονογράφηση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Γλώσσα Α1	3	0	0	1
Γλώσσα Α2	3	0	0	1
Γλώσσα Β1	4	0	0	1
Γλώσσα Β2	4	0	0	1
Γλώσσα Β3	4	0	0	1
Γλώσσα Β4	4	0	0	1
Γλώσσα Γ1	4	0	1	0
Γλώσσα Γ2	4	0	1	0
Γλώσσα Γ3	4	0	0	1
Γλώσσα Γ4	4	0	0	1
Γλώσσα Δ1	6	0	0	1
Γλώσσα Δ2	7	0	2	0
Γλώσσα Δ3	7	0	0	1
Γλώσσα Δ4	7	0	1	0

Εγχειρίδια Δημοτικού: «Η Γλώσσα μου»	Συντακτική Ομάδα		Εικονογράφηση	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Γλώσσα Ε1	6	0	1	0
Γλώσσα Ε2	6	0	1	0
Γλώσσα Ε3	6	0	1	0
Γλώσσα Ε4	6	0	0	1
Γλώσσα Στ1	6	0	1	0
Γλώσσα Στ2	6	0	1	0
Γλώσσα Στ3	6	0	1	0
Γλώσσα Στ4	6	0	1	0
<b>Σύνολο</b>	<b>113</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>11</b>

2. Εκτιμάται από εκθέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ότι περίπου το 50% των μόνων-γονέων εγκαταλείπει την κατάσταση της μονογονεϊκότητας μέσα σε πέντε χρόνια και ότι οι άνδρες-χήροι τελούν νέο γάμο πιο συχνά και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα από τις χήρες-γυναίκες. Βλ.: Κογκίδου, 1995, σελ. 39.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου Δ., «Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων "Η γλώσσα μου" της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1997, σελ. 316-330.
- Ανθογαλίδου Θ., *Κοινωνιολογικές Μελέτες*, εκδ. Πυγμαλίων, Θεσσαλονίκη, 2004.
- Arnot M., *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική Θεωρία και Φεμινιστικές Πολιτικές*, μτφρ. Χ. Αθανασιάδου, Κ. Δαλακούρα, επιμ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.
- Berelson B., *Content Analysis in Communication Research*, University Press, New York, 1952.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου "Η γλώσσα μου"», στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*.

- Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1993, σελ. 147-170.
- Δεληγιάννη-Κουίμτζή Β., «Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της». Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, 1995, σελ. 152-162.
- Delphy C. and Leonard D., *Familiar Exploitation. A New Analysis of Marriage in Contemporary Western Societies*, Polity Press, Cambridge, 1992.
- ΕΣΥΕ, *Στατιστική Επετηρίδα* και ιστοσελίδα ΕΣΥΕ: <http://www.statistics.gr>.
- Ηλιού Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1984.
- Holsti O., «Content Analysis», in Aronson A. and Lindzey E. (eds), *The Handbook of Social Psychology*, vol. 2, Addison Wesley Publications, London, 1968, σελ. 596-675.
- Κανταρτζή Ε., *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1991.
- Κανταρτζή Ε., *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2003.
- Κογκίδου Δ., «Μονογονεϊκές οικογένειες και αναπαραστάσεις της μονογονεϊκότητας από Μόνες Μητέρες», *Δίνη*, τεύχ. 7, 1994, σελ. 131-143.
- Κογκίδου Δ., *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα - Προοπτικές - Κοινωνική Πολιτική*, εκδ. «Νέα Σύνορα» - Α. Λιβάνη, Αθήνα, 1995.
- Κογκίδου Δ., «Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης-Μονογονεϊκές οικογένειες: Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα», στο: Λ. Μουσούρου, Μ. Στρατηγάκη (επιμ.), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2004, σελ. 123-160.
- Kogidou D., Pliogou V., *Being poor in the 21st century: Single parents tell their stories*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://esrea2006.ece.uth.gr/en/participants.php>, 2006.
- Κολιάδης Ε., Πανάικας Π. και Παρασκευά Φ., «Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου», στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις*, τόμ. Β', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996, σελ. 251-285.
- Μακρυνιώτη Δ., *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα - Γιάννινα, 1986.
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Μπάγκαβος Χ., Παπαδάκης Μ., Παπλιάκου Β., *Πληθυσμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Εξελίξεις και Προοπτικές*, ΕΚΚΕ, Αθήνα, 2002.

- Μουσουρού Λ., *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Μπονίδης Κ., *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ., *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Παπαχρίστου Θ., *Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή, 1997.
- Paterson W., *Unbroken Homes. Single-Parent Mothers tell their Stories*, The Haworth Press, New York, 2001.
- Πλιόγκου Β., «Εκτός γάμου γεννήσεις στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και Νομικές αναζητήσεις», στο: Κοντογιάννη Α. (επιμ.). *META-Πτυχιακά. Εξελίξεις και Προοπτικές στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Δημοσιευμένα Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ Ελλάδος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, σελ. 201-217.
- Πλιόγκου Β., «Το νομικό καθεστώς και η κοινωνική πραγματικότητα για τα παιδιά εκτός γάμου», στο: Κούρτη Ε. (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευσης*, τόμ. Β': Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις, εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2002, σελ. 291-301.
- Πλιόγκου Β., «Διαστάσεις δημογραφικών εξελίξεων και μεταβολών της οικογένειας: Μια πρόκληση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. Ι, εκδ. ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα, 2005, σελ. 426-437.
- Robson C., *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*, Blackwell, London, 1996.
- Στασινοπούλου Ο., «Οικογένεια - Κράτος - Κοινωνική Πολιτική», *Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Διαστάσεις της Κοινωνικής Πολιτικής σήμερα*, 3ο Συνέδριο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 1991, σελ. 702-714.
- Στασινοπούλου Ο., *Από το Κράτος Πρόνοιας στο «Νέο» Προνοιακό Πλουραλισμό. Φροντίδα και Γήρανση. Η Σύγχρονη Πλουραλιστική Πρόκληση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002.
- Φίλιας Β., *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1977.
- Φρειδερίκου Α., «Η Τζένη πίσω από το Τζάμι». *Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Χατζηχρήστου Χ., *Ο Χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά. Η Προσαρμογή των Παιδιών στη Διπυρηνική Οικογένεια και στο Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.