



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΕΜΦΥΛΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ**

του

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΧΡ. ΚΑΚΚΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση
του μεταπτυχιακού διπλώματος
στη «Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή»

Μάρτιος 2024

© ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, Έτος 2024

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή, και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ, καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



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

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ
ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ: ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

του

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΧΡ. ΚΑΚΚΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ιωάννα Κομνηνού, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη: Δεσπότης Σωτήριος, Καθηγητής

Γαϊτάνης Βασίλειος, Καθηγητής

Μάρτιος 2024

Στην αγαπημένη μου οικογένεια

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη με τίτλο «Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών: Έρευνα και διδακτική προσέγγιση» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή» του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευσιολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ανισότητα στην αναπαράσταση των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να είναι ένα διαδεδομένο πρόβλημα, αν και η έκταση της ανισότητας μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τη χώρα, τον πολιτισμό, την τρέχουσα πολιτική και άλλους παράγοντες. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η ανισότητα αυτή μπορεί να εκδηλώνεται στα έντυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως η αντιπροσωπευτικότητα στις εικόνες, στην αναπαράσταση των ρόλων και στην αντιμετώπιση ή γενικότερη ένταξη ανάλογων ζητημάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ανισότητα στην αναπαράσταση των φύλων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής κατανόησης των μαθητών. Τα σχολικά βιβλία παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων. Όταν ορισμένα φύλα υποεκπροσωπούνται ή επισκιάζονται, διαιωνίζονται στερεότυπα και η ανισότητα. Η ισότιμη εκπροσώπηση διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι αντιπροσωπεύονται και συμπεριλαμβάνονται. Σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχέως, είναι απαραίτητο για τους μαθητές να μάθουν για διαφορετικές προοπτικές και εμπειρίες. Συμπεριλαμβάνοντας μια ποικιλία φωνών και απόψεων στα σχολικά βιβλία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα τους μαθητές να πλοηγηθούν σε μια παγκοσμιοποιημένη και διασυνδεδεμένη κοινωνία. Η συμπερίληψη διαφορετικών προτύπων μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές να επιδιώξουν τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους, ανεξάρτητα από το φύλο τους και να συνεισφέρει στην αμφισβήτηση και την ισορροπημένη θέαση της κοινωνίας.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ιωάννα Κομνηνού για την πολύτιμη βοήθεια, τις συμβουλές καθώς και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε για την διεκπεραίωση της διπλωματικής μου εργασίας. Θερμές ευχαριστίες και στους άλλους δύο καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, τον κύριο Σωτήριο Δεσπότη, τον κύριο Βασίλειο Γαϊτάνη, καθώς και όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών. Επιπλέον,

ευχαριστώ την γραμματεία της σχολής για κάθε βοήθεια που μου παρείχαν. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή τους και για την συμπαράστασή τους.

Δημήτριος Χρ. Κάκκος

Περίληψη

Στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία , όπου η ετερότητα κυριαρχεί , παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη της συμπερίληψης, της ισότητας και της δικαιοσύνης των διαφορετικών συμβολικών και κοινωνικών ρόλων και ομάδων. Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα σημαντικές διότι επηρεάζουν την αντίληψη και τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς το φύλο και τις γυναίκες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απεικονίσεων του φύλου στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Θρησκευτικής Αγωγής όλων των τάξεων του Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου. Στο ερευνητικό τμήμα, μελετάται η συχνότητα αλλά και η εννοιολογική συσχέτιση λέξεων – αναφορών που σχετίζονται με την εκπροσώπηση του ανδρικού και του γυναικείου φύλου αντίστοιχα, των επιλογών στην εικονογράφηση, αλλά και τα μηνύματα που μεταδίδουν. Στη συνέχεια, για τους σκοπούς της μελέτης, δομείται και παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση για μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου. Το προτεινόμενο σενάριο αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των αποδεκτών για θέματα έμφυλης ανισότητας, στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και στην άρση τυχόν παγιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με τα δύο φύλα.

Λέξεις – Κλειδιά: έμφυλες αναπαραστάσεις, ανδρικό φύλο, γυναικείο φύλο, ισότητα, Θρησκευτικά, Προγράμματα σπουδών, σχολικό εγχειρίδιο.

“GENDER REPRESENTATIONS IN RELIGIOUS TEXTBOOKS: RESEARCH AND TEACHING APPROACH”

Abstract

In the ever-changing society, where diversity dominates, there is an urgent need for inclusion, equality and justice of different symbolic and social roles and groups. Gender representations in textbooks are particularly important because they influence students' perception and behavior towards gender and women. The purpose of this study is to investigate gender depictions in the Curricula and School Textbooks of the Religious Education course of all grades of Junior High School and High School. In the research department, the frequency and conceptual correlation of words – references related to the representation of the male and female gender respectively, the choices in illustration, and the messages they convey are studied. Then, for the purposes of the study, a teaching proposal for students of 1st grade of High School is structured and presented. The proposed scenario aims to raise awareness of gender inequality issues, cultivate their critical thinking and remove any entrenched stereotypical perceptions about gender relations.

Keywords: gender representations, male gender, female gender, equality, religion, curricula, school textbook.

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	v
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Κατάλογος Διαγραμμάτων – Εικόνων:.....	xi
Κατάλογος Πινάκων:.....	xii
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	5
1. Εκπαίδευση και φύλο.....	5
1.1. Η βιολογική και κοινωνική διάσταση των φύλων.....	5
1.2. Οι θεωρίες σχετικά με τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας.....	10
1.2.1. Η ψυχαναλυτική θεωρία.....	11
1.2.2. Οι βιολογικές θεωρίες.....	12
1.2.3. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	14
1.2.4. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης.....	15
1.2.5. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.....	17
1.3. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.....	18
1.4. Η σχέση εκπαίδευσης και φύλου.....	23
1.5. Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	26
1.6. Τα έμφυλα στερεότυπα.....	29
1.7. Η έννοια των έμφυλων αναπαραστάσεων.....	33
1.8. Η συμβολή του λόγου στη διαμόρφωση και στη διαιώνιση των έμφυλων κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	35
1.9. Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια.....	37
1.10. Οι αναπαραστάσεις των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια.....	40
1.11. Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	46
2. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών – Η έρευνα.....	46
2.1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	46
2.2. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο- Ποσοτικά δεδομένα.....	50
2.3. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου- Ποσοτικά δεδομένα.....	51

2.3.1. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Γυμνασίου-ποιοτικά δεδομένα.....	54
2.3.2. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Γυμνασίου-ποιοτικά δεδομένα.....	58
2.3.3. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου-ποιοτικά δεδομένα.....	62
2.4. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Θρησκευτικών Γενικού Λυκείου.....	65
2.5. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια του Γενικού Λυκείου-Ποσοτικά δεδομένα.....	66
2.5.1. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Λυκείου-ποιοτικά δεδομένα.....	69
2.5.2. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Λυκείου-ποιοτικά δεδομένα.....	73
2.5.3. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Λυκείου-ποιοτικά δεδομένα.....	77
2.6. Συμπεράσματα.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	83
3. Το διδακτικό σενάριο.....	83
3.1. Περίληψη.....	83
3.2. Η σημασία της διδακτικής παρέμβασης.....	83
3.3. Μεθοδολογία.....	84
85	
3.4. Διδακτικό σενάριο.....	85
3.4.6. Στόχοι του διδακτικού σεναρίου.....	86
3.4.7. Μοντέλο διδασκαλίας.....	88
3.4.8. Υλικά και Πόροι.....	89
3.4.9. Ανάπτυξη σεναρίου.....	89
3.4.10. Αξιολόγηση.....	92
3.5. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	93
Βιβλιογραφία.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104
Παράρτημα 1: Διαφημιστικές αφίσες.....	104
Παράρτημα 2: Χρήσιμοι σύνδεσμοι.....	104

Κατάλογος Διαγραμμάτων – Εικόνων:

Διάγραμμα 1: Ποσοτική Ανάλυση δεδομένων για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου.....	50
Διάγραμμα 2: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Γυμνασίου.....	54
Διάγραμμα 3: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων- Α΄ Γυμνασίου.....	54
Διάγραμμα 4: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β΄ Γυμνασίου.....	57
Διάγραμμα 5: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Β΄ Γυμνασίου.....	58
Διάγραμμα 6: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ΄ Γυμνασίου.....	61
Διάγραμμα 7: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Γ΄ Γυμνασίου.....	61
Διάγραμμα 8: Ποσοτική Ανάλυση δεδομένων για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Λυκείου.....	65
Διάγραμμα 9: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Λυκείου.....	69
Διάγραμμα 10: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Α΄ Λυκείου.....	69
Διάγραμμα 11: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β΄ Λυκείου.....	72
Διάγραμμα 12: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Β΄ Λυκείου.....	73
Διάγραμμα 13: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ΄ Λυκείου.....	76
Διάγραμμα 14: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Γ΄ Λυκείου.....	76
Εικόνα 15: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός βάσει του μοντέλου των Πολυγραμματισμών.....	83
Εικόνα 17: Διαφήμιση AVA.....	100
Εικόνα 16: Διαφήμιση ZANUSSI.....	100
Εικόνα 19: Διαφήμιση ΙΖΟΛΑ.....	100
Εικόνα 18: Διαφήμιση Ασφάλεια Γάμου "Ο Αστήρ".....	100

Κατάλογος Πινάκων:

Πίνακας 1: Αριθμητικά δεδομένα ανάλυσης-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Γυμνασίου (αναθεωρημένο).....	49
Πίνακας 2: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των Σχολικών Εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α', Β', Γ', Γυμνασίου.....	52
Πίνακας 3: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης του εικονιστικού υλικού στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των Σχολικών Εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α' Β' και Γ' Γυμνασίου.....	53
Πίνακας 4: Αριθμητικά δεδομένα ανάλυσης-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Γενικού Λυκείου (αναθεωρημένο).....	64
Πίνακας 5: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των Σχολικών Εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α', Β', Γ', Γενικού Λυκείου....	67
Πίνακας 6: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης του εικονιστικού υλικού στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α' Β' και Γ' Λυκείου.....	68

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση χρησιμεύει ως ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνικής προόδου, παρέχοντας στα άτομα τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που είναι απαραίτητες για την πλοήγηση στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου. Στη σύγχρονη κοινωνία, το λειτουργικό πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει σχεδιαστεί όχι μόνο για να μεταδίδει ακαδημαϊκή γνώση αλλά και να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την προσαρμοστικότητα. Η εκπαίδευση εκτείνεται πέρα από τους ακαδημαϊκούς σκοπούς και έχει ως στόχο να περιλαμβάνει και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Το λειτουργικό πλαίσιο αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές οι πτυχές είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση των θετικών σχέσεων, της ομαδικής εργασίας και της αίσθησης κοινότητας στον ποικίλο και διασυνδεδεμένο ιστό της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι, αν και στον πυρήνα ρόλου της εκπαίδευσης βρίσκεται η μετάδοση της ακαδημαϊκής γνώσης, δίνει παράλληλα σημαντική έμφαση στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου βρίσκονται οι δυναμικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτή η κομβική αλληλεπίδραση δημιουργεί ένα περιβάλλον που διαμορφώνει τη μαθησιακή εμπειρία, επηρεάζει την προσωπική ανάπτυξη και θέτει τα θεμέλια για τον ευρύτερο κοινωνικό αντίκτυπο της εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι χρησιμεύουν ως οι πρωταρχικοί αγωγοί γνώσης, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές λαμβάνουν μια σταθερή ακαδημαϊκή βάση. Η αποτελεσματικότητα αυτής της μετάδοσης γνώσης ενισχύεται όταν οι δάσκαλοι κατανοούν τα μεμονωμένα στυλ μάθησης και τις ανάγκες των μαθητών τους, ενισχύοντας μια εξατομικευμένη και αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία (Βασιλόπουλος, 1993). Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως μέντορες και οδηγοί ενώ στον αντίποδα, οι μαθητές ως αποδέκτες της γνώσης. Αυτή η συνεργατική δέσμευση συμβάλλει στη λειτουργική πτυχή της εκπαίδευσης και διασφαλίζει ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στη μεταφορά πληροφοριών αλλά και στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που ευνοεί τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Η αναγνώριση της σημασίας της σχέσης μαθητή-δασκάλου είναι υψίστης σημασίας για την καλλιέργεια μιας ολιστικής και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας που προετοιμάζει τα άτομα για τις πολύπλευρες απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου (Hattie, 2008).

Η σύγχρονη παιδαγωγική περιλαμβάνει τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις αρχές που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της μάθησης και λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές ανάγκες και τα στυλ μάθησης των μαθητών, με στόχο να δημιουργήσει ένα ελκυστικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Με βάση αυτή ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία προβλέπει, ευθυγραμμίζοντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, τα περιβάλλοντα μάθησης και τις αξιολογήσεις με αυτούς τους στόχους, να ενισχύσει την πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός, 2016). Η χριστιανική παιδαγωγική αποτελεί ένα ειδικό πεδίο της παιδαγωγικής που επικεντρώνεται στη σύνδεση των χριστιανικών αξιών, πεποιθήσεων και ηθικών προδιαγραφών με τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Ρεράκης, 2007). Η υιοθέτησή της από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας συντελείται με την εφαρμογή του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η Χριστιανική Παιδαγωγική, συγκεκριμένα, βασίζεται στη διδασκαλία αξιών και ηθικών ζητημάτων, ώστε οι μαθητές να τις εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή και στον προσωπικό τους αναστοχασμό. Η χριστιανική παιδαγωγική συνδυάζει θρησκευτικές αρχές με εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις ηθικές και πνευματικές πτυχές της εκπαίδευσης. Με τον ίδιο τρόπο και η Θρησκευτική Αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών, με την ενσωμάτωση των θρησκευτικών διαστάσεων και αξιών και ενίσχυση της ολιστικής τους ανάπτυξης (Δεληκωσταντής, 2009). Τα Θρησκευτικά μπορούν να αποτελέσουν το εργαλείο για τη διδασκαλία αξιών όπως η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Κομνηνού, 2014). Μέσα από τα Θρησκευτικά μπορεί να προωθηθεί η κριτική σκέψη και η ανάλυση των στερεοτύπων που αφορούν στο φύλο. Ο διάλογος γύρω από ηθικά ζητήματα και αρχές μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και να προάγει τη συνειδητοποίηση για τη σημασία της ισότητας των φύλων και την ανάγκη εξάλειψης των στερεοτύπων (Στογιαννίδης, 2014).

Σε παγκόσμιο αλλά και εθνικό επίπεδο έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς πλήθος ερευνών για να εντοπίσουν τις άνισες έμφυλες απεικονίσεις και τις λανθάνουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναπαράγονται στα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, οι πιο πρόσφατες έρευνες που έλαβαν χώρα σε εξωτερικό και εσωτερικό επίπεδο, αφορούσαν τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας ή των μαθημάτων Θετικών

Επιστημών (όπως Μαθηματικά ή Φυσική), με αποτελέσματα που επιβεβαιώναν τις υποθέσεις που είχαν τεθεί για ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού ή άνισης εκπροσώπησης των δύο φύλων (Πλιόγκου, Καναρτζή, & Τριανταφύλλου, 2017), (Καϊσερόγλου, 2011). Καταγράφηκε λοιπόν, ένα ερευνητικό κενό που υπάρχει στο μάθημα των Θρησκευτικών και στα οικεία σχολικά εγχειρίδια. Αυτό το κενό καλείται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Η έρευνα να αναλύσει το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών για την ανίχνευση των αναπαραστάσεων των φύλων, συμπεριλαμβανομένων των εικόνων, των κειμένων και των θεμάτων που αντιμετωπίζονται. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, θα αναπτυχθεί ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη την ισότητα των φύλων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η παρουσία έμφυλων αναπαραστάσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών των τάξεων του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου και η ύπαρξη συζήτησης για θέματα έμφυλων ανισοτήτων σε αυτά. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προσαρμόζονται κάθε φορά στις ανάγκες της εποχής και γι' αυτό πρέπει να μελετώνται στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο συντάσσονται (Κογκούλης, 2003).

Η μελέτη διενεργήθηκε μέσω της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) και χωρίστηκε σε ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο των έμφυλων αναπαραστάσεων και της ανάπτυξης του φαινομένου της κοινωνικής διάστασης των φύλων ανά τα χρόνια. Κλείνοντας το πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα για την εμφάνιση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, το ερευνητικό, αναλύεται η μεθοδολογία και ακολουθεί η ίδια η έρευνα. Η έρευνα βασίστηκε στο ερευνητικό εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου και στα γλωσσικά και κειμενικά δεδομένα ως προς τα έμφυλα μηνύματά του. Τα αποτελέσματα αυτής αφορούσαν στη συχνότητα των ανδρών πρωταγωνιστών και χαρακτήρων σε σχέση με τις γυναίκες αλλά και τις γλωσσικές επιλογές που συναντώνται και σχετίζονται με την ισότητα των δύο φύλων. Στο τελευταίο μέρος παρουσιάζεται μια ενδεικτική διδακτική προσέγγιση βασισμένη στο κείμενο του Αγίου Κοσμά σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην Τουρκοκρατία. Σκοπός της παιδαγωγικής πρότασης είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών με θέματα έμφυλων διακρίσεων, η ανάπτυξη στους ίδιους κριτικής σκέψης, ώστε να

προασπίζονται τα δικαιώματά τους και να αποδομήσουν τυχόν στερεότυπα που ενυπάρχουν, με μέσο την κριτική ανάλυση του ίδιου του κειμένου αλλά και άλλων ερεθισμάτων και της αντιπαραβολής τους με τη σύγχρονη εποχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Εκπαίδευση και φύλο

1.1. Η βιολογική και κοινωνική διάσταση των φύλων

Περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 1940, η Simon de Beauvoir στο βιβλίο της με τίτλο «Το δεύτερο φύλο» προχώρησε σε μία διεξοδική ανάλυση της θέσης που έχουν οι γυναίκες σε κάθε σύγχρονη κοινωνία (Beauvoir, 1949). Εξαιτίας αυτού, έφερε στο επίκεντρο το ερώτημα σχετικά με το τί τελικά διαδραματίζει πιο σπουδαίο ρόλο, η φύση ή η ανατροφή, για τη συγκρότηση του φύλου, υπογραμμίζοντας, μάλιστα, ότι η κοινωνία είναι στην ουσία η μόνη υπεύθυνη για να διαμορφωθούν οι έμφυλοι ρόλοι και όχι η βιολογία. Άλλωστε, χαρακτηριστική της φράση ήταν η εξής «γυναίκα δε γεννιέσαι, γίνεσαι». Στη συνέχεια η Judith Butler, το 1990 στο έργο της με τίτλο «Αναταραχή φύλου» τόνισε ότι οι άνθρωποι «υποδύμαστε το φύλο μας», γεγονός που φανερώνει ότι η κατηγορία του φύλου απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί όλους/όλες τους/τις στοχαστές και τους/τις επιστήμονες και να έχει μάλιστα μεγάλη σημασία για να διερευνηθεί η σωστή λειτουργία των κοινωνιών (Butler J. , 2009), (Παπαταξιάρχη, 2006).

