



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κατεύθυνση: Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική
και Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Έμφυλα στερεότυπα μέσα από την ανάλυση περιεχομένου στο εγχειρίδιο
της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου

Αρβανιτάκη Μαρία Ελένη

ΑΜ: 217233

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Άρτεμις Γιώτσα, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συνεπιβλέπουσες: Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, 2021

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την προβολή και ανάδειξη των έμφυλων στερεοτύπων στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την προβολή και διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων και ανισοτήτων στα εν λόγω σχολικά βιβλία, συμπεριλαμβανομένου του βιβλίου των εργασιών μαθητή. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας εστιάζονται στην πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση του αναγνωστικού κοινού όσον αφορά τα έμφυλα στερεότυπα και τον τρόπο που παρουσιάζονται τα φύλα στην σύγχρονη εποχή στον σχολικό χώρο. Το κυρίως μέρος της εργασίας επιχειρεί την θεωρητική προσέγγιση του θέματος αλλά και μια ιστορική αναδρομή των υπαρχόντων ερευνών έως σήμερα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε μακρο επίπεδο σε συνδυασμό με την ερμηνευτική προσέγγιση. Οι κατηγορίες ανάλυσης συνοψίζονται στην παρουσίαση των φύλων σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ή μη παραδοσιακούς ρόλους και στην προαγωγή της ισότητας των φύλων. Η ανάλυση αναδεικνύει την έντονη παρουσίαση των φύλων σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και με στερεοτυπικά έμφυλα χαρακτηριστικά κατά πλειοψηφία, αν και εντοπίζονται ορισμένα σημεία προαγωγής της ισότητας των φύλων. Ως συμπέρασμα προκύπτει η ανάγκη εκσυγχρονισμού των σχολικών εγχειριδίων έτσι ώστε να προσφέρουν στους μαθητές τόσο σύγχρονα μέσα ενημέρωσης όσο και κίνητρα ενεργοποίησης τους για την συνειδητοποίηση των έμφυλων ανισοτήτων και στερεοτύπων που μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες προτάσεις ενίσχυσης της προβολής των έμφυλων ζητημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, με σκοπό την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με αυτά, με τρόπο εναρμονισμένο στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλα στερεότυπα, σχολείο, έμφυλες ανισότητες, έμφυλη ταυτότητα

Abstract

This paper discusses the prevalence and promotion of gender stereotypes in the current textbooks of the Modern Greek Language of the 2nd Grade of Gymnasium. The purpose of the research is to investigate the projection and perpetuation of gender stereotypes and inequalities in these textbooks, including the student workbook. The individual objectives of the research focus on informing and sensitizing the reading public regarding gender stereotypes and the way gender is presented in the modern era in the school environment. The main part of the paper attempts to approach the subject in a theoretical way and also give a historical review of all existing research to date. The method used is the qualitative analysis of content at the macro level in combination with the interpretive approach. The categories of analysis are summarized in the presentation of gender in stereotypically traditional or non-traditional roles and in the promotion of gender equality. The analysis highlights the strong presentation of gender in stereotypically traditional gender roles and with stereotypical gender characteristics by a majority, although some points of promotion of gender equality are identified. In conclusion, there is a need to modernize school textbooks so as to offer students both modern media and incentives to become more aware of gender inequalities and stereotypes that may affect the development of their identity. Finally, some proposals are presented to enhance the promotion of gender issues in the textbooks of the Modern Greek Language of the 2nd Grade of Gymnasium, in order to raise awareness and students' concerns about them, in a way harmonized with modern social reality.

Keywords: gender stereotypes, school, gender inequalities, gender identity

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας δε θα ήταν δυνατή χωρίς την καθοριστική συμβολή των ανθρώπων που με στήριξαν και με καθοδήγησαν καθ' όλη τη διάρκεια του απαιτητικού αυτού εγχειρήματος.

Συγκεκριμένα, επιθυμώ να εκφράσω ολόψυχα τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Άρτεμη Γιώτσα, για την άμεση καθοδήγηση και την ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας. Το γνήσιο ενδιαφέρον και το ήθος της αποτέλεσαν σημαντικό στήριγμα στην ενασχόλησή μου με την έρευνα και την επιστήμη. Κρίνω απαραίτητο να εκφράσω την εκ των προτέρων εκτίμησή μου προς τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, την κυρία Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, επιστημονικά υπεύθυνη του ΠΜΣ, και την κυρία Βουδούρη Αγγελική, διότι μέσα από το πολυδιάστατο επιστημονικό τους έργο, κατάφερα να βελτιώσω την κριτική και επιστημονική μου σκέψη και μεθοδολογία.

Ευχαριστώ τέλος την μητέρα μου και την αδερφή μου για την ηθική τους στήριξη και τις ευγνωμονώ που στέκονται πάντα δίπλα μου, δίνοντάς μου την ελπίδα και τη δύναμη να συνεχίσω να προσπαθώ για το καλύτερο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Ευχαριστίες	3
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
B. ΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	8
Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	10
Γ1. Σκοπός της έρευνας.....	10
Γ2. Στόχοι της έρευνας.....	10
Γ3. Ερευνητικά Ερωτήματα	10
Γ4. Υποθέσεις της έρευνας	11
Δ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	12
Δ1. Ορισμοί.....	12
Δ1.1 Στερεότυπα.....	12
Δ1.2 Προκατάληψη	14
Δ1.3 Διάκριση.....	15
Δ1.4 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Στερεοτύπων	15
Δ1.5 Αλλαγή Στερεοτύπων.....	16
Δ2. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	17
Δ2.1 Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από το κοινωνικό περιβάλλον.....	18
Δ2.2 Έρευνες στα εγχειρίδια στην Ελλάδα	19
Δ2.3 Σεξισμός και γλωσσικός σεξισμός.....	25
Δ2.4 Κοινωνικές αναπαραστάσεις.....	26
Δ2.5 Βιολογική και κοινωνική διάσταση του φύλου	27
Δ2.6 Θεωρίες έμφυλων ταυτοτήτων.....	31
Δ2.6.1 Ψυχαναλυτική θεωρία.....	32
Δ2.6.2 Βιολογικές Θεωρίες	33

Δ2.6.3 Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης.....	35
Δ2.6.4 Γνωστική- εξελικτική Θεωρία του Kohlberg.....	36
Δ2.6.5 Θεωρία Συμβολικής Αλληλεπίδρασης.....	37
Δ2.7 Σχολείο και ταυτότητα φύλου.....	38
Δ2.8 Κοινωνική Παιδαγωγική.....	39
Ε. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΥ	42
E1. Στόχοι του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας	43
E2. Το Υπό Έρευνα Υλικό.....	44
E3. Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου.....	45
E4. Εκτέλεση της Έρευνας.....	46
E4.1 Συγκρότηση του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών.....	46
E4.2 Η ανάλυση περιεχομένου της παρούσας έρευνας.....	47
ΣΤ. ΑΝΑΛΥΣΗ.....	48
ΣΤ1. Σεξισμός	48
ΣΤ1.1. Η γυναίκα σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά	48
ΣΤ1.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά	62
ΣΤ2. Ισότητα των φύλων.....	77
ΣΤ2.1 Η γυναίκα σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά	78
ΣΤ2.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά	80
ΣΤ3. Γενικότερα δείγματα προώθησης της ισότητας των φύλων.....	81
Ζ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	84
Η. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	97
Θ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος της σωματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και η ευρεία και πολυδιάστατη μελέτη της παιδικής ηλικίας, έχει διεγείρει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων και τις αναπαραστάσεις των παιδιών ως προς αυτά. Επιπροσθέτως, η διαχείριση της ισότητας των φύλων από τα εκπαιδευτικά συστήματα αποκτά αυξανόμενο ενδιαφέρον στις δυτικές κοινωνίες, τόσο σε κρατικό όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Ο όρος ισότητα αναφέρεται στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ελλείπει έμφυλων διακρίσεων και είναι νομικά κατοχυρωμένη από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Eurydice, 2010). Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως στα Ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια το γυναικείο φύλο εξακολουθεί να παρουσιάζεται με μικρότερη συχνότητα και σε πιο παθητικούς ρόλους σε σχέση με το ανδρικό, το οποίο μάλιστα εμφανίζεται πιο συχνά σε πολιτικούς και διανοητικούς ρόλους (Eurydice, 2010).

Οι Schau & Scott (1984) διαχώρισαν την λογοτεχνία σε σεξιστική και σε δίκαια προς το φύλο. Η δίκαιη προς το φύλο λογοτεχνία μπορεί να αποδοθεί ως ένα συνεχές όπου στον ένα πόλο βρίσκονται τα δίκαια προς το φύλο χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα χαρακτήρες που απεικονίζονται με παραδοσιακά ή μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά, και στον άλλο πόλο τα θετικά χαρακτηριστικά του φύλου, όπως για παράδειγμα χαρακτήρες που απεικονίζονται με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Από την άλλη πλευρά, η σεξιστική λογοτεχνία ενσωματώνει στερεοτυπικές αντιλήψεις των φύλων. Οι αναλύσεις των εγχειριδίων των Schau & Scott (1984) έδειξαν πως οι άνδρες εξακολουθούν να απεικονίζονται με περισσότερα θετικά προς το φύλο χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τις γυναίκες καθώς επίσης και με ενσωματωμένα πιο παραδοσιακά πρότυπα από αυτά των γυναικών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η διερεύνηση των ανισοτήτων του φύλου ξεκινά τη δεκαετία το 1940, ενώ φαίνεται να κορυφώνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών από τις αρχές του 1970 και μετά. Αναλυτικότερα, οι I. Child, E. Porter και E. Levine (1946) αναλύουν τα στερεότυπα που υπάρχουν στα εγχειρίδια της τρίτης τάξης και διαπιστώνουν διαφορά στους αποδιδόμενους έμφυλους ρόλους. Η S. Zimet το 1970 ασχολείται με τα αλφαβητάρια της περιόδου 1900-1966 σε σύγκριση με τα τότε υπάρχοντα αλφαβητάρια, καταλήγοντας στο συμπέρασμα της διαδοχικά αυξανόμενης σύγχυσης και ασάφειας ως προς τα πρότυπα των έμφυλων ρόλων. Ο Weitzman και οι συνεργάτες του διερευνώντας σε μια σειρά βραβευμένων παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στις ΗΠΑ το ρόλο που έχει το κάθε φύλο, κατέδειξαν την έλλειψη γυναικείων φιγούρων, η οποία έφτανε σε σημείο ανυπαρξίας. Με την ίδια σειρά βιβλίων και θεματική ασχολήθηκε και η Suzanne Czaplinski το 1972 όπου πέρα από την

ύπαρξη σεξισμού, διαπίστωσε πως ενώ τη δεκαετία του '40 και '50 παρουσιάστηκε μία μειωμένη αναφορά στα έμφυλα στερεότυπα, τη δεκαετία του '60 παρατηρήθηκε αύξηση, γεγονός που η ερευνήτρια απέδωσε στην αυξημένη ενασχόληση της γυναίκας στο εργατικό δυναμικό τα μεταπολεμικά χρόνια και επομένως στην κατάκτηση μεγαλύτερων ελευθεριών.

Την ίδια εποχή, οι Dan Dolan και M. Lieberman ασχολούνται με λογοτεχνικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα με παραμύθια, ώστε να μελετήσουν τους τρόπους με τους οποίους προβάλλονται τα κορίτσια και οι ενήλικες γυναίκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κορίτσια που προβάλλονται θετικά, παρουσιάζονται ως όμορφα και καλά και στο τέλος επιβραβεύονται με γάμο, συνήθως με βασιλόπουλο. Αντιθέτων, τα δύστροπα κορίτσια εμφανίζονται ως άσχημες φιγούρες, οι οποίες για να λυτρωθούν από τα προβλήματά τους, δεν στηρίζονται στη δική τους δύναμη, αλλά στις παρεμβάσεις ενός άνδρα. Όσον αφορά τις ενήλικες γυναικείες φιγούρες των παραμυθιών, παρατηρήθηκε ότι στον αναγνώστη δίνεται η εντύπωση πως οι γυναίκες είναι αδύναμα και αναποτελεσματικά πλάσματα, τα οποία λειτουργούν με τρόπο παθητικό, εξαρτώνται από τις αποφάσεις των ανδρών, ενώ δέχονται χωρίς την ατομική τους κρίση την ανδρική εξουσία. Ακόμα, πολλές γυναίκες απεικονίζονται με τα χαρακτηριστικά του κινδύνου ή της επιθετικότητας και την σταδιακή τους καταστροφή από τους άντρες (Μαραγκουδάκη, 1995).

Όσον αφορά την Ελλάδα, πληθώρα ερευνών έχει ασχοληθεί με τα έμφυλα στερεότυπα και το πώς αυτά διαφαίνονται μέσα στα σχολικά βιβλία (Αλεξόπουλος, Βαλμάς & Κατσιβελου, 2015; Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007; Karintzaidis et al., 2016; Καϊσέρογλου, 2011; Π.Ι.Ε., 2008α; Πλιόγκου και συν., 2017). Φαίνεται ωστόσο πως καίριο ρόλο στις μελέτες διαδραματίζουν τα βιβλία του Δημοτικού σε αντίθεση με τις υπόλοιπες βαθμίδες, καθώς θεωρείται πως αποτελούν σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στις μικρότερες ηλικίες όπου οι πεποιθήσεις για τους έμφυλους ρόλους είναι πιο εύπλαστες (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007). Οι λόγοι για τους οποίους τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία για την διαμόρφωση αντιλήψεων αρχικά έγκεινται στον τρόπο χρήσης τους, καθώς η καθημερινή τους χρήση αποτελεί το κύριο μέσο πρόσβασης στην γνώση (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007). Επιπροσθέτως, τα εγχειρίδια αποκτούν κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική χροιά εφόσον μέσα από αυτά διαφαίνονται οι έμφυλοι ρόλοι, οι οποίοι με την σειρά τους επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των μαθητών ως προς τα δύο φύλα (Πλιόγκου και συν., 2017). Με αυτό τον τρόπο, διαφαίνεται ο κρίσιμος ρόλος των σχολικών εγχειριδίων ως μέσο μίμησης και διαμόρφωσης αναπαραστάσεων για τους έμφυλους ρόλους στις μικρές ηλικίες, ακόμη και σε σύγκριση με τα υπόλοιπα διαθέσιμα μέσα πληροφόρησης, καθώς τα

μηνύματα στα σχολικά βιβλία προβάλλονται με απόλυτο τρόπο, χωρίς να αφήνουν χώρο για την επεξεργασία τους υπό μια κριτική ματιά (Καϊσέρογλου, 2011).

Εν συνεπεία, εάν ένα σχολικό εγχειρίδιο έχει δημιουργηθεί με βάσει παλαιότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις και εικόνες, αδυνατεί να μεταφέρει στα παιδιά την έννοια της διαφοροποίησης από τους στενούς έμφυλους ρόλους και να τα προετοιμάσει για την σύγχρονη πραγματικότητα, όπου θα κληθούν να ανταπεξέλθουν σε καταστάσεις που θα απαιτούν μη παραδοσιακούς και ενεργητικούς ρόλους ως πολίτες μιας σύγχρονης κοινωνίας (Πλιόγκου και συν., 2017).

Σχολικά εγχειρίδια

Ως σχολικά εγχειρίδια, ορίζονται τα μέσα εκείνα που μεταδίδουν τη γνώση εντός του κοινωνικού πλαισίου (Georg Eckert Institute, 1990), αποτελώντας, έτσι, μία σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση κοινωνικών προτύπων και αναπαραστάσεων. Επίσης, ένα χαρακτηριστικό των σχολικών εγχειριδίων είναι ότι παρουσιάζουν συγκεκριμένες πτυχές της πραγματικότητας, οι οποίες ανταποκρίνονται στις στάσεις, τις αντιλήψεις και την ιδεολογία κάθε εποχής (Μπονίδης, 2009). Ως εκ τούτου, τα σχολικά εγχειρίδια προάγουν αθέλητα ή επί τούτου πολύ συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις στους μαθητές, οι οποίες πολλές μορφές ανάγονται σε στερεότυπα (Κοντονάσιου, 2011). Αυτό εξαρτάται κυρίως από το αναγνωστικό κοινό, το οποίο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι μαθητές που περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους μπροστά από τα σχολικά εγχειρίδια (Joanne et al., 2002; Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007). Όταν, λοιπόν, οι εκτιθέμενες απόψεις μεταφέρονται με λανθασμένο τρόπο και δεν υπάρχει η αντίστοιχη κριτική ικανότητα στην αντιστάθμισή τους, τότε αυτές μετατρέπονται σε στερεοτυπικές θέσεις (Κανταρτζή, 2003).

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις που παρέχονται στα παιδιά μέσα από τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου όσον αφορά στα στερεότυπα για το φύλο, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα στον τομέα της έρευνας των στερεοτύπων για τους άντρες και τις γυναίκες.

B. ΔΗΛΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και συγκεκριμένα την Ελληνική διαφαίνεται πως η πραγματικότητα που παρουσιάζεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια δεν ανταποκρίνεται στην σύγχρονη καθημερινότητα ως προς τους έμφυλους ρόλους. Αντιθέτως, φαίνεται να απεικονίζονται αντιλήψεις και πρακτικές παλαιότερων χρόνων, γεγονός που οδηγεί στην

δαιώνισή τους. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως η κριτική που ασκείται από όλες τις υπάρχουσες έρευνες εξακολουθεί να μην έχει ληφθεί υπόψιν με αποτέλεσμα όλες οι εκδόσεις των εγχειριδίων από το 2007 έως σήμερα να εμπεριέχουν σεξιστικές αντιλήψεις.

Όλες οι προηγούμενες έρευνες τονίζουν συμπερασματικά την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας δικαιότερης παρουσίας του γυναικείου φύλου στα σχολικά εγχειρίδια, όπου δεν θα αναπαράγονται αναχρονιστικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές και θα αποτυπώνουν μια εικόνα κοντινότερη στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Στον ελληνικό χώρο βρέθηκε μόνο μία έρευνα που ασχολείται με το θέμα των έμφυλων ρόλων όπως παρουσιάζονται μέσα στα εγχειρίδια των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Ζέττα, 2009).

Η επικέντρωση και πιο ενδελεχής διερεύνηση σε μία τάξη του Γυμνασίου και συγκεκριμένα της Β' Γυμνασίου θεωρήθηκε αναγκαία. Καθώς η εφηβεία θεωρείται κρίσιμη ηλικία για την ανάπτυξη ταυτοτήτων, και ιδιαίτερα της ταυτότητας του φύλου από τους αναγνώστες των εγχειριδίων, η συγκεκριμένη έρευνα αποπειράται να εντοπίσει και να αξιολογήσει τα μηνύματα που μπορεί να υποβόσκουν στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και να επισημάνει τυχών συνέπειες τις οποίες μπορεί να έχει η παρουσία στερεοτυπικών στάσεων στα εν λόγω βιβλία. Αναλυτικά, η επικέντρωση της παρούσας έρευνας γίνεται σε αυτό το ηλικιακό στάδιο, καθώς η προσωπικότητα των εφήβων χαρακτηρίζεται από αισθήματα αμφιταλάντευσης, αναστάτωσης και ενδυνάμωσης, αλλά και συγκρούσεων σε διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο (Μπρούζος, 2009). Συνεπώς, σε μία ηλικία που το παιδί βιώνει μία σημαντική αναπτυξιακή αλλαγή, η οποία συμβάλει στη σταδιακή διαμόρφωση της ταυτότητάς του, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν έναν παράγοντα σύνδεσης μεταξύ των αντιλήψεών του και των κοινωνικών του προτύπων. Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη έρευνα τίθεται στο επίκεντρο ο ρόλος των μηνυμάτων στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας στη διαμόρφωση κοινωνικών αξιών και αντιλήψεων.

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γ1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την προβολή των στερεοτύπων του φύλου στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, συμπεριλαμβανομένου του βιβλίου για τις εργασίες. Έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε το προσωπικό μου ενδιαφέρον για την έμφυλη παρουσία στα κείμενα του εν λόγω μαθήματος αλλά και οι κοινωνικό-πολιτικές περιστάσεις του σήμερα. Επιλέχθηκαν τα εγχειρίδια της Β΄ Γυμνασίου καθώς οι έρευνες φαίνεται να έχουν επικεντρωθεί είτε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε στα λογοτεχνικά κείμενα του Γυμνασίου, και ανευρέθηκε μόνο μια εργασία πάνω στα εγχειρίδια γυμνασίου και τους έμφυλους ρόλους Γυμνασίου (Ζέττα, 2009), επομένως εύλογα μου κινήθηκε η περιέργεια για τα εγχειρίδια του συγκεκριμένου μαθήματος.

Γ2. Στόχοι της έρευνας

- Ο εντοπισμός έμφυλων στερεοτύπων και διακρίσεων στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας μέσα από την θεματολογία, την εικονογράφηση και την γλωσσική έκφραση.
- Η διερεύνηση της έντασης και της συχνότητας των έμφυλων στερεοτύπων στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας.
- Η διερεύνηση ύπαρξης δειγμάτων προαγωγής της ισότητας των φύλων στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας.

Γ3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως στόχο την διερεύνηση των υποκειμενικών στοιχείων του φύλου, ώστε να εντοπισθούν, να καταγραφούν και να αναδυθούν τα έμφυλα στερεότυπα, καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο αυτά σχετίζονται με τις απόψεις και αντιλήψεις των συγγραφέων μέσα στα κείμενα. *«Οι ποσοτικές μέθοδοι αναφέρονται στα ποσοστά εμφάνισης του, δηλαδή στην εμφανή πλευρά των κειμενικών μηνυμάτων του υπό εξέταση αντικειμένου, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι στο είδος του υπό εξέταση αντικειμένου, δηλαδή στην λανθάνουσα πλευρά των μηνυμάτων»* (Kvale, 1996, p. 67). Η ανάλυση ενός κειμένου στην ερευνητική πράξη οφείλει να συνδυάζει τόσο τα εμφανή όσο και τα λανθάνοντα χαρακτηριστικά ενός μηνύματος (Vorderer & Groeben 1987; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η παρούσα έρευνα αποπειράται μέσω της ερευνητικής μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου να αναλύσει το εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου ποιοτικά, τόσο ως προς τις γλωσσικές αναφορές και την εικονογράφηση όσο και ως προς την θεματική ανάλυση.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναμένεται να απαντηθεί είναι το εξής:

→ Παρατηρούνται έμφυλες διαφοροποιήσεις στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας;

Τα υποερωτήματα που προκύπτουν από το παραπάνω ερώτημα είναι:

- Σε ποιο βαθμό εντοπίζεται η έμφυλη διαφοροποίηση στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου; Με ποιο τρόπο συμβάλλουν στη διαμόρφωση προτύπων;
- Παρατηρείται έμφυλη διαφοροποίηση ως προς τους κοινωνικούς ρόλους;
- Παρατηρείται έμφυλη διαφοροποίηση ως προς τις δραστηριότητες τους;
- Σε ποιες περιπτώσεις οι άνδρες και οι γυναίκες λαμβάνουν στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους;

Γ4. Υποθέσεις της έρευνας

- Στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου εξακολουθούν να εμφανίζονται έμφυλες διακρίσεις μέσω της οργάνωσης του βιβλίου αλλά και μέσα από τους ρόλους των προσώπων
- Στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου παρατηρούνται δείγματα πρόωθησης της ισότητας των φύλων

Δ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Δ1. Ορισμοί

Δ1.1 Στερεότυπα

Ο όρος στερεότυπα εισήχθη πρώτη φορά από τον Αμερικανό δημοσιογράφο Walter Lippman (1992) για να χαρακτηρίσει τις «εικόνες στο κεφάλι μας», δηλαδή τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επεξεργαστούν τις περίπλοκες πληροφορίες από το περιβάλλον. Ο ίδιος υποστήριξε πως με τον όρο στερεότυπα εννοούνται οι απλουστευμένες εικόνες του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις περίπλοκες απαιτήσεις της κοινωνίας δημιουργούν μια απλουστευμένη εικόνα του κοινωνικού κόσμου στο κεφάλι τους. Αυτή η εικόνα επηρεάζεται από τις κοινωνικό-πολιτισμικές επιταγές και ορίζει τα στερεότυπα, τα οποία παρόλη την έλλειψη αντικειμενικότητάς τους αδυνατούν να αλλαχθούν μέσω της ενημέρωσης και της γενίκευσης (Lippmann, όπως αναφ. σε Λαμπρίδης, 2004).

Ο Rupert Brown (1995) επίσης όρισε τα στερεότυπα ως απλοϊκά ή γενικά αποτυπωμένες εικόνες, αντιλήψεις ή στάσεις για μία ομάδα, οι οποίες έχουν επηρεαστεί διαχρονικά από πολιτισμικούς παράγοντες. Πρόκειται δηλαδή για κοινωνικές αναπαραστάσεις με συμβολική, πολιτική, συναισθηματική και ιδεολογική χροιά, οι οποίες σχηματίζονται μέσω διαδικασιών εξουσίας, είναι ικανά να καθορίσουν το κοινωνικό κύρος των ατόμων ή των ομάδων και συμβάλλουν στην δημιουργία ορισμένων προσδοκιών ως προς την συμπεριφορική απόκριση των ατόμων (Augustinos & Walker, όπως αναφ. σε Δραγώνα, 2007).

Πολυάριθμοι ορισμοί έχουν δοθεί ανά τα χρόνια για την συγκεκριμένη έννοια, ωστόσο αυτοί χωρίζονται κυρίως σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με το αν αναφέρονται σε ατομικές ή συλλογικές αναπαραστάσεις (Stangor & Schaller, 2000). Η ενδοατομική προσέγγιση επομένως ορίζει τα στερεότυπα ως πεποιθήσεις των ατόμων για τα χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας, τις οποίες αποθηκεύουν και ανασύρουν από την μνήμη για να προσανατολίσουν τις αποκρίσεις τους ως προς αυτά τα μέλη. Από την άλλη, η συλλογική προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα αφορούν κοινές πεποιθήσεις ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας (Leyens et al., 1994). Επομένως, η βαρύτητα δίδεται στον συναινετικό χαρακτήρα των στερεοτύπων του συνόλου της εκάστοτε κοινωνίας, δηλαδή της «συλλογικής γνώσης» (Stangor & Schaller, 2000). Ωστόσο, οι δύο προσεγγίσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν ξεχωριστές η μία από την άλλη, καθώς η πρώτη ασχολείται με την διαδικασία στερεοτυποποίησης ενώ η δεύτερη με το περιεχόμενο των στερεοτύπων (Leyens et al., 1994; Stangor & Schaller, 2000). Τα στερεότυπα ακόμη αποτελούν το γνωστικό στοιχείο των

στάσεων σε συνδυασμό με τα άλλα δύο στοιχεία, την προκατάληψη και την διάκριση (Eagly & Chaiken, 1993).

Σύμφωνα με τον Triandis (1994), η στάση αποτελεί μία ιδέα επιφορτισμένη με συναίσθημα,, η οποία καθορίζει την συμπεριφορά του ατόμου σε πληθώρα περιστάσεων. Οι στάσεις αποτελούν κεντρικό ρόλο ως προς την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων, κατευθύνοντας την συμπεριφορά. Ανάλογα τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά φαινόμενα θα προσαρμόσει ομοίως την συμπεριφορά του απέναντι στα ψυχολογικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής του. Οι στάσεις αφορούν άλλα άτομα, φυσικά φαινόμενα και αφηρημένες έννοιες, ακόμη και αν υπάρχουν εναλλακτικές ερμηνείες. Βασική λειτουργία των στάσεων αποτελεί κατανόηση και η νοηματοδότηση του περιβάλλοντος από το άτομο ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί και να ενεργήσει ανάλογα στις εκάστοτε περιστάσεις (Triandis, 1972).

Εφόσον οι στάσεις, αποτελούν ένα μέσο καθοδήγησης των προθέσεων και της συμπεριφοράς μας, προκύπτει ότι μία θετική στάση έχει το χαρακτηριστικό της θετικής προδιάθεση ως προς τη συμπεριφορά προσέγγισης. Αντίστοιχα, μία αρνητική στάση είναι επόμενο πως οδηγεί σε συμπεριφορές αποφυγής. Υπάρχουν ωστόσο περιστάσεις κατά τις οποίες η συμπεριφορά δεν συνάδει με τις στάσεις ενός ατόμου, γεγονός που φανερώνει την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ των στάσεων και της συμπεριφοράς (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995)

Η μελέτη των στερεοτύπων από τους Hogg & Vaughan (2010), μπορεί να συνοψιστεί σε ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, οι άνθρωποι τείνουν να γενικεύουν με ελάχιστη αιτιολόγηση τα γενικά χαρακτηριστικά πολυμελών ανθρώπινων ομάδων. Τα στερεότυπα σχηματίζονται σε μικρή ηλικία, καθώς φαίνεται να υπάρχουν στα παιδιά στερεότυπα κοινωνικών ομάδων πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με μέλη της. Ακόμη, τα στερεότυπα τείνουν να ενισχύονται και να λαμβάνουν πιο αρνητικό πρόσημο σε περιπτώσεις σχεσιακών εντάσεων και διομαδικών συγκρούσεων, ωστόσο η αλλαγή τους ορίζεται ως μια πολύ αργή διαδικασία και ως αποτέλεσμα ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών (Tajfel, 1990).

Δ1.2 Προκατάληψη

Ο όρος προκατάληψη ορίζεται ως μια πεποίθηση, γνώμη ατομική ή συλλογική η οποία δεν σχηματίζεται με βάση την λογική και επιστημονική επιχειρηματολογία. Αποτελεί δηλαδή μια αρνητική στάση ως προς τα μέλη μιας ομάδας. Μέρος της προκατάληψης είναι τα στερεότυπα, καθώς αφορούν στο γνωστικό κομμάτι της προκατάληψης και η τελευταία αποτελεί το συναισθηματικό μέρος των στάσεων, καθώς συνοδεύεται συνήθως από συναισθήματα απέχθειας και περιφρόνησης (Χαντζή, 2008).

Καθώς τα τελευταία χρόνια οι παλαιές μορφές προκατάληψης έχουν θεωρηθεί ως μη «πολιτικά ορθές», έχουν αρχίσει να εμφανίζονται νέες μορφές που παίρνουν ποικίλες μορφές και εμφανίζονται με ποικίλους τρόπους. Οι Kinder & Sears εισήγαγαν τον όρο του συμβολικού ρατσισμού για να ορίσουν την νέα τάση των Λευκών ως προς τους Μαύρους, καθώς πλέον δεν υποστηρίζεται ο διαχωρισμός τους αλλά η πεποίθηση πως οι τελευταίοι παραβιάζουν κάποιες παραδοσιακές ηθικές αξίες των Αμερικανών, όπως πχ ο ατομικισμός, η πειθαρχία και η υπακοή (Kinder & Sears, 1981).

Οι McConahay et al. (1981) υποστήριξαν πως οι έννοιες του συμβολικού και του μοντέρνου ρατσισμού είναι ταυτόσημες, αλλά η πρώτη εστιάζει στο συναισθηματικό στοιχείο των φυλετικών προκαταλήψεων, οι οποίες είναι προϊόν πρώιμης κοινωνικοποίησης των ατόμων και επομένως άκαμπτες.

Οι Akrami et al. (2000) χώρισαν την κλασική ρατσιστική προκατάληψη, η οποία αναφέρεται σε πεποιθήσεις για την κατωτερότητα των μεταναστών, από την μοντέρνα ρατσιστική προκατάληψη, όπου περιέχονται τρεις υποκλίμακες που αφορούν την άρνηση διάκρισης, τον ανταγωνισμό στις «απαιτήσεις» των μεταναστών και στον εκνευρισμό από την «ειδική, ευνοϊκή μεταχείριση» την οποία θεωρούν ότι απολαμβάνουν οι μετανάστες.

Οι Pettigrew & Meertens (1995) χώρισαν την ωμή προκατάληψη ως παλαιάς μορφής, έκδηλη και άμεση από την διακριτική προκατάληψη, η οποία είναι νέας μορφής, συγκαλυμμένη και έμμεση. Επιπροσθέτως, κατασκεύασαν κλίμακες μέτρησης του κάθε είδους προκατάληψης έτσι ώστε τα αποτελέσματα να οδηγήσουν σε μια τυπολογία ατόμων ανάλογα με τις τιμές των δύο μορφών προκατάληψης.

Ο Allport μέσα από τη μελέτη της διαδικασίας κατηγοριοποίησης, απέδωσε στην προκατάληψη πέντε χαρακτηριστικά: α) οδηγεί στη γενικευμένη κατηγοριοποίηση ομάδων, οι οποίες αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς, β) παρατηρείται μία έντονη εξομοίωση μεταξύ κατηγοριοποίησης και ομάδας, γ) κάθε κατηγορία επιτρέπει τον άμεσο εντοπισμό ενός

σχετικού αντικειμένου, δ) η κατηγορία αποδίδει συγκεκριμένα συναισθηματικά χαρακτηριστικά σε ό,τι περιέχει, ε) οι κατηγορίες εντάσσονται σε ένα εύρος με μεγαλύτερη ή λιγότερη λογική. Κατά τους Bruner, Goodnow και Austin, σε κάθε κατηγοριοποίηση είναι πιθανό να συμβούν δύο λάθη: η ένταξη ή, αντίστοιχα, ο αποκλεισμός ενός στοιχείου από μία κατηγορία στην οποία θα μπορούσε δυνητικά είτε να ανήκει, είτε να μην ανήκει (Tajfel, 1990).

Δ1.3 Διάκριση

Η προκατάληψη συχνά οδηγεί σε διακρίσεις απέναντι σε άλλα άτομα ή/και ομάδες ατόμων. Η έννοια της διάκρισης αναφέρεται στο συμπεριφορικό κομμάτι των στάσεων και ορίζεται ως συμπεριφορές άνισης μεταχείρισης ανθρώπων ή/και ομάδων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους, φυσικά ή κοινωνικά. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα ή οι ομάδες που υφίστανται διακρίσεις στερούνται ορισμένων προνομίων, ευκαιριών, αγαθών και δικαιωμάτων. Οι πιο συχνές αιτίες διακρίσεων αναδεικνύονται η προέλευση της φυλής ενός ατόμου, το φύλο, η ηλικία, η σεξουαλικότητα και η εθνικότητα (Hughes et al., 2007).

Δ1.4 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Στερεοτύπων

Η *ψυχοδυναμική προσέγγιση* παρουσιάζει την αιτιολόγηση των στερεοτύπων μέσω των μηχανισμών άμυνας του κάθε ατόμου, τους οποίους χρησιμοποιεί σε περιπτώσεις ενδοπροσωπικών συγκρούσεων. Υπό τέτοιες περιπτώσεις, τα άτομα μετατοπίζοντας τον θυμό τους σε άλλα, λιγότερο ισχυρά άτομα που μετατρέπονται σε αποδιοπομπαίους τράγους, και προβάλλοντας ασυνείδητα τις προσωπικές τους επιθυμίες και χαρακτηριστικά επιχειρούν να λύσουν οποιαδήποτε εσωτερική σύγκρουση μπορεί να αισθάνονται (Γερογιάννης, 2006).