Στο πλαίσιο των τελευταίων δεκαετιών, οι επιστήμονες, οι οποίοι/-ες ασχολούνται κυρίως με τη διερεύνηση του φύλου είναι οι κοινωνιολόγοι, οι ανθρωπολόγοι, οι ψυχολόγοι και οι βιολόγοι. Στην ουσία, το έναυσμα για να ξεκινήσει η συγκεκριμένη διερεύνηση δόθηκε περίπου τα τελευταία χρόνια του 18ου αιώνα, μόλις έγινε συνειδητή η υποβαθμισμένη κοινωνική θέση που είχε η γυναίκα εκ μέρους της ίδιας σε κάθε πλευρά της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής. Το γεγονός αυτό δεν άφησε και πολλά περιθώρια πέρα από το να αναλάβουν οι γυναίκες ενεργό δράση με απώτερο στόχο να χειραφετηθούν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους (Παπαταξιάρχη, 2006). Εξαιτίας αυτού, άρχισαν να διακηρύσσουν ότι «το μυαλό δεν έχει φύλο» (Evans, 2003). Με το πέρασμα των ετών, μέσα στον 19ο αιώνα, έγινε η θεμελίωση του γυναικείου κινήματος, ενώ αργότερα τον 20ο έλαβε μαζική εμβέλεια. Έτσι ξεκίνησαν διαρκείς αγώνες μέσα από διαμαρτυρίες και κινητοποιήσεις από τις ίδιες τις γυναίκες, οι οποίες κατάφεραν να πετύχουν έναν μεγάλο αριθμό αξιοσημείωτων θεσμικών αλλαγών για να μπορέσουν να εξασφαλίσουν τα δικαιώματα που δικαιούνταν στη δημόσια και στην ιδιωτική ζωή, στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και στην πολιτική (Μαραγκουδάκη, 2003). Ακόμα, διάφορες θεωρίες που τονίζουν τη βιολογική ανωτερότητα των ανδρών απέναντι στις γυναίκες, στην

ουσία διαφεύστηκαν επιστημονικά, με αποτέλεσμα οι άντρες και οι γυναίκες να θεωρούνται πλέον ισότιμοι απέναντι στους κοινωνικούς θεσμούς (Μαραγκουδάκη, 2003).

Όσες έρευνες έχουν ως θέμα τους τις διακρίσεις και τα στερεότυπα σχετικά με το φύλο σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η παρατήρηση των καθημερινών συμπεριφορών και των στάσεων φανερώνει ότι τα άτομα έχουν διαφορετικές προσδοκίες εκ μέρους των γυναικών και των ανδρών (Evans, 2003). Έτσι, το «σύστημα φύλων» που έχει δομήσει η εκάστοτε κοινωνία εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο και γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται ασύμμετρο. Ανέκαθεν, τα δύο φύλα δεν θεωρούνταν ισότιμα, ενώ το φύλο, το οποίο θεωρείται σε κάθε κοινωνία ως το κατώτερο, είναι αυτό της γυναίκας. Οι γυναίκες και οι άντρες ποτέ δεν μοιράζονταν την ίδια εξουσία ή τα ίδια δικαιώματα, λόγω του ότι η ίδια κοινωνία έθετε όρια στις αρμοδιότητες που έχουν δημιουργώντας πολλά εμπόδια σε κάθε γυναίκα (Αντωνοπούλου, 1999).

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κατά τη διάρκεια του 21ου αιώνα, η κοινωνία, το κράτος, η οικογένεια και η εκπαίδευση εξακολουθούν να αποδίδουν άνισους και διαφορετικούς ρόλους στους άνδρες και στις γυναίκες, ακόμα και αν αυτό δεν προβλέπεται μέσα στις νομοθετικές ρυθμίσεις. Είναι αποδεδειγμένο ότι παρά το ότι η θέση των γυναικών έχει βελτιωθεί, οι κοινωνίες παραμένουν ανδροκρατικές και η εξουσία βρίσκεται ξεκάθαρα στα χέρια των ανδρών. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται ποικίλοι φραγμοί στις δραστηριότητες των γυναικών, τα δικαιώματα των οποίων υποβιβάζονται συνεχώς (Αντωνοπούλου, 1999). Πέρα από την καταπίεση, ασυνείδητη ή συνειδητή, που μπορεί να βιώσουν οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους, αυτό το οποίο δεν πρέπει να παραμεριστεί είναι ότι οι διακρίσεις που αφορούν στο φύλο λειτουργούν τις πιο πολλές φορές ως εμπόδια τόσο για τους άνδρες όσο για τις γυναίκες (Evans, 2003).

Το διαχρονικότερο και πιο σημαντικό ερώτημα που απασχολεί τους ερευνητές και τις ερευνήτριες είναι εάν στην ουσία η φύση ή το περιβάλλον είναι υπεύθυνα για τις επιλογές, τις κλίσεις και τις συμπεριφορές που έχουν τα άτομα. Οι απόψεις που έχουν οι επιστήμονες δίστανται, λόγω του ότι κάποιοι/κάποιες θεωρούν ότι το φύλο είναι ένας ξεκάθαρα ατομικός σωματικός προσδιορισμός, που συνοδεύει τα άτομα και ταυτίζεται με τον αντίστοιχο κοινωνικό. Από την άλλη πλευρά, η παραδοσιακή

προσέγγιση τονίζει ότι η συνείδηση σχετικά με το κοινωνικό φύλο βασίζεται στην κοινωνικοποίηση και στις εμπειρίες που προκύπτουν μέσα από τις ομάδες αλληλεπίδρασης με αποτέλεσμα να υπάρχει μία αναλογία ανάμεσα στο βιολογικό και στο κοινωνικό. Άλλοι/-ες πάλι ερευνητές/ερευνήτριες θεωρούν ότι το βιολογικό φύλο αποτελεί μία κατασκευή του κοινωνικού και γι' αυτόν τον λόγο είναι ετερογενές (Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Ανάμεσα στους τελευταίους ανήκει και η Judith Butler, η οποία τονίζει ότι το φύλο θεωρείται επίκτητο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κοινωνικές προσδοκίες σχετικά με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα. Έτσι αποτελεί έναν κοινωνικό καταναγκασμό που αφορά στη δημιουργία της αναμενόμενης στάσης. Επιπλέον, η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα δεν θεωρούνται ως φυσικά καθορισμένες, αλλά εντείνουν τη διατήρηση της κοινωνικής εξουσίας και οργάνωσης (Evans, 2003).

Κατά τα τελευταία χρόνια του 1960 στις αγγλοσαξονικές χώρες, η φεμινιστική σκέψη καθοδήγησε τους κοινωνιολόγους να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ανάλυση του όρου φύλου και πιο συγκεκριμένα του όρου «κοινωνικό φύλο» (gender), το οποίο στα ελληνικά αποδίδεται ως «γένος», το οποίο διαχώρισαν από το βιολογικό φύλο (sex) ή απλώς «φύλο». Αφορμή για να γίνει αυτό ήταν η εμφάνιση του δεύτερου φεμινιστικού κινήματος και η ανάπτυξη που γνώρισαν οι γυναίκες σε ακαδημαϊκό πλαίσιο. Με βάση την Oakley, από την οποία διατυπώθηκαν οι συγκεκριμένες έννοιες, το βιολογικό φύλο περιγράφει ένα σύνολο βιολογικών χαρακτηριστικών των ανδρών και των γυναικών, καθορίζεται εκ μέρους των χρωμοσωμάτων και αποτυπώνει ταυτόχρονα την ανατομία του σώματος μαζί με τον ρόλο που διαδραματίζει το κάθε φύλο στην αναπαραγωγή. Αντίθετα, το κοινωνικό φύλο περιγράφει ένα σύνολο κοινωνικών χαρακτηριστικών που αφορούν στον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, οι οποίοι σχετίζονται και καθορίζονται άμεσα με την κοινωνία (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Ο κοινωνικός ρόλος που έχει το φύλο συμπεριλαμβάνει διάφορες υποχρεώσεις, συμπεριφορές και ενδιαφέροντα που οι κοινωνίες θεωρούν κατάλληλα για τους άνδρες και για τις γυναίκες. Το πώς βιώνονται όλα αυτά ατομικά εκ μέρους των ανθρώπων αποτυπώνονται μέσα στην «ταυτότητα του κοινωνικού φύλου» (gender identity). Το κοινωνικό φύλο ή όπως αλλιώς ονομάζεται το γένος, αφορά διάφορες πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένες διαφοροποιήσεις που μπορεί να υφίστανται τα άτομα ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο. Μαθαίνεται μέσα από την

κοινωνικοποίηση, διαιώνίζει τις ανισότητες και τα στερεότυπα, είναι επίκτητο, αναδιαμορφώνεται συνεχώς και διαφέρει μεταξύ των πολιτισμών, αλλά και μέσα στον ίδιο πολιτισμό (Δασκαλάκης, 2009).

Μία πολύ σημαντική προσέγγιση θεωρεί ότι τα πρότυπα φύλου είναι διάφορα πρότυπα ή και πλαίσια συμπεριφοράς, σκέψεων και συναισθημάτων, τα οποία οι κοινωνίες θεωρούν φυσιολογικά και θετικά για να εξελιχθούν οι έννοιες του αρσενικού και του θηλυκού και να καθορίσουν το μέλλον αυτών των ατόμων. Τα συγκεκριμένα πρότυπα φανερώνουν τις πεποιθήσεις που έχει κάθε κοινωνία σχετικά με το πώς θα πρέπει να ταξινομούνται τα χαρακτηριστικά που έχουν οι τυπικοί άνδρες και οι τυπικές γυναίκες (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου, & Αδαμάκη, 2008). Θα πρέπει να τονιστεί ότι η αντίληψη που κυριαρχεί σήμερα σχετικά με το φύλο είναι αυτή, με βάση την οποία το ίδιο αποτελεί:

- Μία βιολογική κατηγορία γύρω από το θηλυκό και το αρσενικό άτομο.
- Μία σεξουαλικότητα, η οποία μπορεί να εκφραστεί και να ταιριάζει σε κάθε φύλο.
- Μία σεξουαλική ταυτότητα.
- Μία ταυτότητα του ατόμου, είτε αυτή είναι συνειδητή είτε ασυνειδητή.
- Έναν ρόλο με προκαθορισμένες προσδοκίες για όλα τα υποκείμενα.
- Μία ταύτιση με τον έμφυλο ρόλο που μπορεί κάποιο άτομο να ασπαστεί μέσω των στάσεων και των αντιλήψεων που θεωρούνται αποδεκτές εκ μέρους της κοινωνίας.
- Ένα σύνολο προτύπων θηλυκότητας και αρρενωπότητας που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις σχετικά με το φύλο (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου, & Αδαμάκη, 2008).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, η κατασκευή του φύλου φανερώνει την κατασκευή των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ανδρών και των γυναικών, οι οποίες αξιοποιούνται για την εδραίωση της αντίληψης ότι τα φύλα από τη φύση τους είναι διαφορετικά μεταξύ τους. Κάποιοι παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν και να διαιωνίσουν την κατασκευή του φύλου είναι οι εξής:

- Η ίδια η γλώσσα και πιο συγκεκριμένα οι λέξεις που αξιοποιούνται για την περιγραφή του φύλου από τη γέννησή του ακόμα.

- Η συμπεριφορά που έχουν το ένα απέναντι στο άλλο.
- Η οικογένεια.
- Η αμειβόμενη και η μη αμειβόμενη εργασία που διαχωρίζει τα φύλα.
- Ο ανδροκεντρικός τρόπος θεώρησης της επιστήμης.
- Το περιβάλλον.
- Ο γραπτός λόγος.
- Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.
- Η εκκλησία.
- Το σχολείο.
- Το σύστημα παραγωγής.
- Οι νόμοι.
- Η εργασία (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου, & Αδαμάκη, 2008).

Συμπερασματικά, αυτό που είναι το πιο σημαντικό είναι να κατανοήσουν όλοι ότι δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος για να γίνουν τα άτομα γυναίκες ή άνδρες, όπως δεν μπορούν να γίνουν γυναίκες ή άντρες λόγω των βιολογικών χαρακτηριστικών που έχουν ή λόγω των δομών της κοινωνίας. Το φύλο, ως μία εκ των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτισμικών κατηγοριών που αφορά στην ιεράρχηση και την ταξινόμηση των υποκειμένων, σχετίζεται με άρρηκτο τρόπο με κάθε πτυχή της καθημερινής, της λογικής και της ατομικής δραστηριότητας και γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται ένας καθοριστικός παράγοντας για την ανθρώπινη ύπαρξη. Η ίδια η κατηγορία του αποτελεί ένα προϊόν σύνθετο που περιλαμβάνει κοινωνικές δυνάμεις, θεσμούς και σχέσεις εξουσίας και αφορά στην προσωπικότητα, τη σεξουαλικότητα, το σώμα, την εργασία, τον ιμπεριαλισμό, την εκπαίδευση, την ειρήνη, την παγκόσμια οικονομία και τη νεοαποικιοκρατία (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι το φύλο είναι μόνο η μία πλευρά της ταυτότητας των ατόμων, η οποία αλληλοεπιδρά και με τις άλλες που τους αποδίδονται, όπως είναι η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η φυλή, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η σωματική ικανότητα. Για να γίνουν κατανοητά η εξουσία, τα προνόμια που αφορούν στο φύλο και οι καταπιέσεις θα πρέπει κάποιος να λάβει υπόψη όλους τους παραπάνω

παράγοντες. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα βιώνουν το φύλο τους και το πώς θα επιλέξουν να λειτουργήσουν είναι δύο ξεχωριστοί παράγοντες που θα πρέπει να μελετηθούν. Αυτό οφείλεται στο ότι αποτελεί ένα πολύ ισχυρό κριτήριο για να ερμηνευτούν οι συμπεριφορές των ατόμων και οι αποκρυσταλλωμένες πεποιθήσεις τους γύρω από τα φύλα. Οι ίδιες έχουν διαμορφωθεί με το πέρασμα των ετών και γι' αυτόν τον λόγο είναι δύσκολο να κατανοηθεί η μεγάλη επίδραση που μπορεί να ασκήσουν στη σκέψη, στο συναίσθημα, στη συμπεριφορά, στη γλώσσα επικοινωνίας και γενικότερα στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και όχι συγκεκριμένα των ανδρών των γυναικών (Arcel, Χαρίτου-Φατούρου, & Αδαμάκη, 2008).

1.2. Οι θεωρίες σχετικά με τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας

Όταν αναφέρεται κανείς στην έννοια της «έμφυλης ταυτότητας», τότε εννοεί την αντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος για το φύλο, στο οποίο ο ίδιος ανήκει. Για την πλειοψηφία των ανθρώπων, το βιολογικό φύλο ταυτίζεται με την πεποίθηση που υπάρχει γύρω από την έμφυλη ταυτότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι τα κορίτσια από πολύ μικρά ακόμα κινητοποιούνται να υιοθετήσουν συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται εκ μέρους ολόκληρης σχεδόν της κοινωνίας ως «θηλυπρεπείς», ενώ από την άλλη πλευρά τα αγόρια όσες ανήκουν στις «ανδροπρεπείς» στάσεις και πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθήσουν (Hughes & Kroehler, 2007).

Αυτό στο οποίο αξίζει να μείνει κανείς είναι το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φύλο τους και στη συνέχεια με βάση αυτό διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία. Γύρω από αυτό έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες εκ μέρους της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, αλλά και της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της βιολογίας. Κάποιες από αυτές ασχολούνται με τις διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν τόσο τους άντρες όσο και τις γυναίκες να συμπεριφέρονται ή να ομιλούν με διαφορετικό τρόπο, ενώ κάποιες άλλες επικεντρώθηκαν κυρίως στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999). Οι πιο σημαντικές θεωρίες που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του φύλου είναι οι εξής: η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η ψυχαναλυτική θεωρία, οι βιολογικές θεωρίες, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης.

1.2.1. Η ψυχαναλυτική θεωρία

Η ψυχαναλυτική θεωρία είναι μία εκ των πρώτων θεωριών που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τον τρόπο διαμόρφωσης των έμφυλων ταυτοτήτων. Εμπνευστής αυτής υπήρξε ο Σίγκμουντ Φρόιντ. Η συγκεκριμένη θεωρία τονίζει ότι οι γυναίκες είναι στην ουσία ατελείς και ελαττωματικοί οι άνδρες, μία άποψη η οποία όπως υποστηρίζει και η Simon De Beauvoir άσκησε σημαντική επίδραση για πάρα πολλά χρόνια σε διάφορες προσεγγίσεις τόσο ψυχολογικές όσο και μη (De Beauvoir, 2009). Μία από τις κύριες παραδοχές της θεωρίας του Φρόιντ ήταν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στην προσωπικότητα και στην ψυχολογία των γυναικών και των αντρών βασίζονται στην ύπαρξη διαφορετικής ανατομίας του σώματος και κυρίως των γεννητικών οργάνων τους (Μαραγκουδάκη, 2003).

Όπως υποστηρίζει και η Κανταρτζή (2003), με βάση την ψυχαναλυτική θεωρία τα παιδιά στην αρχή θα γνωρίσουν τη σεξουαλικότητά τους και στη συνέχεια θα μάθουν τον σωστό τρόπο συμπεριφοράς που θεωρείται αποδεκτός με βάση τους ρόλους που έχουν ανατεθεί στα δύο φύλα εκ μέρους της κοινωνίας (Κανταρτζή, 2003). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του φαλλικού σταδίου, το οποίο με βάση τον Φρόιντ διαρκεί από την ηλικία των 3 έως και των 6 ετών, κάθε παιδί ξεκινά τη δόμηση της ατομικής ταυτότητας του φύλου του. Η έκφραση αυτής είναι στην ουσία το οιδιπόδειο σύμπλεγμα που μπορεί να δημιουργηθεί στα αγόρια και αντίστοιχα το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας που μπορεί να παρουσιαστεί στα κορίτσια. Έτσι, στη συγκεκριμένη ηλικία αυτό σημαίνει ότι αισθάνονται ερωτική έλξη από και προς τους γονείς που έχουν αντίθετο φύλο. Σχετικά με το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, τα νεαρά αγόρια, λόγω της έλξης που νιώθουν για τη μητέρα τους, θεωρούν τον πατέρα τους ως αντίζηλο, τον οποίο πρέπει να τον τιμωρήσουν και να τον ευνουχίσουν για τη συγκεκριμένη τους διάθεση. Εξαιτίας του ότι γνωρίζουν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα γεννητικά όργανα των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν ότι ο φόβος αυτός για τον ευνουχισμό είναι πραγματικός. Ως λύση, λοιπόν, επιλέγουν την ταύτισή τους με τις αξίες που θεωρούνται «αρσενικές», οι οποίες αντιπροσωπεύονται εκ μέρους του πατέρα και απωθούν το σύνολο των συναισθημάτων που έχουν για τη μητέρα τους (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Σχετικά με το σύμπλεγμα της Ηλέκτρας τα κορίτσια κατανοούν τη διαφορά των γεννητικών οργάνων τους σε σχέση με τα αγόρια και γι' αυτόν τον λόγο αισθάνονται κατώτερα όσον αφορά στο φύλο τους και κατηγορούν γι' αυτό τη μητέρα τους και

έτσι τη ζηλεύουν. Επιπλέον, έχουν την επιθυμία να αποκτήσουν ένα παιδί και αυτομάτως το ερωτικό ενδιαφέρον τους στρέφεται προς τον πατέρα τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν ζηλεύουν πλέον τη μητέρα τους, αλλά θέλουν να ταυτιστούν με τον ρόλο της μέσα από την προσέγγιση κάποιου άλλου άνδρα (Κώστα - Τούσια, 2008). Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια δεν αντιμετωπίζουν με ίδιο τρόπο τα συμπλέγματα, ενώ η στάση που θα υιοθετήσουν βασίζεται στις ψυχολογικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα. Αναλυτικότερα, η αρσενική ταυτότητα που έχουν τα αγόρια χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός ισχυρού υπερεγώ, από διάθεση επιτυχίας, πολλές φορές από φόβο απέναντι στη γυναίκα και από επιθετικότητα. Από την άλλη πλευρά, η ταυτότητα των κοριτσιών έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της ένα αδύναμο υπερεγώ, μια έντονη ζήλια, μία παθητικότητα, ένα αίσθημα κατωτερότητας, μία περιφρόνηση προς τις υπόλοιπες γυναίκες, μία έντονη ευαισθησία, μία επιθυμία για μητρότητα, μια εμμονή προς τη σεξουαλική γοητεία και μία μεγάλη εξάρτηση (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Όπως ήταν απολύτως λογικό, οι εκπρόσωποι του φεμινιστικού κινήματος αντέδρασαν πολύ έντονα απέναντι στη συγκεκριμένη θεωρία, κυρίως γιατί υποστήριξε ότι οι ψυχολογικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα προέρχονται από την άποψη που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά γύρω από το ότι τα ανδρικά αναπαραγωγικά όργανα είναι ανώτερα από τα αντίστοιχα γυναικεία. Χαρακτηριστικό είναι ότι αγνοείται εδώ ο ρόλος των φορέων κοινωνικοποίησης κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των γνωρισμάτων των δύο φύλων, ενώ περιορίζεται και η συμβολή που έχουν οι κοινωνικοί παράγοντες στην προσπάθεια επίτευξης της ισότητας ανάμεσα τους, λόγω του ότι θεωρείται πως οι ανατομικές διαφορές προσδιορίζονται με γενικό τρόπο (Μαραγκουδάκη, 2003). Επιπλέον, διαφωνούν και με τον χαρακτηρισμό των γνωρισμάτων της γυναικείας προσωπικότητας, τα οποία θεωρούνται ως αμετάβλητα, διότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται σε ιδεολογικό επίπεδο η καταπίεση που βιώνει η κάθε γυναίκα. Τέλος, διαφωνούν και με την αντίληψη του Φρόιντ σχετικά με το ότι οι ψυχολογικές θεωρίες προϋπάρχουν τόσο του φαλλικού σταδίου όσο και του φόβου σχετικά με τον ευνουχισμό (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

1.2.2. Οι βιολογικές θεωρίες

Σχετικά με την ερμηνεία που έχει δοθεί εκ μέρους της επιστήμης της Βιολογίας γύρω από τις διαφορές των δύο φύλων, η ίδια βασίζεται κυρίως στις θεωρίες του φονξιοναλισμού ή αλλιώς λειτουργισμού και στην αντίστοιχη της κοινωνιοβιολογίας.

Όσον αφορά στην πρώτη υποστηρίζει ότι κάθε γυναίκα έχει προικιστεί με το μητρικό ένστικτο, το οποίο προέρχεται από μία γυναικεία ορμόνη που ονομάζεται οξυτοκίνη. Γι' αυτόν τον λόγο η γυναίκα έχει μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και μπορεί να αναθρέψει καλύτερα από τους άντρες τα παιδιά. Επιπλέον, οι ορμόνες που έχουν τα αγόρια θεωρούνται ως η βασικότερη αιτία για την επιθετικότητα των αντρών, κάτι που τους κάνει πιο ικανούς σε σχέση με τις γυναίκες να αντεπεξέλθουν στον έντονο ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή (Κανταρτζή, 2003). Όσον αφορά στη θεωρία της κοινωνιοβιολογίας, η ίδια επηρεάστηκε από τον Δαρβίνο και τονίζει ότι απώτερος στόχος των ανθρώπων είναι να μπορέσουν να αφήσουν πίσω τους υγιείς απογόνους και με αυτόν τον τρόπο να επιτύχουν την αύξηση της «αποκλειστικής ετοιμότητας». Εξαιτίας αυτού, όλες οι ενέργειές τους έχουν στόχο το συγκεκριμένο γεγονός. Με βάση τη συγκεκριμένη αντίληψη, όλες οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα βασίζονται στις συμπεριφορές των ανδρών και των γυναικών, οι οποίες έχουν γενετική βάση και της ανέπτυξαν για να μπορέσουν να ενισχύσουν την ικανότητα που αφορά στην αναπαραγωγή τους. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι η σεξουαλική επιθετικότητα που έχουν οι άνδρες, ο έμφυλος καταμερισμός εργασίας, ο οποίος πολλές φορές μπορεί να ωθήσει τις γυναίκες να αναλάβουν αποκλειστικά αυτές τη φροντίδα των παιδιών, και η σεξουαλική ποικιλία, αφορούν καθαρά στους άνδρες (Κώστα - Τούσια, 2008).

Σύμφωνα με τις βιολογικές θεωρίες οι συμπεριφορές των ατόμων είναι στατικές και καθολικές, κάτι το οποίο οφείλεται στη γενετική βάση που έχουν. Γι' αυτόν τον λόγο δέχτηκαν ιδιαίτερα έντονη αρνητική κριτική τόσο από πολιτική όσο και από επιστημονική πλευρά. Αναλυτικότερα, η φονξιοναλιστική θεωρία δέχτηκε επικρίσεις λόγω του ότι δεν υπάρχει σε αυτήν κάποια εμπειρική τοποθέτηση, απουσιάζουν οι απαραίτητες έρευνες και τα δεδομένα που υπάρχουν είναι αλληλοσυγκρουόμενα και γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να δεχθούν διάφορες ερμηνείες. Από την άλλη πλευρά η κοινωνιοβιολογική έχει δεχτεί ακόμα πιο έντονη κριτική λόγω του ότι παραδέχεται πως οι κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι ο ρατσισμός, ο πόλεμος και ο βιασμός είναι αναπόφευκτες και γι' αυτόν τον λόγο δεν είναι δυνατή η τροποποίηση των σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ακόμα, στη συγκεκριμένη θεωρία ασκήθηκε κριτική για την απουσία εμπειρικών δεδομένων που θα μπορούσαν να στηρίξουν τη συσχέτιση κάποιων συμπεριφορών με συγκεκριμένα γονίδια, καθώς και γιατί αξιοποιήθηκαν παραδείγματα που αφορούσαν

ζωικές συμπεριφορές για να μπορέσουν να αποδείξουν οι εκπρόσωποι της θεωρίας την αλήθεια των απόψεών τους και για τις αντίστοιχες ανθρώπινες, κάτι το οποίο, φυσικά, δεν θα μπορούσε ποτέ να υποστηριχθεί σε επιστημονικό πλαίσιο (Hughes & Kroehler, 2007). Εδώ θα πρέπει να τονιστεί και ότι η Butler (2009) αναφέρει ότι ο προορισμός δημιουργείται εκ μέρους της κουλτούρας και όχι εκ μέρους της βιολογίας, λόγω του ότι οι ανατομικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των φύλων δεν είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές σε κοινωνικό πλαίσιο, ωστόσο παρουσιαστούν οι κατάλληλες ενέργειες που θα επιτρέψουν τη μετατροπή τους σε κοινωνική πραγματικότητα (Butler J. , 2009).

1.2.3. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η συγκεκριμένη θεωρία, ή όπως αλλιώς ονομάζεται η θεωρία της πολιτισμικής μεταβίβασης, υποστηρίζει ότι για να συγκροτηθεί η έμφυλη ταυτότητα θα πρέπει να προηγηθεί η μάθηση, λόγω του ότι κάθε παιδί παρατηρεί, μιμείται και δέχεται ενίσχυση για τις επιθυμητές συμπεριφορές που θα υιοθετήσει. Οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών είναι το σχολείο, η οικογένεια, η παρέα των συνομηλίκων, τα παιδικά αναγνώσματα και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Hughes & Kroehler, 2007). Ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής υπήρξε ο Mischell, ο οποίος υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί, η κοινωνία και οι γονείς τις περισσότερες φορές επιλέγουν να ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές που θα ακολουθήσουν τα παιδιά με βάση το φύλο τους και γι' αυτόν τον λόγο τα παροτρύνουν να μιμηθούν τα πρότυπα, τα οποία έχουν ίδιο φύλο με αυτά (Hughes & Kroehler, 2007). Αντίθετα, αποδοκιμάζουν τις συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν με το φύλο τους και έτσι καταλήγουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με το τι θεωρείται ταιριαστό για τα ίδια και τι όχι, γεγονός που οδηγεί στη γενίκευση των πρακτικών και των παραινήσεων της κοινωνίας (Μαραγκουδάκη, 2003).

Σύμφωνα και με τον Lips (όπως αναφέρεται στη (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999), η κοινωνία ωθεί συνεχώς τα παιδιά να λειτουργούν ως αγόρια ή κορίτσια και έτσι οδηγούνται σταδιακά να σκέφτονται με αντίστοιχο τρόπο. Αποτέλεσμα είναι να διαμορφώνονται οι «κατάλληλοι» έμφυλοι ρόλοι πριν ακόμα τα παιδιά αποκτήσουν ταυτότητα του φύλου τους. Ο ίδιος συνεχίζει ότι λόγω του ότι ο πατέρας περνάει πιο λίγο χρόνο με τα παιδιά, εφόσον δεν είναι πολλές ώρες στο σπίτι, αυτά μαθαίνουν ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θεωρείται τυπική για το φύλο τους μέσα από το ανδρικό πρότυπο που εμμέσως προβάλλεται εκ μέρους της μητέρας. Το ίδιο ακριβώς

πρότυπο διαιώνίζεται εκ μέρους και των εκπαιδευτικών και γενικότερα της κοινωνίας με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην ταυτίζονται στην ουσία με τον πατέρα τους, αλλά με τη στερεοτυπική εικόνα που έχει δημιουργηθεί για τον ίδιο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να δώσει μία αρκετά ικανοποιητική εξήγηση στο γιατί τα αγόρια ακολουθούν κυρίως συμπεριφορές που θεωρούνται ταιριαστές για το φύλο τους, σε αντίθεση με τα κορίτσια.

Με αυτά συμφωνούν και οι Bandura & Bussey (όπως αναφέρεται στη (Μαραγκουδάκη, 2003), οι οποίοι τονίζουν ότι τις περισσότερες φορές τα αγόρια δεν δέχονται συμπεριφορές που μπορεί να προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο, ενώ επιπλέον επιλέγουν τη μίμηση των «ανδρικών» συμπεριφορών. Ένας παράγοντας που ασκεί μεγάλη επίδραση στο γεγονός αυτό είναι ο ίδιος ο κοινωνικός περίγυρος, ο οποίος πιέζει τα αγόρια να μην παρεκκλίνουν καθόλου από τις παραδοσιακές «ανδρικές» συμπεριφορές (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999). Μεγάλη σημασία έχει η συγκεκριμένη θεωρία και για τους παράγοντες που μπορούν να ασκήσουν επίδραση στην ικανότητα μάθησης μέσα από την παρατήρηση, όπως είναι η προσοχή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, η διαθεσιμότητα των συμπεριφορών στο γύρω περιβάλλον, η κινητική αναπαραγωγή, με βάση την οποία τα παιδιά δεν μιμούνται πολύπλοκες συμπεριφορές, η μνημονική ικανότητα των ίδιων και τα κίνητρα που υπάρχουν πίσω από τη στάση που θα ακολουθήσουν (Cole, 2001).

Στη συγκεκριμένη θεωρία ασκήθηκε έντονη κριτική, λόγω του ότι δεν μπορούσε να προσφέρει εξηγήσεις γύρω από τη δημιουργία των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αφορούν στους ρόλους των δύο φύλων, καθώς και για το ότι τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες των ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα να μη δίνεται σημασία στις γνωστικές τους ικανότητες και στην ατομική τους συμμετοχή κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης (Μαραγκουδάκη, 2003). Ακόμα, δημιουργήθηκαν πολλά ερωτήματα και σχετικά με το κατά πόσο η ίδια η οικογένεια μπορεί να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά της με βάση το φύλο των παιδιών της και με το αν εκείνα θα υιοθετήσουν απαρέγκλιτα τα πρότυπα που θα τους προβληθούν (Μαραγκουδάκη, 2003).

1.2.4. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης

Στον αντίποδα των θεωριών της κοινωνικής μάθησης και της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, βρίσκεται η θεωρία του Kohlberg. Ο ίδιος βασίστηκε στις έρευνες που διεξήγαγε ο Piaget και τόνισε ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της

κοινωνικής εκπαίδευσης, αλλά διαμορφώνουν τις αξίες τους σχετικά με τον ρόλο του φύλου τους μέσα από την ενεργητική δόμηση του συνόλου των εμπειριών που έχουν. Η διαδικασία αυτή γίνεται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο τις περισσότερες φορές ευνοεί τη διαδικασία αναπαραγωγής και διαίωσισης των στερεοτύπων (Cole, 2001). Μία από τις κυριότερες παραδοχές της συγκεκριμένης θεωρίας είναι πως σε κάθε περίπτωση τα παιδιά πρώτα συνειδητοποιούν το φύλο τους, ενώ αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για να μιμηθούν άτομα που έχουν το ίδιο φύλο με αυτά (Μαραγκουδάκη, 2000).

Ο Kohlberg θεωρεί ότι η ανάπτυξη ταυτότητας φύλου σε κάθε παιδί προκύπτει από τη γνωστική ανάπτυξη που περιλαμβάνει τρία στάδια, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Η αυτοένταξη των παιδιών στις κατηγορίες του κοριτσιού ή του αγοριού. Η διαδικασία αυτή υλοποιείται στην ηλικία περίπου των 3 ετών και ονομάζεται «αυτοκοινωνικοποίηση».
- Την εμπέδωση εκ μέρους των παιδιών ότι το φύλο τους είναι μόνιμο και σταθερό.
- Τη θετική αξιολόγηση συμπεριφορών και στάσεων που σχετίζονται με το φύλο των παιδιών, αφού, όμως, έχουν εντάξει τον εαυτό τους σε ένα από τα δύο φύλα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Επιπλέον, υπάρχουν και άλλες συμπεριφορές, οι οποίες δεν ενισχύονται σε μεγάλο βαθμό από το γύρω περιβάλλον, και γι' αυτόν τον λόγο τα παιδιά τις θεωρούν ως ακατάλληλες, τις αποφεύγουν και πολλές φορές αντιτίθενται στις συμπεριφορές και άλλων παιδιών, οι οποίες δεν ταιριάζουν με το φύλο που έχουν (Cole, 2001). Σχετικά με αυτό, ο Kohlberg (όπως αναφέρεται στη Μαραγκουδάκη, 2003), τονίζει ότι πολλές φορές τα αγόρια αναφέρουν ότι είναι αγόρια και γι' αυτόν τον λόγο θέλουν να κάνουν αγορίστικα πράγματα, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα τα μιμηθούν.

Παρά το ότι είναι πολλοί/-ές ψυχολόγοι που έχουν υιοθετήσει τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η ίδια έχει δεχθεί ιδιαίτερα αρνητική κριτική για συγκεκριμένα σημεία της. Αρχικά, δεν προσφέρει εξηγήσεις σχετικά με τη στερεοτυπική συμπεριφορά των νηπίων που έχουν ηλικία μικρότερη των 3 ετών, πριν ακόμα, δηλαδή, σταθεροποιηθεί η ταυτότητα του φύλου τους. Επιπλέον δεν προχωρά σε μία ερμηνεία των ατομικών διαφορών που μπορεί να παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του φύλου. Ακόμα, δεν εξηγούνται οι κύριοι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν στην υιοθέτηση

μιας έμφυλης ταυτότητας ούτε αιτιολογεί τη μεγάλη σημασία που έχει η ίδια για τη μετέπειτα ανάπτυξη των παιδιών (Cole, 2001).