Η *κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση* των στερεοτύπων τονίζει τον ρόλο της κοινωνίας τόσο στην διαμόρφωση των στερεοτύπων όσο και στον τρόπο μετάδοσής τους. Υπό αυτό το πρίσμα, τα στερεότυπα μπορούν να δημιουργηθούν είτε μέσω της άμεσης παρατήρησης των διαφορών μεταξύ των ομάδων, είτε μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης καθώς και μέσω άλλων πηγών πληροφόρησης. Επομένως, η συγκεκριμένη θεωρία προσεγγίζει τα στερεότυπα μέσω της κοινωνικής μάθησης (Hantzi, 1997; Leyens et al., 1997).

Η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης βλέπει τα στερεότυπα ως αποτέλεσμα πραγματικής ή προσλαμβανόμενης διομαδικής σύγκρουσης συμφερόντων για πόρους οι οποίοι βρίσκονται σε έλλειψη (Hogg & Vaughn, 2010).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας υποστηρίζει πως μία από τις λειτουργίες των στερεοτύπων αφορά την κοινωνική διαφοροποίηση. Η τελευταία ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία μια ομάδα επιχειρεί να εγκαθιδρύσει ή να συντηρήσει μια θετική διάκριση για την ίδια σε σύγκριση με μία άλλη ομάδα (Tajfel, 1981). Επομένως, τα στερεότυπα προσεγγίζονται ως ένας τρόπος διόρθωσης μιας απειλούμενης ή αρνητικής ταυτότητας.

Η θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης των Turner et al. επικεντρώνεται στον ρόλο των αυτοκατηγοριοποιήσεων, δηλαδή της αυτοαντίληψης, οι οποίες συμβαίνουν είτε στο διαπροσωπικό επίπεδο, όπου το άτομο συγκρίνεται με άλλους στο επίπεδο της ταυτότητας, είτε στο διομαδικό επίπεδο, όπου μια ομάδα συγκρίνεται με κάποια άλλη στο επίπεδο της κοινωνικής ταυτότητας, είτε στο επίπεδο των «ειδών», όπου η σύγκριση γίνεται με βάση την ανθρώπινη υπόσταση του ατόμου ως είδος. Καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του κατάλληλου επιπέδου αυτοκατηγοριοποίησης που θα ενεργοποιηθεί διαδραματίζει το εκάστοτε πλαίσιο (Oakes et al., 1994; Turner et al., 1987). Επιπροσθέτως, οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών πρέπει να είναι μεγαλύτερες από τις διαφορές εντός των κατηγοριών, δηλαδή μεταξύ των μελών της εκάστοτε κατηγορίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η σταθερότητα της κατηγοριοποίησης με βάση το κάθε πλαίσιο. Επομένως, στα πλαίσια της συγκεκριμένης θεωρίας τα στερεότυπα θεωρούνται κατηγοριοποιήσεις στο επίπεδο της κοινωνικής ταυτότητας εντός ενός πλαισίου των διομαδικών και ενδοομαδικών σχέσεων.

Οι Kawakami, Spears και Dovidio ορίζουν τα στερεότυπα ως τη θεμελιώδη διαδικασία αντίληψης που έχουν τα μέλη μίας ορισμένης κοινωνικής ομάδας, η οποία τείνει να αποδίδει με τρόπο επιφανειακό συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς που δημιουργούν αντίστοιχες αναμονές συμπεριφοράς. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης με το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτή που συντελεί στην δημιουργία και στην διατήρηση των στερεοτύπων, και όχι οι συμπεριφορές του περίγυρου.

Δ1.5 Αλλαγή Στερεοτύπων

Ένας ακόμη τομέας με τον οποίο ασχολείται η Κοινωνική Ψυχολογία αφορά την αλλαγή των στερεοτύπων, για την οποία έχουν διαμορφωθεί ποικίλες θεωρίες. Τα γνωστικά μοντέλα

αλλαγής στερεοτύπων επικεντρώνονται στον τρόπο επιρροής των προυπάρχουσων στερεοτυπικών πεποιθήσεων από τις πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με το ίδιο το στερεότυπο καθώς και με τις καταστάσεις κατά τις οποίες είναι πιθανό να επέλθει αυτή η σύγκρουση (Χαντζή, 1999). Οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα στερεότυπα με το να αποστασιοποιούνται από τον τομέα των επιδόσεων (π.χ. μαθηματικά) ή από την ομάδα τους ως σύνολο (π.χ. γυναίκες), αλλά και οι δύο από αυτές τις επιλογές είναι συναισθηματικά κοστοβόρες. Η αποστασιοποίηση μόνο από τις στερεοτυπικές διαστάσεις που αφορούν υψηλές επιδόσεις σε έναν τομέα φαίνεται να είναι προτιμότερη (Γιώτσα, 2013).

Η *υπόθεση της επαφής* υποστηρίζει ότι εάν τα μέλη αντιτιθέμενων κοινωνικών ομάδων έρθουν σε επαφή, τότε η προκατάληψη και οι διακρίσεις θα μειωθούν (Brown & Hewstone, 2005; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006).

Δ2. Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Η γλώσσα αποτελεί εργαλείο για την ανάπτυξη της συνειδητής σκέψης και συμπεριφοράς, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά αποκτούν έναν κοινωνικό εαυτό (Mead 1934). Μέσω της γλώσσας ο άνθρωπος μαθαίνει να νοηματοδοτεί τα γεγονότα, τα αντικείμενα και τους άλλους ανθρώπους που υπάρχουν στο περιβάλλον του, συμβάλλοντας έτσι στον τρόπο αντίληψης του κόσμου (Sapir 1929, 1949; Whorf 1956). Μέσα από τα γραπτά κείμενα συγκεκριμένα, τα παιδιά εκτίθενται στα πολιτισμικά σύμβολα που εμπεριέχονται στα βιβλία, τα οποία με την σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης του κόσμου των παιδιών, καθώς μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιήσουν τις φυλετικές ιδεολογίες και κατ' επέκταση τις πεποιθήσεις για την θηλυκότητα και την αρρενωπότητα που παρουσιάζονται στα βιβλία όταν παίζουν κάποιο παιχνίδι ρόλων (Bem, 1981; 1983; Mead, 1934).

Η έννοια του φύλου ως στοιχείο της ταυτότητας αναπτύσσεται στα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τον κοινωνικό ρόλο των αρρενωπών και θηλυκών χαρακτηριστικών έναντι του βιολογικού ρόλου. Για παράδειγμα, η θεωρία σχημάτων των φύλων υποστηρίζει πως η αίσθηση της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας βασίζεται στα στερεότυπα για τα δύο φύλα, τα οποία επηρεάζουν και καθορίζουν την συμπεριφορά τους (Bem 1981, 1983, 1984; Eagly & Wood 1999). Μία ακόμη άποψη αφορά την ιδεολογία των φύλων. Όταν οι άνθρωποι υιοθετούν τα ιδεολογικά μηνύματα που κατακλύζουν την εκάστοτε κουλτούρα ως μέτρα σύγκρισης για να εκφέρουν κάποια κρίση για τον εαυτό τους ή τους άλλους, θεωρείται ότι «εξασκούν» την ιδεολογία των φύλων. Πρόκειται

δηλαδή για ένα εσωτερικευμένο σύστημα κωδικών (Taylor, 1998). Ωστόσο, τα άτομα πολλές φορές δεν έχουν επίγνωση πως μέσω της ιδεολογίας δομούνται αδιάκοπα οι αντιλήψεις τους για την πραγματικότητα και την θέση τους μέσα σε αυτή (Heck, 1980).

42.1 Η κατασκευή της ταυτότητας του φύλου από το κοινωνικό περιβάλλον

Πληθώρα μελετών στον τομέα της ταυτότητας του φύλου έχουν καταδείξει πως αυτή σχετίζεται με όλες τις πτυχές της πραγματικότητας, τόσο την πολιτισμική όσο και την ψυχολογική, κοινωνική και ιστορική πτυχή, μέσω των ταυτίσεων και των κωδικών των σημάτων και της γλώσσας (Ιγγλέση, 1998). Σύμφωνα και με το Wahl και τους συνεργάτες του (2003) για την επιβίωση του ανθρώπινου είδους δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη των ενστίκτων και των αντανακλαστικών αλλά καίριο ρόλο διαδραματίζει η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, η οποία αποτελεί προϊόν κοινωνικής μάθησης μέσα από εργαλεία όπως τα σύμβολα, η χρήση της γλώσσας, ιδέες και έννοιες, τα οποία, με τη σειρά τους, βοηθούν στη δόμηση πιο περίπλοκων αντιλήψεων για τον κόσμο.

Ο Emil Durkheim ήταν αυτός που εισήγαγε την έννοια της κοινωνικοποίησης στην παιδαγωγική γλώσσα. Ένας κοινά αποδεκτός εντός των επιστημών ορισμός της κοινωνικοποίησης την παρουσιάζει ως μία διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του ατόμου και η εκμάθηση των τρόπων με τους οποίους του την μεταβιβάζει άμεσα ή έμμεσα η κοινωνική ομάδα που ανήκει (Μαραγκουδάκη, 2003).

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης μπορεί να ορισθεί μέσω δύο σταδίων, αυτό της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και αυτό της δευτερογενούς. Κατά το πρώτο είδος, το οποίο χαρακτηρίζει τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου, τον κύριο ρόλο της κοινωνικοποίησης διαδραματίζει η οικογένεια, καθώς εκείνη θεωρείται υπεύθυνη για την καλλιέργεια της κοινωνικότητας και την ένταξή τους στα κοινωνικά δρώμενα και αξίες. Από την άλλη πλευρά, κατά την δευτερογενή κοινωνικοποίησης, η βαρύτητα μετατοπίζεται από την οικογένεια στους άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και κυρίως του σχολικού πλαισίου, οι οποίοι καθοδηγούν τα άτομα σε σχηματισμό απόψεων, στάσεων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας που θα τα βοηθήσουν στην ένταξή τους στην κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2009). Οι δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης συμπεριλαμβάνουν την παρέα συνομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα βιβλία, οι ταινίες, το διαδίκτυο, τα οποία συμβάλλουν τόσο στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Hughes & Kroehler, 2007).

Σύμφωνα με την θεωρία των έμφυλων ρόλων (Connell, 2006) οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών και των αγοριών με τους φορείς κοινωνικοποίησης (γονείς, σχολείο, συνομήλικοι, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης), η μίμηση προτύπων και η συμμόρφωση με τις φιλικές φιγούρες διαδραματίζουν, μέσω της θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης, σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση των έμφυλων συμπεριφορικών αντιδράσεων τις οποίες η κοινωνία θεωρεί «αποδεκτές». Μάλιστα, ήδη από την αρχή της ζωής ενός βρέφους έχει φανεί πως οι γονείς διαφοροποιούν τις αντιδράσεις τους (άγγιγμα, χαμόγελο, τόνος φωνής) ανάλογα με το φύλο του παιδιού, γεγονός που ανάγεται και στις προσλαμβάνουσες από τον περιβάλλοντα χώρο, όπως ο χρωματικός διαχωρισμός των αντικειμένων (π.χ. ροζ-γαλάζια) (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Ωστόσο, οι κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν με γρήγορους ρυθμούς επηρεάζουν τον θεσμό της οικογένειας, θέτοντάς τον σε σημείο δομικό και λειτουργικό μετασχηματισμό. Για παράδειγμα, η νομική κατοχύρωση της έμφυλης ισότητας επηρεάζει διαφορετικά τον οικογενειακό θεσμό, γεγονός που την καθιστά ανάξια αιτιολόγησης των στερεοτυπικών αντιλήψεων που μεταφέρονται μέσω της οικογένειας. Επομένως, η έρευνα γύρω από τα έμφυλα στερεότυπα οφείλει να λαμβάνει υπόψη τον θεσμό της οικογένειας όπως αυτή υπάρχει εντός μιας συγκεκριμένης και χωροχρονικά οριοθετημένης κοινωνίας (Μιχαλακόπουλος, 2000). Η συνοχή και η διατήρηση της μορφής μιας κοινωνίας εξαρτάται από το αξιολογικό της σύστημα και τον τρόπο που το μεταλαμπαδεύει στα παιδιά, έτσι ώστε αυτά με την σειρά τους να αναπτύξουν τις δικές τους αξίες και ταυτότητες, οι οποίες θα είναι κοινωνικά αποδεκτές (Νικολάου, 2009). Στην ελληνική οικογένεια συγκεκριμένα, τα μέλη φαίνεται να απορρίπτουν αξίες που σχετίζονται με τον αυταρχικό ρόλο του πατέρα στην οικογένεια, γεγονός που δημιουργεί ένα μεταβαλλόμενο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών στην οικογένεια, εναρμονισμένο με τις εξελίξεις στους διάφορους τομείς ζωής (Γιώτσα, 2004).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στους φορείς δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, το σχολείο βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους αλλά και δεξιοτήτων, έτσι ώστε να αναλάβουν μελλοντικά τους κοινωνικούς τους ρόλους (Νικολάου, 2009).

4.2.2 Έρευνες στα εγχειρίδια στην Ελλάδα

Η έρευνα σχετικά με το διδακτικό υλικό και τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα ξεκινά τη δεκαετία του 1980, όπου κυρίως αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί συνήθως το η επίδραση του περιεχομένου τους στην έμφυλη κοινωνικοποίηση. Μία από τις πρώτες έρευνες αποτελεί

αυτή της Φραγκουδάκη, η οποία μελέτησε αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1954- 1974 για να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η θέση της γυναίκας προβάλλεται με παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η μητέρα παρουσιάζεται ως «νοικοκυρά», ενώ ο πατέρας ως «αρχηγός».

Η Γεωργίου-Νίλσεν (1971) μελέτησε δύο σειρές αναγνωστικών βιβλίων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η έννοια της οικογένειας σε αυτά, διαπιστώνοντας πως μέσα σε αυτή κυριαρχεί αυστηρός καταμερισμός των ρόλων, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο κοινωνικά στερεότυπα.

Η Μακρυνιώτη (1986), η οποία μελέτησε τα αναγνωστικά για την περίοδο 1834-1919. Οι διαπιστώσεις της επικεντρώνονται στον κυρίαρχο προσδιορισμό της γυναίκας ως μητέρα και του άντρα ως αρχηγού/προστάτη. Στις έρευνες των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου Καραστεργίου (1987, 1993) εξετάστηκαν τα αναγνωστικά, τόσο τα παλαιότερα όσο και τα νεότερα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως, ενώ παρατηρούνται σημαντικές βελτιώσεις στο τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται ο άντρας. Πλέον, ο άνδρας εμπλέκεται σε «γυναικείες» δραστηριότητες, όπως το μαγείρεμα ή το πλύσιμο το πιάτων. Ωστόσο, δεν παρατηρείται ποιοτική και ποσοτική μείωση στην υπεροχή του ανδρικού στοιχείου.

Οι προγενέστερες έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού επιβεβαιώνονται και μέσα από τις έρευνες της Κανταρτζή (1991, 2003), οι οποίες καταδεικνύουν την υπέρμετρη υπεροχή του αντρικού φύλου, στο κοινωνικοπολιτικό και επαγγελματικό περιβάλλον, ενώ το γυναικείο φύλο συνεχίζει να σχετίζεται με παραδοσιακούς ρόλους, όπου ακόμα και αν εμφανίζεται ως εργαζόμενη γυναίκα, η εργασία αφορά παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα.

Οι Παντίσκα, Παπαπάνου και Ραβάνης (1997), είχαν ως αντικείμενο μελέτης τα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού και της Β΄ Γυμνασίου, αναδεικνύοντας ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση στην συχνότητα εμφάνισης των φύλων. Συγκεκριμένα, στην αναφορά κοινωνικά σηματοδοτούμενων εννοιών (ενέργεια, έργο, ισχύς), η γυναίκα δεν εμφανίζεται σχεδόν καθόλου.

Η Κανταρτζή (2001), μελετώντας τον ρόλο του φύλου στα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών, επιβεβαίωσε τα παραπάνω συμπεράσματα, σημειώνοντας πως παρατηρείται μία συχνότερη εμφάνιση των αντρών. Επίσης, οι άντρες αναλαμβάνουν μεγαλύτερες ευθύνες και όλων των ειδών τις εργασίες, σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες εμφανίζονται να έχουν ρόλους-στερεότυπα, όπως η ενασχόληση με τα οικιακά ή η αγορά καταναλωτικών αγαθών.

Οι Φρόση, Παπαδήμου και Κουϊμτζή (2001) μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνουν πως τα σχολικά βιβλία όχι μόνο δεν προωθούν την ισότητα των δύο φύλων καθώς η παρουσία τους δεν είναι ισότιμη, αλλά πολλές φορές συμβάλουν στην διαιώνιση των στερεοτύπων μέσα από την ενσωμάτωση αξιών που προωθούν τον υποβιβασμό του γυναικείου φύλου, δημιουργώντας έτσι μια μη ρεαλιστική εικόνα για τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων και τονίζοντας τον ανδροκρατικό χαρακτήρα της προώθησης της γνώσης.

Επιπροσθέτως, ο Μπονίδης (2004), διερευνώντας τους ρόλους που διαδραματίζει το φύλο μέσα από το σχεδιασμό και την εικονογράφηση των βιβλίων «Εμείς και ο Κόσμος» του Δημοτικού σχολείου, κατέδειξε την διαφοροποίηση στον τρόπο που παρουσιάζονται τα δύο φύλα εντός των σχολικών εγχειριδίων, στα οποία ο άντρας αναλαμβάνει ενεργητικούς και εκτός σπιτιού ρόλους, ενώ η γυναίκα πιο παθητικούς και στερεοτυπικά παραδοσιακούς οικιακούς ρόλους. Στην ίδια κατεύθυνση κατευθύνεται και η έρευνα της Τερζοπούλου (2011) για τα στερεότυπα που προωθούνται μέσω των βιβλίων των Μαθηματικών της Β' Δημοτικού, διαπιστώνοντας πως τα εγχειρίδια επιφυλάσσουν διαφορετική αντιμετώπιση των δύο φύλων, καθώς οι άντρες φαίνεται να επικρατούν στους περισσότερους τομείς, τονίζοντας έτσι έναν αυστηρό διαχωρισμό από το γυναικείο φύλο.

Πολύ σημαντική συνεισφορά πρόσφερε επίσης το έργο «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» και επιμελήθηκε επιστημονικά από την Ε. Μαραγκουδάκη (Μαραγκουδάκη, 2000-2006). Αποτελεί μέρος του προτεραιότητας 4 του ΕΠΑΕΑΚ ΙΙ, ενώ έχει ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της αξίας της ισότητας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, κύριος στόχος του έργου αποτελούσε η εξομάλυνση των διακρίσεων, έτσι ώστε να ενισχυθεί η έννοια της ισότητας των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης (Τρέσσου και συν., 2006; Τρέσσου και συν., 2007).

Τέλος, οι Γουνγίας και Alexopoulos (2018) ασχολήθηκαν με την διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων και συγκεκριμένα ρώτησαν εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων πώς αντιδρούν σε περιπτώσεις που έρχονται αντιμέτωποι με φυλετικά στερεότυπα στα εγχειρίδια. Οι άντρες εκπαιδευτικοί, πλην ενός που φαίνεται να είχε εκπαιδευτεί σε ζητήματα ισότητας των φύλων, παραδέχθηκαν πως δεν άλλαζαν κάτι στον τρόπο διδασκαλίας τους, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκαν πιο ευαισθητοποιημένες, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια που θεωρούν πως επηρεάζουν τους μαθητές και

τονίζοντας πως καταβάλλουν προσπάθειες να ελαττωθούν ή να εξαλειφθούν αυτά τα στερεότυπα μέσω του τρόπου διδασκαλίας τους. Οι ερευνητές καταλήγουν πως η αξιολόγηση των υπαρχόντων γλωσσικών εγχειριδίων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ψυχολογικές, παιδαγωγικές αλλά και κοινωνικές επιπτώσεις του σεξισμού στα εγχειρίδια, και συγκεκριμένα προτείνουν να αντιμετωπίζεται η σεξιστική γλώσσα στα εγχειρίδια με τον ίδιο τρόπο όπως και σε οποιοδήποτε έγγραφο της κρατικής διοίκησης.

Η θέση πως η αλλαγή στον τρόπο σχεδίασης και σύνταξης του εκπαιδευτικού περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων στάσεων και αντιλήψεων για την αντιμετώπιση της ανισότητας των δύο φύλων, αλλά και σε μία νέα σχολική και κοινωνική φιλοσοφία, έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Dillabough & Arnot, 2001; Ellsworth, 1989; Kenway, 1995).

Όπως φαίνεται, η προσοχή των ερευνητών στην Ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί στα εγχειρίδια των τάξεων του Δημοτικού, μάλλον γιατί τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας θεωρούνται πιο επιρρεπή ως προς τον τρόπο αντίληψης των έμφυλων ρόλων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά στην ηλικία αυτή διαμορφώνουν τις πρώτες τους απόψεις και κρίσεις για τον κόσμο. Επομένως, τα έμφυλα στερεότυπα μπορούν να δράσουν με καταληκτικό τρόπο στην διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τις έμφυλες σχέσεις (Βαρκά, 2006; Κανταρτζή, 2003; Φρειδερίκου, 1995).

Μία τις πρώτες έρευνες στην Ελλάδα για τα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε πως η γυναικεία παρουσία στα βιβλία Λογοτεχνίας του Λυκείου υστερεί, καθώς φάνηκε πως από το σύνολο των 164 συγγραφέων μόνο οι 11 ήταν γυναίκες και πως στα 270 κείμενα που μελετήθηκαν εμφανίζονται μόνο 110 γυναικείοι χαρακτήρες. Επιπροσθέτως, οι γυναίκες στα εν λόγω κείμενα παρουσιάζονται ως προερχόμενες από χαμηλά ή μεσαία κοινωνικά στρώματα, ασχολούμενες είτε με τα οικιακά είτε με δουλειές χαμηλού κύρους. Όσον αφορά τους ρόλους που διαφαίνονται μέσα από τα κείμενα, οι γυναίκες παρουσιάζονται κυρίως ως σύζυγοι, μητέρες και νοικοκυρές, και μάλιστα περιγράφονται ως αυταρχικές προς τα παιδιά και υποτακτικές προς τους άντρες, πλην των περιπτώσεων εμφάνισης αδυναμίας του άντρα ή σε περιπτώσεις χηρείας όπου οι γυναίκες φαίνεται να προσλαμβάνουν μια πιο δυναμική χροιά λόγω των αναγκών (Λόππα-Γκουνταρούλη, 1999). Επιπλέον, παρουσιάζεται πολύ συχνά το θέμα της προίκας, όπου οι ανύπαντρες γυναίκες παρουσιάζονται ως βάρος για

τις οικογένειές τους και κοινωνικά στιγματισμένες ως γεροντοκόρες, καταδικασμένες να ασχολούνται με τα οικιακά. Γενικότερα, οι γυναικείοι χαρακτήρες φαίνεται να υπόκεινται μονίμως στον έλεγχο ή την προστασία ενός αρσενικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα οι χαρακτήρες της αδερφής φαίνεται να βρίσκονται υπό τον έλεγχο του χαρακτήρα αδερφού, ο οποίος λειτουργεί ως προέκταση του πατέρα (Λόππα-Γκουνταρούλη, 1999).

Η Χρόνη (2001) μελετώντας τα λογοτεχνικά κείμενα του Παπαδιαμάντη και την θέση της γυναίκας σε αυτά καταλήγει πως ο συγγραφέας αναδεικνύει τα γυναικεία πρότυπα της εποχής του, δηλαδή της Ελλάδας του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, ακριβώς όπως ήταν εκείνη την εποχή, χωρίς ωστόσο να κρίνει ή να υποτιμά την θέση τους. Συγκεκριμένα, η γυναίκα εμφανίζεται στο σπίτι, ασχολούμενη με την ανατροφή των παιδιών.

Η Αργυροπούλου (2006) μελέτησε τα Λογοτεχνικά εγχειρίδια Γυμνασίου και Λυκείου και επικεντρώθηκε στο πως παρουσιάζεται μέσα σε αυτά η γυναίκα εκπαιδευτικός. Ξεκινώντας από την διαπίστωση ύπαρξης ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό κλάδο τόσο ως προς την ιεραρχία όσο και ως προς τις διοικητικές θέσεις ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, η ερευνήτρια διερεύνησε την μορφή της γυναίκας εκπαιδευτικού μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα, η οποία φάνηκε να παρουσιάζεται ως κοινωνική λειτουργός, μητέρα αλλά και ως «αντικείμενο πόθου».

Η Φράγκου (2007) ασχολήθηκε με τα σεξιστικά πρότυπα και τις μορφές του κοινωνικού φύλου όπως διαφαίνονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Λυκείου. Η έρευνα έδειξε πως το γυναικείο φύλο εμφανίζεται με μικρότερη συχνότητα στα λογοτεχνικά κείμενα, τόσο ως προς πρωταγωνιστικούς ρόλους όσο και ως προς την συγγραφική ομάδα, καθώς επίσης προβάλλεται η θέση της εντός του σπιτιού και σε κανέναν εργασιακό χώρο, παρά το γεγονός πως τα κείμενα θεωρούνταν σύγχρονα υπό κάποιους ορισμούς.

Η Φουλίδη (2007) μελετώντας τα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Λυκείου έδειξε πως η συγγραφική ομάδα αποτελείται από συντριπτική πλειοψηφία ανδρών έναντι γυναικών στα βιβλία και των τριών τάξεων του Λυκείου, καθώς επίσης και στα τρία εγχειρίδια φαίνεται να εμφανίζονται έμφυλα στερεότυπα. Συγκεκριμένα, στα βιβλία της Α΄ Λυκείου η γυναικεία μορφή παρουσιάζεται ως ευπειθής και υπάκουη, νοικοκυρά, όμορφη και πονηρή, ενώ στα βιβλία των Β΄ και Γ΄ Λυκείου ως ευαίσθητες και νοικοκυρές. Μάλιστα, η ερευνήτρια εντοπίζει και δείγματα γλωσσικού σεξισμού ως προς τον τρόπο πρόσληψης του άνδρα, την πρόταξη του άνδρα στην αναφορά των ζευγών, επιφόρτιση ουδέτερων εννοιών με ανδρικά χαρακτηριστικά (π.χ. άνθρωπος).

Η Μαρκόνη (2015) διερεύνησε την γενικότερη θεματολογία των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, τονίζοντας πως και τα τρία βιβλία της εν λόγω τάξης επικεντρώνονται στα ίδια θέματα τα οποία φαίνεται να αντικατοπτρίζουν το κλίμα της εποχής τους. Ειδικότερα, φαίνεται να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί από το Σύνταγμα της Ελλάδας, από την ευρωπαϊκή προσέγγιση και από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1970 έως σήμερα. Ωστόσο, τα εγχειρίδια αυτά φαίνεται να ξεπερνούν τον χρόνο που θα έπρεπε να βρίσκονται σε χρήση από τους μαθητές, καθώς καταλήγουν να βρίσκονται εκτός επικαιρότητας και επομένως ανάξια ενδιαφέροντος για εκείνους, καθώς η πραγματικότητα που εμφανίζουν δεν αντικατοπτρίζει την δική τους καθημερινότητα.

Ο Φλωριώτης και οι συνεργατές του (2012) ερευνώντας τα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του Γυμνασίου βρήκαν πως στα βιβλία της Φυσικής και της Χημείας το στερεότυπο πως οι γυναίκες δεν έχουν θέση στις φυσικές επιστήμες διαφαίνεται μέσω της εικονογράφησης, ενώ τα βιβλία της Βιολογίας φαίνεται να έχουν επιμεληθεί προσεκτικότερα οι εικόνες που χρησιμοποιούνται, πιθανώς επειδή οι συγγραφείς των συγκεκριμένων εγχειριδίων αποτελούνταν αποκλειστικά από γυναίκες. Συγκεκριμένα, οι άνδρες επιστήμονες φαίνεται να εμφανίζονται σε πλειοψηφία στις εικόνες, όπου η γυναικεία παρουσία είναι σχεδόν μηδενική, όπως επίσης και οι αρσενικοί μαθητές να ενεργούν σε πειράματα σε σύγκριση με γυναίκες μαθήτριες.

Η Βουκελάτου (2015) μελετώντας τις αναπαραστάσεις για τα φύλα στο εγχειρίδιο Μαθηματικών της Β΄ Γυμνασίου καταλήγει στο συμπέρασμα πως και σε αυτά τα βιβλία η εικονογράφηση και οι αναφορές είναι ανδροκρατούμενες. Η συγγραφική ομάδα και τα ιστορικά σημειώματα αποτελούνται εξ' ολοκλήρου από άντρες στο τμήμα της γεωμετρίας, καθώς επίσης εμφανίζονται έμφυλες διαφορές και ως προς τους ρόλους που αποδίδονται στα πρόσωπα του εγχειριδίου. Πιο συγκεκριμένα, η γυναίκα εμφανίζεται στον στερεοτυπικό της ρόλο, δηλαδή εντός του σπιτιού, νοικοκυρά, χωρίς ενασχόληση με σοβαρά ή δύσκολα ζητήματα, ενώ ο άνδρας είναι αυτός που συνήθως σπουδάζει, δουλεύει, λαμβάνει μέρος σε πλήθος δραστηριοτήτων, δείχνοντας έτσι μια επικυριαρχία του αντρικού φύλου στα κοινωνικά δρώμενα. Η συγγραφέας τονίζει τον ρόλο των σχολικών εγχειριδίων στην κοινωνική αλλαγή και στην διαιώνιση των έμφυλων στερεοτύπων, τα οποία φαίνεται να είναι βαθιά ριζωμένα στην κοινωνική πραγματικότητα.

Δ2.3 Σεξισμός και γλωσσικός σεξισμός

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο όρος σεξισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διακρίσεις που υφίσταται ένα άτομο με βάση το φύλο του. Συγκεκριμένα, με τον όρο αυτό εννοείται ο ιδεολογικός προσανατολισμός, ο οποίος αποτυπώνεται και στη συμπεριφορά και κατά τον οποίο οι άνδρες υποστηρίζουν την ορθότητα της γνώσης τους, μιας γνώσης που χρησιμοποιούν για την επεξήγηση κοινωνικών δομών και μιας γνώσης που σχηματοποιεί τις έμφυλες διακρίσεις. Σε μία σεξιστική κοινωνία το κριτήριο που καθορίζει τις επιλογές, τα προνόμια, τα δικαιώματα και τις δραστηριότητες αφορά το φύλο και όχι τις ικανότητες (Stones, 1983). Η διάκριση αυτή αντικατοπτρίζεται ακόμη και στην γλωσσική μας συμπεριφορά, γεγονός το οποίο περιγράφει τον γλωσσικό σεξισμό (Τσοκαλίδου, 2001). Η αρχή της μελέτης του φύλου σε σχέση με την γλώσσα τοποθετείται στο 1975 από τον Robin Lakoff, μια αρχή αρκετά καθυστερημένη καθώς για πολλά χρόνια το ανδρικό φύλο θεωρούταν ως ο «κανόνας» (Coates, 2004).

Η Cameron (1992) παρατηρεί πως αρκετές προσβλητικές λέξεις τόσο για άντρες όσο και για γυναίκες έχουν γένος θηλυκό, γεγονός που υποδηλώνει πως εν τέλει το γυναικείο φύλο είναι αυτό που υποφέρει από την σεξιστική δομή της δημιουργίας της γλώσσας. Επιπροσθέτως, η ίδια τονίζει πως ο γλωσσικός σεξισμός χρησιμοποιεί την γλώσσα ως ένα μέσο για να μειώσει τις γυναίκες και να τις οδηγήσει στο περιθώριο, όπως υποδηλώνεται και από όσα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν αντιλήψεις παλαιότερων εποχών, παρουσιάζοντας τις γυναίκες ως κατώτερες (Weatherall, 2002).

Ο γλωσσικός σεξισμός αποτελεί την έμφυλη διάκριση που μεταφέρεται μέσω του λόγου, υπάρχει σε πολλές μορφές και εμφανίζεται σε διάφορες γλώσσες (Pauwels, 2003). Όσον αφορά την Ελληνική γλώσσα, μεταδίδεται μέσα από τα βιβλία συντακτικού και γραμματικής πως η σειρά στα γένη είναι :αρσενικό-θηλυκό- ουδέτερο. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται η μη συμπερίληψη του θηλυκού ή η ένταξή του στο αρσενικό (πχ «οι μαθητές», «οι δάσκαλοι») (Τσιραντωνάκη, 2013). Ακόμη, υπάρχουν λέξεις των οποίων οι ιδιότητες ορίζονται και με τα δύο γένη, όπως για παράδειγμα ο/η δακτυλογράφος, ακόμη και αν μέσα στα χρόνια η συγκεκριμένη λέξη εξέλαβε το νόημα του θηλυκού γένους, καθώς οι περισσότερες αγγελίες εργασίας για δακτυλογράφους αναζητούσαν γυναίκες (Φραγκουδάκη, 1988).

Οι απόψεις των γλωσσολόγων ωστόσο δίστανται όσων αφορά τον γλωσσικό σεξισμό, όπου κάποιοι θεωρούν πως η σεξιστική γλώσσα καθιστά αυτομάτως μια κοινωνία σεξιστική

ενώ άλλοι πιστεύουν πως η σεξιστική γλώσσα απλώς ωθεί μια κοινωνία στο να είναι σεξιστική. Η Spender (1980) διατύπωσε την άποψη πως η ύπαρξη της σεξιστικής γλώσσας επιτρέπει και προωθεί την ανάπτυξη σεξιστικών αντιλήψεων και κοσμοθεωριών, καθώς υποστηρίζει πως η γλώσσα και οι έννοιες των λέξεων αναπτύχθηκαν και καθορίστηκαν από τους άνδρες που αποτελούσαν τον «κανόνα» λόγω της κοινωνικής τους ισχύος. Υπό αυτό το πρίσμα, οι γυναίκες φαίνεται να υποχρεώνονται να συνθέτουν νοηματικά πλαίσια μέσα από την προσαρμογή εννοιών και λέξεων, ώστε να εκφράσουν τη θηλυκή τους υποκειμενικότητα (Γ.Γ. Ισότητας των Φύλων, 2014).

Η Mills (1995) υποστηρίζει πως οι λέξεις είναι σεξιστικές μόνο ανάλογα το συνολικό νόημα ενός κειμένου, θεωρεί ωστόσο σημαντική την ανάλυση κειμένων σε επίπεδο λέξεων καθώς αυτή μπορεί να αναδειξει τις διάφορες προσεγγίσεις των φύλων που μπορεί να εμφανίζονται σε ένα κείμενο. Λέξεις που περιγράφουν γενικές έννοιες πολλές φορές καταδεικνύουν την συνήθεια που έχει δημιουργηθεί να παρουσιάζεται το αντρικό φύλο ως ο «κανόνας», με αποτέλεσμα να καθιστούν το γυναικείο φύλο αόρατο (Pauwels, 2003).

Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει η προσπάθεια μέσω φεμινιστικών οργανώσεων αλλά και μέσω ορισμένων ανθρώπων στις επιστήμες της Αγωγής να εξαλειφθεί το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού από κάθε είδους γραπτό κείμενο. Αυτή η προσπάθεια φαίνεται μέσω της επικράτησης τόσο του αρσενικού όσο και του θηλυκού γένους στα κείμενα και της κατάργησης των ουδέτερων ουσιαστικών που γενικεύονται στο αρσενικό. Ειδικότερα ως προς τα σχολικά εγχειρίδια, κρίνεται υψίστης σημασίας η απαλλαγή τους από στερεοτυπικές αντιλήψεις και γλωσσικές έννοιες, καθώς τα παιδιά συγκεκριμένα μικρότερης ηλικίας έχουν πιο εύπλαστες αντιλήψεις, γεγονός που τα καθιστά πιο επιρρεπή στην υιοθέτηση διαστρεβλωμένων στάσεων και συμπεριφορών τόσο για τα έμφυλα ζητήματα όσο και για άλλα σημαντικά κοινωνικά θέματα.