1.2.5. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάζει πολλά κοινά με την αντίστοιχη της γνωστικής ανάπτυξης, ενώ θεμελιωτής της υπήρξε ο κοινωνικός ψυχολόγος Mead. Ο ίδιος τόνισε ότι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των ατόμων με τους γύρω τους μπορούν να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη συστηματική χρήση συμβόλων και πιο συγκεκριμένα των χειρονομιών και της γλώσσας. Εκ μέρους του Mead οι «άλλοι» κατηγοριοποιούνται στους «σημαντικούς άλλους», στα άτομα δηλαδή που είναι πιο κοντινά και γι' αυτόν τον λόγο έχουν μεγάλη σημασία για τα παιδιά, όπως είναι η οικογένεια, αλλά και στους «γενικευμένους άλλους», στους οποίους ανήκει η κοινωνία (Νικολάου, 2010). Αυτοί οι «άλλοι», σε καθημερινή βάση αξιοποιούν διάφορα σύμβολα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας που έχουν με τα παιδιά, ενώ τα πιο σημαντικά από αυτά είναι τα λεκτικά ή ετικέτες, τα οποία αφενός υποδεικνύουν στα αγόρια και στα κορίτσια το φύλο τους και αφετέρου δηλώνουν την αρνητική ή θετική αντιμετώπιση διαφόρων τρόπων συμπεριφοράς που θα διευθετήσουν τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι κάθε παιδί δημιουργεί μία έμφυλη ετικέτα για τον εαυτό του και για τους άλλους σχετίζοντάς τη με ένα σύνολο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και στάσεων (Μαραγκουδάκη, 2003).

Μόλις το παιδί φτάσει στην ηλικία των 2 ετών περίπου, ξεκίνα να κατακτά μία υποτυπώδη κατανόηση του φύλου του, η οποία μέσα από τις αντιδράσεις της κοινωνίας και από τη μίμησή τους εκ μέρους του μπορεί να το βοηθήσει να κατανοήσει αντίστοιχα τις συμπεριφορές και τους τρόπους έκφρασης που γίνονται ή όχι αποδεκτοί και κυρίως όλα εκείνα, τα οποία θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν την ταυτότητα του φύλου του. Πολλές φορές τα παιδιά ταυτίζονται με ανθρώπους του ίδιου φύλου και επιδιώκουν τη συμμόρφωση με τις προσδοκίες και τις αξιώσεις των γενικευμένων άλλων (Νικολάου, 2010). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τα παιδιά έχουν ενεργητικό ρολό στο πλαίσιο της αφομοίωσης και της εσωτερίκευσης των συμπεριφορών και των δραστηριοτήτων που θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές για το φύλο τους. Παρόλα αυτά τονίζεται ότι η διαδικασία αυτή ξεκινά από τη στιγμή που έχουν αποδώσει την κατάλληλη έμφυλη ταυτότητα στον εαυτό τους. Στο σημείο αυτό παρατηρείται και μία διαφοροποίηση της συγκεκριμένης θεωρίας από τη γνωστική, λόγω του ότι η δεύτερη θεωρεί πως κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μόνο μετά

την αντίληψη της σταθερότητας του φύλου τους εκ μέρους των παιδιών (Μαραγκουδάκη, 2003).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όλες οι θεωρίες που ασχολήθηκαν με την ανάλυση της έμφυλης ταυτότητας και με την κοινωνικοποίηση είναι πάρα πολύ χρήσιμες για να επιτευχθεί η ολοκληρωμένη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος. Οι περισσότερες από αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το πιο σημαντικό είναι να εξετάζεται το αρχικό αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, δηλαδή η κοινωνικοποίηση μέσα στην οικογένεια κυρίως κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Νικολάου, 2010).

1.3. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 δημιουργήθηκε ένα μεγάλο ενδιαφέρον εκ μέρους των κοινωνικών επιστημών για θέματα που αφορούν στο φύλο. Γι' αυτόν τον λόγο παρουσιάστηκαν διάφορα δημοσιεύματα, τα οποία είχαν ως θέμα τους το «Εκπαίδευση και φύλο». Τα πιο σημαντικά γεγονότα της συγκεκριμένης δεκαετίας ήταν τα εξής:

- Η διακήρυξη για την ισότητα των φύλων, που ψηφίστηκε από τον ΟΗΕ το 1975.
- Το Διεθνές έτος της γυναίκας, το οποίο θεσμοθέτησε ο ΟΗΕ το 1977 και ξεκίνησε από τους αγώνες που έκαναν οι γυναίκες στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα για τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων, βελτιωμένων συνθηκών εργασίας και δικαιωμάτων ψήφου (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Το 1979 στην Ελλάδα ξεκίνησαν οι διαδικασίες θεσμοθέτησης της μικτής εκπαίδευσης, οι οποίες οριστικοποιήθηκαν μέσω του νόμου 1566/1985, με τον οποίο αναγνωρίστηκε και τυπικά το ότι τα αμιγή σχολεία αρρένων και θηλέων το μόνο που μπορούσαν να κάνουν ήταν να αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων. Οι ανισότητες και οι διακρίσεις σε κάθε τομέα συντελούνταν αποκλειστικά και μόνο εις βάρος των γυναικών. Σε παγκόσμιο επίπεδο τα γυναικεία κινήματα και οι οργανώσεις μέσω διαμαρτυριών, δράσεων και πιέσεων κατάφεραν να φέρνουν συνεχώς στο προσκήνιο το ζήτημα που αφορούσε στην ισότητά τους (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Όσον αφορά στην παιδαγωγική επιστήμη, στο πλαίσιο αυτής η έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως σε ζητήματα όπως ήταν η εκπαιδευτική πολιτική, η ιστορία της εκπαίδευσης, ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, το κρυφό πρόγραμμα, η κοινωνική διαστρωμάτωση, η εκπαιδευτική ανισότητα, ο ρόλος της οικογένειας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αλλά και ο ρόλος της οικονομίας και του κράτους (Φρόση, 2005). Μετά από πολλές μελέτες τα δεδομένα που προέκυψαν τονίζουν ότι η εκπαίδευση εξακολουθεί να έχει πατριαρχική δομή, να ενισχύει τις ανισότητες και να εντείνει ακόμα περισσότερο τις έμφυλες διακρίσεις (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης το φύλο είναι μία πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή, η οποία βασίζεται στις προσδοκίες, στις συμπεριφορές και στα χαρακτηριστικά που αποδίδονται εκ μέρους της κοινωνίας στα αγόρια και στα κορίτσια από τη γέννησή τους ακόμα (Φρόση, 2005). Το σύνολο των φεμινιστικών θεωριών σχετικά με την ανισότητα ή όπως αλλιώς ονομάζονται οι δομικές θεωρίες, προχώρησαν στην ερμηνεία με αμετάβλητο και καθολικό τρόπο των εξουσιαστικών και άνισων σχέσεων ανάμεσα στα φύλα αξιοποιώντας έννοιες που άπτονται της κοινωνικής οργάνωσης. Ταυτόχρονα η έμφαση μεταφέρθηκε στις συνεχείς καταπιέσεις των γυναικών σε κάθε σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία της Δύσης, γεγονός που ήρθε σε αντίθεση με τη θεωρία του μεταδομικού φεμινισμού. Εκ μέρους της φεμινιστικής κοινωνικής έρευνας επιδιώχθηκε να δοθούν απαντήσεις στο γιατί και στο πώς οι γυναίκες διαρκώς υποτάσσονται στην κυριαρχία του άντρα μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών και των πολιτισμικών διαδικασιών. Οι κύριες θεωρίες που σχετίζονται με την φεμινιστική ανάπτυξη είναι η μαρξιστική θεώρηση, η φιλελεύθερη θεώρηση, η σοσιαλιστική και η ριζοσπαστική (Αθανασιάδου, 2002).

Όσον αφορά στη φιλελεύθερη φεμινιστική θεώρηση, η ίδια απορρέει από τις αρχές της ελευθερίας, της ισότητας, της αυτοεκπλήρωσης, της ατομικότητας και της αυτονομίας και γι' αυτόν τον λόγο τονίζει ότι οι ευκαιρίες και τα δικαιώματα είναι αναγκαίο να προσφέρονται με ισότιμο τρόπο τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες. Όλες οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους τονίζεται ότι δεν αφορούν βιολογικούς παράγοντες, αλλά αποκλειστικά και μόνο τις έμφυλες προκαταλήψεις και την παροχή άνισης εκπαίδευσης (Αθανασιάδου, 2002). Έτσι ζητείται η κατοχύρωση της ισότητας πρόσβασης και των ευκαιριών στο πλαίσιο της μάθησης υποστηρίζοντας ότι κάθε

έμφυλο στερεότυπο μπορεί να καταργηθεί μέσα από την αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, των εργοδοτών, των ίδιων των παιδιών και των γονέων (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, μάλιστα, τονίζουν ότι τόσο οι δομές της κοινωνίας όσο και το κράτος πρόνοιας δεν επιτρέπουν τη χειραφέτηση της γυναίκας (Αθανασιάδου, 2002).

Από την άλλη, η μαρξιστική φεμινιστική θεώρηση, η οποία άσκησε επίδραση σε πολλά κράτη της Ευρώπης κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1960 και του 1970, τονίζει ότι η καταπίεση των γυναικών οφείλεται στο καπιταλιστικό σύστημα, που πρέπει να αντικατασταθεί εκ μέρους ενός σοσιαλιστικού για να μπορεί να επέλθει η ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Ο ταξικός διαχωρισμός που παρατηρείται στις καπιταλιστικές κοινωνίες λειτουργεί ως εμπόδιο των γυναικών, οι οποίες σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να προσπαθήσουν να πετύχουν την ανατροπή του συγκεκριμένου συστήματος μαζί με τους άνδρες. Στα καπιταλιστικά συστήματα οργάνωσης της κοινωνίας κάθε γυναίκα προσφέρει οικιακή εργασία χωρίς να αμείβεται, ενώ με αυτόν τον τρόπο αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα εφεδρικό δυναμικό του συστήματος παραγωγής (Αθανασιάδου, 2002).

Για τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης θεωρίας η εκπαίδευση διαιωνίζει και συντηρεί την υπάρχουσα ιδεολογία και πιο συγκεκριμένα την κυριαρχία των ανδρών, εξαιτίας του έμφυλου τρόπου καταμερισμού της εργασίας. Υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία καταπιέζονται συνεχώς εξαιτίας της καπιταλιστικής παραγωγής. Υπερτερεί η άποψη, με βάση την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα αλλάξει εάν δεν μεταβληθεί πρώτα το κοινωνικό και δεν προταθούν τρόποι βελτίωσης του σχολείου για να αναδιαμορφωθεί η θέση των γυναικών στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη θεωρία ασκήθηκε κριτική λόγω του ότι τονίζει πως το σχολείο καθορίζει με απόλυτο τρόπο τους ανθρώπους χωρίς να δίνεται καμία βαρύτητα στις αντιστάσεις που μπορεί να προβάλλουν οι ίδιοι απέναντι στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999).

Περνώντας στη ριζοσπαστική φεμινιστική θεώρηση, η ίδια εμφανίστηκε τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 στην Αμερική και βασίστηκε κυρίως στην πατριαρχία, την οποία θεωρεί ως το θεμέλιο όλων σχεδόν των κοινωνικών ανισοτήτων που υπάρχουν στην κοινωνία (Αθανασιάδου, 2002). Όπως υποστηρίζει η Eisenstein (όπως

αναφέρεται στη Φρόση, 2005) η πατριαρχία υπάρχει σε κάθε σύγχρονη κοινωνία και διαιωνίζεται μέσα από τη χειραγώγηση των γυναικών και από την κοινωνικοποίησή τους με βάση τα έμφυλα στερεότυπα για να μπορέσουν να υιοθετήσουν τον κατώτερο ρόλο που τους αποδίδεται (Φρόση, 2005). Με αυτόν τον τρόπο τα σχολεία αναπαράγουν αυτή την πατριαρχική δομή, λόγω του ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται δημιουργήθηκαν εκ μέρους λευκών ανδρών είτε μέσης είτε ανώτερης κοινωνικής τάξης, οι οποίοι ακόμη και σήμερα ασκούν τον έλεγχο. Η θεωρία επικεντρώνεται στον τρόπο διαμοιρασμού της εξουσίας μέσα και έξω από το σχολείο, στην ύπαρξη του σεξισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στην καταπίεση των γυναικών και στις συνέπειες που μπορεί να έχει το κρυφό πρόγραμμα. Έτσι προτείνεται να δημιουργηθεί γνώση που θα εστιάζει στις ανάγκες της γυναίκας, έτσι όπως αυτές εκφράστηκαν μέσα από τις γυναικείες σπουδές (Σηφάκη, 2015).

Η σοσιαλιστική φεμινιστική θεώρηση που εμφανίστηκε στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, προέρχεται από τον συνδυασμό διαφόρων άλλων προσεγγίσεων και κυρίως της μαρξιστικής και της ριζοσπαστικής. Οι συγκεκριμένες σοσιαλίστριες αναφέρουν ότι η θέση της γυναίκας καθορίζεται εκ μέρους των δομών παραγωγής, των δομών αναπαραγωγής της σεξουαλικότητας και της διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης των δύο φύλων (Αθανασιάδου, 2002). Όπως υποστηρίζει και η Φρόση (2005) η πατριαρχία αναλύεται μέσα από δύο κατευθύνσεις: από τη θεωρία των διπλών συστημάτων (dual systems theory), στο πλαίσιο της οποίας εξετάζονται ταυτόχρονα και ξεχωριστά η πατριαρχία και ο καπιταλισμός, καθώς και από τη θεωρία σχετικά με το συμμαγές σύστημα ανάμεσα σε δύο φαινόμενα (unified-systemstheory), όπου αξιοποιείται ο όρος της «καπιταλιστικής πατριαρχίας» (Φρόση, 2005).

Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική τονίζεται ότι για να γίνει φανερή η κοινωνική σημασία που έχει η εκπαίδευση θα πρέπει αρχικά να τονιστεί η σπουδαιότητα που χαρακτηρίζει την οικονομική σφαίρα και η επίδραση που ασκεί στην κουλτούρα και στην οργάνωση των σχολείων. Για τη συγκεκριμένη θεωρία η εκπαίδευση είναι ένας χώρος, στον οποίο διαιωνίζεται η έμφυλη διαστρωμάτωση και γι' αυτόν τον λόγο οι γυναίκες πρέπει να αναλαμβάνουν κατώτερες θέσεις εργασίας σε σύγκριση με τους άντρες. Έτσι, η εκπαίδευση με βάση την κοινωνική τάξη των γυναικών το μόνο που κάνει είναι να αναπαράγει τη δική τους υποτέλεια στο κοινωνικό πλαίσιο (Φρόση, 2005).

Ακολούθως, οι δομικές– στρουκτουραλιστικές θεωρίες σχετικά με την ανισότητα των φύλων δέχτηκαν αρνητική κριτική εκ μέρους της μεταμοντέρνας ή μεταστρουκτουραλιστικής – μεταδομικής θεώρησης, που βοήθησε σημαντικά την κοινωνική έρευνα τονίζοντας ότι η εμπειρία των ατόμων δεν είναι σταθερή και απόλυτη, αλλά προκύπτει μέσω των του λόγου (discourse) των υποκειμένων (Φρόση, 2000). Από τον μεταστρουκτουραλισμό απορρίπτονται οι καθολικές κοινωνικές δομές και οι αντικειμενικές αλήθειες και εισάγεται η έννοια της κοινωνικής δόμησης. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση δεν αποδέχεται την απόλυτη γνώση και ταυτόχρονα υποστηρίζει την ιστορική και πολιτισμική σχετικότητα και το ότι η γνώση μπορεί να αναπαραχθεί μέσω κοινωνικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης και να συσχετιστεί με την κοινωνική δράση (Αθανασιάδου, 2002).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία η ταυτότητα των ατόμων μπορεί να διαμορφωθεί από τους πολιτισμικούς λόγους, οι οποίοι ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά τους. Οι βασικές αρχές της επηρεάστηκαν από το έργο του Φουκώ σχετικά με την εξουσία που μπορεί να ασκήσει ο λόγος και γενικότερα τα κείμενα που διακρίνονται εκ μέρους των κοινωνικών δομών και των θεσμών (Αθανασιάδου, 2002). Για τον μεταστρουκτουραλισμό η υποκειμενικότητα είναι μία διαδικασία, η οποία μέσα από τη γλωσσική έκφραση αναδιαμορφώνεται διαρκώς, ενώ ταυτόχρονα οι άνθρωποι θεωρούνται ως ενεργά υποκείμενα που μπορούν να επηρεάσουν τις συγκεκριμένες τοποθετήσεις (Αθανασιάδου, 2002). Μεγάλη ήταν η συμβολή της μεταδομικής θεωρίας στην ανάδειξη του «τρίτου κύματος» του φεμινισμού, εφόσον η ίδια εναντιώθηκε στις αντιλήψεις σχετικά με την ύπαρξη αποκλειστικά και μόνο μίας γυναικείας ταυτότητας, ενώ τόνισε ότι όλες οι γυναίκες χαρακτηρίζονται ως πολλαπλές και διαφοροποιούνται τόσο μεταξύ τους όσο και μέσα τους (Σηφάκη, 2015).