Δ2.4 Κοινωνικές αναπαραστάσεις

Ο Durkheim το 1998 διέκρινε τις συλλογικές από τις ατομικές αναπαραστάσεις, τονίζοντας την περιπλοκότητα και την ιδιομορφία της συλλογικής σκέψης, η οποία δεν μπορεί να περιορισθεί στο σύνολο των ατομικών διεργασιών, ενώ η ατομική σκέψη περιγράφεται ως μια πολύπλοκη ψυχική διεργασία, γεγονός που υποδηλώνει μια κυριαρχία της συλλογικής σκέψης επί της ατομικής. Ο Serge Moscovici, ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων, σε αντιδιαστολή με τις συλλογικές αναπαραστάσεις ως τρόπος

ερμηνείας της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας, τόνισε με αυτόν τον τρόπο την πολυπλοκότητα των ατόμων και των ομάδων. Η επικοινωνία είναι το μέσο με το οποίο τα συναισθήματα και τα άτομα συγκλίνουν με τέτοιο τρόπο που καθιστά το ατομικό συλλογικό και αντίστροφα (Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995).

Η προσέγγιση στην έννοια των στερεοτύπων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το πού δίνεται το βάρος, δηλαδή με το αν τονίζονται οι κοινωνικές ή οι γνωστικές τους λειτουργίες. Ο Stallybrass ορίζει τα στερεότυπα ως μία υποκειμενική εικόνα, η οποία έχει υπεραπλουστευθεί και χρησιμοποιείται από μία κατηγορία ατόμων, γεγονότων ή θεσμών και ανταποκρίνεται στα βασικά χαρακτηριστικά πολλών ανθρώπων. Η κάθε κατηγορία μπορεί να απευθύνεται σε ένα εύρος ατόμων (π.χ. λευκοί-μαύροι) ή σε μία ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. Κόρες της Αμερικανικής Επανάστασης). Επίσης, υπάρχουν αρκετές φορές που τα στερεότυπα συγκλίνουν σε προκαταλήψεις (Tajfel, 1990).

Από την άλλη πλευρά, η έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες των στερεοτύπων τονίζει την λανθασμένη εξαγωγή συμπερασμάτων, τις ψευδείς συσχετίσεις, την διαμόρφωση γενικεύσεων και γενικότερα την διαδικασία της κατηγοριοποίησης, καθώς περιγράφει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα περιβαλλοντικά τους ερεθίσματα. Ωστόσο, αυτή η γνωστική προσέγγιση φαίνεται να μην ασχολείται με το πώς τα στερεότυπα μπορούν να γίνουν κοινά ή κοινωνικά, ούτε με τον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Ομοίως, η κοινωνική προσέγγιση των στερεοτύπων φαίνεται να μην δίνει σημασία στις διαδικασίες σχηματισμού των στερεοτύπων.

42.5 Βιολογική και κοινωνική διάσταση του φύλου

Η διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου αποτελεί μία από τις κυριότερες διαδικασίες την οποία πρέπει να περάσει ένα άτομο, η οποία έχει σημαντικές επιδράσεις τόσο στην κοινωνική και την προσωπική του ζωή. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, ο άνθρωπος μαθαίνει να αναπτύσσει την έμφυλη ταυτότητά του από πολύ νωρίς. Ωστόσο, η κοινωνία συνήθως ωθεί προς τον δυαδικό έμφυλο διαχωρισμό του άνδρα και της γυναίκας. Εν τέλει, η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται ανάλογα με το είδος των προτύπων που θα εσωτερικεύσει ένα άτομο, την προσωπικότητά του και των επιδράσεων της κοινωνικό-πολιτισμικής πραγματικότητας στην οποία ζει (Beal, 1994).

Ήδη από πολύ νωρίς στην ανθρώπινη ζωή η κοινωνική διάσταση του φύλου διαδέχεται την βιολογική, καθώς τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι έμφυλες αντιλήψεις που έχουν

οι ενήλικες αρχίζουν να προβάλλονται στα παιδιά και να αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον (Γκασούκα, 2004). Ο χώρος της εκπαίδευσης φαίνεται να λειτουργεί με βάση της αρχές του ηγεμονικού ανδρισμού, καθώς αποτελεί έναν θεσμό με γραφειοκρατικό και εξουσιαστικό χαρακτήρα. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η νέα γενιά μαθητών καλείται να αναπτύξει την δική της ταυτότητα. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την διαδικασία διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, που με την δική τους έμφυλη ταυτότητα μπορούν να επιδράσουν καθοριστικά στην ωρίμανση των πεποιθήσεων και του τρόπου σκέψης των παιδιών (Κογκίδου, 2012).

Η Simon de Beauvoir στο βιβλίο της «Το Δεύτερο Φύλο» (1949) ανέλυσε την θέση της γυναίκας στις σύγχρονες κοινωνίες, θέτοντας εμφανώς το ερώτημα «φύση ή ανατροφή» για την διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων. Η ίδια τόνισε την κοινωνική πλευρά του φύλου έναντι της βιολογικής για την διαμόρφωση των ρόλων, γεγονός που διαφαίνεται από την χαρακτηριστική φράση «*Γυναίκα δε γεννιέσαι, γίνεσαι*» (De Beauvoir, 1979). Πιο πρόσφατα, η Judith Butler στο έργο της «Αναταραχή Φύλου» δηλώνει πως «*υποδυόμαστε το φύλο μας*». Είναι εμφανές πως το θέμα του φύλου βρισκόταν και εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνών των επιστημόνων, έτσι ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η σύσταση και οι λειτουργίες των σύγχρονων κοινωνιών.

Έναυσμα για την ενασχόληση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών με την διερεύνηση του θέματος του φύλου φαίνεται να έδωσε η συνειδητοποίηση των γυναικών του 18^{ου} αιώνα της διαφοροποιημένης και μάλιστα υποδεέστερης κοινωνικής θέσης που κατείχαν την εποχή εκείνη. Συνειδητοποιώντας λοιπόν πως μόνη λύση ήταν η λήψη δραστικών και ενεργητικών μέτρων για να μπορέσουν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή τόσο στην δημόσια όσο και στην ιδιωτική τους ζωή (Παπαταξιάρχης, 2006), οι γυναίκες εκείνης της εποχής δήλωναν πως «*Το μυαλό δεν έχει φύλο*» (Scheibinger, όπως αναφ. Evans, 2003). Κατά τον 19^ο αιώνα φαίνεται πως το φεμινιστικό κίνημα άρχισε να αποκτά μορφή, καταλήγοντας στον 20^ο αιώνα να αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο. Στον 21^ο αιώνα, οι αέναοι αγώνες και κινητοποιήσεις του γυναικείου κινήματος φαίνεται να έχουν επιφέρει πληθώρα αλλαγών σε θεσμικά πλαίσια, τόσο στον χώρο της εργασίας όσο και στην εκπαίδευση, την πολιτική και κοινωνική ζωή στο σύνολό της (Μαραγκουδάκη, 2003). Επιπροσθέτως, η επιστήμη συνέβαλλε στις παραπάνω κατακτήσεις διαψεύδοντας την αναχρονιστική αντίληψη περί βιολογικής ανωτερότητας του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου, υποστηρίζοντας έτσι την ισοτιμία των φύλων στα κοινωνικά και θεσμικά δρώμενα (Unesco, ΟΗΕ όπως αναφ. σε Μαραγκουδάκη, 2003).

Παρ' όλα αυτά, η βιβλιογραφία καθώς και η παρατήρηση της καθημερινότητας φαίνεται να σκιαγραφούν μια συνεχή ζοφερή εικόνα της πραγματικότητας, όπου οι άνθρωποι εξακολουθούν να προσδοκούν διαφορετικά πράγματα από τα φύλα (Evans, 2003). Φαίνεται πως σε όλους τους πολιτισμούς και κοινωνίες η γυναίκα κατέχει έναν κατώτερο ρόλο (Chodorow, όπως αναφ. σε Αντωνοπούλου, 1999). Συγκεκριμένα ως προς τα δικαιώματα και την εξουσία, οι κοινωνίες πάντα έθεταν έντονα περιχαρακωμένα όρια ως προς το τι μπορεί να κάνει το κάθε άτομο ανάλογα το φύλο του, θέτοντας σαφή εμπόδια στις γυναίκες. Ακόμη και κατά τον 21^ο αιώνα, παρά τις διεκδικήσεις που επέφεραν σημαντικές βελτιώσεις, οι κοινωνίες εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται ως πατριαρχικές, καθώς η εξουσία εξακολουθεί να είναι ανδροκρατούμενη, περιορίζοντας για άλλη μια φορά τις κοινωνικές δραστηριότητες των γυναικών, οι οποίες δεν χαιρόνται ίσων δικαιωμάτων (Αντωνοπούλου, 1999).

Το διαχρονικό ερώτημα «nature or nurture», φύση (κληρονομικότητα, βιολογικοί παράγοντες) ή περιβάλλον (ανατροφή, κοινωνικό-πολιτισμικοί παράγοντες) στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, των επιλογών και των συμπεριφορών των ανθρώπων εξακολουθεί να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα. Υπάρχει μια εμφανής διάσταση απόψεων μεταξύ των ερευνητών, με ορισμένους να υποστηρίζουν μια αναλογία βιολογικού και κοινωνικού φύλου όπου η διαμόρφωση του κοινωνικού φύλου εξαρτάται από την κοινωνικοποίηση και τις εμπειρίες του ατόμου με τις διάφορες έμφυλες ομάδες και ορισμένους να θεωρούν την έννοια του φύλου ως μια κοινωνική κατασκευή (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Η Judith Butler συγκεκριμένα, βλέπει το φύλο ως επίκτητο, γεγονός που στην συνέχεια καθορίζει την έμφυλη συμπεριφορά των ανθρώπων μέσα από την δημιουργία κοινωνικών προσδοκιών για την θηλυκότητα και την αρρενωπότητα (Evans, 2003).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 στον αγγλοσαξονικό χώρο εμφανίστηκε η έννοια του «κοινωνικού φύλου» (gender), ως αποτέλεσμα της φεμινιστικής σκέψης της εποχής. Στην ελληνική γλώσσα ο όρος που έχει καθιερωθεί αναφέρεται στο «γένος» έναντι του «βιολογικού φύλου» (sex) για να αναδειχθεί ο διαχωρισμός. Συγκεκριμένα, η Ann Oakley, όρισε τις παραπάνω έννοιες, υποστηρίζοντας πως το βιολογικό φύλο αναφέρεται στα βιολογικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, τα οποία καθορίζονται από την ανατομία του σώματος, τα χρωμοσώματα και τον ρόλο στην διαδικασία της αναπαραγωγής, ενώ το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας και καθορίζεται από κοινωνικές επιταγές (Connell, όπως αναφ. σε Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η κοινωνική πλευρά του φύλου περιλαμβάνει τις υποχρεώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις συμπεριφορές που η εκάστοτε κοινωνία εγκρίνει ως κατάλληλα και προβάλλει στα άτομα. Η προσωπική και μοναδική βίωση του φύλου του ατόμου ορίζεται ως *ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου* (gender identity) (Turner, P., 1998). Το κοινωνικό φύλο ή γένος αποτελεί προϊόν μάθησης μέσω της κοινωνικοποίησης, εμπεριέχοντας ανισότητες και στερεότυπα. Επομένως, πρόκειται για ένα επίκτητο χαρακτηριστικό, που αναφέρεται στις κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες διαφοροποιήσεις που αποδίδονται στο εκάστοτε άτομο βάσει του βιολογικού του φύλου, το οποίο βέβαια υπόκειται σε αναδιαμορφώσεις τόσο εντός ενός πολιτισμού όσο και μεταξύ πολιτισμών (Δασκαλάκης, 2009; Evans, 2003).

Ένας ακόμη ορισμός που έχει δοθεί αναφέρει πως η κοινωνική διατύπωση των προτύπων φύλου, σχετίζεται με τα υπονοούμενα πλαίσια συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς, τα οποία ανάγει η εκάστοτε κοινωνία σε θετικά και φυσιολογικά ως προς την εξέλιξη των ικανοτήτων των θηλυκών-αρσενικών μελών της. Ως πρότυπα εννοούνται οι πεποιθήσεις και προκαταλήψεις κάθε κοινωνίας για τα έμφυλα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα άτομα με «τυπικά» αρρενωπά ή θηλυκά χαρακτηριστικά (Χαρίτου-Φατούρου & Αδαμάκη, 2008). Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις ορίζουν την έννοια του φύλου ως συνδυασμό μιας βιολογικής κατηγορίας με θηλυκά και αρσενικά χαρακτηριστικά, της σεξουαλικότητας που εκφράζεται, της σεξουαλικής ταυτότητας (όλο το φάσμα από την ετεροφυλία ως την ομοφυλοφιλία), της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου, των ρόλων που δίνονται στα άτομα μέσα από τις κοινωνικές προσδοκίες, των προτύπων αρρενωπότητας και θηλυκότητας καθώς και την ταύτιση του ατόμου με τον έμφυλο ρόλο που του αποδίδεται κοινωνικά (Χαρίτου-Φατούρου & Αδαμάκη, 2008).

Ορισμένοι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαίωνιση του διπολικού (άντρας-γυναίκα) και άνισου στοχασμού του φύλου αποτελούν η γλώσσα (δηλαδή το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από την γέννηση ενός ατόμου για να περιγράψει το φύλο του), οι έμφυλες συμπεριφορές, το οικογενειακό περιβάλλον (ανατροφή και σχέσεις μεταξύ των γονέων), το εργασιακό περιβάλλον, όπου υφίστανται εμφανείς έμφυλοι διαχωρισμοί, οι κοινωνικές επιταγές ως προς τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (π.χ. σηματοδότηση δημόσιων τουαλετών, ένδυση, αθλητικές δραστηριότητες), τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκκλησιαστικοί θεσμοί και οι νομοθεσίες (Χαρίτου-Φατούρου & Αδαμάκη, 2008).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως δεν υφίσταται ένας συγκεκριμένος τρόπος καθορισμού της έμφυλης ταυτότητας όπου με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά μπορεί να ορισθεί η έννοια «άντρας» και «γυναίκα». Η έννοια φύλο λειτουργεί περισσότερο ως ένας κοινωνικό-πολιτισμικός τρόπος ιεράρχησης και ταξινόμησης των ατόμων εντός της εκάστοτε κοινωνίας, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τόσο την ατομική όσο και την συλλογική ζωή, πολλές φορές καταλήγοντας ως ένα δεσμό καταπίεσης της ανθρώπινης οντότητας. Πρόκειται λοιπόν για ένα σύνθετο αποτέλεσμα κοινωνικών επιταγών, θεσμών και εξουσιαστικών σχέσεων που καταλαμβάνει τόσο την ατομική πραγματικότητα (το σώμα, την προσωπικότητα, την σεξουαλικότητα) όσο και την κοινωνική (την εκπαίδευση, την οικονομία) (Connell, όπως αναφ. σε Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Βάσει όλων των παραπάνω, το φύλο φαίνεται ότι αποτελεί απλώς ένα κομμάτι της πολύπλευρης ταυτότητας ενός ατόμου, το οποίο ωστόσο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις υπόλοιπες ταυτότητές του. Εγείρεται επομένως η ανάγκη συμπερίληψης του ατομικού τρόπου βίωσης του φύλου στην μελέτη των έμφυλων θεμάτων (Κογκίδου, Δ., 1995). Μάλιστα, οι έμφυλες πεποιθήσεις φαίνεται να είναι τόσο βαθιά ριζωμένες σε σημείο που δυσχεραίνουν την διάκριση των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν σε μια συμπεριφορά, σκέψη ή συναίσθημα, ακόμη και όταν καταβάλλεται προσπάθεια αποκοπής από στερεοτυπικές αντιλήψεις (Χαρίτου-Φατούρου & Αδαμάκη, 2008).

42.6 Θεωρίες έμφυλων ταυτοτήτων

Ο όρος έμφυλη ταυτότητα ορίζεται ως οι αντιλήψεις του εκάστοτε ατόμου για το φύλο στο οποίο αισθάνεται ότι ανήκει. Η πλειοψηφία των ανθρώπων βιώνει σύγκλιση του βιολογικού φύλου με τις αντιλήψεις περί ταυτότητας φύλων. Για παράδειγμα, τα κορίτσια από πολύ μικρή ηλικία ωθούνται σε πιο «θηλυπρεπή» συμπεριφορές (κούκλες και οικιακές συσκευές ως παιχνίδια, έκφραση συναισθήματος), ενώ τα αγόρια σε πιο «ανδροπρεπείς» συμπεριφορές (όπλα ως παιχνίδια, καταπίεση συναισθήματος) (Hughes & Kroehler, 2007). Πολλοί ερευνητικοί κλάδοι έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Ορισμένες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί επικεντρώνονται στις διαφορές των φύλων ενώ άλλες στις ομοιότητες των έμφυλων συμπεριφορών μεταξύ τους (Δεληγιάννη-Κουμιτζή & Ζιώγου, 1999). Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες από τις κυριότερες ερευνητικές θεωρίες στην μελέτη των έμφυλων ταυτοτήτων.

Δ2.6.1 Ψυχαναλυτική θεωρία

Ο Sigmund Freud ανέπτυξε την ψυχαναλυτική θεωρία, εκφράζοντας μέσα από αυτήν απόψεις για την διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Συγκεκριμένα, η ψυχαναλυτική θεωρία παρουσιάζει την γυναίκα ως έναν «ελαττωματικό» και ατελή άνδρα, όπου κάθε διαφορά στην ψυχολογία ή την προσωπικότητα ανδρών και γυναικών πηγάζει από την διαφοροποίηση στην ανατομία του σώματος, ειδικότερα στην περιοχή των γεννητικών οργάνων (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999; Μαραγκουδάκη, 2003). Στην ψυχαναλυτική θεωρία επομένως, τα άτομα σε παιδική ηλικία πρώτα έρχονται σε επαφή με την σεξουαλικότητά τους και ύστερα αναπτύσσουν έμφυλες συμπεριφορές μέσω μιας διαδικασίας μάθησης (Κανταρτζή, 2003). Η Simon de Beauvoir υποστήριξε πως η συγκεκριμένη φροϋδική παραδοχή επηρέασε όλες τις προσεγγίσεις περί έμφυλων ταυτοτήτων για πολλές δεκαετίες (Beauvoir, 1979).

Αρχικά, ο Freud υποστήριξε πως όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται αμφισεξουαλικοί, καθώς κληρονομούνται βιολογικά χαρακτηριστικά και των δύο φύλων. Ωστόσο, στην συνέχεια της ζωής ενός ανθρώπου, σημαντικό ρόλο στην διαφοροποίηση των έμφυλων ταυτοτήτων διαδραματίζει η διαδικασία της ταύτισης, κατά την οποία ένα παιδί αισθάνεται την ανάγκη να ομοιάσει με τον γονέα του ίδιου φύλου (Freud, 1933, 1964). Ο ίδιος ισχυρίστηκε την ύπαρξη της πρωτογενούς ταύτισης στις αρχές της ζωής, κατά την οποία ένα βρέφος διαθέτει την ικανότητα αναγνώρισης των αντικειμένων του περιβάλλοντός τους που είναι όμοια με αυτά, και της δευτερογενούς ταύτισης, η οποία ξεκινάει κατά το τρίτο έτος της ζωής και ορίζεται ως η ατομική προσπάθεια που καταβάλλεται για τη διάπλαση του «εγώ» σύμφωνα με τα πρότυπα και τις προσλαμβάνουσες (Cole & Cole, 2002).

Ειδικότερα, ο Freud όρισε τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης ενός παιδιού με βάση την εκάστοτε ηλικία στην οποία βρίσκεται. Στην ηλικία μεταξύ των τριών και έξι ετών, τα παιδιά περνάνε το φαλλικό στάδιο, όπου εξέχοντα ρόλο καταλαμβάνει για τα αγόρια το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα και για τα κορίτσια το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας, καθώς η ερωτική ενέργεια των παιδιών επικεντρώνεται στον γονέα του αντίθετου φύλου. Το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα αναφέρετε στα αισθήματα αντιζηλίας που βιώνουν τα αγόρια ως προς τον πατέρα του, τον οποίο ωστόσο φοβούνται ότι θα τα τιμωρήσει εξαιτίας των ερωτικών τους συναισθημάτων προς το πρόσωπο της μητέρας, ευνουχίζοντάς τα. Η επίλυση του συμπλέγματος επέρχεται με την ταύτιση με τις «αρσενικές» αξίες που συγκεντρώνονται στο

πρόσωπο του πατέρα και την απόρριψη των συναισθημάτων προς το πρόσωπο της μητέρας (Δεληγιάννη-Κουιμιτζή & Ζιώγου, 1999).

Από την άλλη πλευρά, το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας αναφέρεται στην αντίληψη των κοριτσιών για την απουσία του φαλλού, η οποία κατά τον Freud, τα οδηγεί σε αισθήματα έμφυλης κατωτερότητας και ζήλιας ως προς την μητέρα τους, την οποία ωστόσο κατηγορούν παράλληλα για την έλλειψη την οποία αντιμετωπίζουν. Διαμορφώνοντας την επιθυμία απόκτησης ενός παιδιού, το ερωτικό τους ενδιαφέρον στρέφεται προς την πατρική φιγούρα, μηδενίζοντας έτσι τα αισθήματα ζήλιας προς την μητέρα και ωθώντας τα κορίτσια σε ταύτιση με την μητέρα και τον ρόλο της. Επομένως, οι όποιες ψυχολογικές διαφορές μπορεί να συναντώνται μεταξύ κοριτσιών και αγοριών οφείλονται στα διαφορετικά συμπλέγματα που βιώνουν και επιλύουν. Η «αρσενική» ταυτότητα χαρακτηρίζεται από ένα ισχυρό υπερεγώ, επιθετικότητα, πιθανότητα μελλοντικού φόβου προς τις γυναίκες και επιθυμία για επιτυχία, ενώ η «θηλυκή» ταυτότητα χαρακτηρίζεται από ένα αδύναμο υπερεγώ, ευαισθησία, εξάρτηση, αίσθημα κατωτερότητας, παθητικότητα, περιφρόνηση για τις άλλες γυναίκες, διάθεση για μητρότητα και μια εμμονική ενασχόληση με την σεξουαλική γοητεία (Δεληγιάννη-Κουιμιτζή & Ζιώγου, 1999).

Το φεμινιστικό κίνημα εξέφρασε έντονες αντιδράσεις στην φροϋδική θεωρία, καθώς αυτή πρεσβεύει πως οι έμφυλες ψυχολογικές διαφορές οφείλονται στην αντίληψη που διαμορφώνεται στα παιδιά πως το ανδρικό αναπαραγωγικό όργανο είναι ανώτερο από το γυναικείο, μην λαμβάνοντας καθόλου υπόψη τον ρόλο των φορέων κοινωνικοποίησης στην ανάπτυξη των έμφυλων χαρακτηριστικών και την σημασία των κοινωνικών παραγόντων ως προς την έμφυλη ισότητα (Μαραγκουδάκη, 2003). Επιπροσθέτως, επικρίθηκε η θεώρηση πως τα γυναικεία χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι αμετάβλητα, καθώς μια τέτοια άποψη οδηγεί σε ιδεολογική ενίσχυση της γυναικείας καταπίεσης (Holland, όπως αναφ. σε Δεληγιάννη-Κουιμιτζή & Ζιώγου, 1999).

Δ2.6.2 Βιολογικές Θεωρίες

Σύμφωνα με τον Shaffer (1996) οποιαδήποτε χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές παρουσιάζονται μετά την γέννηση ενός παιδιού οφείλονται στις γενετικές έμφυλες διαφορές. Καθώς το ανδρικό φύλο γεννιέται με το Χρωμόσωμα Χ, θεωρείται αυτομάτως πιο επιρρεπές σε δυσλειτουργίες του εν λόγω χρωμοσώματος που κληρονομείται από την μητρική πλευρά, ενώ αντιθέτως το γυναικείο φύλο που γεννιέται με δύο ίδια χρωμοσώματα θα πρέπει

αναγκαστικά να κληρονομήσει και τα δύο ελλαττωματικά από την μητέρα για να εμφανίσει παρόμοιες δυσλειτουργίες.

Η θεωρητική προσέγγιση του λειτουργισμού (φονξιοναλισμού) υποστηρίζει πως οι γυναίκες διακατέχουν το «μητρικό ένστικτο», το οποίο οφείλεται στην οξυτοκίνη, μια ορμόνη μοναδική στις γυναίκες, και η οποία τις καθιστά ψυχολογικά ικανότερες από το ανδρικό φύλο να αναθρέψουν ένα παιδί. Αντιθέτως, η ανδρική επιθετικότητα που χαρακτηρίζει συχνά το ανδρικό φύλο υποστηρίζεται ότι οφείλεται στις ανδρογενείς ορμόνες, γεγονός που τους καθιστά πιο ικανούς να ανταπεξέλθουν στα εργασιακά δρώμενα σε σύγκριση με τις γυναίκες (Maccoby & Jacklin, όπως αναφ. σε Δεληγιάννη-Κουιμτζή, & Ζιώγου, 1999).

Η σχολή της κοινωνιοβιολογίας από την άλλη πλευρά θεωρεί ως απώτερο σκοπό του ανθρώπου και άρα το κίνητρο κάθε συμπεριφοράς τους την απόκτηση υγιών απογόνων, αυξάνοντας έτσι την «αποκλειστική τους ετοιμότητα». Υπό αυτή την έννοια, όλες οι ενδεχόμενες έμφυλες διαφορές βασίζονται σε γενετικούς παράγοντες, οι οποίες αναπτύχθηκαν έτσι ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες αναπαραγωγής τους. Επομένως, κατ' αυτόν τον τρόπο δικαιολογείται τόσο η έντονη σεξουαλικότητα των αντρών όσο και ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας (Sayers, όπως αναφ. σε Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999).

Οι παραπάνω θεωρήσεις, εμφανώς επηρεασμένες από τον Δαρβινισμό, θεωρούν κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά ως γενετικά προκαθορισμένη, στατική και καθολική για όλους τους ανθρώπους, με μοναδικό σκοπό ενέργειας την διαιώνιση του είδους. Επικριτές του λειτουργισμού υποστήριζαν πως βασίζεται σε αλληλοσυγκρουόμενες πληροφορίες που μπορούν να εκληφθούν με πολλούς τρόπους, ενώ επίσης δεν βασίζονται σε εμπειρικά τεκμηριωμένα δεδομένα. Από την άλλη πλευρά, η κριτική απέναντι στην κοινωνιοβιολογική προσέγγιση επικεντρώθηκε στην παραδοχή της πως ορισμένες κοινωνικές συμπεριφορές (πχ. πόλεμος, ρατσισμός) δεν μπορούν να αποφευχθούν, επομένως οι έμφυλες σχέσεις είναι ακατόρθωτο να μετασχηματιστούν. Ακόμη, και αυτή η θεωρία παρουσιάζει έλλειψη τεκμηριωμένων ερευνών, καθώς τα περισσότερα παραδείγματα που υιοθέτησε αναφερόντουσαν σε ζωικές συμπεριφορές που δεν μπορούν να συσχετισθούν επιστημονικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά για να υποστηριχθεί η σύνδεση ορισμένων συμπεριφορών με συγκεκριμένα γονίδια (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999; Turner, 1998). Μάλιστα, όπως σχολιάζει η Judith Butler (1979) τον προορισμό τον δημιουργεί η κουλτούρα και όχι η βιολογία, τονίζοντας έτσι το γεγονός ότι η έννοια του φύλου αποτελεί μια κοινωνική

κατασκευή, όπου οι έμφυλες σωματικές διαφορές διαφαίνονται μόνο όταν μετατραπούν σε κοινωνική πραγματικότητα.

Δ2.6.3 Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης ή αλλιώς της πολιτισμικής μεταβίβασης, υποστηρίζει πως καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας διαδραματίζει η διαδικασία της μάθησης, ειδικότερα η διαδικασία της παρατήρησης, της μίμησης και της ενίσχυσης των επιθυμητών συμπεριφορών των παιδιών από τους φορείς κοινωνικοποίησης (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999; Hughes & Kroehler, 2007). Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, οι ομάδες συνομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τα παιδικά βιβλία λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς τα ωθούν στην παρατήρηση και μίμηση προτύπων του ίδιου φύλου με αυτά αλλά και ως αρνητικοί ενισχυτές, ωθώντας τα να αποφύγουν μη αντιπροσωπευτικές έμφυλες συμπεριφορές (Hughes & Kroehler, 2007; Μαραγκουδάκη, 2003).

Ο Lips υποστηρίζει πως οι παραδοσιακοί έμφυλοι ρόλοι αποτυπώνονται στην παιδική νόηση πολύ πριν αναπτυχθεί η ταυτότητα φύλου, καθώς η κοινωνία προσπαθεί συνεχόμενα να ωθήσει τα παιδιά να συμπεριφερθούν είτε ως κορίτσια είτε ως αγόρια, δημιουργώντας έτσι μέσα τους τις έμφυλες αντιλήψεις. Όσον αφορά το ρόλο του άντρα συγκεκριμένα, ο Lips υποστηρίζει πως εφόσον ο πατέρας περνάει μεγάλο μέρος της ημέρας του στην εργασία, τα παιδιά μαθαίνουν το ανδρικό πρότυπο μέσω της μητέρας και των υπόλοιπων φορέων κοινωνικοποίησης, οι οποίοι προσφέρουν μια πιο στερεοτυπική απεικόνιση της ανδρικής οντότητας. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται μια εξήγηση στο ερώτημα γιατί τα αγόρια φαίνεται να συμπεριφέρονται με πιο στερεοτυπικούς τρόπους ως προς το φύλο τους σε σύγκριση με τα κορίτσια (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999).

Ομοίως, οι Bandura και Bussey υποστήριξαν πως ο κοινωνικός περίγυρος φαίνεται να ασκεί τρομερή πίεση στα αγόρια να συμπεριφερθούν με τον τρόπο που αρμόζει στο φύλο τους, με αποτέλεσμα εκείνα να μιμούνται στερεοτυπικά ανδρικές συμπεριφορές και να απορρίπτουν στερεοτυπικά γυναικείες συμπεριφορές (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999). Ο Bandura τόνισε επίσης την αξία των παραμέτρων εκείνων που θα ήταν ικανές να επηρεάσουν την ικανότητα μάθησης, όπως η συμπεριφορική διαθεσιμότητα στο περιβάλλον, οι μνημονικές δεξιότητες ενός παιδιού και η προσοχή του παρατηρητή (Cole, & Cole, 2002).

Η κριτική που ασκήθηκε στις θεωρίες κοινωνικής μάθησης επικεντρώνεται στην αδυναμία εξήγησης του τρόπου δημιουργίας των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους έμφυλους ρόλους, καθώς επίσης και για την παραδοχή ενός πιο παθητικού ρόλου των παιδιών ως προς την δεκτικότητα τους στα ερεθίσματα, υποτιμώντας ίσως την ατομική συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης ή τις γνωστικές τους ικανότητες (Lips, όπως αναφ. σε Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999). Επιπροσθέτως, δεν απαντάται διεξοδικά το ερώτημα της υποθετικής διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των γονέων ως προς τα παιδιά τους με βάση το φύλο, η οποία διαφοροποίηση θα τα οδηγήσει εν τέλει σε μίμηση του προτύπου που εκλαμβάνουν (Maccoby & Jacklin, όπως αναφ. σε Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999).

Δ2.6.4 Γνωστική-εξελικτική Θεωρία του Kohlberg

Οι έρευνες του Jean Piaget πάνω στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία οδήγησαν τον Kohlberg να διαφωνήσει με τις παραπάνω θεωρίες και να υποστηρίξει πως τα παιδιά δεν αποτελούν απλά παθητικούς δέκτες ερεθισμάτων και μάθησης, αντιθέτως δομώντας ενεργά τις εμπειρίες τους καταλήγουν να διαμορφώσουν τις έμφυλες αντιλήψεις τους (Kohlberg, όπως αναφ. σε Cole & Cole, 2002). Εφόσον αυτή η διαδικασία συμβαίνει εντός ενός κοινωνικού περιβάλλοντος, η αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων καθίσταται πιο εύκολη στερεοτύπων (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Ζιώγου, 1999). Αντιτιθέμενη με την θεωρία κοινωνικής μάθησης, η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης υποστηρίζει πως η διαμόρφωση έμφυλης συνείδησης όχι μόνο προηγείται της μίμησης συμπεριφορών αλλά αποτελεί και βασική προϋπόθεσή της (Μαραγκουδάκη, 2000).

Ο Kohlberg (1966) περιγράφει τρία στάδια γνωστικής ανάπτυξης από τα οποία περνάει το κάθε παιδί για να καταλήξει στην διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου. Το πρώτο στάδιο ξεκινάει κατά το 3^ο έτος ηλικίας και αναφέρεται στην ένταξη του ατόμου στην κατηγορία «αγόρι» ή «κορίτσι» για τον εαυτό του, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ακόμα αντίληψη της σταθερότητας του φύλου ανεξάρτητα από τις εξωτερικές έμφυλες διαφορές. Κατά το δεύτερο στάδιο, αυτό της μονιμότητας του φύλου, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας αρχίζουν να συνειδητοποιούν την σταθερότητα του φύλου στον χρόνο. Τέλος, το τρίτο στάδιο της σταθερότητας του φύλου αναφέρεται στη κατάκτηση ενός παιδιού της διαχρονικής σταθερότητας του φύλου, τόσο σε επίπεδο καταστάσεων όσο και σε επίπεδο συμπεριφορών, καθώς μάλιστα αφομοιώνει τις έμφυλες συμπεριφορές που ενισχύονται από το περιβάλλον του, ενώ παράλληλα απορρίπτει αυτές που ενισχύονται αρνητικά ή δεν ενισχύονται καθόλου,

φτάνοντας πολλές φορές σε σημείο αντίστασης σε άτομα που εμφανίζουν συμπεριφορές που δεν συνάδουν με το φύλο τους (Δεληγιάννη-Κουιμιτζή & Ζιώγου, 1999).

Η κριτική που ασκήθηκε στην εν λόγω θεωρία επικεντρώνεται στην αδυναμία εξήγησης έμφυλων στερεοτυπικών συμπεριφορών που μπορεί να συμβαίνουν πριν την ηλικία των τριών ετών, επομένως πριν την εγκαθίδρυση της ταυτότητας φύλου στα παιδιά. Επιπροσθέτως, η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης φαίνεται να μην προσφέρει επαρκείς ερμηνείες των ατομικών διαφορών που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας. Τέλος, δεν απαντά στο πώς κατακτάται ακριβώς η έμφυλη ταυτότητα, αλλά ούτε και στο γιατί είναι σημαντική η διαμόρφωσή της για την περαιτέρω ανάπτυξη ενός παιδιού (Δεληγιάννη-Κουιμιτζή & Ζιώγου, 1999).

Δ2.6.5 Θεωρία Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Ο G.H. Mead θεμελίωσε την θεωρία συμβολικής αλληλεπίδρασης η οποία τονίζει τον ρόλο της επικοινωνίας και τις διατομικής αλληλεπίδρασης στην διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας, και ειδικότερα πως αυτή σχηματίζεται μέσω των συμβόλων όπως είναι η λεκτική και η σωματική επικοινωνία. Η εν λόγω θεωρία διαχωρίζει τον περίγυρο στους «σημαντικούς άλλους», δηλαδή στα κοντινότερα και πιο σημαντικά για ένα παιδί άτομα (πχ. οικογένεια) και «τους γενικευμένους άλλους», δηλαδή την κοινωνία στο σύνολό της (Μαραγκουδάκη, Ε., 2003). Αυτοί οι άλλοι άνθρωποι, χρησιμοποιώντας τα λεκτικά σύμβολα ή αλλιώς ετικέτες στην καθημερινή τους επικοινωνία με τα παιδιά, του δείχνουν κατά κάποιο τρόπο τους τρόπους που θα έπρεπε να συμπεριφέρονται ανάλογα το φύλο τους, δηλώνοντας είτε αποδοχή είτε απόρριψη στις διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο συγκροτείται μια «έμφυλη ετικέτα» για τον εαυτό αλλά και για τους άλλους, η οποία περιλαμβάνει πλήθος συμπεριφορών, αντιλήψεων και δραστηριοτήτων (Μαραγκουδάκη, 2003).

Κατά την ηλικία των 2 ετών αρχίζει να αναπτύσσεται μια υποτυπώδης αίσθηση του φύλου, η οποία ενισχύεται μέσω της μίμησης αλλά και των περιβαλλοντικών αντιδράσεων. Με αυτό τον τρόπο, ο περίγυρος δείχνει ουσιαστικά στα παιδιά το είδος των συμπεριφορών που θεωρούνται αποδεκτές ή απορριπτέες, οδηγώντας τα έτσι στην υιοθέτηση των συμπεριφορών που συνάδουν με την ταυτότητα του φύλου τους. Επομένως, η παραπάνω διαδικασία οδηγεί σε μια ταύτιση με το ίδιο φύλο και παράλληλα συμμόρφωση στις προσδοκίες των «γενικευμένων άλλων» (Mead, όπως αναφ. σε Μαραγκουδάκη, 2003).

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης φαίνεται να συμφωνεί με την θεωρία γνωστικής ανάπτυξης ως προς τον ενεργό ρόλο των παιδιών στις διαδικασίες αφομοίωσης των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και αντιλήψεων. Ωστόσο, διαφορές μεταξύ των δύο θεωριών εμφανίζονται στον χρονική αλληλουχία της απόδοσης έμφυλης ταυτότητας. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υποστηρίζει πως προέχει η απόδοση μιας «σωστής» έμφυλης ταυτότητας πριν ξεκινήσει η μίμηση προτύπων και η επιρροή από τους «σημαντικούς» και τους «γενικευμένους» άλλους, ενώ η εξελικτική θεωρία υποστηρίζει πως αυτό που προηγείται είναι η συνειδητοποίηση της μονιμότητας του φύλου (Μαραγκουδάκη, 2003).

Δ2.7 Σχολείο και ταυτότητα φύλου

Το σχολείο, όντας ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης των ατόμων μπορεί να συμβάλει στην νομιμοποίηση της στερεοτυπικής έμφυλης ιδεολογίας και να μεταλαμπαδεύσει στην νέα γενιά στάσεις, αντιλήψεις, αξίες και συμπεριφορές που θεωρούνται ως παραδοσιακά αρμόζουσες στο εκάστοτε φύλο. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω πληθώρας πρακτικών εντός του σχολικού χώρου, όπως για παράδειγμα (Klein, 1987):

- Μέσω της προβολής στερεοτυπικών προτύπων για τους έμφυλους ρόλους στα σχολικά εγχειρίδια.
- Μέσω της διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών την ώρα του μαθήματος, ανάλογα το φύλο των μαθητών, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάσει τις επιλογές και την μετέπειτα εξέλιξή τους.

Ιδιαίτερα η σχολική περίοδος θεωρείται άκρως σημαντική για την διαδικασία κοινωνικοποίησης ως προς τους έμφυλους ρόλους καθώς πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία εμφανίζεται μειωμένη ικανότητα αντίστασης και κριτικής των παιδιών ώστε να φιλτράρουν τις εισερχόμενες πληροφορίες του περιβάλλοντός τους, οι πρώιμες εμπειρίες θεωρούνται ύψιστης σημασίας και τέλος είναι η περίοδος διαμόρφωσης και εσωτερίκευσης των στάσεων και συμπεριφορών που θεωρείται ότι «αρμόζουν» στο φύλο τους. Ειδικότερα, τα παιδιά ηλικίας τριών χρόνων και άνω θεωρούνται πως έχουν αποκτήσει την δεξιότητα αναγνώρισης τόσο του δικού τους φύλου όσο και των ατόμων στο εξωτερικό τους περίγυρο, όμως καθώς δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την έννοια της σταθερότητας του φύλου, οποιαδήποτε παρέκκλιση από τα τυπικά έμφυλα χαρακτηριστικά οδηγεί άρρηκτα στην αλλαγή και του φύλου (Μαραγκουδάκη, 2005).

Επιπλέον, ακόμα ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψιν, αναφορικά με την πνευματική καλλιέργεια των ατόμων, αλλά και την εξάλειψη διακρίσεων που σχετίζονται με την έμφυλη ταυτότητα των μαθητών είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς η ίδια χαρακτηρίζεται από την ανθρωποπλαστική διάσταση που μπορεί να προσφέρει. Με άλλα λόγια, με επίκεντρο τον μαθητή η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την εξάλειψη αποκρυσταλλωμένων αντιλήψεων και προκαταλήψεων και τη δημιουργία ενός πλαισίου που προάγεται η αξία της ισότητας (Βουδούρη και συν., 2012).

Τέλος, άλλοι παράγοντες που φαίνεται να είναι σημαντικοί στην διαμόρφωση των αντιλήψεων για τις έμφυλες ταυτότητες αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, την διαφοροποίηση ως προς τις δραστηριότητες που ανατίθεται στα άτομα διαφορετικού φύλου αλλά και στην ομαδοποίησή των ατόμων με βάση το φύλο και την οποιαδήποτε πίεση μπορεί να ασκείται από την ομάδα συνομηλίκων (Μαραγκουδάκη, 2005).

42.8 Κοινωνική Παιδαγωγική

Η κοινωνική παιδαγωγική είναι ένα δομημένο επιστημονικό πεδίο με ισχυρή παράδοση, το οποίο έχει προκύψει από στέρεες επιστημονικές βάσεις (Mylonakou-Keke, 2015) και συνδέεται άμεσα με τον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας (Giotsa, 2015). Με άλλα λόγια, η κοινωνική παιδαγωγική, μπορεί να οριστεί ως ένα διεπιστημονικό πεδίο που έχει το ρόλο του λειτουργικού μεσολαβητή μεταξύ των κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και πολιτικών υπερ-συστημάτων με τα ανθρώπινα συστήματα, επισημαίνοντας, έτσι, τη σημασία του ρόλου της στη δια βίου ανάπτυξη, ευημερία και πρόοδο όλων των ανθρώπων. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της κοινωνικής παιδαγωγικής, σημαίνει πως η ίδια αναπτύσσεται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό, οργανώνεται γύρω από τους ακόλουθους έξι άξονες (Mylonakou-Keke, 2015):

- *Ολιστική-συστημική προσέγγιση*: Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των φαινομένων ή των μη αναμενόμενων ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει η κοινωνική παιδαγωγική.
- *Διεπιστημονική προσέγγιση*: Ο συνδυασμός και οι ισχυρές διασυνδέσεις μεταξύ των αρχών πολλαπλών επιστημονικών πεδίων, μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των απαραίτητων μεθοδολογικών και επιστημολογικών παραμέτρων.
- *Συνεργασία θεωρίας-μάθησης*: Η διαρκής τους αλληλεπίδραση και η λειτουργική τους συνύπαρξη είναι πολύτιμη στη μετατροπή της θεωρίας σε πράξη.

- *Διαρκής επιδίωξη της εξέλιξης/αλλαγής:* Η διαρκής αναζήτηση της βελτίωσης μέσα από την αλλαγή σε ζητήματα που αφορούν το άτομο ή την ομάδα, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά επίπεδα εξέλιξης τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο.
- *Οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση:* Ο παρών άξονας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της επιδιωκόμενης αλλαγής, ενώ συμπεριλαμβάνονται τα στοιχεία της ατομικής και της συλλογικής ευθύνης.
- *Πρόληψη-παρέμβαση:* Αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε τα ζητήματα κοινωνικής παιδαγωγικής να χρίζουν δυναμικής και αποτελεσματικής αντιμετώπισης στο πεδίο δράσης, συμπεριλαμβανομένης της απαραίτητης ανάπτυξης προληπτικών μηχανισμών.

Σύμφωνα με τους παραπάνω άξονες, όραμα της κοινωνικής παιδαγωγικής δεν είναι απλά η εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και των ομάδων και των ομάδων που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα. Αναλυτικά, σε επίπεδο κοινωνίας, η κοινωνική παιδαγωγική επιδιώκει την κοινωνική ευημερία, πρόοδο, δικαιοσύνη, φροντίδα, συμμετοχή και κριτική, με στόχο την κοινωνική ολοκλήρωση, χειραφέτηση και ανεξαρτητοποίηση. Αναπτύσσει, δηλαδή, ένα ευρύτερο αξιακό σύστημα και κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος. Καθώς, λοιπόν, η κοινωνική παιδαγωγική συνδέεται με τα παραπάνω ζητήματα, και καθώς προάγει τη δημοκρατική εκπαίδευση και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και αγωγή, έτσι και το θέμα των έμφυλων στερεοτύπων εντάσσεται στα πλαίσιά της. Με άλλα λόγια, καθώς ο έμφυλος διαχωρισμός αποτελεί ένα κοινωνικό πρόβλημα, η κοινωνική παιδαγωγική, μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση της κοινωνικής της διάστασης, αναλαμβάνει να μελετήσει το θέμα των έμφυλων στερεοτύπων μέσα από τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, επισημαίνοντας με αυτό τον τρόπο την παιδαγωγική διάσταση της κοινωνικής ζωής.

Αντίστοιχα, σε ατομικό επίπεδο, η κοινωνική παιδαγωγική επιδιώκει την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της διαρκούς του κοινωνικής και προσωπικής του ανάπτυξης, του σεβασμού στη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα, στην προσωπικής ευημερίας, αλλά και της κοινωνικής ενδυνάμωσης, μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της αξιοποίησης του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013). Ως εκ τούτου, βασικές αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής, εστιασμένες στην παιδαγωγική διάσταση της κοινωνικής ζωής, είναι καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της προσαρμοστικότητας, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της θετικής στάσης απέναντι στους άλλους, της

αποτελεσματικής επικοινωνίας απέναντι στους άλλους, της συνεργασίας, του σεβασμού, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συμμετοχής, παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία και την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών στάσεων και προτύπων. Αυτό σημαίνει πως η κοινωνική παιδαγωγική επιδιώκει να ενισχύσει την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, παράλληλα με τη βελτίωση των υφιστάμενων συνθηκών, μέσα από την ουσιαστική συνεργατική ή/και ατομική δράση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

Επιπλέον, δεδομένης της πολυπλοκότητας και της ασάφειας στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών, το σύγχρονο σχολείο είναι σημαντικό να μπορεί να υποστηρίξει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές του δυνατότητες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Με άλλα λόγια, καθώς το σχολείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης και ένα από κυρίαρχα πολιτισμικά πλαίσια, εντός των οποίων διαμορφώνονται και αναπαράγονται οι πρακτικές και τα νοήματα σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες των μαθητών, η κοινωνική παιδαγωγική οραματίζεται την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους, ώστε να είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά και θετικά σε αυτή τη διαδικασία. Επομένως, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της κοινωνικής παιδαγωγικής δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, ενώ, παράλληλα, επιδιώκουν τη βελτίωση σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Εξάλλου, τόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και η ενεργός εμπλοκή των γονέων στην αλλαγή της στάσης τους και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς τους απέναντι στην αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί να επιφέρει σταδιακά αλλαγές στις στάσεις των παιδιών (Γιώτσα & Δώνη, 2012. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Γονείς και εκπαιδευτικοί «αξιοποιώντας και ανταλλάσσοντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και εμπλουτίζοντάς τις με νέα δεδομένα, θα ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις ανάγκες των παιδιών τους» (Γιώτσα, 2008, σ.127).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η διερεύνηση του θέματος των έμφυλων στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί καίριο θέμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς πρόκειται για μια επιστήμη που προσπαθεί να προσεγγίσει το άτομο ολιστικά, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό.

Ε. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια της μεθόδου της ερμηνευτικής προσέγγισης, μία μέθοδος, η οποία διευκολύνει την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2016; Σακαλάκη, 2001). Αυτό σημαίνει πως, ποσοτική μέθοδος δεν ήταν επαρκής αναφορικά με την επεξήγησή του τρόπου λειτουργίας των σχολικών εγχειριδίων στο σχολικό πλαίσιο ως προς το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, καθώς η λειτουργικότητα του σχολικού εγχειριδίου δεν μπορεί, ούτε να αποτυπωθεί επαρκώς, ούτε να διασφαλιστεί μέσα από ποσοτικούς δείκτες (Ματσαγούρας, 2004, σ. 5), καθώς η γλωσσική επικοινωνία είναι κάτι παραπάνω από «λέξεις σε χαρτί» (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009, σ. 3). Είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένων πεποιθήσεων, οι οποίες αναδεικνύονται με σημείο αναφοράς το κοινωνικό πλαίσιο και πρέπει να ερμηνευθούν σχολαστικά (Nicholls, 2003).

Για τον Berelson (1971) η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως η τεχνική έρευνας ή η μέθοδος, μέσα από την οποία θα καταγραφεί συστηματικά, αντικειμενικά, ποιοτικά ή ποσοτικά το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Πρόκειται δηλαδή για την ερευνητική τεχνική που ασχολείται με την περιγραφή του έκδηλου (manifest) περιεχομένου της επικοινωνίας και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε δημόσιες επικοινωνίες (λ.χ. εφημερίδες, ΜΜΕ) όσο και σε προσωπικές επικοινωνίες (λ.χ. συνεντεύξεις, διάλογοι). Η παραδοχή της ύπαρξης έκδηλου περιεχομένου στην επικοινωνία αυτομάτως συνεπάγεται την ύπαρξη και άδηλου περιεχομένου, δηλαδή πτυχών της επικοινωνίας που δεν είναι απόλυτα εμφανείς και επομένως δεν μπορούν να τεθούν υπό ανάλυση. Το περιεχόμενο ενός κειμένου μπορεί να εκληφθεί με διαφορετικό τρόπο από τον εκάστοτε αναγνώστη, ωστόσο δύναται να μεταφερθούν και εναλλακτικά μηνύματα, τα οποία διαπερνούν στην συνείδηση του αναγνώστη ακόμη και αν δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Ένα ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε επομένως με τον συγκεκριμένο ορισμό έγκειται στο εάν οι ερευνητές θα πρέπει να επικεντρώνονται στο έκδηλο περιεχόμενο των επικοινωνιών. Ο ίδιος ο Berelson σε μεταγενέστερες έρευνές του έδωσε απάντηση στο παραπάνω ερώτημα με έναν νέο ορισμό της ανάλυσης περιεχομένου, την οποία όρισε ως την διαδικασία που, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους κανόνες, οδηγεί στη διαμόρφωση έγκυρων συμπερασμάτων, τα οποία έχουν προκύψει από την ανάλυση γραπτών κειμένων, υπό το πρίσμα του αποστολέα ή του παραλήπτη. Με αυτόν τον ορισμό, επεκτάθηκαν και τα επικοινωνιακά μέσα που μπορούν να τεθούν υπό ανάλυση, από τον προφορικό ή γραπτό λόγο αποκλειστικά στην ανάλυση εικόνων, ήχων, χειρονομιών κλπ. Έτσι, έγινε καθολικά αποδεκτό πως με την ανάλυση περιεχομένου δίνεται η δυνατότητα αναζήτησης τόσο των φανερών όσο και των κρυφών μηνυμάτων του

προφορικού ή γραπτού λόγου, οπότε και κατ' επέκταση της διερεύνησης του βαθύτερου νοήματος ενός κειμένου (Cohen & Manion, 1994).

Ο Bardin (1997) υποστηρίζει πως η ανάλυση περιεχομένου χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

- 1) Η πρώτη φάση επικεντρώνεται στην συγκεκριμενοποίηση των στόχων της έρευνας, τη συστηματική καταγραφή των υποθέσεων, στην προσεχτική επιλογή του υλικού και στον καθορισμό των επιμέρους τεχνικών που θα κάνουν εφικτή αυτή την ανάλυση.
- 2) Η δεύτερη φάση, η οποία αποδεικνύεται συνήθως η πιο χρονοβόρα ασχολείται με την κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση και μέτρηση του υλικού, σύμφωνα με όσες κατευθυντήριες γραμμές ορίστηκαν στην πρώτη φάση της ανάλυσης περιεχομένου.
- 3) Τέλος, η τρίτη φάση της ανάλυσης περιεχομένου ορίζεται ως η ερμηνευτική απόδοση στα δεδομένα, η οποία έχει δομηθεί από τις υποθέσεις και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Σε αυτό το σημείο θα συμπεριληφθούν και όσα ευρήματα ήταν αναπάντεχα και προέκυψαν από την ανάλυση.

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να αξιοποιηθεί και ως ποσοτική, αλλά και ως ποιοτική μέθοδος, καθώς, όχι μόνο μετασχηματίζει ένα λεκτικό δεδομένων σε ποσοτικό, αλλά μπορεί να επισημάνει και τα ποιοτικά κριτήρια της έρευνας.

E1. Στόχοι του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας

Στα μέσα του 2000 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ξεκίνησε τον σχεδιασμό των νέων προγραμμάτων σπουδών για τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ένα έργο το οποίο ολοκληρώθηκε το 2003. Ως αποτέλεσμα, σχηματίστηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για όλα τα διδακτικά αντικείμενα ξεχωριστά (Φ.Ε.Κ 303, 2003).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου, σκοπός του μαθήματος αποτελεί η κατάκτηση του βασικού οργάνου επικοινωνίας της εν χρήσει γλώσσας, έτσι ώστε να προωθηθεί η διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, γεγονός που θα βοηθήσει στην μετουσίωσή τους σε ανεξάρτητες προσωπικότητες με αυτοπεποίθηση και κριτική σκέψη. Επιδιώκεται δηλαδή η ανάδειξη της σημασίας του γραπτού και προφορικού λόγου για την συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, τόσο ως στοιχείου

πολιτισμικής κληρονομιάς όσο ως μέσου έκφρασης του πολιτισμού κάθε χώρας (Αργυροπούλου, 2002).

Επιπροσθέτως, βασικός στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας αποτελεί η εκμάθηση των επιμέρους δομικών στοιχείων της γλώσσας, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η σωστή χρήση της γλώσσας ανάλογα την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση, μέσω της εκμάθησης των παραγλωσσικών στοιχείων, της διεύρυνσης του λεξιλογίου και της χρήσης πολλαπλών κειμενικών μορφών. Ακόμη ένας στόχος αφορά την άσκηση σε διάλογο υπό κριτική σκοπιά αλλά παράλληλα με σεβασμό στην διαφορετικότητα των απόψεων, με σκοπό την ανάπτυξη ενός πνεύματος ομαδικότητας εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

E2. Το Υπό Έρευνα Υλικό

Πέρι το 2006 με 2007 εισήχθησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου, όπως οργανώθηκαν από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του εν λόγω μαθήματος. Χαρακτηριστικό του προαναφερθέντος μαθήματος αποτελεί τόσο η εκμάθηση των κατάλληλων δεξιοτήτων για την κατάκτηση του γλωσσικού οργάνου, όσο και η καλλιέργεια στάσεων και αξιών μέσω των εκάστοτε ανθολογούμενων κειμένων και εργασιών, με σκοπό την διαμόρφωση άρτιων προσωπικοτήτων εντός του μαθητικού πληθυσμού.

Οι συγγραφείς των νέων σχολικών εγχειριδίων εκείνης της εποχής υποστήριζαν πως η θεματολογία των εν λόγω βιβλίων βασίστηκε σε θέματα τα οποία ενδιαφέρουν τους μαθητές και τους ωθούν να εκφέρουν τις απόψεις τους γι' αυτά (Αγγελάκος, 2006). Τα εγχειρίδια οργανώθηκαν με διαβαθμισμένα κλιμακούμενη δυσκολία από την πρώτη έως την τρίτη τάξη του Γυμνασίου, βασισμένα στην επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση και εμπλουτισμένα με μια διαθεματική οπτική (Κατσαρού, Ε. & Τσέλιου, Β., 2006· Φαρμάκης, Δ., 2007). Επιπροσθέτως, δόθηκε αρκετή σημασία στην συμπερίληψη εντός των εγχειριδίων των αρχών εκείνων που προωθούν τη βιωματική/ενεργητική μάθηση (Αργυροπούλου, 2006; Κατσαρού & Τσέλιου, 2006).

Ως προς την δομή των εγχειριδίων, αυτά οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες με προοργανωτές που συμβάλλουν στην οργάνωση της πληροφορίας και στην στόχευση της διδασκαλίας. Στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας δηλαδή, έναυσμα στην διδασκαλία του μαθήματος δίνουν τρία ή τέσσερα κείμενα υπό διάφορες μορφές (είτε υπό μορφή άρθρων εφημερίδων και περιοδικών, είτε αποσπάσματα λογοτεχνικών βιβλίων). Επιπροσθέτως, τα

κείμενα χαρακτηρίζονται από την πολυτροπικότητά τους, καθώς εμπεριέχουν ποικίλα κειμενικά είδη (πχ. εικόνες, σκίτσα κ.ά.). Τα θέματα που παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο της δεύτερης τάξης συγκεκριμένα αναπτύχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε η σημασία να επικεντρώνεται στην παρουσίαση των μαθητών ως μέλη μιας ευρύτερης ομάδας ή κοινωνίας (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006).

Επιπλέον των εισαγωγικών κειμένων, τα εγχειρίδια εμπεριέχουν ασκήσεις παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και πληροφορίες και ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και σημασιολογίας. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας παρατίθεται μια ανακεφαλαίωση, καθώς επίσης παρουσιάζεται η ευκαιρία αυτοαξιολόγησης και συμμετοχής των μαθητών σε διάφορες διαθεματικές δραστηριότητες. Το τετράδιο εργασιών λειτουργεί συμπληρωματικά, περιλαμβάνοντας επιπρόσθετα απλά και πολυτροπικά κείμενα, ακολουθώντας τις θεματικές ενότητες του κυρίως βιβλίου τόσο σε επίπεδο θεματολογίας, γραμματικής και συντακτικού, όσο και σε επίπεδο διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Επομένως, για την παρούσα έρευνα, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, τα οποία αποτελούνται από το βιβλίο και το τετράδιο εργασιών και άρχισαν να χρησιμοποιούνται το σχολικό έτος 2006-2007. Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί το σύνολο το περιεχομένου τους, το οποίο παρουσιάζεται σε οποιαδήποτε μορφή (κειμενικά είδη, ασκήσεις, κτλ.) (Nicholls, 2003).

- Μ. Γαβριηλίδου, Π. Εμμανουηλίδου, Ε. Πετρίδου Εμμανουηλίδου (2006), Νεοελληνική Γλώσσα (Β΄ Γυμνασίου), Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. ((Βιβλίο Μαθητή)
- Μ. Γαβριηλίδου, Π. Εμμανουηλίδου, Ε. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου (2006), Νεοελληνική Γλώσσα (Β΄ Γυμνασίου), Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β. (Τετράδιο εργασιών

E3. Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας που στοχεύει στη διερεύνηση των έμφυλων στερεοτύπων που μπορεί να εμφανίζονται εντός των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, ως μεθοδολογικό εργαλείο κρίθηκε καταλληλότερο το παράδειγμα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων σε μακρο-επίπεδο (Μπονίδης, 2004).

Ειδικότερα, για την παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, λόγω της ανάγκης για παρουσίαση και ερμηνεία στον τρόπο που εμφανίζονται και διαφοροποιούνται τα δύο φύλα εντός των σχολικών εγχειριδίων. Επιπλέον, παρόλο που

δεν είναι αυτοσκοπός της έρευνας η εξαγωγική στατιστικών και αριθμητικών αποτελεσμάτων, υπάρχουν ορισμένα σημεία, στα οποία κρίθηκε αναγκαία η ποσοτική ανάλυση. Η συνδυαστική αυτή χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου συντελεί στην ισχυροποίηση της αντικειμενικότητας και συμβάλει στην κριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων του υπό διερεύνηση θέματος (Ματσαγγούρας, 2004; Μπονίδης, 2009; Neuendorf, 2016).

E4. Εκτέλεση της Έρευνας

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που τέθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκε η εξής μεθοδολογική πορεία (Μπονίδης, 2004):

E4.1 Συγκρότηση του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών

Σύμφωνα με την μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, για να υλοποιηθεί η έρευνα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων προηγείται η συγκρότηση ενός συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών για την σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων, με σκοπό της εξαγωγή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και του θεωρητικού πλαισίου γύρω από τα έμφυλα στερεότυπα, αποδελτιώθηκαν απλά και πολυτροπικά κείμενα των υπό διερεύνηση βιβλίων ως προς τους έμφυλους ρόλους και ακολούθησε η συγκρότηση του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών.

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, που προέκυψε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα των σχολικών βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι το ακόλουθο:

A. Σεξισμός:

A.1 Η γυναίκα σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή χαρακτηριστικά.

A.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά.

B. Ισότητα των φύλων

B.1 Η γυναίκα σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά.

B.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά.

E4.2 Η ανάλυση περιεχομένου της παρούσας έρευνας

Η μελέτη των έμφυλων στερεοτύπων των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου εκπονήθηκε σε μάκρο-επίπεδο, χρησιμοποιώντας το μεθοδολογικό εργαλείο της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης. Η δόμηση περιεχομένου βοήθησε στον εντοπισμό ορισμένων θεμάτων και όψεων στο υπό έρευνα υλικό, με γνώμονα πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε η αποδελτίωση του εν λόγω υλικού και η ταξινόμησή του βάσει του προαναφερθέντος επαγωγικού συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών. Το συγκεντρωμένο υλικό ύστερα από την αποδελτίωσή του υπέστη περιγραφής, χρησιμοποιώντας την μέθοδο της παράφρασης ανά κατηγορία, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η παρουσίασή του υπό μάκρο-επίπεδο. Στην συνέχεια της παρούσας έρευνας ακολουθεί η πρότυπη δόμηση, με την χρήση παραδειγμάτων για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία εντός των διάφορων κειμενικών ειδών του εγχειριδίου (Μπονίδης, 2004).

ΣΤ. ΑΝΑΛΥΣΗ

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ποιοτικές αναλύσεις των αποδελτιωμένων κειμενικών μορφών από τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου, παρουσιάζουν τα έμφυλα στερεότυπα όπως διαφαίνονται μέσω των παρακάτω κατηγοριών και υποκατηγοριών.

ΣΤ1. Σεξισμός

ΣΤ1.1. Η γυναίκα σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά

Η έρευνα και αποδελτίωση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας Β γυμνασίου έδειξε πως σε πλειοψηφία, η γυναικεία μορφή εμφανίζεται με ξανθά μαλλιά και απaráμιλλη εξωτερική εμφάνιση και ομορφιά.

«Συνήθως παρατηρώ την καθηγήτριά μου, την κυρία Πασσά, όμορφη με ξανθά και πολύ μοντέρνα ντυμένη, που στα δάκτυλά της φορά πάντα μεγάλα δαχτυλίδια».

(Τετράδιο Εργασιών, σ. 34)



(Εικόνα 1, Βιβλίο Μαθητή, σ. 63)

Η γυναικεία μορφή αναπαρίσταται ως όμορφη και περιποιημένη, ωστόσο ίσως και με ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά και αίσθημα φιλαρέσκειας, καθώς απεικονίζεται να κρατάει έναν καθρέπτη στον οποίο κοιτάζεται για να ελέγξει την εξωτερική της εικόνα (βλ. Εικόνα 1).



(Εικόνα 2, Τετράδιο Εργασιών, σ. 61)

Ακόμη, φαίνεται να της προσδιορίζονται οι χαρακτηρισμοί της χάρης και της αέρινης θηλυκότητας, όπως αποτυπώνεται μέσω της εικόνας της χορεύτριας (βλ. Εικόνα Β), μίας ιδιότητας που από παλαιότατους χρόνους συνδέεται με το σύμβολο της θηλυκότητας και της ομορφιάς.

Αν και στα υπό έρευνα εγχειρίδια οι εικόνες των νέων κοριτσιών, μαθητικής ηλικίας καταλαμβάνουν την πλειοψηφία των εικόνων, παρόλα αυτά εμφανίζονται γυναίκες όλων των ηλικιακών ομάδων. Η έφηβη μαθήτρια ωστόσο κατέχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο τόσο εντός των κειμένων, όσο και στις απεικονίσεις. Στο απόσπασμα που ακολουθεί περιγράφεται η εμπειρία μιας μαθήτριας Γυμνασίου μέσα από τα δικά της λόγια και χαρακτηρισμούς, προσφέροντας στις αναγνώστριες την ευκαιρία ταύτισης με της δικές της εμπειρίες.

«Πότε ακριβώς έγινε και αποφάσισα να μεγαλώσω δεν το θυμάμαι.... Πήγαίνα άλλωστε στο Γυμνάσιο και το μυαλό μου άρχισε να απλώνεται σε πολύ περισσότερα πράγματα.»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 34)



(Εικόνα 3, Βιβλίο Μαθητή, σ. 65)

Όπως φαίνεται και από την παρατιθέμενη εικόνα (βλ. Εικόνα 3), η γυναίκα εμφανίζεται σε μαθητική ηλικία και για ακόμη μια φορά με ανοιχτόχρωμα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τονίζοντας το στερεότυπο της γυναικείας ομορφιάς που δεν επιδέχεται χαρακτηριστικά διαφορετικότητας.

Όσον αφορά τις στιλιστικές επιλογές, οι περισσότερες εικόνες των σχολικών εγχειριδίων εμφανίζουν τα νεαρά κορίτσια με πιο σύγχρονο ντύσιμο, επιλέγοντας περισσότερο τα παντελόνια παρά τις φούστες, υιοθετώντας με αυτόν τον τρόπο ένα πιο απλό και άνετο προσωπικό στυλ. Ωστόσο, καθώς τα εγχειρίδια εκδόθηκαν πάνω από μια δεκαετία πριν, οι εν λόγω εικόνες στο σήμερα φαντάζουν αρκετά παιδικές και αδιάφορες, καθώς οι τάσεις τις μόδας προχωρούν με πολύ γρήγορους ρυθμούς, με αποτέλεσμα ίσως την δυσκολία των σύγχρονων μαθητριών να ταυτιστούν με τις προβαλλόμενες φιγούρες. Επιπροσθέτως, στην πλειοψηφία των εικόνων, τα κορίτσια εμφανίζονται με μακριά, συνήθως λυτά, μαλλιά, ενισχύοντας το στερεότυπο της γυναικείας ομορφιάς που ταυτίζεται με το μακρύ αντί του κοντού μαλλιού, το οποίο θεωρείται ως «ανδρόγυνο» (βλ. Εικόνα 4).



(Εικόνα 4, Τετράδιο εργασιών, σ. 30)

Η εξωτερική εμφάνιση της γυναικείας μορφής φαίνεται να αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που ελκύει την προσοχή του εξωτερικού της περιβάλλοντος. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εντός σχολικού πλαισίου αποτυπώνονται να λαμβάνουν ιδιαίτερο σχολιασμό από το μαθητικό κοινό ως προς τα ρούχα που επιλέγουν και την γενικότερη εξωτερική τους εμφάνιση. Όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα, η φωνή της μαθήτριας περιγράφει την εξωτερική εικόνα της εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια του μαθήματος, ενισχύοντας την άποψη πως η εμφάνιση είναι αυτή που μαγνητίζει. Το ντύσιμό της περιγράφεται μοντέρνο για την εποχή, απολύτως σύμφωνο με τις κοινωνικές επιταγές της στερεοτυπικής έννοιας της θηλυκότητας.

«...Συνήθως παρατηρώ την καθηγήτριά μου... πολύ μοντέρνα ντυμένη, ...φορά μεγάλα δαχτυλίδια. Παρατηρώ τη σκόνη της κιμωλίας που λερώνει τα κόκκινα νύχια της καθώς γράφει εξισώσεις στον πίνακα...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 34)

Στο ίδιο απόσπασμα σε άλλο σημείο, μία ακόμη καθηγήτρια, αυτή την φορά με την ιδιότητα της φιλόλογου, καταλήγει θέμα σχολιασμού ως προς την εξωτερική της εμφάνιση, η οποία χαρακτηρίζεται από τα επίθετα «λεπτή» και «μικροσκοπική», ενισχύοντας τα στερεότυπα της θηλυκής ομορφιάς, όπου το γυναικείο σώμα παρουσιάζεται ως αδύνατο για να θεωρηθεί άξιο παρατήρησης και ευσήμων.

«...Λεπτή, μικροσκοπική, μ'ένα χάρακα πάντα στο χέρι....».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 34)

Όσον αφορά την απεικόνιση της γυναίκας εντός του ιδιωτικού χώρου του σπιτιού της, αυτή φαίνεται να ταιριάζει με την παραδοσιακά στερεοτυπική εικόνα της γυναίκας «νοικοκυράς», όπου η κουζίνα αποτελεί τον προσωπικό της χώρο και η παροχή φροντίδας της εξισώνεται με την μαγειρική. Αυτή η εικόνα που σκιαγραφείται φαίνεται απολύτως εναρμονισμένη με τους στερεοτυπικά παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους που διακρίνονται εντός της κοινωνίας.

«Η κυρία Μαρίκα αφού τους καλωσόρισε, πήγε στην κουζίνα να ετοιμάσει τους μεζέδες, ν' ανάψει το φούρνο να ζεσταίνονται τα τυροπιτάκια...».

(Βιβλίο μαθητή, σ. 42)

Στο πέρασμα του χρόνου, η κυριότερη ιδιότητα που φαίνεται να λαμβάνει μια γυναίκα είναι αυτή της μητρικής φιγούρας, καθώς η γυναικεία φύση παρουσιάζεται σε συνδυασμό με την μητρότητα. Τα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου φαίνεται να διαιωνίζουν την παραπάνω άποψη, καθώς η απεικόνιση της γυναίκας με την ιδιότητα της μητέρας φαίνεται να κυριαρχεί.



(Εικόνα 5, Βιβλίο Μαθητή, σ. 41)

Όπως φαίνεται από την παραπάνω εικόνα (βλ. Εικόνα 5), η γυναίκα-μητέρα παρουσιάζεται να κρατά στην αγκαλιά της το μωρό της, δίνοντας την εντύπωση μιας αίσθησης ασφάλειας και τρυφερότητας η οποία έχει συνδυαστεί με την μητρική φιγούρα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση μεταξύ μητέρας και κόρης εντός του οικογενειακού θεσμού, όπως διαφαίνεται μέσω των αποσπασμάτων των εγχειριδίων της Β Γυμνασίου. Η σχέση αυτή θεωρείται καθοριστική για την μετάδοση έμφυλων προτύπων, έτσι ώστε μέσω των διαδικασιών της μίμησης να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας ενός παιδιού. Ωστόσο, αρχικά στο υπό έρευνα υλικό αυτή η σχέση παρουσιάζεται με πιο καταπιεστικούς όρους, όπου η μητέρα παρουσιάζεται ως μια αυστηρή φιγούρα που πιέζει τα παιδιά της να πράξουν αυτό που θεωρεί εκείνη σωστό ώστε να μην χάσουν την αποδοχή της.