Τέλος, ο μεταδομικός φεμινισμός είναι η πιο σύγχρονη τάση στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι βασικοί όροι που αξιοποιούνται είναι η διαφορά, η ταυτότητα, η εκπλήρωση, ο λόγος, η αποδόμηση, η υποκειμενικότητα, καθώς και οι σχέσεις των φύλων. Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν οι μηχανισμοί της εξουσίας, οι τρόποι, με βάση τους οποίους δημιουργείται η υποκειμενικότητα, καθώς και οι λόγοι που επιλέγουν να αξιοποιήσουν τα υποκείμενα (Αθανασιάδου, 2002). Με απώτερο στόχο να μπορέσουν να αναλυθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, το βάρος μετατοπίζεται στις

ψυχολογικές και κοινωνικές διαδικασίες που μπορούν να διαμορφώσουν τις ταυτότητες του φύλου των παιδιών. Το φύλο δεν γίνεται κατανοητό εκ μέρους των ανθρώπων με τον ίδιο τρόπο, αλλά κατασκευάζεται στην ίδια την κοινωνία μέσα από πρακτικές όπως είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία παράγει λόγους. Για την έρευνα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο το σχολείο θεωρείται ως ένα έμφυλα καθορισμένο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να αναπτύξει ταυτότητες σε πλαίσια πολιτισμικά, χωρικά και χρονικά (Φρόση, 2005).

Η θεωρία αυτή δέχτηκε αρνητική κριτική λόγω του ότι μένει σε ένα ξεκάθαρα θεωρητικό επίπεδο. Παρόλα αυτά εξυπηρέτησε σε μεγάλο βαθμό την έρευνα του φύλου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, την κατανόηση και τη μελέτη των τρόπων, με βάση τους οποίους δημιουργούνται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται τα κείμενα που περιλαμβάνουν τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και την ερμηνεία των λόγων των εκπαιδευτικών και των παιδιών γύρω από τα δύο φύλα. Ακόμη, προσέφερε την ευκαιρία να γίνει κατανοητό το γιατί οι μαθητές και οι μαθήτριες σε συγκεκριμένες ηλικίες μπορεί να εμφανίσουν ορισμένες ακραίες στερεοτυπικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο και πώς μπορεί το γεγονός αυτό να αναδιαμορφωθεί (Μαραγκουδάκη, 2003).

1.4. Η σχέση εκπαίδευσης και φύλου

Το φύλο (gender), όπως αναφέρθηκε μέχρι και τώρα, αποτελεί μία κατά βάση κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική δομή, η οποία αναγνωρίζεται ως ο θεμέλιος λίθος της κοινωνικής οργάνωσης. Σίγουρα, δεν αποτελεί μία αναλλοίωτη φυσική οντότητα, αλλά προκύπτει από διάφορους κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους, έτσι όπως αυτοί διαμορφώθηκαν με το πέρασμα των ετών. Το περιεχόμενο που περιλαμβάνει η έννοια του φύλου είναι κι αυτό μία ξεκάθαρη κοινωνική κατασκευή που έχει ιστορική διάσταση και δημιουργείται ή αναπαράγεται μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων που έχουν τα φύλα μεταξύ τους (Γκασούκα, 2004). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έχει επιτευχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό η λεγόμενη «αποβιολογικοποίηση» όλων των επιστημών, εφόσον εισήχθη σε αυτές η πολύ σημαντική κατηγορία του κοινωνικού φύλου. Το ίδιο βρίσκεται σε πλήρη αντιδιαστολή με το βιολογικό, εφόσον θεωρείται μία δομή πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική. Αναγνωρίζεται ως η πλέον κατάλληλη βάση για την κοινωνική οργάνωση, θεωρείται η αρχή του «σχετίζεσθαι» και αποτελεί ένα σύστημα από

σκέψεις και ιδεολογικές αναπαραστάσεις που μπορεί να προσδιορίσουν το αρσενικό και το θηλυκό και να κατασκευάσουν τελικά την ταυτότητα του φύλου (Παπαταξιάρχης, 2006).

Η εννοιολογική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί να εκφραστεί μέσω της γλώσσας με την αξιοποίηση των όρων «sex» και «gender», όπως ήδη τονίστηκε. Ο θεωρητικός αυτός προβληματισμός ξεκινά από τα αρχαία χρόνια, και πιο συγκεκριμένα από τους μεγάλους φιλοσόφους, Αριστοτέλη και Πλάτωνα, στους οποίους, είτε με τον έναν είτε με τον άλλο τρόπο, κυριαρχούσε η αντίληψη ότι η γυναίκα είναι στην ουσία κάποιος ατελής άνδρας. Οι αρχαίες ελληνικές αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, στις οποίες βασίστηκε και η ανάπτυξη της πατριαρχίας, κληροδοτήθηκε από την μία γενιά στην άλλη και επηρέασε πολλούς ευρωπαίους φιλοσόφους όπως ήταν ο Ρουσσώ, ο Ντυρκέμ και ο Χέγκελ. Παρόλα αυτά, ο Ένγκελς, ο οποίος μίλησε για πρώτη φορά για την κοινωνική και πολιτική διάσταση που έχει η ανισότητα των φύλων, τη συσχέτισε και με την ταξική ανισότητα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003).

Σχετικά με τη σχέση του φύλου και με την παρουσία του μέσα στην εκπαίδευση κάποιοι/-ες ερευνητές/ερευνήτριες τονίζουν ότι η βάση της βρίσκεται στη θεωρία που ανέπτυξε η Oakley, η οποία για πρώτη φορά υποστήριξε ότι θα πρέπει σε κάθε ανάλυση που αφορά τις διαφορές των φύλων να δίνεται βαρύτητα στη διαφοροποίηση ανάμεσα στο κοινωνικό φύλο και στο βιολογικό. Αυτό οφείλεται στο ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα οι θεσμοί κοινωνικοποίησης, μέσα στους οποίους ανήκει και το σχολείο, τί σημαίνει πραγματικά να είναι κάποιος αγόρι ή κορίτσι, δηλαδή τη διαμόρφωση ταυτότητας του φύλου του. Το φύλο είναι ένας ξεκάθαρα θεσμοθετημένος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική ιεράρχηση, με την έννοια ότι με βάση αυτό η κοινωνία μπορεί να ταξινομήσει και να χωρίσει τα άτομα σε δύο σημαντικές κατηγορίες, τις γυναίκες και τους άνδρες, και με αυτόν τον τρόπο να τα ιεραρχήσει (Wetherell, 2005). Πέρα από αυτό, καμιά ερμηνεία σχετικά με την υποκειμενική ταυτότητα κάποιου/κάποιας δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί επαρκής, αν δεν συμπεριελάμβανε και την κατανόηση των εμπειριών φύλου, έτσι όπως βιώθηκαν εκ μέρους των υποκειμένων και όπως εξωτερικεύτηκαν από τα ίδια (Dillabough, 2001).

Περίπου τις πρώτες δεκαετίες του 1990 η έρευνα που αφορούσε στην κοινωνικοποίηση των δύο φύλων και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων προχώρησε προς την εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα προσπάθησε να συνδέσει την κοινωνική και πολιτισμική θεωρία με τις αναλύσεις γύρω από την κατασκευή των ταυτοτήτων του φύλου μέσα στα σχολεία (Dillabough, 2001). Ακολούθως, οι ταυτότητες φύλου άρχισαν να προσεγγίζονται ως σημαντικές κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν με συλλογικό τρόπο μέσω των κυρίαρχων λόγων της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις στρατηγικές και στις μεθόδους, με βάση τις οποίες τα άτομα νεαρής ηλικίας προσπαθούν να λειτουργήσουν ανάλογα με το φύλο τους, καθώς και στις αλλαγές, στις αντιστάσεις και στις αντιφάσεις που σχετίζονται άμεσα με τις συγκεκριμένες πρακτικές. Έκτοτε οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων δεν θεωρούνται πλέον ένα θέμα που αφορά στις θεωρητικές αναζητήσεις, αλλά γίνονται στόχος πολύ συγκεκριμένων παρεμβάσεων στον πολιτικό τομέα (Francis & Skelton, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, σε αρκετά κράτη του κόσμου ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στο επιμορφωτικό υλικό που παρέχεται στα παιδιά, με στόχο να ευαισθητοποιηθούν γύρω από ζητήματα που αφορούν στο φύλο. Η ευαισθητοποίηση αυτή αφορούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριες κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης, καθώς και τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, μέσα στα οποία τονίστηκαν ιδιαίτερα οι διαστάσεις που έχει η γνώση και οι ανισότητες σχετικά με τα δύο φύλα. Στην Ελλάδα παρατηρήθηκαν διάφορες εκπαιδευτικές καινοτομίες με στόχο να τονιστεί η διάσταση ανάμεσα στα φύλα, γεγονός που έγινε φανερό στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς επίσης και στην ειδική εκπαίδευση ή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006).

Η παραδοχή γύρω από το ότι οι άνδρες είναι ένα κοινωνικό φύλο και από το ότι δεν υπερισχύουν από τα υπόλοιπα, εφόσον δεν εκφράζουν αυτοί και μόνο ολόκληρη την ανθρωπότητα, άνοιξε νέες δυνατότητες στην εξέταση και στην ερμηνεία των ιστορικών δεδομένων που αφορούν στις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα (Γκασούκα, 2004). Οι γυναίκες για ένα τεράστιο χρονικό διάστημα στερούνταν την κουλτούρα τους ως βιωμένη πραγματικότητα και δεν μπορούσαν να απολαύσουν τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των αξιών, στα πολιτιστικά δρώμενα, στις δράσεις και γενικότερα στην κοινωνική ζωή. Ωστόσο, πέρα από τις αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί και που αφορούν στην κοινωνική τους θέση στην Ευρώπη των

τελευταίων δεκαετιών, τα στερεότυπα γύρω από το φύλο εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να υπάρχουν σε κάθε ηλικία, φύλο, θρήσκευμα, μορφωτικό επίπεδο και οικογενειακή κατάσταση (Μαραγκουδάκη, 2000).

1.5. Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ως έννοια προσδιορίστηκαν αρχικά περίπου στα τέλη του 19ου αιώνα εκ μέρους του Durkheim (1898, όπ. αναφ. στη Μαραγκουδάκη, 2008), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία σχετικά με τις συλλογικές αναπαραστάσεις. Μέσα από αυτή προσπάθησε να επιτύχει μία πιο αποτελεσματική προσέγγιση του όρου της «συλλογικής συνείδησης». Έτσι τόνισε ότι η ίδια αποτελείται από διάφορες αξίες, αντιλήψεις και συναισθήματα, τα οποία θεωρούνται κοινά για τα περισσότερα μέλη των κοινωνιών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία κοινή ηθική που μπορεί να οδηγήσει στην ύπαρξη συλλογικών αναπαραστάσεων. Αυτές θεωρούνται ως μη υλικά στοιχεία που αφορούν κάθε άτομο της κοινωνίας, ενώ δεν σχετίζονται με την ατομική τους συνείδηση. Αποτελούνται από θεμελιώδεις αξίες όπως είναι η θρησκεία, η οικογένεια και η εκπαίδευση.

Ως συνέχεια της συγκεκριμένης έννοιας θεωρείται η προσέγγιση που Moscovici, ο οποίος κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 παρουσίασε τη θεωρία του σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Ο ίδιος θεωρείται, μάλιστα, και ο θεμελιωτής του όρου αυτού, τον οποίο όμως δεν είχε προσδιορίσει με ολοκληρωμένο τρόπο από την αρχή. Αυτό προέκυψε μέσω συνεχών διεργασιών, οι οποίες οδήγησαν σε μία περιγραφική διατύπωσή του μέσα από διάφορες διεξοδικές τοποθετήσεις του. Αναλυτικότερα, με βάση τον Moscovici (2001), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούνται σε κάθε περίπτωση από δύο όψεις. Από τη μία πλευρά υπάρχει η όψη της εικόνας και από την άλλη η όψη της σημασίας, λόγω του ότι οι ίδιες αντιστοιχούν: μία εικόνα σε μία σημασία και το αντίστροφο, μία σημασία σε μία εικόνα (Moscovici, 2001).

Οι αναπαραστάσεις, ακόμη και αν αναφέρονται στο ίδιο ακριβώς θέμα, διαφοροποιούνται μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας, προσφέροντας στα άτομα τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με έναν μεγάλο αριθμό κοινωνικών αναπαραστάσεων, ακόμα και όταν αυτές αφορούν στα ίδια ζητήματα στον κοινωνικό περίγυρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχετικά με ένα κοινωνικό ζήτημα, είναι αυτό, κατά το οποίο μπορεί να διαφοροποιηθούν οι απόψεις που έχουν τα μέλη μιας παρέας

εφήβων με τα αντίστοιχα της οικογένειάς τους, που είναι πιο μεγάλης ηλικίας. Με βάση αυτό, γίνεται κατανοητό ότι από τη στιγμή που τα άτομα συμμετέχουν σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, μπορεί να εσωτερικεύσουν με διαφορετικό τρόπο τις κοινωνικές αναπαραστάσεις με τις οποίες τελικά θα έρθουν σε επαφή (Bauer & Gaskell, 1999).

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, παρόλο που οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετίζονται με την ατομική συνείδηση και με την εσωτερίκευση της γύρω πραγματικότητας, τις περισσότερες φορές ξεπερνούν τα άτομα και θεωρούνται ως άμεσες απόρροιες μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ίδιων με την κοινωνία. Αυτές εξαρτώνται άμεσα από την επικοινωνία που έχουν τα άτομα μεταξύ τους στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, στα οποία δραστηριοποιούνται. Εξαιτίας αυτού, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν έναν πολύ σημαντικό επικοινωνιακό κώδικα που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας κοινωνίας, ο οποίος κάποιες φορές μπορεί να ενισχύσει και κάποιες να αποδυναμώσει τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση ανάμεσα σε αυτά τα μέλη για να επιτευχθούν στόχοι, που θα ωφελήσουν όλους τους ανθρώπους (Μαράκη, 2011).

Σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα που έχουν οι αναπαραστάσεις, ο Moscovici (2001) αναφέρει ότι υπάρχει μία σύνδεση ανάμεσα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις και στις αντιλήψεις, στα συναισθήματα, στις γνώσεις, στις πεποιθήσεις και γενικότερα στην κουλτούρα των ατόμων, με βάση την οποία θα επεξεργαστούν την καθημία παράσταση και θα προβούν σε μία συγκεκριμένη πρακτική ανάλογα με τη στάση που θα κρατήσουν. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετίζονται άρρηκτα με τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων, από τον οποίο προκύπτει και ο αντίστοιχος, με βάση τον οποίο τα ίδια θα τοποθετηθούν απέναντι σε όλα τα στοιχεία που περιλαμβάνει ο κοινωνικός τους περίγυρος και τελικά θα ενεργήσουν ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας.

Είναι, λοιπόν, ένας τρόπος για να προσεγγιστεί και να ερμηνευθεί η καθημερινή ζωή και πραγματικότητα, την οποία βιώνουν τα άτομα μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και πλαίσια. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, άλλωστε, είναι ένα σύνολο νοητικών δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα στην κοινωνία και συσχετίζουν με αυτόν τον τρόπο τη θέση που έχουν ανάλογα με τα περιβάλλοντα και τις καταστάσεις που τους

αφορούν. Έτσι προβαίνουν σε μία επικοινωνία και σε μία διαλεκτική αλληλεπίδραση με την ίδια την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική αναπαράσταση δεν αποτελεί το διπλότυπο της γύρω πραγματικότητας ούτε το αντίστοιχο του ιδεατού. Ταυτόχρονα δεν είναι το υποκειμενικό μέρος ενός αντικειμένου ούτε αντίστοιχο αντικειμενικό μέρος ενός υποκειμένου. Στην ουσία είναι η διαδικασία για να εγκαθιδρυθεί η σχέση που έχουν μεταξύ τους (Μαράκη, 2011).

Η άρρηκτη αυτή σχέση με την κοινωνία είναι ένα κύριο και βασικό γνώρισμα που έχουν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις νοητικές κατασκευές των ατόμων και αποτελούν για τους πιο πολλούς πολίτες της κοινωνίας έναν κοινό κώδικα, σύμφωνα με τον οποίο μπορούν να αντιληφθούν την κοινωνική πραγματικότητα, να τη διαχειριστούν και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους, άλλους ανθρώπους, αντικείμενα, ιδέες, αξίες, συμπεριφορές και στάσεις μέσα σε αυτήν. Το αποτέλεσμα αυτής της κοινωνικής διαδικασίας είναι ότι οι άνθρωποι μετατρέπουν τελικά σε δικό τους κτήμα διάφορες πληροφορίες και έννοιες, με τις οποίες για πρώτη φορά μπορεί να έρθουν σε επαφή στα κοινωνικά πλαίσια των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, και τις εντάσσουν έτσι στην καθημερινή τους ζωή (Wodak, 2001).

Εξαιτίας αυτού, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με κοινωνικούς θεσμούς, στους οποίους ανήκουν η εκπαίδευση και η οικογένεια, αλλά και με κάθε πλευρά του ιδιωτικού ή του δημόσιου βίου των ατόμων, όπως είναι τα περιοδικά, τα σχολικά εγχειρίδια, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, το εργασιακό περιβάλλον, τα άτομα αλληλεπίδρασης και ο Τύπος. Εξάλλου, μέσα από όλα αυτά μπορούν να διορθωθούν και να μεταφερθούν διάφορες αναπαραστάσεις μέσα στην κοινωνία (Μαράκη, 2011).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το περιεχόμενο και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο δομούνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και με τα άτομα που τις επεξεργάζονται. Έτσι η αναπαράσταση των γυναικών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί μία κοινωνική αναπαράσταση, που μεταβάλλεται με την πάροδο των ετών, εφόσον σήμερα στην Ελλάδα είναι θεσμοθετημένη η ισότιμη εκπαίδευση για τα δύο φύλα. Βέβαια, δεν ισχύει το ίδιο και για όλες τις υπόλοιπες χώρες του κόσμου, οι οποίες αποτελούν διαφοροποιημένα κοινωνικά πεδία και γι' αυτόν τον λόγο έχουν τις δικές τους κοινωνικές αναπαραστάσεις. Αποτέλεσμα είναι οι πολίτες που κατοικούν στην

Ελλάδα και σ' ένα άλλο κράτος να έχουν αφομοιώσει με διαφορετικό τρόπο την πρόσβαση που πρέπει να έχουν τα δύο φύλα στην εκπαίδευση (Λαμπρίδης, 2004).