«Πραγματικά σ' όλη της τη ζωή η Ιωάννα πιεζόταν ... Η λογική της μητέρας της όμως αμείλικτη και ψυχρή τη γύριζε πάντα στην πραγματικότητα. Η μητέρα ετοίμαζε την κόρη για μια ζωή ανάλογη με τη δική της, που το ωφέλιμο και το χρήσιμο έθαβαν το όνειρο και την ουτοπία...»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 64)

Τα όνειρα και οι φιλοδοξίες της κόρης φαίνεται να λαμβάνουν δευτερεύον ρόλο στον βωμό της αποφυγής διάπραξης των ίδιων λαθών με την μητέρα, η οποία εμφανίζεται να καταπιέζει το παιδί της σε βαθμό επιδίωξης συγχώνευσης των δύο φιγούρων.

«Η μανία της μητέρας ήταν η ανεξαρτησία που δίνει ένα καλό επάγγελμα. Ρεαλίστρια και βασανισμένη η ίδια ήθελε ένα σίγουρο μέλλον και τη σιγουριά δε τη δίνει ένας γάμος...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 64)

Η εν λόγω καταπίεση πολλές φορές ωστόσο μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις και σε έντονου βαθμού αντιπαραθέσεις, όπου η κόρη εκφράζει την αγανάκτησή της με την συμπεριφορά της μητέρας (βλ. Εικόνα 6). Στην εικόνα που ακολουθεί, η πρωταγωνίστρια φαίνεται να έρχεται σε σύγκρουση με την μητέρα της, η οποία προσπαθεί να της υποδείξει πως να φερθεί. Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι η έντονη αμφισβήτηση της κόρης της επικυριαρχίας της μητέρας, παρουσιαζόμενη με έναν πιο επαναστατικό χαρακτήρα.



(Εικόνα 6,
Βιβλίο
Μαθητή,
σελ. 30)

Σε ένα άλλο απόσπασμα, παρουσιάζεται η εικόνα της κόρης που προσπαθεί με έναν πονηρό τρόπο να υποκριθεί κάποια αρρώστια ώστε να αποφύγει το σχολείο, ωστόσο η μητέρα αντιλαμβάνεται την διαφορά μεταξύ υπόκρισης και αλήθειας, παρουσιάζοντας την παντοδυναμία της αλλά παράλληλα και το μητρικό της ένστικτο που την δικαιώνει, καθώς εκείνη φαίνεται να καθορίζει την έκβαση της της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

«...Τι περίεργο πράγμα με τη μαμά μου. Λοιπόν, όταν καμιά φορά θέλω να κάνω κοπάνα από το σχολείο και προφασίζομαι στομαχόπονο πρωί πρωί, το καταλαβαίνει, μου λέει να αφήσω τα παραμύθια και με στέλνει ντουγρού στο σχολείο, κι άλλοτε πάλι, αν ο στομαχόπονος είναι όντως αληθινός, με αφήνει να κοιμηθώ. Μα το ίδιο θέατρο παίζω. Αλλά, που τα καταλαβαίνει τα ψεύτικα, κι εγώ δεν ξέρω...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 28)

Επομένως, φαίνεται να ενισχύεται η σημαντικότητα του μητρικού ρόλου ως ο σημαντικότερος «γυναικείος» ρόλος που επηρεάζει την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών. Εντός του υλικού όμως, η μητέρα εμφανίζεται υπό την καταπιεστική της μορφή, ενισχύοντας τα στερεότυπα για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται μια μητέρα για να μπορέσει να αναθρέψει «σωστά» άτομα.

Από την άλλη πλευρά, ο θεσμός του γάμου όπως παρουσιάζεται μέσα από το εν λόγω υλικό της έρευνας φαίνεται να απασχολεί όχι μόνο τις γυναικείες φιγούρες αλλά και τον περίγυρό της. Ιδιαίτερα η επιλογή του μελλοντικού συζύγου κρίνεται καθοριστική, καθώς οφείλει να είναι άξια αποδοχής του οικογενειακού και κοινωνικού πλαισίου, υποστηρίζοντας με αυτό τον τρόπο διάφορες κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα.

«...Τι σήμαινε για κείνη να διαλέξει έναν άνδρα, που όλοι, απολύτως όλοι, μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να τον αμφισβητήσουν. Γονείς κι αδέρφια, φίλοι και φίλες, γνωστοί και άγνωστοι. Πόση δύναμη έχει ξοδέψει για να υπερασπιστεί την εκλογή της; Πόσες φορές αμφέβαλλε αν έκανε σωστά, αν άξιζε τον κόπο; Όχι γιατί ήμουν εγώ, αλλά γιατί ήμουν ξένος...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 26)

Όπως δείχνει το παραπάνω απόσπασμα, μια γυναίκα επιδέχεται κριτική λόγω των προσωπικών της επιλογών, στην συγκεκριμένη περίπτωση λόγω της επιλογής ενός «ξένου» συντρόφου. Η γυναίκα, μάλιστα, παρουσιάζεται να οφείλει να παλέψει για να υπερασπιστεί τις επιλογές της, σε σημείο που πολλές φορές μπορεί να της προκαλέσει αμφιβολίες το όλο εγχείρημα. Το απόσπασμα φαίνεται να διαιωνίζει το στερεότυπο πως οι επιλογές μιας γυναίκας δεν είναι δικές της αλλά της επιβάλλονται από τις κοινωνικές επιταγές και η ίδια οφείλει να παλέψει με όλες της τις δυνάμεις για να υποστηρίξει το αυτονόητο, το δικαίωμά της στις ελεύθερες επιλογές.

Οι έμφυλες σχέσεις όπως προβάλλονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν την γυναίκα ως έναν χαρακτήρα που επιζητά την αγάπη και όταν δεν της δίνεται η ανταπόκριση που επιθυμεί, φτάνει σε σημείο συναισθηματικής κατάρρευσης και απελπισίας. Το στερεότυπο της γυναίκας ως συναισθηματικά ευάλωτης διαφαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«...ένα κορίτσι είπε ένα βράδυ: Ξέρω γιατί απελπίζομαι τόσο συχνά. Είναι γιατί θέλω να με αγαπούν όλοι κι αυτό δεν είναι ανθρωπίνως δυνατόν...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 45)

Επιπροσθέτως, η γυναικεία μορφή φαίνεται να επενδύει συναισθηματικά στις σχέσεις της σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι το αντρικό φύλο, επιζητώντας την τρυφερότητα μέσα στις σχέσεις της. Μάλιστα, αυτή η αναζήτηση αποκτά μια χροιά εξιδανίκευσης ως προς τις ερωτικές σχέσεις.

«...Και κυρίως αισθανόταν ότι είχε βρει-επιτέλους- έναν τρυφερό σύντροφο. Όταν της έπιανε το χέρι η Μαρία ταραζόταν όμορφα και τον κοιτούσε με τα εκφραστικά της μάτια...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 27)

Αυτό που φαίνεται να ορίζει την γυναικεία υπόσταση και αυτοπραγμάτωση είναι ο έρωτας που νιώθει για τον σύντροφό της. Όπως δείχνει και το απόσπασμα του ποιήματος της Μαρίας Πολυδούρη που εμπεριέχεται στο βιβλίο του μαθητή της Β Γυμνασίου, η ύπαρξη της γυναίκας εξισώνεται με την ανάγκη για αγάπη που βιώνει, την ανάγκη να εκφράζει ερωτική έλξη ώστε να επιτύχει την σωματική και ψυχική ένωση με τον σύντροφό της.

«Μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου μια νύχτα και με φίλησες στο στόμα μόνο γι' αυτό είμαι ωραία σαν κρίνο ολάνοιχτο, κι έχω ένα ρίγος στην ψυχή μου ακόμα, μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου.»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 53)

Μέσα σε ένα έντονα ρομαντικοποιημένο πλαίσιο σχέσεων, η γυναικεία μορφή αδημονεί για το αντρικό άγγιγμα, το οποίο όταν τελικά αποκτήσει, ολοκληρώνεται η εξιδανικευμένη ονειρική φαντασίωσή της.

«...Ο Πέτρος επανήλθε, πιο σίγουρος πια, και τη φίλησε, όπως ονειρευόταν τόσο καιρό...»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 57)

Η ερωτευμένη γυναίκα σε πολλά σημεία παρουσιάζεται ως ένα αδύναμο και ευάλωτο ον μπροστά στον αγαπημένο της, η οποία κατακλυσμένη από την ανάγκη της να αγαπηθεί, συχνά πέφτει "θύμα" τοξικών και καταστροφικών σχέσεων εξαιτίας του φόβου εγκατάλειψης που αισθάνεται. Αυτό πολλές φορές φαίνεται να της προκαλεί διάφορες περιπέτειες, καθοδηγούμενη από τις ανασφάλειές της.

«...Όλη τη βραδιά δεν μπορούσε να ξεκολλήσει τα μάτια της από πάνω του.[...] Ξαφνικά, χωρίς να το καταλάβει, βρέθηκε δίπλα της ...Τον ακολούθησε σαν μαγνητισμένη και βγήκαν μαζί στο δρόμο. – Από κείνο το βράδυ άρχισε η μεγάλη περιπέτεια της ζωής μου, από φόβο μην τον χάσω κι από περιέργεια να γνωρίσω το σύμπαν, όπως μου είχε υποσχεθεί»

(Βιβλίο μαθητή, σ.122).

Σε αυτό το σημείο καταδεικνύεται το στερεότυπο της αδύναμης γυναικείας φύσης, όπου μπροστά στον έρωτα στέκεται συναισθηματικά ευάλωτη, σε σημείο που οι καταστάσεις την παρασέρνουν έναντι της φυσικής της επιλογής. Πρόκειται για ένα στερεότυπο που υπάρχει χρόνια, καθώς πολλές φορές οι γυναίκες θεωρούνται πιο συναισθηματικές και πιο θερμές από τους άντρες, γεγονός που τις αναγκάζει πολλές φορές να υιοθετήσουν τον ρόλο του θύματος εντός μια σχέσης.

Η γυναίκα ως παιδί στο υπό έρευνα υλικό παρουσιάζεται ως ένα ρομαντικό και γεμάτο όνειρα πλάσμα, που πολλές φορές εμφανίζεται να πλάθει τις δικές του ιστορίες στον νου του, έτσι ώστε να αποφύγει την πραγματικότητα και ό,τι αυτή συνεπάγεται. Αποτυπώνεται δηλαδή μια εικόνα ενός εσωστρεφούς και συνεσταλμένου κοριτσιού, όπου προτιμά να χάνεται στην φαντασία της.

«Μικρή ήταν ένα ήσυχο και ονειροπόλο κοριτσάκι που του άρεσε να μονολογεί με τις ώρες να φτιάχνει ιστορίες, να μπαίνει μέσα σ' αυτές και να χάνεται...»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 64)

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η πρωταγωνίστρια έζησε την ζωή της υπό την σκιά των επιταγών της μητέρας της, η οποία από πολύ μικρή ηλικία την προετοίμαζε να γίνει ανεξάρτητη αλλά υπάκουη, ικανή να κατευνάζει τις επιθυμίες της. Πρόκειται δηλαδή για μια προετοιμασία που συνάδει με τον ρόλο που θα καλούταν να υιοθετήσει στο μέλλον, αυτόν της συνετής συζύγου, όπου δεν οφείλει να έχει δική της άποψη, αλλά να συμφωνεί με αυτή του συζύγου. Για ακόμη μια φορά παρουσιάζεται η γυναικεία μορφή με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά όπου προετοιμάζεται να αναλάβει τον μελλοντικό στερεοτυπικό παραδοσιακό της ρόλο.

«...Ήταν υπάκουο παιδί που έγινε υπάκουη γυναίκα. Υπέταξε τα πάθη της και τα όνειρά της, τα έθαψε βαθιά μέσα της...»

(Τετράδιο εργασιών, σλ. 64)

Όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις των κοριτσιών, σε γενικές γραμμές δεν παρουσιάζονται εκτενώς στο υπό έρευνα υλικό. Ωστόσο, στο απόσπασμα που ακολουθεί παρουσιάζεται μια παραδοσιακά στερεοτυπική στάση πως οι γυναίκες, παρότι μπορεί να κατέχουν ένα υψηλό επίπεδο νοημοσύνης, εξακολουθούν να μην παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά, ένα μάθημα που θεωρείται κατ' εξοχήν «αντρικό» αντικείμενο, μαζί βέβαια με τις υπόλοιπες Θετικές Επιστήμες.

«...Μα, να 'σαι τόσο έξυπνη και να φέρνεις τέτοιους βαθμούς στα μαθηματικά;...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 28).

Η εφηβική επαναστατικότητα και αντίδραση απέναντι στο κοινωνικό καθεστώς έχει υπάρξει πολλές φορές αντικείμενο συζήτησης εντός των επιστημών, καθώς πολλές φορές αυτές μπορεί να οδηγήσουν την νέα γενιά σε μορφές παραβατικότητας. Στα υπό διερεύνηση σχολικά εγχειρίδια αυτή η πλευρά της εφηβικής ηλικίας παρουσιάζεται μέσω της περιγραφής μιας νεαρής κοπέλας, όπου για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο διαζύγιο των γονιών της καταφεύγει στην χρήση ουσιών. Η εν λόγω κοπέλα παρουσιάζεται ως αδύναμη και ευάλωτη, άρα πιο επιρρεπής σε παραβατικές συμπεριφορές όπως η χρήση ουσιών. Η εικόνα που δημιουργείται ωστόσο υποβαθμίζει την υπόστασή της. Απορία επίσης προκαλεί το γεγονός του γιατί επιλέχθηκε να απεικονισθεί μια κοπέλα σε αυτή την ευάλωτη θέση και όχι ένα αγόρι.

*«Η Κωνσταντίνα ζει με τους γονείς της προσωρινά στη Γερμανία. Όταν εκείνοι χωρίζουν[...]
Για να ξεπεράσει τα προβλήματα που της παρουσιάστηκαν προμηθεύεται χαπάκια από ένα
αγόρι, το Λουμίνη. Τη στιγμή που αισθάνεται ότι την εγκαταλείπει κι αυτός, δοκιμάζει την
πρώτη της ένεση ηρωίνης...».*

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 121)

Ως προς τον επαγγελματικό ορίζοντα, οι αναφορές των αντρών στον εργασιακό χώρο εμφανίζουν μια πλειοψηφία σε σύγκριση με τις αναφορές των εργαζόμενων γυναικών, όπως επίσης και οι ιδιότητες των αντρικών επαγγελμάτων περιγράφονται με περισσότερη ποικιλία σε σύγκριση με τα επαγγέλματα στα οποία παρουσιάζονται οι γυναίκες. Οι τελευταίες παρουσιάζονται σε στερεοτυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα, όπως αυτά της εκπαιδευτικού διαφόρων ειδικοτήτων. Το συγκεκριμένο επάγγελμα ανέκαθεν θεωρούνταν να αρμόζει περισσότερο στο γυναικείο φύλο, λόγω της αίσθησης φροντίδας και προσφοράς που το περιβάλλει και παράλληλα λόγω των ωραρίων των σχολείων που καθιστούν τον ρόλο της

εργαζόμενης μητέρας πιο εύκολα διαχειρίσιμο. Μάλιστα, το εν λόγω επάγγελμα φαίνεται να προσδίδει και ένα είδος κύρους στο γυναικείο φύλο στους εξωτερικούς παρατηρητές.

«Η Μαρίνα νοίκιασε το σπίτι της κι η κυρά-Γεωργία την είχε περί πολλού και την καμάρωνε, γιατί ήταν καθηγήτρια βλέπεις...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 81)

«...Κι η καλλιτεχνικού, η μουσικού είναι γεμάτη ενθουσιασμό και προσπαθεί να σχεδιάσει κάτι σκηνικά...»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 36)

«...Η καθηγήτρια μας, η κυρία Πιπερίγκου είναι σίγουρο πως στην προηγούμενη ζωή της θα είχε ζήσει στην αρχαία Αθήνα...»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 34)

«...η δασκάλα σας ακούει και σας λέει...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 65)

Η γυναικεία μορφή, πέρα από το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, παρουσιάζεται και μέσω του επαγγέλματος της αισθητικού, ένα κατεξοχήν «γυναικείο» επάγγελμα. Πρόκειται για ένα επάγγελμα στον τομέα της Υγείας και Ομορφιάς, που φανερώνει την στερεοτυπική αντίληψη πως πρόκειται για μια από τις βασικές επαγγελματικές επιλογές του γυναικείου φύλου. Παρ' όλα αυτά, περιγράφεται επίσης η δυσκολία του εν λόγω επαγγέλματος λόγω των ωραρίων και του συνδυασμού δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει κάποιο άτομο για να το ασκήσει.



(Εικόνα Θ, Τετράδιο εργασιών, σ. 44)

«...Όποιος αξιώνει τον τίτλο της αισθητικού εργάζεται συνήθως πολλές ώρες, είτε είναι υπάλληλος, είτε ιδιοκτήτης επιχείρησης... Ο συνδυασμός γνώσης, σωστής υποστήριξης και ειλικρίνειας είναι αυτός που κάνει τη διαφορά».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 44)

Ωστόσο, το γυναικείο φύλο σε επαγγέλματα καριέρας, όπως αυτά της ιατρικής, της νομικής, των επιχειρήσεων κ.ά. απουσιάζει παντελώς από τα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας Β Γυμνασίου, δίνοντας την εντύπωση στους αναγνώστες πως τα κοινωνικά αποδεκτά «γυναικεία» επαγγέλματα περιορίζονται σε αυτά της αισθητικού και της καθηγήτριας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαίωνιση των έμφυλων στερεοτύπων στον εργασιακό χώρο, όπου οι γυναίκες δεν θεωρούνται αρκετά ικανές να βρεθούν σε θέσεις ευθύνης ή εξουσίας.



(Εικόνα I, Τετράδιο Εργασιών, σ. 45)

Η παραπάνω εικόνα (βλ. Εικόνα I) παρουσιάζει την γυναίκα σε μια ακόμα στερεοτυπικά «αρμόζουσα» για το φύλο της θέση, αυτή της γραμματέως, την οποία ανέκαθεν καταλάμβαναν ως επί το πλείστο γυναίκες. Έτσι, παρουσιάζονται για ακόμη μια φορά οι μειωμένες προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης του γυναικείου φύλου.

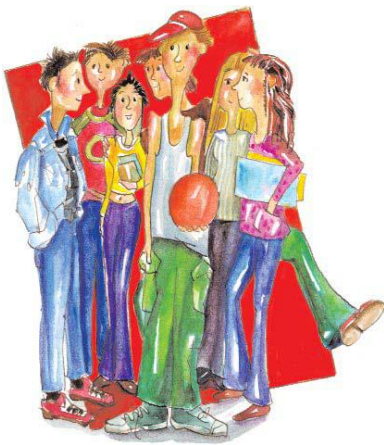
Οι δυσκολίες που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους εξέλιξη στο υπό διερεύνηση υλικό φαίνεται να λαμβάνουν ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις όταν πρόκειται για γυναίκες προερχόμενες από μια άλλη χώρα από την οποία διαμένουν, όπου πέραν των έμφυλων διακρίσεων καλείται να διαχειριστεί και τις εκάστοτε γραφειοκρατικές επιταγές.

«Μια από τις κύριες έννοιες μιας γυναίκας που έχει μεταναστεύσει είναι η απόκτηση μιας νόμιμης και μόνιμης κατοικίας και άδειας εργασίας [...] Παρά το γεγονός ότι μεγάλες προσπάθειες έχουν γίνει ...τα προβλήματα υπερσχύουν...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 81)

Ένας ακόμα τομέας που φαίνεται να διαφωτίζεται υπό το πρίσμα των έμφυλων στερεοτύπων εντός των βιβλίων Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου είναι αυτός των σχέσεων.

Συγκεκριμένα ως προς τις φιλικές σχέσεις, παρά την απεικόνιση μεικτών φιλικών παρεών (βλ. Εικόνα Κ), η έννοια της φιλίας παρουσιάζεται με έναν στερεοτυπικό τρόπο στα κορίτσια, καθώς εκείνα οφείλουν να έχουν ένα άτομο άξιο εμπιστοσύνης ως το κοντινότερό τους άτομο με το οποίο φυσικά θα δεθούν συναισθηματικά. Υπό αυτό το πρίσμα, τα κορίτσια εμφανίζονται να επιθυμούν ένα άτομο το οποίο θα τους προσφέρει όλη την συναισθηματική στήριξη που επιθυμούν, κάτι που δεν μπορεί να προσφέρει μια παρέα περισσότερων ατόμων.



(Εικόνα Κ, Βιβλίο Μαθητή, σ.47)

«Δεν μπορεί να έχεις το ίδιο στενή σχέση με τους φίλους και με την παρέα, είπε η Ζωή. Στενή φίλια θα έχεις με ένα πρόσωπο, δύο έστω, τους υπόλοιπους θα τους εκτιμάς, θα σ' αρέσει η συντροφιά που κάνετε, αλλά δε θα είστε κολλητοί...»

(Βιβλίο Μαθητή, σελ. 47)

Η γυναικεία μορφή ακόμη και όταν παρουσιάζεται σε μικρότερη ηλικία φαίνεται να επιζητά ένα άτομο, αυτή την φορά στο πρόσωπο μιας κοντινής της φίλης, όπου θα μπορέσει να ξεδιπλώσει την προσωπικότητά της, να την εμπιστευτεί και επενδύοντας συναισθηματικά σε αυτή να λάβει την αγάπη και την κατανόηση που επιζητά. Η περιγραφή αυτή ωστόσο καθιστά το γυναικείο φύλο για ακόμη μια φορά αδύναμο, όπου χρειάζονται την βοήθεια κάποιου άλλου προσώπου προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και να αισθανθούν ολοκληρωμένες οντότητες.

«... Από έναν φίλο ζητάμε κατανόηση, βοήθεια, αγάπη. Κι αυτά φοβάμαι ότι σπάνια τα βρίσκεις σήμερα.[...]. Η Βίκυ συμφωνεί με τη Ζωή. Η δική της φίλη – έχει μια «κολλητή»-είναι το πρόσωπο που πιο πολύ εμπιστεύεται ότι θα κρατήσει τα μυστικά που θα της πει».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 47)

Επιπροσθέτως, η διαφοροποίηση των φύλων ως προς τις ασχολίες που επιλέγουν στον ελεύθερο τους χρόνο εμφανίζεται σε ένα σημείο των εγχειριδίων, όπου σχολιάζεται πως τα κορίτσια προτιμούν να διαβάζουν κάποιο βιβλίο ή να ασχολούνται με κάποιο μουσικό όργανο. Ο διαχωρισμός που γίνεται στο εν λόγω απόσπασμα φαίνεται να σταθεροποιεί την στερεοτυπική πεποίθηση των έμφυλων διαφορών ακόμα και στον τομέα των δραστηριοτήτων, καθώς οι πνευματικές και καλλιτεχνικές ενασχολήσεις της μικρότερης ηλικίας συνδέονταν ανέκαθεν με το θηλυκό γένος κατά πλειοψηφία, όπου περιλαμβάνονταν μάλιστα και την τυπική εκπαίδευση των κοριτσιών πλούσιων οικογενειών.

«... Τα κορίτσια διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία περισσότερο από τα αγόρια, ενώ ασχολούνται πιο συχνά με την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου ...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 54)

Ως προς τα πολιτικά δρώμενα, η γυναικεία μορφή εμφανίζεται αρκετά ενεργή, χωρίς όμως να λείπουν κάποια στερεοτυπικά «γυναικεία» χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η γυναίκα υπό την ιδιότητα του πολίτη εμφανίζεται να διακατέχεται από αισθήματα φιλανθρωπίας και αλληλεγγύης, χαρακτηριστικά που ανέκαθεν έχουν συνδεθεί με έναν στερεοτυπικό τρόπο στο γυναικείο φύλο. Μάλιστα, οι δράσεις μιας γυναίκας παρουσιάζονται να προέρχονται από το ενδιαφέρον της για τους άλλους ανθρώπους και την επιθυμία της να προσφέρει ανιδιοτελή φροντίδα, όπως ακριβώς θα προσέφερε μια μητέρα στο παιδί της, με κίνδυνο φυσικά την μη αναγνώριση της συνεισφοράς της από το κοινωνικό σύνολο.

«...Δρα κοινωνικά και αγωνίζεται σ' όλους τούς τομείς της παραγωγής της εκπαίδευσης, χωρίς πάντα την αναγνώριση και την αντικειμενική αξιολόγηση της προσφοράς της ...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 130)

Όσον αφορά τον ρόλο των γυναικών σε θέσεις πολιτικής εξουσίας, στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου παρατίθεται μόνο μία αναφορά, με αρκετά σύντομο τρόπο. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η πρώτη γυναίκα βουλευτής στην Ελλάδα του 1952 εντός λίγων προτάσεων, σκιαγραφώντας μια εικόνα αδύναμης γυναικείας εκπροσώπησης σε υψηλά αξιώματα. Θλιβερή διαπίστωση για την ισότητα των φύλων αποτελεί το γεγονός πως πάνω

από μισό αιώνα αργότερα, το ανδρικό φύλο εξακολουθεί να υπερεκπροσωπείται στην Βουλή των Ελλήνων.

«1952. Εκλέγεται η πρώτη γυναίκα βουλευτής από το απόσπασμα. Είναι η Ελένη Σκούρα («Ελληνικός Συναγερμός»), που μαζί με τη Βιργινία Ζάννα (Κόμμα Φιλελευθέρων) είναι οι δύο πρώτες γυναίκες υποψήφιοι για το βουλευτικό αξίωμα.»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 12)

ΣΤ1.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά
Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου προσφέρουν με πολλαπλούς τρόπους την εικόνα της εξωτερικής εμφάνισης των ανδρικών προτύπων της εποχής τους, όπως ακριβώς και με την γυναικεία μορφή.

Η συγγραφική ομάδα του υπό διερεύνηση υλικού φαίνεται να έχει καταβάλλει προσπάθεια επιλογής των κατάλληλων κειμένων, όπου παρουσιάζονται άτομα μικρότερης ηλικίας ως πρωταγωνιστές, έτσι ώστε να καταφέρουν ένα επίπεδο ταύτισής τους με το αναγνωστικό κοινό και να επιτύχουν την πρόκληση ενδιαφέροντος. Υπό αυτή την έννοια, η ανδρική φιγούρα στα αποδελτιωμένα κείμενα παρουσιάζεται κυρίως σε εφηβική ηλικία, υπό την ιδιότητα του μαθητή Γυμνασίου.

Όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση, τα αγόρια που απεικονίζονται στα εγχειρίδια φαίνεται να είναι ντυμένα ανάλογα με το κλίμα της εποχής τους, δηλαδή φορώντας άνετα και αθλητικά ρούχα. Στην εικόνα που ακολουθεί (βλ. Εικόνα Ν) ο έφηβος παρουσιάζεται εντός μιας ανδρικής παρέας να περνάει τον ελεύθερο του χρόνο. Σε αυτό το σημείο μπορεί να σχολιαστεί πως το ντύσιμο των αγοριών συνάδει με το παραδοσιακά αρρενωπό ντύσιμο, όπου τα αγόρια φαίνεται να προτιμούν την άνεση, ενώ τα κορίτσια την εμφάνιση όπως φάνηκε και παραπάνω.



(Εικόνα Ν, Βιβλίο Μαθητή, σ. 47)

Το κέντρο βάρους όμως όταν παρουσιάζεται η εξωτερική εμφάνιση ενός αγοριού στα σχολικά βιβλία δείχνει να μετατοπίζεται στην προσωπικότητά του έναντι των εξωτερικών χαρακτηριστικών του. Επομένως, εκεί που οι γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται με γλαφυρότητα ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση, τα αγόρια παρατηρούνται για την νοημοσύνη και την δυναμικότητά τους, στοιχεία που ανέκαθεν ταυτιζόντουσαν στερεοτυπικά με την ανδρική ταυτότητα. Τα παραπάνω εμφανίζονται στο παρακάτω απόσπασμα, όπου ο πρωταγωνιστής γίνεται θύμα περιπαικτικών σχολίων για το ντύσιμό του, καθώς τα αγόρια εμφανίζονται να μην δίνουν τόση σημασία στην εξωτερική τους εμφάνιση.

«...Ο Πέτρος φορούσε ένα πουκάμισο εμπριμέ με λουλούδια και μια μονόχρωμη πράσινη γραβάτα, κι έτσι κοντός που ήταν, έμοιαζε με μικρό κύριο, κωμικό. Ο Αλέξης φορούσε πουλόβερ με ψηλό γιακά, δε σκοτιζόταν για το ντύσιμό του και ήταν πάντα ντυμένος όπως τον βόλευε. Η Τάνια του είπε κοροϊδευτικά: -Καημένε Αλέξη, πότε θα μάθεις να φέρεσαι; Σε πάρτι είσαι κι όχι στο ποδόσφαιρο!...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 42)

Σε αυτό το σημείο όμως, τονίζεται η έμφυλη διαφορά, καθώς τα αγόρια δεν οφείλουν να ασχολούνται με τα ρούχα εφόσον το χαρακτηριστικό που μετράει ως προς την αξιολόγησή τους είναι η προσωπικότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται ακόμη περισσότερο η στερεοτυπική πεποίθηση πως η εξωτερική εμφάνιση είναι «γυναικεία» υπόθεση.

«...-Ο Αλέξης έχει προσωπικότητα. Δε χρειάζεται γραβάτες και έξαλλα πουκάμισα για να ξεχωρίζει».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 42)

Στοιχείο ανισότητας αποκαλύπτει επίσης ένα απόσπασμα των εγχειριδίων, στο οποίο ο μαθητής πρωταγωνιστής, όντας εκδότης μιας μικρής εφημερίδας και θύμα χλευασμού του περίγυρού του, επιτυγχάνει να τραβήξει την προσοχή ενός δημοσιογράφου, ενώ στα βιβλία δεν εμφανίζεται κάποια παρόμοια αξίωση από θηλυκή πρωταγωνίστρια.

«Ο Ηλίας που δεν έχει φύγει ποτέ από το χωριό του, είναι εκδότης της μικρής χειρόγραφης εφημερίδας Ο Ψύλλος, που τη στέλνει με το ταχυδρομείο με σχολεία της περιοχής. Γι' αυτή του τη δραστηριότητα δέχεται τις κοροϊδίες των συγχωριανών του, μέχρι που τον ανακαλύπτει μια δημοσιογράφος αθηναϊκής εφημερίδας.»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 89)

«...Σου μεταφέρω τους θερμούς χαιρετισμούς και τα συγχαρητήρια όλων των συνταχτών της εφημερίδας στην οποία εργάζομαι [...] είσαι ο μικρότερος εκδότης εφημερίδας στην Ελλάδα...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 89)

Σε διαφορετικό σημείο των εγχειριδίων, πάλι ένας μαθητής αρσενικού γένους φαίνεται να καταφέρνει να ξεχωρίσει σε επαγγελματικό επίπεδο, παρά τα οπτικά προβλήματα που παρουσιάζει, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την σημασία της ανδρικής δυναμικότητας εναντίον των εμποδίων. Ωστόσο, δεν γίνεται πουθενά κάποια αξιόλογη αναφορά σε μαθήτριες γένους θηλυκού που με την δυναμικότητα του χαρακτήρα τους καταφέρνουν αξιόλογα πράγματα.

«Ο Στέλιος έχει 20% ικανότητα όρασης. [...] Λόγω των ιδιαίτερων ικανοτήτων του, καθώς και του ζήλου που επέδειξε, όσο παρακολουθούσε το σεμινάριο, επιλέχθηκε και προσλήφθηκε από την εταιρεία... Σήμερα εξακολουθεί να εργάζεται εκεί, έχει πλήρως προσαρμοστεί στις συνθήκες εργασίας και αντιμετωπίζει με αισιοδοξία το μέλλον».

(Βιβλίο Μαθητή, σ.76)

Μέσα στα χρόνια, η ανδρική μορφή έχει προσλάβει εξωτερικά χαρακτηριστικά μυϊκής διάπλασης και δύναμης, τα οποία συνηγορούν στην πεποίθηση του πώς πρέπει να είναι οι ηγετικές μορφές για να αναλάβουν κοινωνικές ευθύνες. Στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β Γυμνασίου, αν και δεν υπάρχουν πολλές αναφορές στον ρόλο του άντρα σε ενήλικη ηλικία, παρατίθεται μια εικόνα που συνηγορεί στην παραπάνω πρόταση. Στην εν λόγω εικόνα παρουσιάζεται ένας κρητικός άντρας με παραδοσιακή φορεσιά, κατά πάσα πιθανότητα με την ιδιότητα του βοσκού ή κτηνοτρόφου (βλ. Εικόνα Ξ).

Στα πρώιμα χρόνια, η σωματική διάπλαση του ανδρικού γένους τους καθιστούσε καταλληλότερους υποψηφίους να αναλάβουν τον ρόλο του κυνηγού που όφειλε να προσφέρει την τροφή στα υπόλοιπα μέλη της οικογενείας του. Μέσω της παρουσίασης της εικόνας ενός στερεοτυπικά «λεβέντη» κρητικού άνδρα φαίνεται να ενισχύεται η παραπάνω στερεοτυπική αντίληψη, όπου η έμφυλη ταυτότητα του άνδρα παρουσιάζεται να εξαρτάται από την εντύπωση δύναμης και θάρρους που φαίνεται να αποπνέει.



(Εικόνα Ξ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 12)

Όσον αφορά την θέση του ανδρικού φύλου εντός του οικογενειακού θεσμού, αν και ελάχιστες είναι οι αναφορές στην πατρική φιγούρα και το πώς εμφανίζεται στα υπό διερεύνηση βιβλία, αυτή φαίνεται να εξακολουθεί να παρουσιάζεται υπό στερεοτυπικούς όρους.

Η επί σειρά ετών στερεοτυπική αντίληψη πως ο πατέρας είναι υπεύθυνος για την εξασφάλιση της επιβίωσης της οικογένειάς του, γεγονός που στον σύγχρονο καιρό μεταφράζεται ως εξαντλητική ενασχόληση με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στην παρακάτω εικόνα, η πατρική φιγούρα εμφανίζεται να κινείται στον εξωτερικό χώρο, εντός της κοινωνίας και εκτός σπιτιού σε αντίθεση με την γυναικεία φιγούρα που παρουσιάζεται κατά πλειοψηφία εντός της οικογενειακής θαλωρής. Η εξουθενωτική εργασία του πατέρα τον ωθεί να απουσιάζει συχνά από το σπίτι, γεγονός που θεωρείται σχετικά δεδομένο εντός του οικογενειακού πλαισίου, και του προκαλεί ψυχολογικά συμπτώματα. Επομένως, φαίνεται πως ισχυροποιείται η στερεοτυπική αντίληψη πως η θέση του άντρα είναι εκτός σπιτιού να εργάζεται και όχι να ασχολείται με τις ενδοοικογενειακές υποθέσεις.



(Εικόνα Ο, Βιβλίο Μαθητή, σ. 106)

Σε αντίθεση με τις απεικονίσεις θηλυκών οντοτήτων στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Β Γυμνασίου, οι ανδρικές οντότητες δεν εμφανίζονται σε κανένα σημείο να αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά τους, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Το γεγονός αυτό προκαλεί έκπληξη, ωστόσο ίσως πρόκειται για ένα δείγμα της στερεοτυπικής αντίληψης πως ο πατέρας

τοποθετείται κυρίως εκτός του σπιτιού και των οικογενειακών υποθέσεων και η μητέρα είναι αυτή που ενασχολείται με την ανατροφή των παιδιών παραδοσιακά.

Επιπροσθέτως, στο υπό διερεύνηση υλικό, το μόνο σημείο που παρουσιάζεται η σχέση του άνδρα με τον θεσμό του γάμου αναφέρεται στους αρχαίους χρόνους, όπου ο μοναδικός λόγος νύμφευσης ήταν η επιθυμία του ίδιου για απόκτηση απογόνων, κυρίως αρσενικών, ώστε να συνεχίσουν την κληρονομία του και το όνομά του και να έχει κάποιον να τον φροντίζει όταν επέλθει το γήρας.

«Κάθε Αθηναίος πολίτης ουσιαστικά παντρεύεται για να αποκτήσει παιδιά... Παντρεύονται πρώτα απ' όλα για να αποκτήσουν αρσενικά παιδιά τουλάχιστον ένα που θα συνεχίσει την οικογένεια και θα εξασφαλίσει για τον πατέρα του τη λατρεία που αυτός ο ίδιος προσέφερε στους προγόνους του...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 19)

Όσον αφορά την Σπάρτη συγκεκριμένα, τονίζεται το στρατιωτικό ιδεώδες που κυριαρχούσε εκείνη την εποχή, όπου σε κάθε άνδρα επιβαλλόταν με τον νόμο ο γάμος ώστε να αποκτήσουν απογόνους που θα γινόντουσαν στρατιώτες για την πόλη τους.

«Στη Σπάρτη αυτούς που έμεναν ανύπαντροι τους τιμωρούσε ο νόμος».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 19)

Στην Αρχαία Αθήνα, παρά την έλλειψη νόμου που υπαγόρευε την απόκτηση απογόνων, η τεκνοποιία αρσενικών παιδιών θεωρούταν εξίσου σημαντική με σκοπό την αποφυγή της περιφρόνησης από το κοινωνικό σύνολο.

«Στην Αθήνα δεν είχαν νομική υποχρέωση να παντρευτούν...[...] τον άνδρα που δεν παντρευόταν τον περιφρονούσαν και τον κατηγορούσαν...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 19)

Σε συνέχεια, η συμπεριφορά του συζύγου εντός του γάμου του φαίνεται να καθορίζεται από τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν.

«...Εισήλθεν εν πρώτοις εις αρχοντικόν μέγαρο. Είδεν εκεί το ψεύδος και τη σεμνοτυφίαν, την ανίαν και το ανωφελές της ζωής ζωγραφισμένα εις τα πρόσωπα του ανδρός και της γυναικός...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 116)

Η εικόνα που σχηματίζεται μέσα από τα αποσπάσματα περιγράφει ένα ζευγάρι που ενώθηκε με τα δεσμά του γάμου για κοινωνικούς λόγους, έτσι ώστε να αποκτήσουν οικονομική ευημερία και ανέσεις. Ο γάμος τους ωστόσο περιγράφεται ως σεμνότυφος, όπου περιβάλλεται από ένα κλίμα ανίας, συνθήκη μέσα στην οποία οι άνθρωποι παλαιότερα πολλές φορές βρισκόντουσαν καθώς κυριαρχούσε η στερεοτυπική αντίληψη πως μια γυναίκα πρέπει να παντρευτεί έναν οικονομικά ευκατάστατο άνδρα που θα μπορεί να της προσφέρει οτιδήποτε χρειαστεί.

Από την άλλη πλευρά, τα οικονομικά προβλήματα παρουσιάζονται ως συχνή αιτία πρόκλησης της άσχημης συμπεριφοράς του ανδρός προς την σύζυγό του εντός ενός γάμου που δεν ήταν επιθυμητός.

«...εις την καλύβην πτωχού ανθρώπου. Ο ανήρ έλειπε όλη την εσπέραν εις την ταβέρναν. Η γυνή επροσπαθεί να αποκοιμίση με ολίγον ξηρόν άρτον τα πέντε τέκνα, βλασφημούσα άμα την ώραν που είχεν υπανδρευθή...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 116)

Έκπληξη προκαλεί το γεγονός πως δεν βρέθηκε κανένα σημείο εντός του αποδελτιωμένου υλικού που να παρουσιάζει τον γάμο ως μια αρμονική συνύπαρξη ενός ζεύγους ανθρώπων που ενώθηκαν από έρωτα και όχι λόγω κάποιας κοινωνικής πίεσης. Φαίνεται επομένως να ενισχύεται το στερεότυπο του γάμου, όπου οι γυναίκες πιέζονται κοινωνικά να παντρευτούν για να ολοκληρωθούν, ακόμα και σε περιπτώσεις που ο γάμος εν τέλει καταλήγει συμβατικός.

Ακόμη, ο σύζυγος εμφανίζεται μόνο υπό το πρίσμα του στερεότυπου άνδρα εξουσιαστή, όπου η σύζυγος οφείλει να τον υπακούει. Σε περίπτωση που η συμπεριφορά της δεν αρμόζει στις επιθυμίες του, εκείνη μπορεί να βρεθεί θύμα λεκτικής ή και μάλιστα σωματικής κακοποίησης.

«...τα μεσάνυχτα επέστρεψεν ο σύζυγός της αυτήν τον ύβρισε νευρική με φωνήν οξείαν, εκείνος την έδειρε με την ράβδον την οζώδη...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 116)

Σε αυτό το σημείο οφείλεται να εκφραστεί η ελπίδα της έκφρασης κριτικής του παραπάνω αποσπάσματος εντός του διδακτικού έργου, καθώς τέτοιες σκηνές βίας οφείλουν

να συζητηθούν με τους μαθητές και να τους ενισχυθεί ένα αίσθημα κατακραυγής στην παρουσία οποιασδήποτε μορφής βίας.

Από το υπό διερεύνηση υλικό εξάγονται επίσης ορισμένα συμπεράσματα για τα αγόρια μικρότερης ηλικίας. Η εικόνα της ανδρικής μορφής σε μικρότερη ηλικία παρουσιάζεται να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να ασχολείται με πράγματα που στερεοτυπικά «αρμόζουν» στην «ανδρική» ταυτότητα. Επομένως, ένα αγόρι εμφανίζεται να έχει ασχοληθεί και να γνωρίζει πληροφορίες σχετικές με την φύση, παρουσιάζοντάς τον ως έναν μικρό εξερευνητή. Μάλιστα, παρουσιάζεται να αναλαμβάνει μόνος του έναν πιο ηγετικό ρόλο εντός μιας ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η πεποίθηση πως τα αγόρια οφείλουν να προετοιμάζονται για τον ηγετικό ρόλο που θα χρειαστεί να αναλάβουν μελλοντικά εντός των κοινωνικών δρώμενων, σε σύγκριση με τους ρόλους που θα αναλάβει ένα κορίτσι στο μέλλον.

«...θα σας οδηγήσω εγώ. Ξέρω να βρίσκω τα σημεία του ορίζοντα, περηφανεύεται ο Νικόλας».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 10)

Σε άλλο απόσπασμα, εμφανίζεται η ανέκαθεν σχέση των αρσενικών υποκειμένων με την διαδικασία απόκτησης γνώσης, όπου παλαιότερα περιοριζόταν μόνο στα αγόρια, με σκοπό την ενδεδειγμένη προετοιμασία τους για την μετέπειτα απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη ή την προετοιμασία τους για την ανάληψη των καθηκόντων τους στο μελλοντικό τους επάγγελμα.

«...οι γιοι των πλούσιων πολιτών ή αυτών που ήταν εύποροι μπορούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μέχρι την εφηβεία, ενώ οι γιοι των φτωχών σταματούσαν νωρίτερα, συνήθως μόλις έπαιρναν τις βάσεις ...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 58)

Όσον αφορά την επαγγελματική ενασχόληση, στο υπό έρευνα υλικό η ανδρική μορφή εμφανίζεται σε πολλούς επαγγελματικούς ρόλους, σε αντίθεση με την παρουσία της γυναικείας μορφής που περιορίζεται σε μικρό αριθμό επαγγελμάτων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την στερεοτυπική αντίληψη της κυριαρχίας του ανδρικού γένους στον επαγγελματικό και κοινωνικό χώρο, καθώς οι άνδρες εμφανίζονται ελεύθεροι να ασκήσουν οποιοδήποτε επάγγελμα επιθυμούν ανάλογα με τις κοινωνικό-οικονομικές επιταγές της εποχής τους.

Κατά την αρχαιότητα, τα ανδρικά επαγγέλματα εντοπίζονται στον δημόσιο χώρο, όπου οι άνδρες ασχολούνται κυρίως με χειρωνακτικά επαγγέλματα τεχνικών δεξιοτήτων, όπως αυτό του τεχνίτη (βλ. Εικόνα Ρ). Με τα εν λόγω επαγγέλματα, οι άνδρες εκείνης της εποχής μπορούσαν να συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στην προαγωγή του πολιτισμού και της

κοινωνίας τους, καθώς το επάγγελμα του τεχνίτη για παράδειγμα συνέβαλλε στην ανύψωση των σημαντικότερων μνημείων όλων των πολιτισμών.



(Εικόνα Ρ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 81)

«Οι τεχνίτες που θα τα χρησιμοποιούσαν και θα τα κατεργάζονταν, θα ήταν ξυλουργοί, γλύπτες, χαλκουργοί, μαρμαράδες, επιχρυσωτές, ελεφαντουργοί, ζωγράφοι, κοσμηματογράφοι, τορνευτές. [...] αμαξουργοί, καραγωγείς, αμαξηλάτες σκοινοποιοί, λιναράδες, εργάτες δερμάτων, οδοποιοί, μεταλλωρύχοι».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 81)



(Εικόνα Σ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 86)

Καθώς οι κοινωνίες και οι οικονομίες εξελίσσονταν, ήρθαν στο προσκήνιο νέα επαγγέλματα για να καλύψουν τις αυξανόμενες ανάγκες του ανθρώπινου είδους, όπως αυτό του εμπόρου που αφορούσε την ανταλλαγή υλικών αγαθών.

«...Κάθε έμπορος έχει τη θέση του, την εξασφαλισμένη, γιατί πληρώνει δικαιώματα. Στη σκιά ενός μεγάλου παραπετάσματος ή μιας ομπρέλας εκθέτει τα εμπορεύματά του επάνω σε πάγκο...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 83)

Σε συνέχεια της εξέλιξης της ανθρώπινης ιστορίας, εμφανίστηκαν επαγγέλματα όπου χρήζουν μεγαλύτερης εξειδίκευσης, όπως αυτά του γιατρού και του δικηγόρου. Φυσικό και επόμενο λοιπόν να παρουσιάζονται αυτά τα επαγγέλματα και στα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου. Η έκπληξη ωστόσο βρίσκεται στο γεγονός πως αυτά συνδέονται με το ανδρικό γένος στα εν λόγω βιβλία, ενισχύοντας την στερεοτυπική εικόνα ενός δυναμικού

και επαγγελματικά καταξιωμένου άνδρα, όπου είναι ελεύθερος να κυνηγήσει οποιαδήποτε καριέρα επιθυμεί, αποκομμένος από τις κοινωνικές επιταγές.

Ειδικότερα ως προς το επάγγελμα του γιατρού, υπάρχει σαφές απόσπασμα εντός του υπό διερεύνηση υλικού όπου παρουσιάζεται η ανδρική μορφή υπό την ιδιότητα του γιατρού, ένα επάγγελμα που ανέκαθεν συνδεόταν με την αίσθηση κύρους.

«Ο αναπληρωτής καθηγητής της Ιατρικής κ. Ιωάννης Στ. Παπαδόπουλος».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 59)

Επιπροσθέτως, οι άνδρες παρουσιάζονται σε πληθώρα επαγγελμάτων που περιβάλλονται από μια αύρα εξουσίας, όπως αυτό του Διευθυντή σχολείου. Σε αυτό το σημείο φαίνεται να επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά η στερεοτυπική αντίληψη του άνδρα-ηγέτη, όπου εκείνος μόνο εμφανίζεται να κατέχει ρόλους εξουσίας και να είναι ικανός να αναλάβει θέσεις υψηλών απαιτήσεων και ευθυνών.

«Στην τετάρτη τάξη βασίλευε και κυβερνούσε ο Διευθυντής του Δημοτικού».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 64)

Μάλιστα, ο άνδρας ως διευθυντής παρουσιάζεται ως σκληρός και δυναμικός εξουσιαστής του σχολείου, όπου δεν αφήνει περιθώρια σε κανέναν να αντιδράσει και να ξεφύγει από τα όρια της τάξης που επιβάλλει. Αυτή η εικόνα προφανώς και αποτελεί στοιχείο στερεοτυπικών αντιλήψεων για το πώς οφείλει να είναι ένας άνδρας σε ηγετικό ρόλο, στοιχεία που αν προσδίδονταν σε μια γυναικεία μορφή πολύ πιθανό να την καθιστούσαν θύμα αρνητικών σχολίων.

«Στην τετάρτη τάξη βασίλευε και κυβερνούσε ο Διευθυντής του Δημοτικού.[...] Κρατούσε ένα μικρό στριφτό βούρδουλα, μας έβαλε στη γραμμή κι άρχισε να βγάζει λόγο.»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 64)

Οι μαθητές της Β Γυμνασίου στα υπό διερεύνηση βιβλία φαίνεται να αποκτούν μέσω αυτών και την πρώτη τους επαφή με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και συγκεκριμένα με την ανάγκη σύνθεσης ενός βιογραφικού σημειώματος. Περιέργεια ωστόσο δημιουργεί η επιλογή των συγγραφέων να αναπαραστήσουν ένα βιογραφικό ενός άνδρα δικηγόρου, γεμάτο από δεξιότητες και εργασιακή εμπειρία, στο οποίο ωστόσο φαίνεται να απουσιάζει η οικογενειακή κατάσταση, ένας τομέας που δεν θα προκαλούσε έκπληξη αν συμπεριλαμβανόταν σε ένα βιογραφικό ενός γυναικείου υποκειμένου.

Προσωπικά στοιχεία	
Όνοματεπώνυμο	: Γιώργος Κ.
Διεύθυνση κατοικίας	: Ερμού 20
T.Κ., πόλη	: 554 26 Θεσσαλονίκη
Τηλέφωνο	: 23 10
Φαξ	: 23 10
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	: gk@yahoo.gr
Ημερομηνία γέννησης	: 09.04.1972
Σπουδές	
1990-1994	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Νομική
	Βαθμός πτυχίου: 8
1983-1989	1ο Λύκειο Θεσσαλονίκης
	Βαθμός απολυτηρίου: 18,9
Ξένες γλώσσες	

Αγγλικά: άριστα (Cambridge Proficiency)	
Γαλλικά: καλά (Sorbonne I)	
Επαγγελματική εμπειρία	
2002-2004	Δικηγορικό γραφείο ΕΖ. Ειδικευση σε θέματα Εμπι
1998-2002	Ναυτιλιακή εταιρία ΓΔ. Ειδικευση σε θέματα Ναυτι
1994-1996	Δικηγορικό γραφείο ΑΒ. Ασκούμενος δικηγόρος
Ασχολίες και ενδιαφέροντα	
Μπάσκετ, θέατρο, κινηματογράφος, λογοτεχνία	
Συστατικές Επιστολές	
Διαθέσιμες εφόσον ζητηθούν	

(Εικόνα Τ, Βιβλίο Μαθητή, σ.

Η έντονη παρουσίαση του ανδρικού γένους σε τεχνικά επαγγέλματα, όπου η σωματική δύναμη και οι χειρωνακτικές δεξιότητες θεωρούνται υποχρεωτικές, ενισχύουν την στερεοτυπική αντίληψη πως το γυναικείο γένος δεν κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες για να καταπιαστεί με τα εν λόγω επαγγέλματα, όποτε η κυριαρχία των αντρών σε αυτά φαντάζει φυσική και επόμενη.



(Εικόνα Υ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 80)

«Ο Χρυσάφης ήταν ο προπομπός μιας καλής ημέρας. Ήταν σαλεπιτζής...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 47)

«Η δουλειά του Ταμπάκη ήταν δύσκολη και ανθυγιεινή: όλη μέρα στη βρόμα και τη δυσωδία του σάπιου δέρματος».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 40)

«Ένας ταξιτζής μιλά για τη δουλειά του. Ξεκίνησα να δουλεύω το ταξί πριν από εξήμισι χρόνια ... είναι πολύ δύσκολο να στέκεσαι πίσω από το τιμόνι για τόσο πολλές ώρες. Οι περισσότεροι ταξιτζήδες υποφέρουν από τη μέση τους...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 42)

Φαίνεται επομένως ο στερεοτυπικός διαχωρισμός των επαγγελματιών σε «γυναικεία» και «ανδρικά» να ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό εντός των εγχειριδίων. Εν κατακλείδι, αυτός ο διαχωρισμός εμφανίζεται να περνάει και στην σφαίρα των καλλιτεχνικών δρώμενων, αφού παρουσιάζεται μια συνέντευξη ενός άντρα καλλιτέχνη. Απορία προκαλεί το γεγονός πως ενώ στην παρουσίαση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των νεαρών κοριτσιών εμπεριέχονται οι καλλιτεχνικές ενασχολήσεις, παρ' όλα αυτά στα βιβλία εμφανίζεται μόνο το αντρικό γένος υπό την ιδιότητα του καλλιτέχνη.

«συνέντευξη με τον Πασκάλ. Μπιέ, εικονογράφο παιδικών βιβλίων».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 74)

Όσον αφορά την επιλογή επαγγέλματος από έναν άνδρα, αυτή φαίνεται να επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες της εποχής του. Συγκεκριμένα, οι οικονομικοί πόροι που αποφέρει ένα επάγγελμα παρουσιάζονται ως ο κυριότερος λόγος επιλογής ενός επαγγέλματος, με σκοπό την εξασφάλιση τόσο του εαυτού όσο και της οικογένειας. Μάλιστα, η δουλειά του πατέρα τονίζεται σε τέτοιο σημείο που από αυτήν εξαρτάται η επιβίωση ολόκληρης της οικογένειας, παρουσιάζοντάς τον στον παραδοσιακά στερεοτυπικό ρόλο του «κουβαλητή και προστάτη της οικογένειας».

«Στο τραπέζι ο πατέρας μου είπε ότι αύριο ξεκινάει δουλειά. Σ' ένα μηχανουργείο στον Πειραιά. Τα λεφτά δεν είναι καλά. Τον πληρώνουν, λέει, κάτω απ' το βασικό. Αλλά τι να κάνεις; ...Δε γίνεται αλλιώς. Δε μπορεί να περιμένει άλλο για μια καλύτερη δουλειά. [...] Μπορεί τώρα που θα πιάσει δουλειά ο πατέρας ν' αλλάξει η ζωή μας.»

(Τετράδιο εργασιών, σ. 41)

Σε άλλο απόσπασμα του υπό αποδελτιωμένου υλικού, ο άνδρας εμφανίζεται να εργάζεται σκληρά έτσι ώστε να μπορέσει να εκπληρώσει το όνειρό του και να αποκτήσει μια δική του επιχείρηση, δουλεύοντας ως κύριος του εαυτού του. Το ανδρικό όνειρο υπό αυτή την έννοια εξισώνεται με την επαγγελματική και οικονομική καταξίωση και φαντάζει σχετικά εύκολο, εφόσον μπορεί να το επιτύχει μέσω της σκληρής δουλειάς και της δυναμικότητάς του.

«Αν κάνουμε οικονομίες και μ' αυτά τα λεφτά που θα παίρνει, μπορεί σε έξι μήνες... σ' ένα χρόνο το πολύ, να μαζέψουμε εκατό χιλιάδες! Τόσα του χρειάζονται για να πάρει ένα μεταχειρισμένο τέρνο μικρό. Μετά θα γυρίσουμε στη Σύμη. Θ' ανοίξει ένα μηχανουργείο. Θα'

χει πολλή δουλειά, ...Έξι μήνες θα στριμωχτούμε... το πολύ ένα χρόνο και μετά ποιος μας πιάνει!»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 41)

Ένα ακόμη επάγγελμα που αναφέρεται για το ανδρικό γένος αφορά αυτό του επαγγελματία οδηγού ταξί. Το εν λόγω επάγγελμα χαρακτηρίζεται τόσο από την κούραση που επιφέρει όσο και από την ελευθερία στο ωράριο εργασίας και στις επιλογές του τρόπου που θα ασκηθεί. Περιέργεια διεγείρει το γεγονός πως ακόμη και αυτή η επαγγελματική επιλογή ενός άνδρα παρουσιάζεται ως μια στοχευμένη και καλά μελετημένη επένδυση με κάποιον ανώτερο σκοπό και παρουσιάζεται ως ένα κατεξοχήν ανδρικό επάγγελμα, ενώ στις μέρες μας υπάρχουν πολλές γυναίκες που εργάζονται τόσο ως ελεύθεροι επαγγελματίες γενικότερα όσο και ως επαγγελματίες οδηγοί ειδικότερα.



(Εικόνα Φ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 42)

«Επέλεξα αυτή τη δουλειά, γιατί ήθελα να έχω ελευθερία ως προς το ωράριο. Το κίτρινο τετράτροχο το παρέχει αυτό. Προχώρησα σε μια σεβαστή, για τα δεδομένα μου επένδυση, για να αγοράσω το μισό αυτοκίνητο ...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 42)

Υπό αυτή την έννοια, η ανδρική μορφή παρουσιάζεται να θέλει να είναι εκείνος το «αφεντικό του εαυτού του» και να απολαμβάνει την ανεξαρτησία του, επιλέγοντας πιο αυτόνομα επαγγέλματα, όπως αυτά του ελεύθερου επαγγελματία, του γιατρού ή του δικηγόρου.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της έμφυλης ανδρικής ταυτότητας φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την δημιουργία φιλικών σχέσεων, μέσω των οποίων θα λάβει τα απαραίτητα εφόδια για την κοινωνικοποίησή του και την μετέπειτα κοινωνική του εξέλιξη. Στα εγχειρίδια που διερευνήθηκαν, οι φιλικές σχέσεις μεταξύ ανδρών παρουσιάζονται με έναν αρκετά στερεοτυπικό τρόπο, όπως ακριβώς και με τις φιλίες μεταξύ γυναικών.

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της φιλίας παρουσιάζεται μέσα από αποσπάσματα που αφορούν την αρχαία Σπάρτη, όπου οι Σπαρτιάτες πολεμούσαν στο πλευρό των φίλων τους, πολλές φορές μάλιστα δεμένοι ο ένας με τον άλλον, έτσι ώστε να μπορέσουν να πολεμήσουν μαζί, υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον και χωρίς δυνατότητα υποχώρησης. Έτσι, οι Σπαρτιάτες πολεμιστές, γνωστοί για το θάρρος και την «ανδρεία» τους, πέθαιναν συχνά στο πλευρό των φίλων τους εντός μάχης.

«Οι δε Σπαρτιάτες πολεμούσαν πάντοτε ανά ζεύγη και ο καθένας ήταν δεμένος με το φίλο και συμπολεμιστή του πραγματικά στη ζωή και στο θάνατο...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 30)

Οι φιλίες της σύγχρονη εποχής από την άλλη παρουσιάζονται να ξεκινούν εντός του σχολικού πλαισίου, συνεχίζοντας ύστερα εντός των εργασιακών χώρων.

«Στις μικρότερες ηλικίες το σχολείο και στις λίγο μεγαλύτερες το Πανεπιστήμιο φαίνεται ότι είναι κατεξοχήν χώροι στους οποίους οικοδομούνται οι φιλίες, ενώ αργότερα οι χώροι εργασίας».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 30)

Ωστόσο, σε αντίθεση με τα θηλυκά υποκείμενα, τα αρσενικά εμφανίζονται να επιθυμούν την ένταξη τους σε μεγαλύτερες παρέες. Εκεί που η γυναίκα παρουσιάζεται να χρειάζεται μια κοντινή φίλη που να μπορεί να στηριχθεί πάνω της, ο άνδρας απεικονίζεται εντός παρεών με πολλά άτομα, έτσι ώστε να μπορεί να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια που φαίνεται να είναι η προτιμότερη ασχολία του στις μικρότερες ηλικίες. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται να τονίζεται η κοινωνικότητα του αντρικού γένους, που το προετοιμάζει για την ανάληψη των μελλοντικών καθηκόντων του στην κοινωνία και την εργασία του.

«...Σ' αυτή την ηλικία προτιμότερο είναι να έχεις μια παρέα, μια μεγάλη παρέα, πέντε-δέκα παιδιά, που να μην είστε τόσο ανοιχτοί, όπως μ' ένα φίλο, και να κρατάτε τις αποστάσεις...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 47)

Όσον αφορά τις ασχολίες του ελεύθερου χρόνου, οι ανδρικοί χαρακτήρες εντός των βιβλίων παρουσιάζονται να προτιμούν αθλητικές δραστηριότητες ή την ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μάλιστα, σε ένα απόσπασμα γίνεται σαφής η σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και η στερεοτυπική αντίθεσή τους.

«...Τα αγόρια ασχολούνται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια με τον αθλητισμό και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 54)

Ακόμη, οι ανδρικοί χαρακτήρες απεικονίζονται να επιλέγουν σχετικά ριψοκίνδυνες δραστηριότητες, όπως αυτό του καγιάκ, τονίζοντας έτσι παράλληλα την σχέση του ανδρικού γένους με την φύση. Φαίνεται επομένως να ενισχύεται η στερεοτυπική αντίληψη της περιπετειώδους φύσης της ανδρικής ταυτότητας, όπου επιλέγει συχνότερα ριψοκίνδυνες δραστηριότητες σε σύγκριση με τις γυναικείες ταυτότητες, που επιλέγουν τις καλλιτεχνικές ενασχολήσεις ή την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.



(Εικόνα X, Βιβλίο Μαθητή, σ. 22)

Η παρουσίαση των ανδρικών δραστηριοτήτων της ενήλικης ζωής εμφανίζει επίσης στερεοτυπικά χαρακτηριστικά εντός των διερευνώμενων βιβλίων. Οι άνδρες απεικονίζονται για ακόμη μια φορά εκτός του οικογενειακού πλαισίου, επιλέγοντας δραστηριότητες εκτός σπιτιού με φιλικά πρόσωπα, πολλές φορές στον παραδοσιακά στερεοτυπικά ανδρικό χώρο του καφενείου, όπου καταπιάνονται με το τάβλι.

«Από κείνη τη στιγμή μέχρι νωρίς τα ' απόγευμα έπαιζε μ' όποιον έβρισκε μπροστά του, μ' όποιον δεν είχε δύναμη να του το αρνηθεί [...] να παίζουνε μια παρτίδα».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 48)

Η παρακολούθηση τηλεόρασης αποτελεί επίσης μια ενασχόληση των ανδρών στην σύγχρονη εποχή, γεγονός που αποτυπώνεται και στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου. Οι επιλογές τους περιορίζονται στερεοτυπικά στην παρακολούθηση των αθλητικών και των γεγονότων της επικαιρότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από την παρακολούθηση ταινιών.



(Εικόνα Ψ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 82)

Ο Νιλ Πόστμαν ... μιλάει στο Θ. Λάλα:

«-Παρακολουθώ πολύ τηλεόραση, κυρίως αθλητικά, παλιές ταινίες και ιδιαίτερα γεγονότα τα οποία συμβαίνουν και αξίζουν τον κόπο να τα παρακολουθήσω...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 88)

Μια παραδοσιακά «ανδρική» ενασχόληση των παλαιότερων χρόνων αποτελεί η ανάγνωση της εφημερίδας για την ενημέρωση, γεγονός που συνηγορούσε στην οικοδόμηση του ρόλου του ενεργού πολίτη. Στο βιβλίο του μαθητή που διερευνήθηκε, εντοπίστηκε μια εικόνα όπου παρουσιάζονται δύο αγόρια και μία κοπέλα να διαβάζουν μια εφημερίδα (βλ. Εικόνα Ω), τονίζοντας την ανδρική πλειοψηφία στην εν λόγω ενασχόληση.

Αν και στην σύγχρονη εποχή οι εφημερίδες έχουν αποκτήσει ψηφιακή μορφή και όχι έντυπη, γεγονός που την καθιστά πιο εύκολα προσβάσιμη από μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού ανεξαρτήτου φύλου, η παράθεση των παρακάτω αναχρονιστικών ποσοστών ανάγνωσης εφημερίδων ενισχύει την στερεοτυπική αντίληψη πως οι άνδρες κατά κύριο λόγο ενδιαφέρονται να παραμένουν ενημερωμένοι σε σύγκριση με τις γυναίκες.

«Τακτικότεροι και πιστότεροι αναγνώστες αναδεικνύονται οι άνδρες (63,5%) αφήνοντας πολύ πίσω τις γυναίκες με ποσοστό 46%».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 96)



(Εικόνα Ω, Βιβλίο Μαθητή, σ. 71)

ΣΤ2. Ισότητα των φύλων

Αν και τα αποσπάσματα στο υπό διερεύνηση υλικό των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου φαίνεται να παρουσιάζουν τα φύλα κατά κύριο λόγο σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με στερεοτυπικά παραδοσιακά χαρακτηριστικά, υπάρχουν κάποια δείγματα προώθησης της ισότητας των φύλων. Συγκεκριμένα, όπως θα αποδειχθεί και στη συνέχεια μέσα από την παράθεση αναλυτικών παραδειγμάτων (εικόνες και αποσπάσματα του παρόντος σχολικού εγχειριδίου), η προώθηση της ισότητας των φύλων αποτελεί μία συνολική προσπάθεια, τόσο μέσω της προώθησης θετικών προτύπων, όσο και μέσω της ανάδειξης της σημασίας αποφυγής αρνητικών προτύπων. Αναλυτικά, εντοπίστηκαν οι εξής άξονες, όπου άνδρες και γυναίκες λαμβάνουν τους ίδιους ρόλους με την ίδια αναλογία:

- Τόσο ο άνδρας, όσο και η γυναίκα εμφανίζονται να δρουν και να εργάζονται εκτός του οικιακού χώρου, αλλά και να συνεισφέρουν και οι δύο οικονομικά στα οικιακά έξοδα. Με άλλα λόγια, και τα δύο φύλα μοιράζονται ισότιμα το δικαίωμα να συνδυάζουν την οικογένεια με την καριέρα τους, αναλαμβάνοντας το διπλό ρόλο μητέρας/πατέρας και εργαζόμενη/ος.
- Εντοπίζεται μία σχέση ίσης και δίκαιης κατανομής των οικιακών εργασιών. Τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες αναλαμβάνουν ισότιμες ευθύνες στις οικιακές δουλειές (π.χ. γυναίκα και άντρας απλώνουν τα ρούχα από κοινού), γεγονός που επισημαίνει και την ανεμπόδιστη εργασιακή απασχόληση της μητέρας.
- Το σύνολο των υποχρεώσεων διαμοιράζεται με την ίδια αναλογία και στους δύο γονείς.
- Τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες έχουν δικαίωμα στην πολιτική ζωή της κοινωνίας.
- Και τα δύο φύλα εμφανίζονται να έχουν τις ίδιες ανάγκες, όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο. Ωστόσο, ακόμα και αυτές οι δραστηριότητες δεν πρέπει να κατατάσσονται σύμφωνα με έμφυλα χαρακτηριστικά, καθώς το πρόσημο στα ενδιαφέροντα σχετίζεται με τις ατομικές ανάγκες, και όχι τις ιδιότητες του κάθε φύλου.
- Επισημαίνεται η ίδια αναλογικά ανάγκη και των δύο φύλων στη σύναψη φίλων, στη δημιουργία στενών σχέσεων και στο αίσθημα εμπιστοσύνης.

ΣΤ2.1 Η γυναίκα σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά

Η επιχείρηση σκιαγράφησης μιας πιο σύγχρονης εικόνας, εναρμονισμένης με τα κοινωνιο-οικονομικά δεδομένα της εποχής και την αντιστροφή πολλές φορές των έμφυλων ρόλων εντός του οικογενειακού πλαισίου αποτυπώνεται στο παρακάτω απόσπασμα. Η γυναίκα-μητέρα εμφανίζεται να εργάζεται και να μοιράζεται τις ευθύνες και τις οικιακές δουλειές με τον άντρα-πατέρα, τονίζοντας πως η συνεργασία των δύο αποτελεί τον μοναδικό τρόπο επιβίωσης του οικογενειακού συστήματος με αποτελεσματικότητα.

«...καθώς η μητέρα βρίσκεται πολλές ώρες στη δουλειά, η φροντίδα για το σπίτι και τα μέλη της οικογένειας απαιτεί αλλαγές: οι παραδοσιακοί ρόλοι αναθεωρούνται, οι ευθύνες μοιράζονται, όλοι χρειάζεται να αναλάβουν δουλειές, ώστε το σύστημα της οικογένειας να συνεχίσει να λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς τις ανάγκες που υπάρχουν...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 29)

Ακόμη, υπάρχουν δείγματα προώθησης της ισότητας των απεικονιζόμενων προσώπων και ως προς την πολιτική ζωή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εικόνα μιας μαθήτριας, η οποία κλήθηκε να μιλήσει το βήμα της Βουλής των Ελλήνων, και επέλεξε να αγορεύσει για την προσφορά του γυναικείου φύλου στις σύγχρονες κοινωνίες. Επομένως, σε αυτό το σημείο η μορφή των νέων σύγχρονων γυναικών παρουσιάζεται πιο δυναμική και διεκδικητική, με πλούσιο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και κοινωνικής δράσης, πέραν των σχολικών υποχρεώσεων (Κείμενο σε βιβλίο μαθητή, σελ. 130). Κατ'αυτόν τον τρόπο φαίνεται να επιχειρείται η παρουσίαση μιας πιο ισότιμης εικόνας, όπου οι γυναίκες λαμβάνουν ενεργό ρόλο τόσο εντός της κοινωνίας όσο και εντός του πολιτικού συστήματος, από μικρή μάλιστα ηλικία.



(Εικόνα Θ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 130)

Παρότι τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας γράφτηκαν πριν πάνω από 15 χρόνια, παρουσιάζουν δείγματα προσπάθειας εναρμόνισης με τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής τους και στον τομέα των επαγγελματικών. Οι προσπάθειες αυτές

περιλαμβάνουν την περιγραφή του ρόλου της εργαζόμενης γυναίκας ως ένα φυσικό και δεδομένο φαινόμενο, αποκομμένο από τις παραδοσιακά στερεοτυπικές αντιλήψεις πως η γυναίκα οφείλει να ασχολείται αποκλειστικά με της οικοκυρικές εργασίες. Έτσι, η γυναίκα εμφανίζεται εκτός του οικιακού χώρου να δουλεύει και να συνεισφέρει οικονομικά, ενώ παράλληλα αποπειράται να κυνηγήσει την επαγγελματική της ανέλιξη.

«Με την πάροδο των ετών παρατηρούμε ότι όλο και περισσότερες γυναίκες σ' όλα τα κράτη του κόσμου της Ευρώπης και στη χώρα μας συμμετέχουν ενεργά στην αγορά εργασίας, διεκδικώντας επαγγελματική απασχόληση...»