Ο κύριος φορέας για να μεταδοθούν και να αναπαραχθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, εκτός από όσους αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, που θεωρούνται τυπικοί θεσμοί, είναι η καθημερινή και άτυπη επαφή και επικοινωνία που έχουν τα μέλη μιας κοινωνίας, τα οποία, ενώ συναναστρέφονται μεταξύ τους μπορεί να ορίσουν τα χαρακτηριστικά που θα έχουν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και να βοηθήσουν με αυτόν τον τρόπο στην εξέλιξή τους. Αυτό οφείλεται στο ότι μεταδίδονται και στα υπόλοιπα μέλη, τα οποία μπορεί να μην της γνώριζαν ή να μην της είχαν αφομοιώσει. Έτσι, η απλή και καθημερινή επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους δεν προχωρά σε μία απλή αναπαραγωγή των αναπαραστάσεων, αλλά ταυτόχρονα τις περνούν και στα υπόλοιπα μέλη κάθε κοινωνίας (Λαμπρίδης, 2004).

1.6. Τα έμφυλα στερεότυπα

Για να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι έμφυλες διακρίσεις θα πρέπει αρχικά να προσδιοριστούν κάποιες έννοιες. Με βάση την ανάλυση του περιεχομένου των όρων που σχετίζονται με το ζήτημα αυτό, όπως είναι τα στερεότυπα, οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις, θα γίνει φανερό το πώς μπορούν να δημιουργηθούν και να συντηρηθούν ή να παραχθούν οι διακρίσεις που αφορούν στα φύλα μέσα στην κοινωνία. Η μελέτη των συγκεκριμένων όρων θα φέρει τους αναγνώστες ένα βήμα πιο κοντά σε διάφορους τρόπους για να αρθούν οι έμφυλες διακρίσεις μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο πρώτος που προσπάθησε να ορίσει τα στερεότυπα ήταν ο Walter Lippmann, το 1922, ο οποίος τόνισε ότι τα ίδια είναι κάποιες υπεραπλουστευμένες εικόνες σχετικά με τον κοινωνικό κόσμο που οφείλονται στην τάση που έχουν τα άτομα να συνθέτουν μέσα στο μυαλό τους μία απλουστευμένη αποτύπωση του γύρω περιβάλλοντος για να καταφέρουν να κατανοήσουν καλύτερα τις απαιτήσεις των κοινωνιών και να ανταποκριθούν σε αυτές. Αυτό σημαίνει, ότι η εικόνα προσδιορίζεται πολιτισμικά και δημιουργεί στερεότυπα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην αντικειμενική πραγματικότητα και δεν μπορούν να αλλάξουν μέσα από τη γενίκευση και την ενημέρωση (Λαμπρίδης, 2004). Με παρόμοιο τρόπο ο Brown (1995) θεωρεί ότι τα στερεότυπα είναι κάποιες γενικευμένες και τις περισσότερες φορές

υπεραπλουστευμένες στάσεις, απόψεις και εικόνες για κάποιες ομάδες ατόμων, οι οποίες έχουν θεμελιωθεί στο πολιτισμικό παρελθόν, αλλά και στο παρόν των ατόμων (Brown, 1995). Πρόκειται για κοινωνικές αναπαραστάσεις με συμβολική, πολιτική, ιδεολογική και συναισθηματική διάσταση. Στην ουσία είναι ένα σύνολο πολιτισμικών κατασκευών, οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν μέσα από τους μηχανισμούς εξουσίας, να προσδώσουν κοινωνικό κύρος σε ομάδες ή σε άτομα και να δημιουργήσουν προσδοκίες για μία αναμενόμενη συμπεριφορά εκ μέρους τους (Δραγώνα, 2007).

Τα στερεότυπα είναι ένα σύνολο από απόψεις που μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα που είναι μέλη ορισμένων κοινωνικών ομάδων να υιοθετήσουν λανθασμένες πεποιθήσεις σχετικά με το ότι τα μέλη κάποιων άλλων έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά και γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να ξεχωρίζουν από αυτά για να δημιουργηθεί μία αντίστοιχη κοινωνική ιεραρχία. Από αυτό, εύκολα γίνεται κατανοητό ότι τα άτομα τις περισσότερες φορές μπορεί να δημιουργήσουν αρνητικά στερεότυπα για τα μέλη που περιλαμβάνουν οι άλλες ομάδες και να τα αντιμετωπίσουν με αυστηρότητα. Αυτό βέβαια δεν ισχύει για τα αντίστοιχα της δικής τους, για την οποία οι απόψεις τους είναι θετικές με αποτέλεσμα να λειτουργούν με περισσότερη ανοχή στην ύπαρξη αρνητικών συμπεριφορών ή αποκλίσεων. Πρόκειται για έναν τρόπο δράσης προς την ομάδα, στην οποία ανήκουν, που έχει ξεκάθαρα χαρακτήρα συλλογικό (Λαμπρίδης, 2004). Είναι γνωστό ότι οι μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες μπορεί να υποφέρουν από ακόμη πιο μεγάλες κοινωνικές αδικίες. Οι θεωρίες που ασχολούνται με τη δημιουργία των στερεοτύπων είναι η κοινωνικο-πολιτισμική, η αντίστοιχη της ρεαλιστικής σύγκρουσης, η γνωστική και η ψυχοδυναμική (Δραγώνα, 2007).

Με βάση την ψυχοδυναμική θεωρία τα αίτια των στερεοτύπων οφείλονται κυρίως στους μηχανισμούς άμυνας που διαθέτουν τα άτομα, τα οποία επειδή επιθυμούν να διαχειριστούν τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις τους ενεργοποιούν και μετατοπίζουν τον θυμό τους σε άτομα λιγότερο ισχυρά βλέποντάς τα ως εξιλαστήρια θύματα και αποδίδοντας με αυτόν τον τρόπο ασυνείδητα σε αυτά τις δικές τους επιθυμίες (Γερογιάννης, 2006). Με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, από την άλλη, τα στερεότυπα μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης των ανθρώπων, μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση των κοινωνικών ρόλων στην καθημερινή ζωή. Στη συνέχεια, όπως υποστηρίζει η γνωστική θεωρία, ο εγκέφαλος

του ανθρώπου έχει την έμφυτη τάση να προχωρά σε μία κατηγοριοποίηση των πραγμάτων και των ατόμων ανάλογα με τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που έχουν για να επιτύχει τον ευκολότερο χειρισμό των μελλοντικών καταστάσεων. Ακολουθεί η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης, η οποία είναι ένα ψυχοκοινωνιολογικό μοντέλο, που προχωρά στην ερμηνεία των συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων που θέτουν στόχους που είναι αμοιβαία ανταγωνιστικοί και αμοιβαία αποκλειόμενοι. Αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων προς τα μέλη των αντίπαλων ομάδων (Δραγώνα, 2007).

Σύμφωνα με τον Λαμπρίδη (2004) τα στερεότυπα αποτελούν μία παγκόσμια και θεμελιώδη διαδικασία, με βάση την οποία αντιλαμβάνονται κάποια άτομα τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων επιφανειακά και γι' αυτόν τον λόγο τους αποδίδουν ορισμένους χαρακτηρισμούς δημιουργώντας αντίστοιχες αναμονές συμπεριφορών, χωρίς να ελέγχουν στο σύνολό τους τις συγκεκριμένες ομάδες, πριν αυτές αποτελέσουν αντικείμενο της γνωσιακής επεξεργασίας τους. Αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα είναι ότι η διατήρηση και ο σχηματισμός στερεοτύπων γίνονται μέσα από την κοινωνικοποίηση των ατόμων, η οποία υλοποιείται από την οικογένεια, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, το σχολείο και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους. Έτσι, τα στερεότυπα δεν μπορούν να δημιουργηθούν λόγω της συμπεριφοράς που έχουν τα άλλα άτομα, αλλά φανερώνουν την τάση κάποιων ομάδων ή ανθρώπων να κατασκευάζουν εικόνες για να μπορούν να κατευθύνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Ένας πολύ βασικός παράγοντας για τη δημιουργία τους είναι η γενίκευση συγκεκριμένων συμπεριφορών ενός ατόμου και η τοποθέτησή του ως χαρακτηριστικό για όλη την ομάδα, μέσα στην οποία ανήκει (Λαμπρίδης, 2004)

Η διατήρηση των στερεοτύπων σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην παλαιότητα που έχουν οι πληροφορίες, εφόσον τα άτομα τις περισσότερες φορές ακολουθούν τις αρχικές απόψεις που είχαν για άλλους ανθρώπους ή για συγκεκριμένες συμπεριφορές, ακόμα κι αν αυτές διαφοροποιούνται στη συνέχεια. Οι νέες αυτές πληροφορίες θα αποθηκευθούν και θα τροποποιηθούν όσο χρειαστεί για να μπορούν να συγκριθούν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Λαμπρίδης, 2004). Μέσα από τη διαδικασία της αφομοίωσης, οι άνθρωποι μπορούν να ταυτιστούν ή να παρομοιαστούν με τα στερεότυπα που τους έχουν αποδοθεί. Η θεωρία που αφορά στην κοινωνική απόδοση τονίζει ότι τα άτομα στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν με καλύτερο τρόπο στις συνθήκες της κοινωνίας, θέλουν να κάνουν τον κόσμο πιο προβλέψιμο και έτσι

συμβάλλουν στην κατασκευή των στερεοτύπων. Αναλυτικότερα, απλοποιούν τη δομή και την οργάνωση της κοινωνικής πραγματικότητας και παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται σε διάφορες περιπτώσεις, ισχυροποιώντας ταυτόχρονα την καθεστηκυία τάξη, ανάλογα με το συμφέρον τους, στηρίζοντας και κάποιες ακόμα ομάδες ή άτομα (Λαμπρίδης, 2004).

Ο Στάμου (2020) θεωρεί ότι τα στερεότυπα πολλές φορές νομιμοποιούν την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων, εφόσον θεωρούν ότι η επιτυχία τους μαζί με την αδυναμία και τη φτώχεια δεν είναι απλά δικαιολογημένες, αλλά θεωρούνται φυσικές. Τα στερεότυπα δεν είναι πάντα αρνητικά και λειτουργούν με συνειδητό τρόπο, σε αντίθεση με τις προκαταλήψεις, οι οποίες δημιουργούνται με ασυνείδητο τρόπο, και ελέγχονται γνωστικά και τις περισσότερες φορές εκδηλώνονται αρνητικά. Η προκατάληψη ως ένα κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί μία υποτιμητική, καχύποπτη, εχθρική, εγκληματική δύσπιστη στάση που έχουν τα μέλη μιας ομάδας απέναντι στα μέλη μιας άλλης, εξαιτίας αναληθών πεποιθήσεων, γενικεύσεων και υπεραπλουστεύσεων για αυτά. Είναι μία τάση να αξιολογούνται αυτά τα μέλη πάντα σε σχέση με την ομάδα, στην οποία ανήκουν. Αυτή η μεροληψία σχετίζεται με τη συμπεριφορά, με τη γνωστική διάσταση και με τις στάσεις τους (Λαμπρίδης, 2004).

Σύμφωνα με τους κοινωνικούς ψυχολόγους, η προκατάληψη μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την κοινωνική διαντίδραση, όπου με βάση τη θεωρία της απογοήτευσης – επιθετικότητας οι άνθρωποι τις περισσότερες φορές επιδιώκουν να βρουν εξιλαστήρια θύματα για να αισθάνονται οι ίδιοι καλύτερα. Αντίστοιχα με βάση τη θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας, οι προκαταλήψεις οφείλονται στον αυστηρό τρόπο ανατροφής των παιδιών και στην επιθυμία που έχουν τα άτομα να αποκτήσουν κυριαρχία σε όσους είναι απέναντί τους. Οι πιο ενδιαφέρουσες θεωρίες είναι αυτή της κοινωνικοποίησης και η αντίστοιχη της κοινωνικής δομής. Η πρώτη ερμηνεύει την προκατάληψη ως ένα αναπόσπαστο τμήμα του πολιτισμού, ενώ η δεύτερη ως έναν πολιτισμικό μηχανισμό που βασίζεται στον ανταγωνισμό και στη σύγκρουση μεταξύ των ομάδων ή στην κυριαρχία μιας από αυτές (Hughes & Kroehler, 2007). Οι προσεγγίσεις της σύγχρονης εποχής αναφέρονται σε μία κρυφή ή φανερή προκατάληψη και υποστηρίζουν ότι τα τελευταία έτη οι προκαταλήψεις μετασχηματίστηκαν και δεν εκδηλώνονται πλέον φανερά. Αντίθετα συγκαλύπτονται

εκ μέρους πολιτικά ορθών και υποκριτικών στάσεων και στην ουσία παραμένουν στη συνείδηση των ατόμων (Λαμπρίδης, 2004).

Κάποιες φορές, οι προκαταλήψεις μπορεί να οδηγήσουν και στην ύπαρξη κοινωνικών διακρίσεων εις βάρος ομάδων ή ατόμων, γεγονός που δηλώνει ότι δεν είναι δεδομένο πως τα άτομα που μπορεί να διατηρούν κάποιες αρνητικές στάσεις ή αντιλήψεις απέναντι στα άλλα θα συμπεριφερθούν αντίστοιχα δυσμενώς. Οι κοινωνικές διακρίσεις αφορούν σε μία διακριτική μεταχείριση των ανθρώπων με βάση τη συμμετοχή τους σε μία συγκεκριμένη ομάδα ή κατηγορία. Άμεση απόρροια της δυσμενούς αντιμετώπισής τους είναι ο περιορισμός τους από τις ευκαιρίες, τα προνόμια, τα δικαιώματα, την αξία και τα κοινωνικά αγαθά άλλων ομάδων. Οι πιο πολλές διακρίσεις είναι αυτές που γίνονται με βάση το φύλο, τη φυλή, την ηλικία και την εθνικότητα (Hughes & Kroehler, 2007).

1.7. Η έννοια των έμφυλων αναπαραστάσεων

Η Ρεντετζή (2006) υποστηρίζει ότι το φύλο εκφράζει ένα σύνολο κοινωνικών διαφορών και γι' αυτόν τον λόγο είναι ένας τρόπος για να σχηματοποιηθούν οι εμπειρίες και οι αναπαραστάσεις των ιδεών. Ταυτόχρονα αποτελεί ένα σύνολο από ιδιότητες που αφορούν και στις δύο όψεις που έχει η ανθρώπινη φύση. Ακόμα, υποστηρίζει ότι το ίδιο μπορεί να απηχεί και να αναπαριστά το πολύπλοκο φαινόμενο που χαρακτηρίζει την πολλαπλότητα των σχέσεων ανάμεσα στο αρσενικό και στο θηλυκό, οι οποίες μπορεί να αλλάζουν κατά τη διάρκεια των χρόνων. Ταυτόχρονα, το φύλο μπορεί να λειτουργήσει και ως ένας όρος για να αναλυθούν οι πολιτικές δομές και τέλος να αποτελέσει μία σύγχρονη έννοια για να ερμηνευτούν τα φαινόμενα του παρελθόντος. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφέρονται σε μεγάλο βαθμό οι όροι, ο κοινωνικός ρόλος του φύλου και πιο συγκεκριμένα οι συμπεριφορές, οι υποχρεώσεις και τα ενδιαφέροντα που ορίζει η κοινωνία ότι αρμόζουν στους άνδρες και στις γυναίκες, καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ταυτότητα που θα έχουν και τον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους. Αυτό σημαίνει ότι με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται και η αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο για το φύλο του και έτσι κατασκευάζονται η αρσενικότητα και η θηλυκότητα (Ρεντετζή, 2006).

Ο όρος «αναπαράσταση» έχει ταυτιστεί με τον αντίστοιχο της απεικόνισης που σημαίνει ότι αποτυπώνει ένα έργο, ένα πράγμα και ένα γεγονός. Σχετικά με αυτό, ο Bessiere (2010) τονίζει ότι η αναπαράσταση μπορεί να ερμηνεύσει το πώς μία

κουλτούρα θα αναπαραστήσει τον εαυτό της και ταυτόχρονα να παρουσιάσει μία μεταφορική απεικόνιση μέσω του λόγου της συγκεκριμένης αναπαράστασης (Bessiere, 2010). Κάποιες φορές η έννοια αυτή θεωρείται ως μία γραφική ή εικαστική παράσταση κάποιου γεγονότος ή κατασκευής, η οποία δεν υπάρχει ή πλέον δεν έχει την μορφή που συνήθιζε να έχει. Η αναπαράσταση στην ουσία είναι ένας σχηματισμός, ο οποίος είτε εν μέρει είτε ολοκληρωτικά μπορεί να συνδεθεί, να αντιστοιχεί, να αλληλεπιδρά, να συμβολίζει ή να αναπαριστά κάτι διαφορετικό (Γκασούκα, 2008).

Υπάρχουν διάφορα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή που αποδεικνύουν ότι τα στερεότυπα γύρω από το φύλο μπορούν να αναπαραχθούν και να αναπαρασταθούν συνεχώς. Αναλυτικότερα τα άτομα κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους με δημιουργικό και απρόβλεπτο τρόπο κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει ότι η ταυτότητα δεν είναι σίγουρα μία ενιαία και παγιωμένη κατηγορία, η οποία προϋπάρχει στον νου των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα πρέπει κάποιος να περιμένει αποκλειστικά από κάποιον άνδρα να κατασκευάσει ή να προβάλλει μία αρσενική ταυτότητα ούτε αντίστοιχα από μία γυναίκα μία θηλυκή. Έτσι υπάρχει ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα στη βιολογία και στις κοινωνικές κατηγορίες κατά τη διεργασία που απαιτείται για να κατασκευαστεί η ταυτότητα. Συγχρόνως τονίζεται ότι οι ιδεολογίες, οι πεποιθήσεις και τα συστήματα των αξιών σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δομές και τα σύμβολα που σχετίζονται με τις γυναίκες διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των πολιτισμών, κάτι το οποίο θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη οι ερευνητές/ερευνήτριες κατά τη μελέτη τους (Γκασούκα, 2008).