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 29)

Πέρα από τον ρόλο της μητέρας, η γυναίκα λαμβάνει το πρόσημο της εργαζόμενης μητέρας, μέσα στον οποίο επιδεικνύει δυναμισμό και έντονη δραστηριοποίηση, γεγονός που της προκαλεί ένα αίσθημα αυτοπραγμάτωσης, καθώς φαίνεται να αποκτά και τον θαυμασμό των παιδιών της.

«...Η εργαζόμενη μητέρα ενισχύει οικονομικά την οικογένεια αλλά και η ίδια μέσα από τη δουλειά της αισθάνεται δραστήρια και πιο ολοκληρωμένη, κάτι που έχει θετική επίπτωση και στην ισορροπημένη σχέση με τα παιδιά της».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 29)

Σε ένα άλλο απόσπασμα παρουσιάζεται ακόμη πιο έντονα η αντιστροφή των οικογενειακών ρόλων, όπου ο πατέρας δεν είναι ο μοναδικός που κατέχει τον ρόλο του «κουβαλητή». Η σύγχρονη γυναίκα εργάζεται και συνδυάζει οικογένεια με καριέρα, προσλαμβάνοντας και αυτή το μη παραδοσιακό για το φύλο της πρόσημο του «κουβαλητή» και ο πατέρας καλείται να αναλάβει ενεργητικότερο ρόλο στην οικογενειακή ζωή, πολλές φορές αντικαθιστώντας την γυναίκα.

«...παλαιότερα ο πατέρας ήταν ο κουβαλητής, τώρα στα εργαζόμενα ζευγάρια είναι και οι δύο κουβαλητές...[...]. Οι ρόλοι του πατέρα και της μητέρας εναλλάσσονται στο ίδιο πρόσωπο, με όλο το βάρος που μπορεί αυτό να σημαίνει...».

(Τετράδιο εργασιών, σ. 24)

ΣΤ2.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι σύγχρονες κοινωνίες επιτάσσουν την αλλαγή των ρόλων εντός του οικογενειακού πλαισίου. Το γυναικείο γένος έχει μπει δυναμικά στον χώρο εργασίας εδώ και πολλές δεκαετίες, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη αντιστροφής των οικογενειακών παραδοσιακών ρόλων για την επιβίωση μιας οικογένειας, μοιράζοντας πολλές φορές τις υποχρεώσεις μεταξύ των δύο συζύγων.

Δείγμα προόδου στα βιβλία αποτελεί ωστόσο η παρουσίαση του διαμοιρασμού των οικιακών εργασιών λόγω της υιοθέτησης της γυναίκας του εργασιακού της ρόλου. Το ζευγάρι εμφανίζεται να μοιράζει τις δουλειές του νοικοκυριού με τέτοιο τρόπο που να ταιριάζει στα νέα δεδομένα, όπου ο άντρας αποκτά πιο ενεργή παρουσία εντός του οικογενειακού βίου.

«Παλαιότερα η μητέρα έκανε τις δουλειές του σπιτιού, όμως τώρα που και η γυναίκα εργάζεται, αυτό το ρόλο τον παίρνει πολλές φορές και ο πατέρας (για κάποιες τουλάχιστον δουλειές ή ακόμα και τη φροντίδα του παιδιού που παλαιότερα είχε αποκλειστικά η μητέρα...»

(Τετράδιο Εργασιών, σ. 24)

Μάλιστα, αυτό το μοίρασμα των εργασιών στο σπίτι απεικονίζεται μέσω της παρουσίασης μιας εικόνας όπου γυναίκα και άντρας απλώνουν τα ρούχα από κοινού, ενώ οι παραδοσιακά στερεοτυπική απεικόνιση των αντρών δεν θα επέτρεπε την ενασχόλησή τους με δουλειές του νοικοκυριού (Εικόνα Ζ).



(Εικόνα Ζ, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 29)

Επιπροσθέτως, έκπληξη προκαλεί το γεγονός, όπως προαναφέρθηκε, της έλλειψης εμφάνισης του αντρικού γένους στην πολιτική ζωή της κοινωνίας, αφού η ανδρική ταυτότητα εμφανίζεται να κυριαρχεί σε όλους τους τομείς της κοινωνικής σφαίρας. Αυτό ίσως συνηγορεί έως ένα βαθμό στην απόπειρα προώθησης της ισότητας των φύλων, αφού πλέον τα πολιτικά

δρώμενα δεν αφορούν μόνο το ανδρικό φύλο και η παρουσία του εντός των βιβλίων θα αποτελούσε στερεοτυπικό δείγμα απεικόνισης.

ΣΤ3. Γενικότερα δείγματα προώθησης της ισότητας των φύλων

Στα εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου, η συγγραφική ομάδα φαίνεται να έχει επιχειρήσει να συμπεριλήψει το θέμα της ισότητας των φύλων γενικότερα, όπως ορίζουν οι επιταγές των σύγχρονων κοινωνιών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υπάρχουν διάφορα αποσπάσματα εντός του υλικού που να συνηγορούν στην παραπάνω άποψη.

Αρχικά, η προσπάθεια προώθησης της ισότητας των φύλων παρουσιάζεται μέσω της εμφάνισης κοινών δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, όπως η παρακολούθηση της τηλεόρασης που προτιμάται ανεξαρτήτου φύλου.

«Την παράσταση κλέβει και στα δύο φύλα η τηλεόραση, η οποία φαίνεται ότι αποτελεί την πιο σταθερή παρέα τους κατά τις ώρες που βρίσκονται στο σπίτι».

(Τετράδιο εργασιών, λ. 54).



(Εικόνα Α, Τετράδιο Εργασιών, σ. 54)

Στην παραπάνω εικόνα μάλιστα, απεικονίζεται μια οικογένεια να παρακολουθεί κάποιο τηλεοπτικό πρόγραμμα μαζί, ανεξάρτητα από την ηλικία και το φύλο τους, προωθώντας έτσι την εικόνα της ισότιμης και ζεστής οικογένειας.

Επιπροσθέτως, δείγματα προώθησης της έμφυλης ισότητας παρουσιάζονται και ως προς το θέμα των φιλικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται ένα κοινό χαρακτηριστικό των ανδρικών και γυναικείων σχέσεων φιλίας και αυτό αφορά τα χαρακτηριστικά που επιζητεί κάποιος σε έναν φίλο. Το αίσθημα εμπιστοσύνης φαίνεται να είναι αυτό που επιθυμούν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες σε ένα φιλικό πρόσωπο, έτσι ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν στενές σχέσεις, στοιχείο που φαίνεται να μικραίνει τον στερεοτυπικό διαχωρισμό των φύλων εντός των σχολικών εγχειριδίων.

«...Όταν κανείς ψάχνει ένα φίλο, είπε ο Σταμάτης, ψάχνει να βρει κάποιον εχέμυθο [...]. Ο παράγοντας εμπιστοσύνη ενώνει την παρέα, συμπληρώνει...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 47)

Στο υπό έρευνα υλικό βρέθηκαν ορισμένα σημεία που αναφέρονται στην ανισότητα των φύλων, όπου τονίζεται πως παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, το φαινόμενο εξακολουθεί να υφίσταται. Αποκαρδιωτική είναι η συνειδητοποίηση πως, ενώ τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια γράφτηκαν αρκετά χρόνια πριν, η σύγχρονη πραγματικότητα δεν φαίνεται να έχει αλλάξει.

«...η ανισότητα των δύο φύλων, παρόλο που αμβλύνεται, εξακολουθεί να είναι σκανδαλωδώς μεγάλη παρά τα συντριπτικά αποδεικτικά στοιχεία που υπάρχουν για το πόσο ωφελείται ολόκληρη η κοινωνία από την εκπαίδευση των γυναικών».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 60)

Η αιτιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων για το φαινόμενο της έμφυλης ανισότητας συνίσταται στην ελλιπή βασική εκπαίδευση που φαίνεται να προσβάλει κατά κύριο λόγο τις γυναίκες σε σύγκριση με τους άντρες.

«...υπάρχουν 885 εκατομμύρια αναλφάβητοι ενήλικες στον κόσμο, και πιο συγκεκριμένα δύο στις πέντε γυναίκες και ένας στους πέντε άνδρες...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 60)

Με αυτόν τον τρόπο, ως λύση στο πρόβλημα της έμφυλης ανισότητας παρουσιάζεται η εκπαίδευση, με στόχο την καταπολέμηση των έμφυλων προκαταλήψεων και διακρίσεων.

«...Η βασική εκπαίδευση είναι αναγκαία, αν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε με επιτυχία την ανισότητα τόσο ανάμεσα στα δύο φύλα, όσο και μεταξύ και εντός των διαφόρων χωρών...».

(Βιβλίο Μαθητή, σ. 60)

Στα σχολικά βιβλία φαίνεται να παρουσιάζεται και το λογότυπο του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (βλ. Εικόνα Μ), ωστόσο δεν παρέχονται στους μαθητές παραπάνω πληροφορίες ως προς την ιδιότητα του συγκεκριμένου φορέα, ούτε πώς θα μπορούσαν οι ίδιοι να πληροφορηθούν για τις δράσεις του.



(Εικόνα Μ, Βιβλίο Μαθητή, σ. 12)

Παρ' όλα αυτά, οι παραπάνω αναφορές ως προς την ύπαρξη ανισότητας, την αιτιολογία της και την συμπερίληψη του λογότυπου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας τοποθετούνται στην ενότητα της προαγωγής της ισότητας των φύλων, καθώς αποτελούν δείγμα συνειδητοποίησης του φαινομένου διάκρισης που επικρατεί. Πρόκειται δηλαδή για μια απόπειρα ενημέρωσης των μαθητών ως προς την ανισότητα των φύλων και τις αρνητικές επιπτώσεις της, έτσι ώστε μέσω της συνειδητοποίησης και της συζήτησης πάνω σε θέματα ανισότητας να προωθηθεί η κινητοποίηση των μαθητών προς την ισότητα.

Z. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου είναι γνωστό προς γράφτηκαν σχεδόν δύο δεκαετίες πριν και μέχρι την παρούσα χρονική στιγμή δεν έχουν ανανεωθεί. Το περιεχόμενό τους αντικατοπτρίζει την θεματολογία που θεωρούνταν σύγχρονη την εποχή της συγγραφής τους και ίσως εξακολουθεί εν μέρει να παραμένει σύγχρονη κατά βάση. Οι εικόνες που παρουσιάζονται εντός των βιβλίων αποτελούν επίσης σημάδι της παλαιότητας των βιβλίων, καθώς με τις σύγχρονες τεχνολογίες θα μπορούσαν τα κείμενα να εμπλουτιστούν με πιο ενδιαφέρουσες εικόνες για τους μαθητές. Σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, εντός των βιβλίων φαίνεται να εμπεριέχεται πληθώρα στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα, τα οποία βασίζονται στους ρόλους της παραδοσιακής Ελληνικής οικογένειας, δηλαδή στον πατέρα που αναλαμβάνει όλες τις αποφάσεις και τις εξωτερικές υποχρεώσεις του σπιτιού και στην μητέρα που ακολουθεί πιστά τις αποφάσεις του πατέρα και είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών εντός της οικίας. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την παραπάνω διαπίστωση, με την επισήμανση πως στην ελληνική οικογένεια του 2006 ο πατέρας φαίνεται να έχει χάσει ένα μέρος της αυταρχικής εξουσίας πάνω στη μητέρα και την τελευταία να έχει απορροφήσει έναν βαθμό της εξουσίας αυτής (Mylonas, Gari, Giotsa, Pavlopoulos & Panagiotopoulou, 2006).

Εντός των σχολικών βιβλίων, εκτός από τα σύγχρονα για την εποχή τους κείμενα που εμπεριέχονται, τα οποία επιχειρούν να αγγίξουν την σύγχρονη θεματολογία του κοινωνικού κόσμου και να προκαλέσουν την κριτική σκέψη των μαθητών, παρουσιάζονται και διάφορα λογοτεχνικά αποσπάσματα κειμένων που γράφτηκαν σε ακόμη παλαιότερες εποχές. Αυτό σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες στερεοτυπικές απεικονίσεις των φύλων συντελούν στην συντήρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, που δεν συνάδουν με την σύγχρονη πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές και η μαθήτριες του σήμερα.

Το γυναικείο φύλο, όπως παρουσιάζεται εντός των εγχειριδίων, φαίνεται προσκολλημένο σε παλαιούς, παραδοσιακούς ρόλους, όπου κινείται κυρίως εντός του σπιτικού χώρου, ασχολείται κυρίως με τα οικοκυρικά και να έχει μειωμένες επαγγελματικές επιλογές και κοινωνικές σχέσεις. Το ανδρικό φύλο από την άλλη, παρουσιάζεται και εκείνο με στερεοτυπικά παραδοσιακά χαρακτηριστικά ως επί τω πλείστων, με κύριο ρόλο αυτό του «άνδρα κουβαλητή» που τοποθετείται εκτός του οικογενειακού πλαισίου και εντός του εξωτερικού κόσμου της κοινωνίας, απολαμβάνοντας πληθώρα επαγγελματικών επιλογών και κοινωνικών σχέσεων.

Σαφώς, η εικόνα του ανδρικού γένους παρουσιάζεται και με κάποια σύγχρονα χαρακτηριστικά, όπως αυτό του άνδρα που βοηθάει την σύζυγό του στις δουλειές του σπιτιού και στην ανατροφή των παιδιών όταν εκείνη εργάζεται. Ωστόσο, ακόμα και αυτή η απεικόνιση φαίνεται να συντελεί στην εξιδανικευμένη εικόνα του ανδρικού προτύπου, όπου εκείνος μπορεί να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους ταυτόχρονα και να τους επιτελέσει με αποτελεσματικότητα, όντας παράλληλα επιτυχημένος επαγγελματίας, οικογενειάρχης, ενεργός πολίτης, καλός φίλος και με πολλές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στις οποίες είναι καλός (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999).

Ωστόσο, καθώς το γυναικείο φύλο εξακολουθεί να παρουσιάζεται σε μειωμένη ποικιλία ρόλων, στο υπό διερεύνηση υλικό φαίνεται να ισχυροποιείται η κυριαρχία του ανδρικού προτύπου. Ως αποτέλεσμα, τοποθετείται μία κατεύθυνση στην προετοιμασία των κοριτσιών για τον συμβιβασμό τους εντός του κοινωνικού πλαισίου, όπου θα αποδέχονται χωρίς κριτική σκέψη την υποδεέστερη θέση τους και τον αποκλεισμό τους από τα κοινωνικά και δημόσια δρώμενα.

Αν και εκ πρώτης όψεως τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να προσπαθούν να άρουν τα έμφυλα στερεότυπα εντός των σχέσεων του σχολικού πλαισίου, παρουσιάζοντας μεγάλες μεικτές παρέες μαθητών να διατηρούν φιλικές σχέσεις και να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες της ηλικίας τους, παρ' όλα αυτά οι απεικονιζόμενοι χαρακτήρες εξακολουθούν να παρουσιάζονται με στερεοτυπικό τρόπο, ο οποίος δεν συνάδει με τα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον τομέα των φιλικών σχέσεων, τα αγόρια παρουσιάζονται εντός μεγάλων παρεών, αποδεικνύοντας έτσι την κοινωνικότητα που «αρμόζει» στο φύλο τους, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται σε μικρότερες, ομόφυλες παρέες, συνήθως έχοντας μια πολύ κοντινή φίλη, στην οποία στηρίζονται για συναισθηματική υποστήριξη.

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις συνηγορούν στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας, που αφορά την ένταση των έμφυλων διαφοροποιήσεων εντός των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου. Όπως φαίνεται, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των φύλων παρουσιάζονται σε όλες τις πτυχές της ιδιωτικής, της δημόσιας και της κοινωνικής ζωής με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι εμφανίζεται η προαγωγή της ισότητας των φύλων. Ακόμη και αν με μια πρώτη ματιά δεν εντοπίζονται έντονα φαινόμενα στερεοτυπικών και έμφυλων διακρίσεων, ενώ τα μηνύματα που κρύβονται πίσω από τις λέξεις γίνονται εμφανή μέσω της ανάλυσης περιεχομένου.

Τα επόμενα δύο ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αφορούν την έμφυλη διάκριση που παρατηρείται εντός των σχολικών εγχειριδίων που μελετήθηκαν όσον αφορά τους κοινωνικούς ρόλους και τις δραστηριότητες τις οποίες επιλέγουν οι πρωταγωνιστές των κειμένων. Πιο συγκεκριμένα και με βάση την πρώτη υπόθεση της έρευνας, οι κατηγορίες ανάλυσης χωρίζονται ως εξής:

A. Τα φύλα σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά

A.1 Το γυναικείο γένος παρουσιάζεται στον παραδοσιακό ρόλο της μητέρας-νοικοκυράς, προσλαμβάνοντας τα χαρακτηριστικά της τρυφερής αλλά πολλές φορές καταπιεστικής ως προς τα παιδιά της. Ειδικότερα, δίνεται η περιγραφή μιας σχέσης μητέρας-κόρης όπου αποκτά ανταγωνιστικό χαρακτήρα λόγω του εξουσιαστικού ρόλου της μητέρας απέναντι στην κόρη της. Η παρουσίασή της πρωτίστως στον μητρικό ρόλο διαιώνίζει στο στερεότυπο πως αυτός είναι ο προορισμός μιας γυναίκας για να νιώσει ολοκληρωμένη και να καθορίσει την αξία και την ταυτότητά της. Ακόμη, εμφανίζεται σε πολλές περιπτώσεις εντός του σπιτιού της, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της νοικοκυράς, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο την δημόσια δράση της.

Ως προς τις ερωτικές σχέσεις, η γυναίκα παρουσιάζεται ως ένα αδύναμο ον, έρμαιο των έντονων συναισθημάτων της, αναζητώντας αέναα την τρυφερότητα και την αποδοχή του ερωτικού της συντρόφου, ώστε να μπορέσει να αυτοκαθοριστεί και να επιβεβαιωθεί μέσω αυτού. Προβάλλεται επομένως μια ρομαντικοποιημένη αντίληψη του έρωτα, όπου η γυναίκα εξιδανικεύει το αντικείμενο του πόθου της, καταλήγοντας σε κάποιες περιπτώσεις σε περιπέτειες λόγω της συναισθηματικής της ευαλωτότητας. Ωστόσο, η επιλογή συντρόφου της γυναίκας παρουσιάζεται να γίνεται αντικείμενο σχολιασμού και από τον κοινωνικό της περίγυρο, ενισχύοντας την στερεοτυπική αντίληψη πως μια γυναίκα δεν έχει την πλήρη ελευθερία στις επιλογές της αλλά τον τελευταίο λόγο πρέπει να τον έχουν τρίτα άτομα.

Ως προς την επαγγελματική καταξίωση, το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται σε πολύ μικρό αριθμό επαγγελμάτων, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την έλλειψη ποικιλομορφίας στα «γυναικεία» επαγγέλματα. Πιο συγκεκριμένα, η γυναίκα εμφανίζεται μόνο υπό την ιδιότητα της καθηγήτριας διαφόρων ειδικοτήτων και της αισθητικού, ενώ απουσιάζει παντελώς η γυναικεία παρουσία σε επαγγέλματα καριέρας, όπως αυτά της γιατρού ή της δικηγόρου, συντηρώντας με αυτό τον τρόπο την στερεοτυπική αντίληψη περί «γυναικείων» και «ανδρικών» επαγγελμάτων. Βάσει αυτής της αντίληψης, η γυναικεία φύση ορίζει την επιλογή επαγγελμάτων παροχής φροντίδας καθώς το έμφυτο μητρικό ένστικτο συντελεί στην εξισορρόπηση του παραπάνω επαγγελματικού ρόλου με τα συζυγικά καθήκοντα μιας γυναίκας (Ζιώγου & Δεληγιάννη, 1999).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την έλλειψη προτύπων επαγγελματικού προσανατολισμού εντός των εγχειριδίων, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τις μαθήτριες-αναγνώστριες σε ταύτιση μαζί τους (Λαμπροπούλου - Γεωργουλέα , 1989). Καθώς όμως η εφηβική ηλικία κρίνεται καθοριστική για την ανάπτυξη επαγγελματικών φιλοδοξιών και προσδοκιών, η έλλειψη ή η απουσία θετικών προτύπων μίμησης κρίνεται καταδικαστέα, καθώς εγκλωβίζει τις νεαρές μαθήτριες σε αποδοχή των στερεοτυπικών «γυναικείων» επαγγελμάτων ως μοναδικές τους επιλογές.

Επομένως, τα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι απολύτως απομακρυσμένα από την σύγχρονη πραγματικότητα, όπου οι γυναίκες αναλαμβάνουν ρόλους υψηλών ευθυνών, εξουσίας ή επιστημονικού κύρους, μειώνοντας έτσι την σημαντικότητα των κατακτήσεων των φεμινιστικών κινημάτων τα τελευταία χρόνια και της συνεχόμενα αυξανόμενης πορείας του γυναικείου φύλου σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς.

Από την άλλη πλευρά, η γυναίκα ως νεαρό κορίτσι παρουσιάζεται με αρκετά αντιφατικό τρόπο, καθώς εμφανίζεται ως ένα συνεσταλμένο, υπάκουο και εσωστρεφές πλάσμα που πολλές φορές ζει μέσα στην σφαίρα της φαντασίας της, εικόνα που έρχεται σε αντίθεση με τα κορίτσια της σύγχρονης εποχής που είναι δυναμικά και διεκδικούν ενεργά την θέση τους στην κοινωνία. Η παρουσίαση επομένως του κοριτσιού ως υπάκουο και συνεσταλμένο ον φαίνεται να μεταφέρει στις αναγνώστριες λανθασμένα πρότυπα προς μίμηση, καθώς είναι σαν να τις προετοιμάζει για την μετέπειτα ανάληψη του στερεοτυπικά παραδοσιακού ρόλου της υπάκουης και αδύναμης συζύγου που βασίζεται στην φωνή του άντρα της.

Επιπροσθέτως, τα νεαρά κορίτσια παρουσιάζονται να μεν ως έξυπνα αλλά με την στερεοτυπική αντίληψη για την χαμηλή επίδοση του γυναικείου φύλου στα Μαθηματικά, ένα μάθημα που ανέκαθεν θεωρούταν «ανδρικό». Δεν εντοπίστηκε καμία άλλη αναφορά στην διανοητικότητα των μαθητριών, ενισχύοντας την στερεοτυπική αντίληψη των κοριτσιών «χαμηλών τόνων» που δεν διαπρέπουν σε κάποιο μάθημα. Οι εξωσχολικές τους ασχολίες από την άλλη, ακολουθούν την έμφυλη διάκριση, καθώς αποτελούνται κυρίως από ανάγωση βιβλίων ή ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, στις οποίες μπορούν να συμμετάσχουν και από την άνεση του σπιτιού τους, ισχυροποιώντας την αντίληψη πως η θέση της γυναίκας είναι εντός του οικιακού χώρου, ενώ απουσιάζει πλήρως η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες. Διαιωνίζοντας τέτοιες πεποιθήσεις έμφυλων διαχωρισμών εντός των εγχειριδίων μπορεί να οδηγήσουν τους εφήβους στην διαμόρφωση δυσλειτουργικών έμφυλων ταυτοτήτων. Η στερεοτυπική απεικόνιση των νεαρών γυναικών ως αδύναμων και ευάλωτων ατόμων φτάνει στο σημείο της χρήσης ουσιών από γυναικείο χαρακτήρα εντός των

κειμένων, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις αφόρητες συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Ένα ακόμη σημείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον, είναι η έλλειψη χαρακτήρων εντός των βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας μαθητριών ή γενικότερα γυναικών άλλης εθνικότητας, στοιχείο που υπονομεύει την σύγχρονη τάση περί πολυπολιτισμικότητας και συμπερίληψης διαφόρων ομάδων, καθιστώντας έτσι τα εγχειρίδια αναχρονιστικά αλλά και στερεοτυπικά, καθώς η γυναικεία μορφή μπορεί να λάβει απεριόριστα εθνικά ή εξωτερικά χαρακτηριστικά. Αντί αυτού, η εξωτερική εικόνα του γυναικείου γένους εντός των εγχειριδίων περιορίζεται σε ανοιχτόχρωμα χαρακτηριστικά και μαλλιά, τονίζοντας την ομορφιά ως «γυναικείο» χαρακτηριστικό έναντι της διανοητικότητας ή της προσωπικότητας.

Τέλος, η θέση της γυναίκας στην πολιτική ζωή εντός της κοινωνίας θα ήταν απολύτως απύσχα αν δεν υπήρχαν δύο αναφορές εντός των βιβλίων, όπου η μία αφορά την πρώτη γυναίκα εκλεγμένη βουλευτή της Βουλής των Ελλήνων το 1952 και η δεύτερη παρουσιάζει μια μαθήτρια που εκφωνεί λόγο στην Βουλή για τις κατακτήσεις του γυναικείου φύλου μέσα στην ιστορία. Κάτι τέτοιο δεν εκφράζει την πραγματικότητα του σήμερα, η οποία περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή των γυναικών τόσο στην πολιτική όσο και στην κομματική ζωή της χώρας αλλά και την ενεργό διεκδίκηση των έμφυλων δικαιωμάτων και της ισότητας.

A.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς ρόλους ή με παραδοσιακά χαρακτηριστικά

Στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου το ανδρικό γένος παρουσιάζεται και αυτό με στερεοτυπικούς ρόλους ή χαρακτηριστικά, ίσως σε πολλές περιπτώσεις και με μεγαλύτερη ένταση από το γυναικείο φύλο, καθώς διαφαίνεται μέσω των αποσπασμάτων η ανδρική επικυριαρχία.

Η εικόνα του άνδρα στο υπό διερεύνηση υλικό επικεντρώνεται κυρίως σε αυτή του εφήβου, ώστε να μπορέσουν οι αναγνώστες να οδηγηθούν σε μεγαλύτερη ταύτιση. Όσον αφορά την εξωτερική του εμφάνιση, εκείνος παρουσιάζεται μοντέρνα για την εποχή του ντυμένος, με άνετα αθλητικά ρούχα ώστε να μπορεί να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες, καθώς επίσης φαίνεται πως η εξωτερική εμφάνιση για έναν άντρα δεν είναι τόσο σημαντική όσο για μια γυναίκα, αφού σε κανένα απόσπασμα δεν αναφέρεται η εξωτερική ομορφιά ως χαρακτηριστικό των ανδρικών χαρακτήρων. Αντιθέτως, το βάρος φαίνεται να πέφτει στην την προσωπικότητα και τις γνωστικές ικανότητες των αγοριών έναντι της εξωτερικής ομορφιάς, καθώς αυτές φαίνεται να καθορίζουν την αξία της αρρενωπής

ταυτότητας. Αυτή η διαπίστωση ωστόσο φαίνεται να ενισχύει την στερεοτυπική διάκριση των φύλων και την κοινωνική ανισότητα που παρουσιάζεται σε πολλά σημεία των εγχειριδίων.

Επιπροσθέτως, ο έφηβος άνδρας εμφανίζεται ως άξιος να επιτύχει με οτιδήποτε καταπιαστεί, τονίζοντας έτσι την υπεροχή του και προετοιμάζοντας τα νεαρά αγόρια για τους μελλοντικούς ρόλους που θα κληθούν να αναλάβουν εντός της κοινωνίας, όπου αναμένεται να απολαύσουν επαγγελματική αλλά και κοινωνική καταξίωση. Έτσι, ενισχύοντας τα στερεοτυπικά μηνύματα που λαμβάνουν οι έφηβοι αναγνώστες, αυτοί οδηγούνται στην διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων και λανθασμένων εκτιμήσεων για τους μελλοντικούς ρόλους που θα αισθάνονται ότι τους καθορίζουν. Σε αντίθεση με το γυναικείο αναγνωστικό κοινό των βιβλίων, το ανδρικό φαίνεται να έχει αρκετά θετικά πρότυπα προς μίμηση, όπου παρουσιάζουν τον έφηβο ως ενεργητικό πρωταγωνιστή, έτοιμο να κατακτήσει τον κόσμο, ώστε μέσα από την διαδικασία της κοινωνικής μάθησης να βοηθήσουν την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας. Ωστόσο, αναμφίβολα η συγκεκριμένη αντίληψη μπορεί να προκαλέσει κάποιου βαθμού πίεση στα έφηβα αγόρια, καθώς οποιαδήποτε παρέκκλιση από το αναμενόμενο μπορεί να σημαίνει ακύρωση της έμφυλης ταυτότητάς τους και να εκληφθεί ως αποτυχία.

Σε παρόμοια τροχιά κινείται και η παρουσιαζόμενη εικόνα των ενήλικων ανδρών εντός των εγχειριδίων, όπου εμφανίζεται η Κρητική λεβεντιά ως αρχέτυπο της ανδρικής ταυτότητας βασισμένο στην αναχρονιστική αντίληψη του άντρα κυνηγού και προστάτη της οικογενείας για την επιβίωσή της. Επιπροσθέτως, ο άντρας εντός των εγχειριδίων εμφανίζεται και ως πολεμιστής στην αρχαία Σπάρτη, προβάλλοντας έτσι στους νεαρούς αναγνώστες το αρχέτυπο του γενναίου πολεμιστή, όπου σημαντικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας αναφέρονται στην ανδρεία και την επιθετικότητα. Οι παραπάνω εικόνες ενισχύουν την στερεοτυπική πεποίθηση για την δυναμικότητα του αντρικού γένους τόσο στην ιδιωτική όσο και στην κοινωνική του ζωή, μην δίνοντας ωστόσο την αντίθετη οπτική όπου οι άντρες επιτρέπεται να κατέχουν χαρακτηριστικά θερμότητας και ευαισθησίας, χωρίς αυτά να θεωρούνται κατεξοχήν «γυναικεία» χαρακτηριστικά. Έτσι, οι πεποιθήσεις αυτές μπορεί να επηρεάσουν τα νεαρά αγόρια της σύγχρονης εποχής, τα οποία μπορεί να επιθυμούν να ταυτιστούν με την εν λόγω έμφυλη ταυτότητα, αλλά καθώς δεν ανταποκρίνεται στα σύγχρονα δεδομένα μπορεί να οδηγηθούν σε σύγχυση και σε μειονεκτικά συναισθήματα αν δεν καταφέρουν να ομοιάσουν με τα απεικονιζόμενα πρόσωπα.

Από την άλλη πλευρά, ο θεσμός του γάμου για το αντρικό γένος παρουσιάζεται να αφορά μόνο την απόκτηση απογόνων, και μάλιστα αρσενικών, σε αντίθεση με τον στόχο του γάμου στο θηλυκό γένος, ο οποίος αναφέρεται στην αυτολοκλήρωση του συναισθηματικού

κόσμου. Παράλληλα, η πορεία ενός γάμου για τον άνδρα φαίνεται να εξαρτάται από τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής, καθώς αν αυτές δεν πληρούνται, πλήττονται τόσο οι σχέσεις μεταξύ των συζύγων όσο και η συμπεριφορά του άντρα, όπου μπορεί να φτάσει τα όρια της επιθετικότητας. Έτσι, οι εξωτερικές αυτές συνθήκες πολλές φορές δίνουν το πρόσχημα για την βίαιη συμπεριφορά του άντρα συζύγου προς την σύζυγό του, ο οποίος ακολουθώντας τις στερεοτυπικές κοινωνικές επιταγές για τον έμφυλο ρόλο του άντρα-εξουσιαστή οδηγείται σε χειροδικίες και σε τοξικές πράξεις. Επομένως, σε αυτό το σημείο φαίνεται πως τα εγχειρίδια αποτυπώνουν αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς εντός του θεσμού του γάμου, δίνοντας στους μαθητές την εικόνα μιας αδύναμης συζύγου, έρμαιο του εξουσιαστή και βίαιου συζύγου, δημιουργώντας έτσι μια εικόνα θύματος και θύτη που ενισχύει τις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις που κυριαρχούν.

Ένας ακόμη τομέας της οικογενειακής ζωής που διακρίνεται η έμφυλη διαφοροποίηση των ρόλων αφορά η θέση του άντρα και της γυναίκας εντός του σπιτιού. Συγκεκριμένα, οι άντρες συνηθίζεται να ενθαρρύνονται ως προς την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους για να μπορέσουν να επιλέξουν το καταλληλότερο επάγγελμα που θα τους οδηγήσει στην κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση (Λαμπροπούλου-Γεωργουλέα, 1989), κάτι που εμφανίζεται και εντός του υπό διερεύνηση υλικού, καθώς ο ρόλος του πατέρα φαίνεται να βρίσκεται κυρίως εντός του δημόσιου χώρου και εκτός του σπιτιού, ενώ της μητέρας εντός των οικιακών ορίων. Συγκεκριμένα, ο πατέρας δεν απεικονίζεται σε κανένα σημείο των βιβλίων να αλληλοεπιδρά με τα παιδιά του και οι δραστηριότητές του από μικρή ηλικία έως την ενηλικίωση σχετίζονται με την φύση, την εξερεύνηση, τον αθλητισμό και γενικότερα με ενασχολήσεις του έξω-οικιακού κόσμου. Με αυτό τον τρόπο, το ανδρικό γένος παρουσιάζεται ως θετικό πρότυπο μίμησης για τους νεαρούς αναγνώστες, καθώς κατέχουν πολλές δεξιότητες που απορρέουν από το φύλο τους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλούς πρακτικούς τομείς της καθημερινότητας. Ωστόσο, παράλληλα, ενισχύεται και η στερεοτυπική αντίληψη περί υπεροχής του αντρικού φύλου έναντι του γυναικείου, το οποίο φαίνεται να περιορίζεται σε δραστηριότητες του ενδό-οικιακού χώρου. Επομένως, ακόμη και στην εφηβική ζωή, η πραγματικότητα παρουσιάζεται ως ανδροκρατούμενη, όπου τα αγόρια προετοιμάζονται συνεχώς για την ανάληψη του μελλοντικού ηγετικού τους ρόλου τόσο στην κοινωνική όσο και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Οι έμφυλες διακρίσεις εντός των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου δεν θα μπορούσαν να λείπουν και από την επαγγελματική ζωή, τόσο ως προς την διαθεσιμότητα των επαγγελμάτων όσο και προς το είδος τους. Συγκεκριμένα, το ανδρικό φύλο παρουσιάζεται ως το κυρίαρχο εντός της δημόσιας ζωής, άρα και της επαγγελματικής,

καθώς η καταξίωσή του σε αυτόν τον τομέα θεωρείται υψίστης σημασίας για την ταυτότητά του. Τα επαγγέλματα τα οποία επιλέγουν οι άντρες εμφανίζουν μια ποικιλομορφία, ενώ, αντιθέτως, αυτά του γυναικείου φύλου περιορίζονται σε πολύ μικρό αριθμό. Παρόλες τις διεκδικήσεις και τις επιτυχίες των φεμινιστικών κινημάτων τα τελευταία χρόνια, οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων επιλέγουν να παρουσιάσουν μια αναχρονιστική εικόνα των δεδομένων, η οποία δεν συνάδει με την σημερινή πραγματικότητα, όπου το γυναικείο φύλο όχι μόνο υπάρχει σε όλα τα επαγγέλματα αλλά, επίσης, διαπρέπει και καταξιώνεται.

Παρόλο που τα σύγχρονα δεδομένα έχουν αλλάξει και το γυναικείο γένος έχει πλέον κερδίσει δυναμικά την θέση του εντός όλων των τομέων της κοινωνικής πραγματικότητας, τα εγχειρίδια της Β' Γυμνασίου εξακολουθούν να παρουσιάζουν αναχρονιστικές απόψεις και εικόνες για τους έμφυλους ρόλους, έχουν η συγγραφή τους έγινε πάνω από μία δεκαετία πριν. Συγκεκριμένα, το ανδρικό γένος εμφανίζεται σε ποικιλία χειρωνακτικών και τεχνικών εργασιών, κατατάσσοντάς τα έτσι στην κατηγορία των «ανδρικών» επαγγελμάτων. Επιπροσθέτως, οι άντρες εμφανίζονται σε επαγγέλματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε αντίθεση με τις γυναίκες, παρόλο που στην σημερινή εποχή η κατανομή στους κλάδους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ίδια. Τα επαγγέλματα υψηλού κύρους και απολαβών, όπως αυτό του δικηγόρου, αποκτούν «ανδρική» χροιά. Ακόμη, οι άντρες παρουσιάζονται ως «αφεντικά» του εαυτού τους σε ρόλους ελεύθερου επαγγελματία, καθώς το φύλο τους τους επιτρέπει την ελεύθερη επιλογή του επαγγέλματός τους, χωρίς να επιδέχονται διαταγές από κανέναν ανώτερο από εκείνους ή σε θέσεις εξουσίας, όπως αυτή του διευθυντή, τονίζοντας τον έμφυλο διαχωρισμό στην κατανομή των ηγετικών θέσεων. Εκεί που η γυναίκα παρουσιάζεται ως καθηγήτρια ο άντρας παρουσιάζεται ως διευθυντής σχολείου, ενισχύοντας το «γυάλινο ταβάνι της εξουσίας» για το γυναικείο γένος (Μαραγκουδάκη, 2003). Όλα τα παραπάνω φαίνεται να προβάλλουν θετικά πρότυπα για τα αγόρια, καθώς ο άντρας εμφανίζεται να μην καθοδηγείται από τις κοινωνικές και οικογενειακές επιταγές στην επαγγελματική του σταδιοδρομία αλλά να αποφασίζει ο ίδιος δυναμικά για το μέλλον του. Ωστόσο, οι ταυτίσεις που μπορεί να προκληθούν ενδέχεται να εγκυμονούν τον κίνδυνο της παγίδευσης των νεαρών αγοριών σε παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους, οδηγώντας τα στην επιλογή επαγγελμάτων με βάση το φύλο τους και όχι τις ικανότητες ή τις επιθυμίες τους.

B. Ισότητα των φύλων

Η δεύτερη υπόθεση της παρούσας εργασίας και τα υποερωτήματα που γεννώνται από αυτήν αφορά την ισότητα των φύλων και πώς αυτή παρουσιάζεται εντός των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, αποδελτιώθηκαν

ορισμένα αποσπάσματα που φάνηκε να εμπεριέχουν δείγματα προώθησης της ισότητας των φύλων τόσο γενικότερα όσο και ως προς τους έμφυλους ρόλους.

B.1 Η γυναίκα σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά

Ειδικότερα, εντός του υπό έρευνα υλικού εντοπίστηκαν ελάχιστα σημεία όπου το γυναικείο φύλο εμφανίζεται σε μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Τα πρώτα σημεία που εμφανίζονται αφορούν τον ρόλο της γυναίκας ως εργαζόμενη μητέρα, όπου οι ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας οδηγούν στον καταμερισμό των οικιακών εργασιών μεταξύ και των δύο γονέων, σε αντίθεση με την στερεοτυπική αντίληψη της μητέρας-νοικοκυράς. Υπό αυτή την έννοια, η γυναίκα παρουσιάζεται τόσο εντός του οικιακού χώρου όσο και εντός του δημόσιου χώρου, όπου καλείται να εξισορροπήσει τους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνει στο σήμερα, προσφέροντας ένα θετικό πρότυπο για τους αναγνώστες και λαμβάνοντας το πρόσημο της γυναίκας-κουβαλήτρας, έναν ρόλο που μέσα στους αιώνες κατείχε κατεξοχήν το ανδρικό φύλο.

Επίσης, είναι αξιοσημείωτη η αναφορά μιας μαθήτριας ως εκφωνήτρια λόγου στην Βουλή των Ελλήνων για τις κατακτήσεις των γυναικών. Το εν λόγω απόσπασμα μαζί με μια αναφορά στην πρώτη γυναίκα βουλευτή είναι και τα μοναδικά που παρουσιάζουν το γυναικείο εντός της πολιτικής σφαίρας. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό καθώς προβάλλει ένα θετικό πρότυπο μίμησης για τις νεαρές αναγνώστριες, οι οποίες ενδυναμώνονται με την εικόνα ενεργητικών και δυναμικών γυναικών που παλεύουν για τα δικαιώματά τους σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς ρόλους της αδύναμης και παθητικής γυναίκας.

B.2 Ο άνδρας σε στερεοτυπικά μη παραδοσιακούς ρόλους ή με μη παραδοσιακά χαρακτηριστικά

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα σημεία που παρουσιάζουν την ισομερή κατανομή των οικιακών εργασιών μεταξύ των δύο συζύγων αποτελούν την σημαντικότερη συνεισφορά των εγχειριδίων ως προς την προώθηση των μη παραδοσιακών έμφυλων ρόλων. Ο άντρας πλέον παρουσιάζεται να συμμετέχει στις δουλειές του σπιτιού και να μην αποτελεί την μοναδική πηγή εισοδήματος για την οικογένεια, να μην είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για την

οικογενειακή επιβίωση. Αντιθέτως, εμφανίζεται εντός του σπιτιού να ασχολείται και εκείνος με δουλειές του νοικοκυριού, ενισχύοντας την εικόνα που συναντάται σήμερα σε πολλές οικογένειες όπου πολλές φορές οι άντρες είναι αυτοί που ασχολούνται με το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών.

Έκπληξη προκαλεί επίσης το γεγονός πως εντός των εγχειριδίων δεν παρουσιάζεται το ανδρικό γένος σε κανένα σημείο εντός της πολιτικής ζωής, ενώ αντιθέτως υπάρχουν δύο αναφορές για το γυναικείο γένος και την σχέση του με την πολιτική. Επομένως, η έλλειψη εκπροσώπησης του ανδρικού γένους εντός της πολιτικής σφαίρας κρίνεται ως βήμα προς την προώθηση της ισότητας, καθώς ανέκαθεν οι άντρες ήταν εκείνοι που λάμβαναν πολιτικά αξιώματα και θέσεις εξουσίας έναντι των γυναικών, γεγονός που έχει εκλείψει στην σημερινή πραγματικότητα.

B.3 Γενικότερα δείγματα προώθησης της ισότητας των φύλων

Τέλος, στα υπό διερεύνηση βιβλία εμφανίζονται κάποια γενικότερα δείγματα προώθησης της έμφυλης ισότητας, καθώς υπάρχουν αποσπάσματα όπου παρουσιάζονται ορισμένες δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται τα άτομα ανεξαρτήτως φύλου, τονίζοντας έτσι την ανάγκη απουσίας των διακρίσεων στις ενασχολήσεις.

Ακόμη, τα φύλα φαίνεται να έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό και αυτό αφορά την επιλογή των φιλικών παρεών, καθώς η αίσθηση εμπιστοσύνης φαίνεται να είναι ο κοινός παράγοντας επιλογής ενός φίλου, ανεξάρτητα από το γένος του κάθε ατόμου.

Τέλος, εντοπίστηκαν ορισμένα σημεία που αναφέρονται στο φαινόμενο της έμφυλης ανισότητας αυτής καθ' αυτής και στην διαίωσή της ακόμα και στο σήμερα, προβάλλοντας έτσι το πρόβλημα στους νεαρούς αναγνώστες και ωθώντας τους να προβληματιστούν και να δράσουν για να εξαλειφθούν οι οποιεσδήποτε διακρίσεις με βάση το φύλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η παράθεση του λογότυπου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας, όπου βλέποντάς το οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν να κάνουν την δική τους προσωπική έρευνα πάνω στο τί θα μπορούσαν οι ίδιοι να κάνουν για να παλέψουν το φαινόμενο της έμφυλης ανισότητας.

Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά, τα ευρήματα μέσω της οπτικής απεικόνισης και της επιφόρτισης των εικόνων αυτών με έμφυλα στερεότυπα ή, αντιθέτως, με στοιχεία προαγωγής της ισότητας. Καταμετρήθηκε το σύνολο των εικόνων, τόσο του βιβλίου, όσο και του τετραδίου εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου, το οποίο διαχωρίστηκε στις εξής κατηγορίες:

Πίνακας 1: Περιεχόμενο εικόνων ανάλογα με το φύλο

	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες και Γυναίκες	Χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε έμφυλα χαρακτηριστικά
Βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου	19	7	23	10
Τετράδιο εργασιών Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου	5	4	16	2
Σύνολο	24	11	39	12
Σύνολο (%)	27,9%	12,8%	45,3%	14%

Πίνακας 2: Ιδιότητα φύλου στις εικόνες

Βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου	
Άνδρες	<ul style="list-style-type: none"> • Κρητικός (γενναιότητα/δύναμη) • Εργαζόμενος: δάσκαλος, υπάλληλος γραφείου, μάστορας, λαξευτής πέτρας, παρουσιαστής, τροχομόνος, χορευτής (παραδοσιακών χορών), ζωγράφος, οπιοροπώλης • Φίλοι (σε παρέα, Αστερίξ-Οβελίξ)
Γυναίκες	<ul style="list-style-type: none"> • Εργαζόμενη ως υπάλληλος γραφείου • Φίλες (κάθονται μαζί/ κουτσομπολεύουν) <ul style="list-style-type: none"> • Αισθητικός • Γυναίκα στον καναπέ (που σκέφτεται τις φίλες της/ βλέπει τηλεόραση) <ul style="list-style-type: none"> • Γυναίκα που καλωπίζεται

Άνδρες και Γυναίκες	<ul style="list-style-type: none"> • Ζευγάρι (που κάθεται μαζί, απλώνει ρούχα) <ul style="list-style-type: none"> • Πρωταγωνιστές ταινίας <ul style="list-style-type: none"> • Οικογένεια • Φίλοι • Μεικτά επαγγέλματα • Κοινές δραστηριότητες
Χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε έμφυλα χαρακτηριστικά (μη προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, ρούχα ή μαλλιά)	<ul style="list-style-type: none"> • Χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε έμφυλα χαρακτηριστικά (μη προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, ρούχα ή μαλλιά) • Διαβάζει ξαπλωμένος/η στο παράθυρο • Εργάζεται και φαίνεται μόνο η πλάτη <ul style="list-style-type: none"> • Ζωγραφίζει • Ξαπλώνει στην έρημο (πίνακας) <ul style="list-style-type: none"> • Οδηγός • Άμορφη φιγούρα (πίνακας) • Άνθρωποι στην πόλη (πίνακας) • Άνθρωπος ξαπλωμένος σε παγκάκι
Τετράδιο εργασιών Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου	
Άνδρες	<ul style="list-style-type: none"> • Ξυλουργός • Ταξιτζής
Γυναίκες	<ul style="list-style-type: none"> • Φίλες • Θλιμμένη γυναίκα • Αισθητικός • Εργαζόμενη θλιμμένη
Άνδρες και Γυναίκες	<ul style="list-style-type: none"> • Οικογένεια • Ζευγάρι • Φίλοι • Μεικτά επαγγέλματα • Εργαζόμενες με άνδρα αφεντικό • Κοινές δραστηριότητες, όπως τηλεόραση ή παρέα
Χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε έμφυλα χαρακτηριστικά (μη προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, ρούχα ή μαλλιά)	<ul style="list-style-type: none"> • Άμορφη φιγούρα (πίνακας) • Αγρότες

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από τις παραπάνω εικόνες εμφανίζεται μία σαφής μετατόπιση ως προς την οπτική υπεροχή του ανδρικού φύλου (27,9%), ενώ προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι αντίστοιχο ποσοστό εμφάνισης των γυναικών είναι σχεδόν το μισό

(12,8%) και πλησιάζει πολύ το ποσοστό εμφάνισης ατόμων χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε έμφυλα χαρακτηριστικά (14%). Επιπλέον, έχει ενδιαφέρον ότι σχεδόν οι μισές εικόνες (45,3%) απεικονίζουν μαζί άτομα του ανδρικού και του γυναικείου φύλου. Η συγκεκριμένη παρατήρηση, ωστόσο, έχει διπλή ανάγνωση. Πρώτον, έχει θετικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι προάγει τη συνύπαρξη μεταξύ των δύο φύλων και άρει το διαχωρισμό τους, προάγοντας έτσι μία σχέση βασισμένη σε όρους ισότητας. Δεύτερον, εάν αναλογιστεί κανείς το πολύ χαμηλό ποσοστό εμφάνισης εικόνες αποκλειστικά γυναικών, σε συνδυασμό με το πολύ υψηλό ποσοστό εικόνων που απεικονίζουν άνδρες και γυναίκες μαζί, μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα-στερεότυπο ότι η θέση της γυναίκας αναδεικνύεται και ισχυροποιείται μόνο μέσω της παρουσίας ενός άνδρα.

Επιπλέον, μπορεί μέσα στο κείμενο να υπάρχει μία προσπάθεια ανάδειξης της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων, η θέση αυτή, όμως, δεν επαληθεύεται μέσω των εικόνων. Ενώ ο άνδρας εμφανίζεται δραστήριος, να αναλαμβάνει πρωταγωνιστικούς και ηγετικούς ρόλους και να κοινωνικοποιείται, η συνολική εικόνα της γυναίκας που σχηματίζεται είναι τελείως διαφορετική. Η γυναίκα μπορεί να μην εμφανίζεται ότι εργάζεται, αλλά στις πλείστες εικόνες είναι, είτε υπάλληλος ενός άνδρα, είτε δεν φαίνεται ικανοποιημένη με αυτό που κάνει. Αντιθέτως, η γυναίκα εμφανίζεται χαλαρή και ήρεμη εντός του σπιτιού, όπου καλωπίζεται, βλέπει τηλεόραση ή σκέφτεται τις φίλες της. Ακόμα και η γυναίκα εντός της τάξης, δεν φαίνεται να παρακολουθεί και να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, αλλά να μιλάει κρυφά με μία φίλη της. Αντιθέτως, φαίνεται να ισχυροποιείται και να λαμβάνει ενεργούς ρόλους, κυρίως στις εικόνες που εμφανίζεται μαζί με άντρες.

Τέλος, οι εικόνες των ατόμων χωρίς συγκεκριμένη αναφορά σε έμφυλα χαρακτηριστικά, όχι μόνο χρίζουν ελεύθερης πρόσληψης και ανάγνωσης, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες κάθε μαθητή, αλλά και αποτυπώνουν με μεγαλύτερο ρεαλισμό στιγμές της καθημερινότητας. Με άλλα λόγια, δεν κλίνουν προς καμία στερεοτυπική αποτύπωση ενός άνδρα ή μιας γυναίκας, καθώς περιγράφουν με τρόπο λιτό, απλό και αναλυτικό στιγμές που οπτικοποιούν στοιχεία της καθημερινότητας των μαθητών.

Η. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο στόχος κάθε ερευνητικού πονήματος, όπως επίσης και του παρόντος αφορά τόσο την προσπάθεια κατανόησης και ανάδειξης των υπό διερεύνηση θεμάτων όσο και την προσπάθεια δημιουργίας προβληματισμού γύρω από τα εν λόγω θέματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η διατύπωση μελλοντικών προτάσεων βελτίωσης προς την επίλυση του προβλήματος.

Τα σχολικά εγχειρίδια επομένως, πόσο μάλιστα αυτά του Γυμνασίου, τα οποία διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, εξακολουθούν να αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στην διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων των μαθητριών και των μαθητών κατά την εφηβική ηλικία, καθώς μέσα τους εμπερικλείουν έμφυλες έννοιες, αντιλήψεις, συμπεριφορές και ρόλους στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν. Επομένως, εύλογα διατυπώνεται η πρόταση πως η ισότητα των φύλων θα έπρεπε να προβάλλεται με έναν πιο σύγχρονο και λεπτομερή τρόπο, σε εναρμόνιση με τις σύγχρονες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας. Εξάλλου, η ισότητα των φύλων θεωρείται πιο εύκολο να εγκαθιδρυθεί στην ανθρώπινη σκέψη ως έννοια μέσω της πρώιμης κοινωνικοποίησης των εκάστοτε γενεών (Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, 2001). Ακόμη, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τις κατηγορίες «άνδρας», «γυναίκα», «αρσενικό» και «θηλυκό» στην σύγχρονη εποχή θεωρούνται προϊόντα του προφορικού και γραπτού λόγου, όπως επίσης και ένα είδος θεατρικής παράστασης που καλούνται να «παίξουν» τα άτομα στην καθημερινότητά τους παρά πραγματικά διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά (Χαλκιά, 2011).

Τα πορίσματα των αναλύσεων αν και προσφέρουν μια αρκετά γλαφυρή εικόνα των στερεοτυπικών αντιλήψεων που εμπεριέχονται εντός των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου, είναι σημαντικό να μην ληφθούν υπόψη κατά μόνας αλλά σε συνδυασμό με όλους τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα το διδακτικό στυλ ενός εκπαιδευτικού και κατά πόσο βοηθάει στην προώθηση ή στην άρση των έμφυλων κοινωνικών ανισοτήτων. Επομένως, η παρούσα μελέτη, καθώς ασχολήθηκε με την μία από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και συγκεκριμένα με τα σχολικά εγχειρίδιά της, περιορίζεται ως προς την γενίκευση των αποτελεσμάτων της, λόγω των διαφορετικών παραγόντων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το διδακτικό αποτέλεσμα. Μια συστημική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο διδασκαλίας τους και στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών θα μπορούσε να διευκολύνει την επικοινωνία εντός του σχολικού πλαισίου (Γιώτσα, 2014).

Επιπροσθέτως, τα σχολικά εγχειρίδια και κατ' επέκταση τα ιδεολογικά μηνύματα που εμπεριέχονται σε αυτά, δεν αποτελούν την μοναδική πηγή διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων (Arnot, 2006). Ωστόσο, καθώς το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνει την προσοχή του στην πολύωρη χρήση των σχολικών βιβλίων ως το κυριότερο μέσο διδασκαλίας, εύλογα συντίθεται η υπόθεση πως εν τέλει τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελώντας φορέα έμφυλων ιδεολογικών αντιλήψεων καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση των έμφυλων ρόλων και συμπεριφορών που υιοθετούνται από το μαθητικό κοινό (Arnot, M., 2006). Συγκεκριμένα, προωθούνται ορισμένα στερεότυπα, τα οποία δεν βοηθούν στην ενδυνάμωση των πολλαπλών ρόλων που μπορούν να λάβουν τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες εντός της κοινωνίας. Για παράδειγμα, δεν αποτυπώνεται αποτελεσματικά η εικόνα της σύγχρονης, υπερδραστήριας γυναίκας, ενώ, παράλληλα, η ίδια εμφανίζεται ως ένα άτομο με έντονο συναισθηματικό κόσμο, εξαρτώμενο από άλλες γυναίκες σε έναν κλειστό γυναικείο κύκλο. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της υποεκπροσώπισης του γυναικείου γένους στα πολιτικά δρώμενα. Παρά τον αναχρονιστικό χαρακτήρα αυτών των παραδειγμάτων, είναι γεγονός πως υπάρχουν μέσα στο υπό μελέτη βιβλίο, το οποίο δεν έχει κατορθώσει να αποτυπώσει το σύγχρονο χαρακτήρα της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αν και στο θεωρητικό μέρος αναφέρθηκε ο γλωσσικός σεξισμός, αυτός δεν αποτέλεσε σημείο ανάλυσης στην παρούσα μεθοδολογία, ένα ζήτημα με το οποίο θα μπορούσε να ασχοληθεί κάποια μελλοντική έρευνα.

Μερικές πρώτες προτάσεις προς την κατεύθυνση της προώθησης της έμφυλης ισότητας και της κατάργησης των στερεοτύπων αφορούν την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο να συμπεριληφθούν όλες οι προτάσεις των σύγχρονων ερευνών πάνω στην έμφυλη εκπαίδευση, στην προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αξιολογήσουν τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις και πρακτικές τους και να τις τροποποιήσουν, αίροντας οποιοσδήποτε προκαταλήψεις ή διακρίσεις μπορεί να κυριαρχούν στον κλάδο της εκπαίδευσης. Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχει μια υγιής αλληλεπίδραση μαθητών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού υλικού, έτσι ώστε να προωθείται ο ανοιχτός διάλογος και η κριτική σκέψη πάνω στις έμφυλες προκαταλήψεις και ανισότητες αλλά και τους τρόπους που μπορεί να επιτευχθεί η ισότητα. Μια συστημική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο διδασκαλίας τους και στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών θα μπορούσε να διευκολύνει την επικοινωνία εντός του σχολικού πλαισίου (Γιώτσα, 2014), καθώς έχει εφαρμοστεί με επιτυχία και στην συμβουλευτική γονέων (Γιώτσα κ.ά. 2012)

Αν και τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της προσπάθειας για τη διασφάλιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προώθησης της ισότητας των φύλων έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα προόδου σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, ωστόσο στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα τα κοινωνικά δικαιώματα φαίνεται να περνάνε μια κρίσιμη περίοδο. Καθώς όλο και περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες ξεφεύγουν από την ετεροκανονική αντίληψη περί δίπολου των έμφυλων ταυτοτήτων, η Ελλάδα μόλις το 2016 ψήφισε το νομοσχέδιο περί ταυτότητας φύλου, ενώ καθημερινά καταγράφονται περιστατικά τόσο ενδοοικογενειακής όσο και εξωτερικής βίας με έμφυλες αιτίες. Ο ρόλος της εκπαίδευσης επομένως, κρίνεται όχι απλά σημαντικός, αλλά αναγκαίος στην αποτροπή διαιώνισης αναχρονιστικών και στερεοτυπικών έμφυλων προκαταλήψεων και διακρίσεων που εξακολουθούν να ταλανίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες (Connell, 2005).

Η παρούσα λοιπόν εργασία ευελπιστεί να βοηθήσει στην προβολή και στην κατανόηση του τρόπου περιγραφής και απεικόνισης των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου, με την ελπίδα πως θα αποτελέσει ένα ακόμη βήμα προβληματισμού και ίσως διακίνησης για ενημέρωση και δράση, έτσι ώστε κάποια στιγμή στο μέλλον να ανανεωθούν, περιλαμβάνοντας όλες τις προτάσεις που αναφέρθηκαν για την προώθηση των έμφυλων δικαιωμάτων και ισότητας. Τέλος, εκφράζω την ελπίδα μου πως τα μελλοντικά σχολικά εγχειρίδια θα απορρίπτουν το δυαδικό έμφυλο σύστημα ως το δεδομένο σύστημα ταξινόμησης των ανθρώπων, καθώς κάτι τέτοιο θα προωθούσε την αποδοχή της πολλαπλότητας και της ποικιλομορφίας των ατόμων και των φύλων και αναμφισβήτητα θα οδηγούσε σε μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και διακρίσεων, που πολλές φορές παίρνουν την μορφή βίαιων ρατσιστικών επεισοδίων.

Θ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology, 30*(4), 521-532.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Beal, C.R. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. New York: McGraw-Hill.
- Beauvoir, S. (1979). *Quand Prime le spiritual*. Paris: Gallimard.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review, 88*(4), 354.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of women in culture and society, 8*(4), 598-616.
- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in experimental social psychology, 37*(37), 255-343.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1994). *Educational research methodology*. Athens: *Metaixmio*.
- Dillabough, J. A., & Arnot, M. (2001). Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions. In *Sociology of education today* (pp. 30-48). London: Palgrave Macmillan.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. California, CA: Harcourt.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American psychologist, 54*(6), 408.

- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Eurydice, N. (2010). Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe. *Education, audiovisual, and culture executive agency*.
- Freud, S. (1933). 1964. New Introductory Lectures on Psycho-Analysis. J. Strachey (Ed. & Trans), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 22, 1-182.
- Georg Eckert Institute (for International Textbook Research),
<http://www.gei.de/en/home.html>. Τελευταία πρόσβαση στις: 22-12-2020.
- Giotsa, A. (2015). Social Psychology and Social Pedagogy: Their Interdisciplinarity in Group Counselling for Parents. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 219–226.
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.016>
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662.
- Hantzi, A. (1997). Greeks' national identity and identification with their national group. *Newsletter of the Social Psychology Section of the British Psychological Society*, 36, 16-29.
- Heck, M.C. (1980). The Ideological Dimensions of Media Messages. In Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., & Willis, P. (Eds.). *Culture, media, language: working papers in cultural studies, 1972-79*. Routledge.
- Karintzaidis, N., Christodoulou, A., Kyridis, A., & Vamvakidou, I. (2016). Gender representations in the illustrations of the 6th Grade Language Textbook used in the Greek Elementary School. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 113 – 122.
- Kenway, J. (1995). Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 16(1), 59-79.

- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of personality and social psychology*, 40(3), 414.
- Klein, S. S. (1987). Using sex equity research to improve education policies. *Theory into Practice*, 27(2), 152-160.
- Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. *The development of sex differences*, 82-173.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd edition). USA: Sage Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. USA: Sage Publications, Inc.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. USA: Sage Publications, Inc.
- Lippman, W. (1992). *Stereotypes, public opinion*. New York, NY: Oxford University Press.
- McConahay, J. B., Hardee, B. B., & Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends on who is asking and what is asked. *Journal of conflict resolution*, 25(4), 563-579.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago Press.
- Mylonakou-Keke, I. (2015). 1844-2014: 170 Years of Social Pedagogy Can Greece's Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy?. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2-23. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.002>.
- Mylonas K., Gari A., Giotsa A., Pavlopoulos V. & Panagiotopoulou P. (2006). Greece, In J. Georgas, J.W. Berry, F. van de Vivjer, C. Kagitçibasi, & Y. H. Poortinga (Eds), *Families across cultures: A 30 Nation Psychological Study* (p.344-352). Cambridge: Cambridge University Press.

- Neuendorf, K. A. (2016). *Measurement and validity. The Content Analysis Guidebook*. USA: Sage Publications, Inc.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 11-26.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. New Jersey, NJ: Blackwell Publishing.
- Pauwels, A. (2003). 24 Linguistic Sexism and Feminist Linguistic Activism. *The handbook of language and gender*, 550.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European journal of social psychology*, 25(1), 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 207-214.
- Sapir, E. (1949). *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. California: University of California Press.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Jersey, NJ: Blackwell Publishing.
- Stangor, C., & Schaller, M. (2000). *Stereotypes as individual and collective representations*. In C. Stangor (Ed.), *Key readings in social psychology. Stereotypes and prejudice: Essential readings* (p. 64–82). UK: Psychology Press.
- Stones, R. (1983). *'Pour Out the Cocoa, Janet': Sexism in Children's Books*. London: Pearson Schools.
- Tajfel, H. (1981), *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: University of Cambridge Press.

- Tajfel, H. (1990). Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες. Στο: Παπαστάμου, Σ.,(επιμ),(1990). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*, 113.
- Taylor, F. O. (1998). The Continuing Significance of Structural Marxism for Feminist Social Theory. *Current Perspectives in Social Theory*, 18, 101-130.
- Triandis, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. Wiley-Interscience.
- Triandis, H. C. (1994). Culture and social behavior.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Jersey, NJ: Blackwell Publishing.
- Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P., Linghag, S., & Regnö, K. (2003). The Reproduction and Change of Male Dominance in Positions of Power. In *Gender and Power in the New Europe: The 5th European Feminist and Research Conference, Lund University, August* (pp. 20-24).
- Whorf, B. L. (1956). The relation of habitual thought and behavior to language. *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, 134-159.
- Yzerbyt, V. Y., Leyens, J. P., & Schadrin, G. (1997). Social judgeability and the dilution of stereotypes: The impact of the nature and sequence of information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1312-1322.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (2006). Τα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, 117, 25-28.
- Αλεξόπουλος, Χ., Βαλμάς, Θ., & Κατσιβελου, Β. (2015). Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα εγχειρίδια Γλώσσας Δημοτικού: Μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του Α' τεύχους Γλώσσας της Γ' Δημοτικού. *Ανακοίνωση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Θεσσαλονίκη*.
- Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Αργυροπούλου, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 149-157.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). *Η ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). Τα χαρακτηριστικά των νέων σχολικών βιβλίων Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 117, 15-24.
- ArceI, L.T., Χαρίτου-Φατούρου Μ., Αδαμάκη Θ. (2008). *Καταργώντας τα εμπόδια: Συμβουλευτική και ενδυνάμωση γυναικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου, εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., Τριανταφύλλου, Ε., & Κοντοσώρου, Α. (2012). Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, Α' Τόμος, 90-99.
- Βουκελάτου, Σ. (2005). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών, Αθήνα.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα και η πρόσληψη του «άλλου» στα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τριακονταετία 1976-2006*. Αθήνα: Γόρδιος.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Κέδρος.

- Γιώτσα, Α. (2004). *Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας: Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 3, 25-41.
- Γιώτσα, Α. (2008). Η Σημασία των βιωματικών ασκήσεων για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στις ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Πρακτικά πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, «Σχολές Γονέων: Μαζί με τα παιδιά μας», 11-12 Μαΐου 2007* (σ.127-133). Καμένα Βούρλα: Αθήνα.
- Γιώτσα, Α. (2013). *Κοινωνική Ψυχολογία*. [Baron, R., Branscombe, N. & Byrne, D.]. Εκδόσεις: Ίων. ISBN: 978-960-508-063-1.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Μ. Λιακοπούλου (Εκδ.). *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις*, 431-442.
- Γιώτσα, Α., & Δώνη Ε. (2012). Εκπαίδευση γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο σχολικό πλαίσιο. Προφορική Ανακοίνωση που έγινε στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολών Γονέων «Η Οικογένεια εκπαιδεύεται δια βίου», 8-10 Νοεμβρίου 2012. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κούτελου, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2012). Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 4-24.
- Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου. Στο Τριλιανός Α. και Καραμήνας Ι. (επιμ.). *Συμβουλευτική γονέων*. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002), *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Β' τόμος. Αθήνα: Δαρδανός.
- Connell, R. W. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δασκαλάκης, Ι., Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δεληγιάννη, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου" Η γλώσσα μου". *Φιλολόγος*, (49), 229-248.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο: Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ.(επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Σtereότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Evans, M. (2003). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέττα, Β. Χ. (2009). *Η εικόνα της γυναίκας και του άνδρα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της "Νεοελληνικής Γλώσσας" του Γυμνασίου (No. GRI-2011-6146)*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες. Εισαγωγή και επιστημονική επιμέλεια Ιωσηφίδης Θεόδωρος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2011). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και Σtereότυπα, στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 164, 78-99.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της γυναίκας: Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 56-67.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε., & Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 421-437). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κατσαρού, Ε., Τσέλιου, Β., (2006). Στοιχεία Καινοτομίας Στα Νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. *Νέα Παιδεία*, 118, 47-71.

- Καβαλης, Α. Γ., & Χαραλαμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Στο: *Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 1-2.
- Κογκίδου, Δ., & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (σελ. 1–29). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κοντονάσιου, Π. Α. (2011). *Έρευνα των εν χρήσει βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης* (No. GRI-2011-7446). Aristotle University of Thessaloniki.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1994). *Η γυναικεία παρουσία στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1999). Ο γυναικείος λόγος στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 9, 14-33.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα*.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (Επιμ.). (2000-2006). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εισαγωγή Θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. ΕΠΑΕΑΚ II. ΥΠ. Ε. Π.

Θ. Διαθέσιμο στο: <http://www.isotita-erepaek.gr/welcome.htm>. Ανακτήθηκε 25/2/2021.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαρκόνη, Κ. (2015). *Θέματα - αξίες στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου από το 1983 έως το 2014*. Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγούρας, Η. Γ., & Αθηνών, Π. Π. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας*. Ανακτήθηκε 01-02-2021 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100.pdf>.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. (1998). Έρευνα των Προδιαγραφών της Διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η Ανάλυση-Ποσοτική και Ποιοτική-των εν χρήσει Σχολικών Εγχειριδίων (εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας) του Γλωσσικού Μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. *ανέκδοτη διατριβή επί διδακτορία*). Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η., (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- Νικολάου, Σ.-Μ., (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου–Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4(ΙΚΕΕΑΡΤ-2020-037), 75-87.
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Φ., & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. στο Δ. εληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας*, σ, 331-338.
- Παπαστάμου Σ., Α. Μάντογλου, (1995). Εισαγωγή στις Κοινωνικές αναπαραστάσεις. *Αθήνα: Οδυσσέας*.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Παπαταξιάρχης Ε. και Παραδέλλης Θ. (επιμ.), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140-160.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.). *Εισαγωγή στη Κοινωνική ψυχολογία: Επιστημονικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Α', σσ. 477-93.
- Turner, P. (1998). *Βιολογικό, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τρέσσου, Ε., Κανταρτζή, Ε., & Πλιόγκου, Β. (Επιστ. Υπεύθ. Ερευν. Έργου Ε. Μαραγκουδάκη). (2006). *Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία – Υποστηρικτικό Διδακτικό Υλικό, Συμπληρωματικά Φυλλάδια για τα Σχολικά Εγχειρίδια μαθημάτων Θετικής κατεύθυνσης του Δημοτικού Σχολείου*. Ιωάννινα.
- Τρέσσου, Ε., Κανταρτζή, Ε., Πλιόγκου, Β., & Πάτκου, Ε. (Επιστ. Υπεύθ. Ερευν. Έργου Ε. Μαραγκουδάκη). (2007). *Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία – Υποστηρικτικό Διδακτικό Υλικό, Συμπληρωματικά Φυλλάδια για τα Σχολικά Εγχειρίδια μαθημάτων Θετικής κατεύθυνσης του Δημοτικού Σχολείου*. Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: http://www.isotita-ereaeek.gr/ipostirktiko_iliko/Dhmot_Thetikis_7.pdf. Ανακτήθηκε 11/2/2020.
- Φ.Ε.Κ 303 (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος*.
- Φαρμάκης, Δ. (2007). Τα νέα βιβλία της Ν. Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Πρόσκληση για διάλογο, Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί*, 13, 24-25.
- Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ., Μαυρικάκη, Ε. (2012). *Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. Η ποιότητα στην εκπαίδευση, τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πρακτικά συνεδρίου, τόμος Α.
- Φουλίδη, Ξ. (2007). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης - Έκθεσης του Γενικού Λυκείου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φράγκου, Δ. (2007). *Η αναπαραγωγή των σεξιστικών προτύπων μέσα από την εκπαίδευση και μορφές αναπαραστάσης του κοινωνικού φύλου στα σχολικά εγχειρίδια. Η περίπτωση των λογοτεχνικών κειμένων της Γ' Λυκείου*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2004). *Τα Κορίτσια Παίζουν: Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Φρόση, Λ., Παπαδήμου, Χ., & Κουϊμτζή, Ε. Μ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (No. IKEERPT-2019-001). Aristotle University of Thessaloniki.
- Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S., (2005). «Εν τάξει». *Θεωρίες για την Οργάνωση και το Φύλο. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.*
- Χαλκιά, Α. (2011). *Έμφυλες βιαιότητες: εξουσία, λόγος, υποκειμενικότητες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χαντζή, Α. (1999). Κοινωνική ψυχολογία. Στο Βοσνιάδου, Σ.(επιμ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, 2, 17-119.
- Χρόνη, Α. (2001). Η γυναικεία παρουσία μέσα από τα κείμενα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη στα σχολικά βιβλία Γυμνασίου και Λυκείου: Μία προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 98, 121-129.