Μέσα στο πλαίσιο των αναπαραστάσεων που αφορούν στα στερεότυπα του φύλου, οι ίδιες αποτελούν κάποιες κοινωνικές πρακτικές και αντιλήψεις, με βάση τις οποίες συγκεκριμένα προτερήματα, μειονεκτήματα ή συμπεριφορές που αποδίδονται σε κάποια άτομα ανάλογα με το φύλο που έχουν. Με αυτόν τον τρόπο αγνοούνται ή παραβλέπονται οι ατομικές ιδιαιτερότητες και διαφορές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003). Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης η κυρίαρχη ιδεολογία που αφορά στα δύο φύλα μπορεί να οριστεί και να αναπαραχθεί, να νομιμοποιηθεί και να μεταβιβαστεί στα κορίτσια και στα αγόρια με ένα σύνολο πολλών και διαφορετικών τρόπων. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθούν όλα όσα υπαγορεύονται και οριοθετούνται ως φυσικά και αρμόζοντα για το φύλο που έχουν. Η συγκεκριμένη

διαδικασία ξεκινάει ήδη από τη γέννηση ενός παιδιού και συνεχίζεται σε κάθε περίοδο της αναπτυξιακής του πορείας, αφού, βέβαια, τροποποιηθεί ανάλογα με τους τρόπους, με τις πρακτικές και με τα μέσα που θα αξιοποιηθούν. Μάλιστα, είναι και μία από τις πιο κρίσιμες όψεις της κοινωνικοποίησης, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως «κοινωνικοποίηση με βάση τον ρόλο του φύλου «sex socialization» (Μαραγκουδάκη, 2008).

Μέσα από την κοινωνικοποίηση μπορεί τα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με διάφορες προσδοκίες που αφορούν στη συμπεριφορά τους. Οι συχνότερες στάσεις σχετικά με την αποτύπωση της ταυτότητας είναι αυτές, στις οποίες υπάρχει μία ξεκάθαρη φεμινιστική ιδεολογία που διατυπώνεται υπό τη μορφή μιας διακριτικότητας στην αναπαράσταση της μη σεξιστικής ιδεολογίας και αυτές, στις οποίες είναι φανερές η τρυφερότητα και η ευαισθησία (Κανατσούλη, 2008). Μέσα στο πλαίσιο των σπουδών που αφορούν στη λογοτεχνία για παιδιά, η φεμινιστική θεωρία και ο απόηχος αυτής, δεν έχουν εξαφανιστεί, εφόσον το ζήτημα σχετικά με τη γυναικεία ετερότητα αναλύεται διαρκώς στο επίπεδο της αναπαράστασης, της κυριολεξίας και της μεταφοράς (Οικονομίδου, 2004). Γενικότερα, οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα στην Ελλάδα σχετικά με τα ζητήματα του φύλου μέσα στα βιβλία μικρότερων ηλικιών, αποδεικνύουν ότι, παρά τις προσπάθειες να αμβλυνθούν τα σεξιστικά στερεότυπα τόσο στο επίπεδο του κειμένου όσο και στο αντίστοιχο των εικόνων, έως και σήμερα τα βιβλία διατηρούν στερεοτυπικούς χαρακτήρες και ρόλους (Τσιλιμένη, 2007). Κατά τη μελέτη της λογοτεχνίας των παιδιών και των νέων με βάση την οπτική του φύλου μπορούν να βρεθούν διάφορες μελέτες που εστιάζουν στην πολυσημία που πρέπει να έχουν τα κείμενα και στην πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την αναγνωστική ανταπόκριση (Αναγνωστοπούλου, 2007).

1.8. Η συμβολή του λόγου στη διαμόρφωση και στη διαίωνιση των έμφυλων κοινωνικών αναπαραστάσεων

Το κύριο μέσο για να επιτευχθούν η συγκρότηση, η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός οποιασδήποτε κοινωνικής αναπαράστασης αποτελεί η γλώσσα των ανθρώπων, εφόσον μέσα από αυτή μπορούν να δομηθούν, να αναπαραχθούν και να μεταδοθούν οι αναπαραστάσεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης και στους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση, με τους οποίους οι ίδιοι καθημερινά έρχονται σε επαφή. Πιο συγκεκριμένα η γλώσσα αποτελεί έναν τομέα

της κοινωνίας, λόγω του ότι μέσω αυτής μπορεί να δημιουργηθούν και να εκφραστούν συγκεκριμένες ιδεολογίες, που είναι ικανές να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά και τη δομή που θα έχουν οι διάφορες κοινωνικές αναπαραστάσεις. Αντίστροφα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορεί να ασκήσουν επίδραση στον λόγο των ανθρώπων, εξαιτίας του ότι ανάλογα με το ποια χαρακτηριστικά έχουν, θα περιγράψουν με διαφορετικό τρόπο τις στάσεις, τις αντιλήψεις, και τις ιδέες που περιλαμβάνουν (Fairclough, 2003).

Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα, όταν νοείται ως λόγος (discourse), είναι μία μορφή κοινωνικής πρακτικής, μέσω της οποίας οι άνθρωποι μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τη γύρω πραγματικότητα (Wodak, 2001). Αποτέλεσμα είναι ο λόγος από τη μία να λειτουργεί ως ένα μέσο αναπαράστασης της γύρω πραγματικότητας και από την άλλη ως ένα μέσο για την κοινωνική δράση, αφού με βάση το περιεχόμενο που έχει και με τον τρόπο που επιλέγει για την προβολή ενός κοινωνικού θέματος, μπορεί να ασκήσει επίδραση στο πώς θα διαμορφωθεί το κοινωνικό γίνεσθαι. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο με συγκεκριμένο τρόπο και μέσα από αυτόν επικοινωνούν στην καθημερινή τους ζωή. Έτσι δεν εκφράζουν αποκλειστικά και μόνο τις στάσεις που έχουν γύρω από ένα κοινωνικό θέμα, αλλά παρουσιάζουν τις τοποθετήσεις τους, αφού επηρεαστούν από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι και οι αντιλήψεις που υπάρχουν σχετικά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα δύο φύλα. Επομένως, ο λόγος μπορεί να αναδιαμορφωθεί ανάλογα με τις εκάστοτε ιδεολογίες και με τις αντίστοιχες κοινωνικές δομές και ταυτόχρονα και ο ίδιος να επιδράσει και να διαμορφώσει την ισχύουσα κοινωνική πραγματικότητα, επηρεάζοντάς την άμεσα (Fairclough, 2003).

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι ο λόγος μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία που χρειάζεται για να διαμορφωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις και να κινητοποιήσει τα άτομα να αναλάβουν ρόλους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της ιδιωτικής και της δημόσιας ζωής τους. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει και την κοινωνική τους ταυτότητα. Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι αυτής της διεργασίας είναι και οι έμφυλες ταυτότητες, οι οποίες μπορούν να καθοριστούν από το πώς θα προβληθούν τα δύο φύλα μέσω του λόγου, ο οποίος αφενός επιχειρεί να επιτύχει μία σύνθεση των χαρακτηριστικών τους και αφετέρου μπορεί να γίνει το μέσο για να μεταδοθούν κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τις γυναίκες και τους άντρες (Wodak, 2001).

Συμπερασματικά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, μέσα στις οποίες ανήκουν και αυτές που αφορούν στα δύο φύλα, αποτελούν μία αποτύπωση συγκεκριμένων ιδεών που αναπτύχθηκαν σε κάθε κοινωνία και έχουν μεταδοθεί μέσα από τον λόγο σε κάθε υποκείμενο που ζει σε αυτή. Με αυτόν τον τρόπο ο λόγος μπορεί να λειτουργήσει ως ένα σύστημα, μέσα από το οποίο αναπαρίσταται η κοινωνική πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να την περιγράψει και να την αναδιαμορφώσει. Αυτό οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι, κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους, μπορούν να συνθέσουν διάφορες πλευρές του κοινωνικού πεδίου. Με βάση αυτό, ο λόγος δεν είναι μία ουδέτερη περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας, αφού σε μεγάλο βαθμό αλληλοεπιδρά μαζί της και τη διαμορφώνει με βάση τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Στάμου, 2020). Έτσι, οι επικρατούσες έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι στάσεις που έχει το κάθε άτομο σχετικά με τους ρόλους που πρέπει να αναλάβουν τα δύο φύλα και η ταυτότητα που διαμορφώνει ο καθένας για το φύλο του συνιστούν διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές κατασκευές εκ μέρους του λόγου, ο οποίος, με βάση την κατάσταση, μπορεί να συνθέσει ένα ευρύ πλαίσιο από ταυτότητες για κάθε άνθρωπο και για κάθε φύλο (Στάμου, 2020).

1.9. Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια

Τα έντυπα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο κατά την εκπαιδευτική και διδακτική λειτουργία. Τα ίδια είναι ένα από τα πιο σημαντικά διδακτικά εργαλεία. Πολλές φορές στη βιβλιογραφία έχει αναφερθεί και ο όρος «διδακτικό σχολικό βιβλίο» αντί του αντίστοιχου «διδακτικό σχολικό εγχειρίδιο», λόγω του ότι μέσα στον πρώτο συμπεριλαμβάνονται το ίδιο το εγχειρίδιο, το βιβλίο εργασίας που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, το διδακτικό σχολικό βοήθημα, το μη εγκεκριμένο βιβλίο, δηλαδή, που μπορεί να χρησιμοποιούν συχνά τα παιδιά ή οι εκπαιδευτικοί και το βιβλίο των εκπαιδευτικών. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχουν προσεγγίσει τα σχολικά εγχειρίδια θεωρώντας ότι πρόκειται για ένα σύνολο ημιανεξάρτητων οντοτήτων, οι οποίες εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στο κείμενο και στο περιεχόμενο που έχουν (Ξωχέλλης, 2005).

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα εργαλείο για τη διδασκαλία, το οποίο αξιοποιείται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή των μαθητών – μαθητριών των σχολικών μονάδων και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που έχει το αναλυτικό πρόγραμμα. Σε πολλά κράτη, όπως και στην Ελλάδα, ισχύει ο θεσμός

σχετικά με την ύπαρξη ενός σχολικού εγχειριδίου και όχι του πολλαπλού, αφού στη διδακτική μέθοδο οτιδήποτε αφορά στο βιβλίο ορίζεται εκ μέρους του αρμόδιου Υπουργείου (Δαρδανός, 2005). Αυτό που πρέπει να εξετάζεται συνεχώς είναι ο τρόπος, με βάση τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες μελετούν τα σχολικά εγχειρίδια όχι ατομικά, αλλά ως μέλη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που υπάρχουν στη δική τους ιστορία και κουλτούρα (Φλουρής & Πασιάς, 2009). Όπως υποστηρίζουν οι Anderson και Tomkins (όπ. αναφ. στο Φλουρής & Πασιάς, 2009) όσο σημαντικός είναι ο ρόλος που έχουν τα σχολικά εγχειρίδια για να εφαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα, τόσο σημαντική είναι και η αποδοχή του ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί θα αποφασίσουν πώς θα τα αξιοποιήσουν κατά τη διδασκαλία τους.

Ο Ματσαγγούρας (2006) από την άλλη τονίζει ότι η γνώση γύρω από το παιδαγωγικό περιεχόμενο είναι ένα σημείο, στο οποίο συναντάται η επιστημονική γνώση που περιλαμβάνει ο διδασκόμενος κλάδος με την αντίστοιχη παιδαγωγική. Ακολούθως και ο Rogoff (1978, όπ. αναφ. στον Ματσαγγούρα, 2006), τονίζει ότι με βάση τις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η μάθηση αποτελεί μία διεργασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τα άτομα μέσω της συνεργασίας με τους άλλους αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση θα βρίσκονταν ακόμα σε λανθάνον στάδιο εξέλιξης (Ματσαγγούρας, 2006). Ο Rogoff, ο οποίος επέκτεινε ακόμα περισσότερο τη θεωρία που εισήγαγε ο Vygotsky, φανερώνει τον διαμεσολαβητικό ρόλο που έχουν τα σχολικά βιβλία και η αξιοποίησή τους μέσα στη σχολική τάξη, επισημαίνοντας πως οι άνθρωποι μπορούν να κατοχυρωθούν ως μέλη μιας κοινότητας, που θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως κοινωνικοπολιτισμική ομάδα συνεργαζόμενη με άλλους για να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι και πολύ χρήσιμα και για να μνηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα, όσο πιο πολύ αναγνωρίζεται η σημασία που έχει η κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση των σχολικών βιβλίων και της αξιοποίησής τους μέσα στη σχολική τάξη, τόσο αναδιαμορφώνονται οι αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με τον ρόλο που έχουν (Μπονίδης, 1998). Από τον 15ο αιώνα, τα βιβλία ήταν τα βασικότερα εργαλεία για τη σχολική εκπαίδευση. Θα πρέπει να τονιστεί ότι στο πλαίσιο των εικαστικών έργων από τον 12ο μέχρι και τον 16ο αιώνα επικρατούσε η εικόνα των αναγιγνωσκωμένων βιβλίων. Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ίδια

συνιστούν ένα εκ των πιο σημαντικών μέσων μετάδοσης της γνώσης, το οποίο μπορεί να επιδράσει στους αποδέκτες του μέσα από τις λειτουργίες που ασκεί σε γνωστικό, κανονιστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Μπονίδης, 1998).

Σχετικά με το περιεχόμενο που έχουν τα σχολικά εγχειρίδια, αυτό αφορά διάφορες επιστημονικές καταγραφές που έχουν ευρύ και έντονο διδακτικό χαρακτήρα, εφόσον τις περισσότερες φορές ενσωματώνουν διαφορετικά είδη κειμένων που σχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές κατασκευές, προβάλλουν με βαθμιαίο τρόπο διάφορες στοχοθετημένες διαδικασίες που αφορούν στην κοινωνία και συγχρόνως παρουσιάζουν τις αναγνωστικές θέσεις που έχουν οι συγγραφείς τους (Korpal & Caldwell, 2004). Ακόμα, θεωρείται δεδομένο ότι μέσα από αυτά μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά συγκεκριμένες στάσεις. Από το 1960 και έπειτα τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνταν ως μία από τις βασικότερες πηγές σχετικά με την ιστορία των νοοτροπιών, εφόσον εξέφραζαν την κυρίαρχη νοοτροπία της δικής τους εποχής. Με αυτό τον τρόπο από τη μία την παρουσίαζαν και από την άλλη τη διαμόρφωναν (Μπονίδης, 2005).

Σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των βιβλίων, τα ίδια τονίζεται ότι αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση, εφόσον από αυτά μπορεί να αντληθεί η γνώση. Ταυτόχρονα είναι και ένα ιδιαίτερα χρήσιμο βοήθημα για να μπορέσουν να ολοκληρωθούν η διδακτέα ύλη και η μελέτη τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, εφόσον αυτά αποτελούν τη βασικότερη πηγή για να αντλήσουν πληροφορίες, για να μειώσουν τον χρόνο προετοιμασίας τους γύρω από τη διδασκαλία και για να προσφέρουν μία εγκυρότερη, πιο αυτόνομη και κυρίως ευρεία αποδοχή του διδακτικού υλικού (Μπονίδης, 2005).

Παρόλα αυτά, οι έρευνες που αφορούν στην επίδραση που μπορούν να ασκήσουν τα σχολικά εγχειρίδια είναι δύσκολες, όχι μόνο επειδή υπάρχουν διάφοροι απρόβλεπτοι παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, αλλά και λόγω του ότι η αναγνωστική διαδικασία περιλαμβάνει και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους αναγνώστες και τα εγχειρίδια, έτσι ώστε το αποτέλεσμα να βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση από τα προσόντα των αναγνωστών και με τον τρόπο που θέλουν να τα χρησιμοποιήσουν όταν αντιμετωπίζουν τα κείμενα (Μπονίδης, 1998).

Τέλος, η σημασία που έχουν τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα επικοινωνίας είναι πολύ μεγάλη, εξαιτίας του ότι τα ίδια είναι ένας από τους βασικότερους αναπαραστατικούς πόρους των γνώσεων που παράγονται μέσα στο σχολείο (Korpal & Caldwell, 2004). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του ότι το περιεχόμενο που έχουν τα σχολικά εγχειρίδια φανερώνει τη δημιουργική και κριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης και ταυτόχρονα καθοδηγεί τις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, άλλος ένας πολύ βασικός παράγοντας είναι το ότι μπορούν να ενισχύσουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα κάνουν τελικά τα παιδιά ενεργούς πολίτες στο μέλλον (Μπονίδης, 2005).

1.10. Οι αναπαραστάσεις των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, το φύλο του ξεφεύγει από τη βιολογική του διάσταση και προσλαμβάνει την κοινωνική, εφόσον τα παιδιά ξεκινούν να υιοθετούν τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των ενηλίκων σχετικά με το φύλο τους, οι οποίες δημιουργούν ένα πλέγμα από στερεότυπα και προκαταλήψεις που ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια αναπαράγεται εκ μέρους του σχολείου (Γκασούκα, 2004). Οι γονείς αρχικά είναι υπεύθυνοι για την υιοθέτηση μιας σεξιστικής ιδεολογίας εκ μέρους των παιδιών μέσα από την κοινωνικοποιητική διαδικασία που πραγματοποιείται και που αφορά στους ρόλους που έχουν τα δύο φύλα. Ωστόσο, πολύ σπουδαίος είναι και ο ρόλος του σχολείου στους τομείς της εξάλειψης ή της αναπαραγωγής της συγκεκριμένης ιδεολογίας (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001). Το σχολείο είναι ένα πολύ σημαντικό κανάλι μεταφοράς, αξιών, απεικονίσεων και στερεοτύπων. Οι ερευνητές και οι ερευνήτριες τονίζουν ότι στις σχολικές μονάδες βασικό χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη ενός έμφυλα προσδιοριζόμενου περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να αναπτύξει ταυτότητες σε πολιτισμικά, χρονικά και χωρικά πλαίσια (Φρόση, 2005). Τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα μεγάλος είναι ο αριθμός των κοινωνικών διακρίσεων και των ανισοτήτων εις βάρος των γυναικών σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής, όπως είναι η οικογένεια, η εργασία, η εκπαίδευση και η πολιτική. Μέχρι και σήμερα θεωρούνταν ότι η ισότητα στην εκπαίδευση μπορεί να εξασφαλιστεί αποκλειστικά και μόνο από τη δωρεάν παροχή της και από την ύπαρξη κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά. Στην πράξη, όμως, διαπιστώθηκε ότι αυτοί οι παράγοντες σε καμία περίπτωση δεν είναι αρκετοί για να εξασφαλιστεί η ισότητα (Φρόση, 2005).

Όσον αφορά στην παρουσία των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αυτή μπορεί να εντοπιστεί ακόμα και από την προσχολική βαθμίδα, η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο από κοινωνική όσο και από παιδαγωγική σκοπιά. Τα προγράμματα σπουδών που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση έχουν στόχο να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά μέσω της αξιοποίησης κατά βάση της παιδικής λογοτεχνίας και του παιχνιδιού, με απώτερο στόχο να μεταδοθούν σε αυτά πρότυπα και αξίες. Οι αξίες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στις κοινωνικές και στις ιδιωτικές. Απώτερος σκοπός των πρώτων είναι να εκπαιδευτούν τα παιδιά να λειτουργούν με κατάλληλο τρόπο μέσα στην κοινωνία, ενώ των δεύτερων να γίνουν ικανά στους τομείς της αυτοεκπλήρωσης και της αυτοέκφρασης (Γκασούκα, 2004).

Ως προς τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και πάντα σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται, οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι μπορούν να τα επηρεάσουν σχετικά με τον ρόλο των δύο φύλων. Ακόμα, έχει διαπιστωθεί η τάση πολλών μαθητών και μαθητριών να μιμούνται, να παρατηρούν ή να αντιγράφουν δραστηριότητες και τρόπους συμπεριφοράς που έχουν οι χαρακτήρες του ίδιου φύλου μέσα στα βιβλία. Θα πρέπει να τονιστεί πως η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ή των κειμένων λογοτεχνίας έδειξε ότι πολλές φορές περνά η αντίληψη σχετικά με το ότι τα αγόρια είναι περισσότερο δραστήρια, επινοητικά και έξυπνα, ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια κάποιες φορές αόρατα ή ασήμαντα (Φρόση, 2005).

Στην πρωτοβάθμια, τώρα, εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, στο περιεχόμενο τους κυριαρχεί ένας αντιφεμινισμός και ένας ακραίος φυλετισμός, εφόσον ο τρόπος δόμησής τους συντελεί στη διαμόρφωση στερεοτύπων γύρω από τους ρόλους που έχουν τα δύο φύλα (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001).

1.11. Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες αναπαραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων

Πολύ σημαντικά είναι τα πορίσματα των ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί γύρω από τις έμφυλες αναπαραστάσεις μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Όσες έρευνες πραγματοποιήθηκαν από το 2000 και έπειτα φανέρωσαν την ύπαρξη της παραδοσιακής αναπαράστασης των δύο φύλων σε

όλα τα γλωσσικά εγχειρίδια που είχαν εισαχθεί στο δημοτικό από το 1982 και διδασκόταν μέχρι τότε. Πιο συγκεκριμένα η Κοτσαλίδου (2003), η Μοσχοβάκου και οι συνεργάτες της (2008) διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια μικρή μείωση των έμφυλων αναπαραστάσεων, πάντα εάν συγκριθούν με τις αντίστοιχες που υπήρχαν στα εγχειρίδια που αξιοποιούνταν από το 1954 μέχρι και το 1992 (Κοτσαλίδου, 2003; Μοσχοβάκου, Χαρδαλιά, & Ιωαννίδου, 2008). Το μέγεθός της, όμως, δεν μπορεί να οδηγήσει σε μία ίση προβολή και των δύο φύλων. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια της περιόδου 1982 με 2006 εντοπίστηκαν λίγες αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες οι άντρες ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών τους, οι οποίες, όμως, ήταν ελάχιστες και έτσι θεωρούνταν αδύνατον να μπορέσουν να συμβάλλουν στην ισότητα των δύο φύλων. Αυτό οφειλόταν και στο πολύ μεγάλο ποσοστό των παραδοσιακών έμφυλων αναπαραστάσεων σε διάφορους τομείς της καθημερινή ζωής, έτσι όπως προβαλλόταν από τους χαρακτήρες των βιβλίων.

Μέσα από την ανασκόπηση ακόμη περισσότερων μελετών σχετικά με τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου, σημαντική είναι η αλλαγή που πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2006 με 2007, όταν εισήχθησαν τα νέα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται μέχρι και σήμερα. Η έκδοση αυτών δημιούργησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους επιστήμονες να εξετάσουν το νέο διδακτικό υλικό για να φανεί ο τρόπος, με τον οποίο αναπαριστώνται τα δύο φύλα, πάντα σε σύγκριση με τον αντίστοιχο της προηγούμενης περιόδου.

Στο παραπάνω πλαίσιο πολύ σημαντική η μελέτη της Μαραγκουδάκη (2007α), μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι παραστάσεις που έχουν τα δύο φύλα στα εγχειρίδια της Ε' και Στ' τάξης (Μαραγκούδη, 2007α). Έτσι, διαπιστώθηκε ότι για μια ακόμα φορά αναπαράγονταν οι παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, ειδικά στις δραστηριότητες που αφορούσαν στον δημόσιο βίο, όπως ήταν τα επαγγέλματα των ανθρώπων, με τα οποία σχετίζεται κυρίως το ανδρικό φύλο. Ακόμα η ίδια διαπίστωσε αναφέρονταν ξεκάθαρα πολύ περισσότεροι διάσημοι άντρες, εξαιτίας της δραστηριοποίησής τους στην κοινωνία.

Ακόμα μία πολύ σημαντική μελέτη ήταν αυτή που διεξήγαγε η Μαυρουσούδη (2007), που επικεντρώθηκε στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα εγχειρίδια της Α' Δημοτικού που άρχισαν να διδάσκονται μετά το 2006

(Μαυρουσουδης, 2007). Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι το ανδρικό φύλο είχε ένα έντονο προβάδισμα, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της μεγαλύτερης συχνότητας εμφάνισης αυτού στους διαλόγους που περιλάμβαναν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια. Ένα ακόμα πολύ σημαντικό σημείο είναι οι ιδέες που σχετίζονται με τις παραδοσιακές αναπαραστάσεις των φύλων και εκφράζονται εκ μέρους των χαρακτήρων που εμφανίζονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, ακόμη και των γυναικείων. Με αυτόν τον τρόπο το γυναικείο φύλο προβάλλεται σε πολύ μικρότερο βαθμό, ενώ οι πιο πολλές συμμετοχές στους διαλόγους της δράσης χαρακτηρίζονται από τις παρωχημένες αντιλήψεις που αφορούν στους έμφυλους ρόλους.

Στην περαιτέρω διερεύνηση των προηγούμενων ερευνών σχετικά με τα εγχειρίδια που διδάσκονται μετά το 2006 εντοπίστηκε και η έρευνα της Τσιλίκας (2008), που εξέτασε διάφορα γλωσσικά κείμενα που περιλαμβάνονταν στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας κάθε τάξης του Δημοτικού (Τσιλίκας, 2008). Μέσω αυτής διερευνήθηκαν και οι οικογενειακοί ρόλοι των ανθρώπων, με αποτέλεσμα να γίνει φανερή μία παραδοσιακή συσχέτιση των γυναικών με τις εργασίες του σπιτιού, εφόσον αυτές τις περισσότερες φορές αναλαμβάνουν τον ρόλο της οικοδέσποινας, η οποία θα πρέπει να εργάζεται σε καθημερινή βάση για να είναι το σπίτι συμμαζεμένο. Ταυτόχρονα, ο πατέρας θεωρείται ο αρχηγός της οικογένειας (Τσιλίκας, 2008). Γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να εργάζεται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, για να κερδίσει τα χρήματα, με απώτερο στόχο να μη λείψει τίποτα στα παιδιά και στη σύζυγό του. Ακόμα ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, το οποίο μπορεί να αμβλύνει ως έναν βαθμό τις προαναφερόμενες παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, είναι το μεγάλο ενδιαφέρον που δείχνει ο πατέρας για την εκπαίδευση των παιδιών του και για την ύπαρξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα αδέρφια. Είναι ένα στοιχείο, το οποίο σύμφωνα με την ερευνήτρια, αποτελεί μία καθ' όλα ουτοπική αναπαράσταση των σύγχρονων οικογενειών, δεν γίνεται, όμως, να παραληφθεί το ότι πορεύεται προς μία εξισωτική τροχιά, που αφορά στην άμβλυνση των ανισοτήτων σχετικά με το φύλο (Τσιλίκας, 2008).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Χρυσανθακοπούλου (2008) στα εγχειρίδια της Γ' Δημοτικού, μέσω της οποίας φανερώθηκε ότι οι γυναίκες συνδέονται με τον χώρο του σπιτιού, μέσα στον οποίο αισθάνονται περιορισμένες, σε αντίθεση με τον άνδρα, ο οποίος παρουσιάζεται πολύ δραστήριος, πολυπράγμων και

ικανός, συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε ένα μεγάλο αριθμό κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων (Χρυσανθακοπούλου, 2006).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η έρευνα του Λύτρα (2010), ο οποίος ασχολήθηκε με τη διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων των εγχειριδίων της Α΄ Δημοτικού, διαπιστώνοντας ότι γίνεται μία προσπάθεια να αμβλυνθούν οι έμφυλες ανισότητες, η οποία, όμως, δεν αρκεί για να επιτευχθεί η ισότιμη προβολή τους. Ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η αναπαράσταση των δύο φύλων είναι ουδέτερη για το γυναικείο φύλο και συμμετέχει με τον ίδιο τρόπο με το ανδρικό σε ορισμένες δράσεις, είναι φανερά διάφορα παραδοσιακά στοιχεία, λόγω του ότι οι γυναίκες μπορεί να δραστηριοποιούνται, πάντα όμως κουβαλούν τα έμφυλα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν με τον ρόλο τους (Λύτρας, 2010).

Επόμενη είναι η έρευνα της Μαράκη (2011), μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι αντίστοιχες αναπαραστάσεις των εγχειριδίων τις Δ΄, της Ε΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε μία ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στους ρόλους που έχουν τα δύο φύλα, αφού οι άντρες πάντα τοποθετούνται μέσα στον δημόσιο βίο, ενώ οι γυναίκες στον ιδιωτικό. Ακόμα, τα δύο φύλα εμφανίζουν και διάφορα παραδοσιακά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, τα οποία εξαπλώνονται στις ικανότητες και στα συναισθήματά τους. Αυτό σημαίνει ότι οι άντρες είναι περισσότερο δυναμικοί και με μεγάλη αυτοπεποίθηση, ενώ οι γυναίκες ευάλωτες, ασταθείς συναισθηματικά και ευαίσθητες.

Σημαντική είναι η μελέτη που διεξήχθη εκ μέρους του Καπετσώνη (2012), μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις σχετικά με τα δύο φύλα στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α΄, της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού (Πλιόγκου, Κανταρτζή, & Τριανταφύλλου, 2017). Το κυριότερο εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν ότι οι άνδρες υπερισχύουν στον εργασιακό τομέα, στον οποίο το γυναικείο φύλο εκπροσωπείται σαφώς λιγότερο, ενώ αυτή η εκπροσώπηση είναι ακόμα μικρότερη όταν πρόκειται για θέσεις ισχύος. Επιπλέον, ο ερευνητής υπογράμμισε ότι στα γλωσσικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν, οι γυναίκες εξακολουθούν να συνδέονται παραδοσιακά με το οικογενειακό πλαίσιο, τις οικιακές εργασίες και με την ανατροφή των παιδιών, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ρόλος τους μέσα στο σπίτι.

Ακόμα μία πολύ σημαντική έρευνα ήταν αυτή που διεξήχθη από τους Γουνίας και Alexopoulos (2018), οι οποίοι προσπάθησαν να διερευνήσουν τις έμφυλες

αναπαραστάσεις των εγχειριδίων της Δ΄ Δημοτικού (Gounias & Alexopoulos, 2018). Έτσι διαπίστωσαν ότι οι άνδρες υπερείχαν σε αναφορές στα βιβλία, κάτι το οποίο συσχετίστηκε με πολλές ακόμα παραδοσιακές αναπαραστάσεις σχετικά με τα φύλα. Με αυτόν τον τρόπο το ανδρικό φύλο προβάλλεται ως το κυρίαρχο στον δημόσιο τομέα, στον οποίο εμφανίζεται με πολύ μικρότερη συχνότητα το γυναικείο, αναλαμβάνοντας ρόλους που ταιριάζουν με το φύλο της.

Με παρόμοιο τρόπο και η μελέτη Καραμέτσου και Κίτσου (2019) κινήθηκε γύρω από την ύπαρξη αναπαραστάσεων των φύλων στη Γλώσσα και στη Μελέτη του Περιβάλλοντος της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές τόνισαν ότι δεν παύουν να αναπαράγονται οι παραδοσιακές έμφυλες αναπαραστάσεις, εφόσον κατεγράφη ένα ξεκάθαρο προβάδισμα των αντρών όχι μόνο στους πρωταγωνιστικούς ρόλους των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και στους δευτερεύοντες. Ακόμα, έγινε φανερή μία προσπάθεια να εξισορροπηθούν οι έμφυλες ανισότητες μέσα από την ισότιμη προβολή των διάσημων γυναικείων κεντρικών προσώπων που δραστηριοποιούνται στις θετικές επιστήμες, χωρίς όμως αυτό να ισχύει σε όλους τους τομείς, στους οποίους το ανδρικό φύλο υπερτερεί.

Τέλος, σημαντικές είναι και οι έρευνες που διεξήχθησαν πιο συγκεκριμένα για τις έμφυλες αναπαραστάσεις των εγχειριδίων της Φυσικής της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο, παρά το ότι δεν διδάσκεται στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ιδιαίτερα στοχευμένο και εξειδικευμένο επιστημονικό πεδίο που ακολουθεί τη Μελέτη του Περιβάλλοντος. Γι' αυτόν τον λόγο διάφορες έρευνες, όπως ήταν οι αντίστοιχες της Μαραγκουδάκη (2007β) και των Πλιόγκου Κανταρτζή και Τριανταφύλλου και των συνεργατών της (2017) διαπίστωσαν ότι υπάρχει μία ξεκάθαρη αναπαραγωγή των παραδοσιακών αναπαραστάσεων σχετικά με το φύλο μέσω της προβολής των ανδρικών προσώπων με πολύ περισσότερες αναφορές και μέσω της σύνδεσής τους με έννοιες που αφορούν κυρίως στις θετικές επιστήμες (Μαραγκουδάκη, 2007β; Πλιόγκου, Κανταρτζή, & Τριανταφύλλου, 2017).

Η επιλογή των λέξεων-κλειδιών *Άγιος*, *Αγία*, *Όσιο*, *Οσία* έγινε με στόχο να προσδιοριστεί ακριβέστερα η ποσοτικοποίησή τους. Η καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης αυτών των λέξεων θα διευκολύνει την έρευνα σε σχέση με την ανάδειξη της πιο συχνής εκπροσώπησης στα σχολικά εγχειρίδια που μελετάμε. Οι λέξεις αυτές αντιπροσωπεύουν τα ιερά πρόσωπα της Εκκλησίας μας και η εμφάνισή τους παρέχει ένα πλαίσιο με πληροφορίες για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά που τους

αποδίδονται, εξετάζοντας πιθανές προκαταλήψεις στο οικείο εκπαιδευτικό υλικό. Η συμπερίληψη των λέξεων *ισότητα*, *ισοτιμία* και *φύλο* μπορεί να αποκαλύψει πόσο ρητά τα σχολικά βιβλία εγείρουν συζητήσεις και ευαισθητοποιούν για ζητήματα έμφυλης ισότητας και σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων που έχει να κάνει με τα έμφυλα στερεότυπα. Συνοπτικά, συμπεριλαμβανομένων και των δύο επιπέδων των λέξεων-κλειδιών παρέχεται μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζεται το φύλο στα εγχειρίδια θρησκευτικής αγωγής. Επιτρέπεται, λοιπόν, η ανάλυση τόσο της διατήρησης των παραδοσιακών ρόλων των φύλων όσο και της ενσωμάτωσης σύγχρονων αξιών που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών – Η έρευνα

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα μας διεξήχθη με τη χρήση και εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη συστηματική ανάλυση του περιεχομένου διαφόρων μορφών επικοινωνίας, όπως γραπτό, προφορικό, οπτικό ή ακουστικό υλικό και χρησιμοποιείται για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα πρότυπα ή τα θέματα ή τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε ένα σώμα κειμένου. Η ανάλυση περιεχομένου κρίνεται ως η ιδανικότερη μέθοδος για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί για την κατανόηση του συγκεκριμένου είδους κειμενικού λόγου και να μπορέσει να εντοπίσει τα υποκείμενα νοήματα που αναζητάμε. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Σημαντικό είναι να έχουν τεθεί σαφείς στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα που θα καθοδηγούν τη συνολική διαδικασία αλλά και το σχέδιο κωδικοποίησης. Το τελευταίο, το οποίο περιλαμβάνει τις κατηγορίες και τους κώδικες που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση του περιεχομένου, θα πρέπει να είναι καλά αναπτυγμένο και ευθυγραμμισμένο στους ερευνητικούς στόχους. Ένα σαφές και ολοκληρωμένο σχήμα κωδικοποίησης ενισχύει την αξιοπιστία της ανάλυσης (Smith, 2000).

Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος περιλαμβάνει διάφορους τύπους, η επιλογή των οποίων εξαρτάται από τους ερευνητικούς μας στόχους, τη φύση του περιεχομένου και το συνολικό σχεδιασμό της έρευνας. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιείται η συστηματική καταμέτρηση της εμφάνισης συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων σε ένα σύνολο κειμένου. Περιλαμβάνει στατιστική ανάλυση για την ποσοτικοποίηση και την περιγραφή των χαρακτηριστικών του περιεχομένου. Η ποσοτική ανάλυση, λοιπόν, χρησιμοποιείται όταν οι ερευνητές στοχεύουν να εντοπίσουν και να ποσοτικοποιήσουν στάσεις οι τάσεις σε ένα μεγάλο σύνολο δεδομένων. Από την άλλη η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι πιο ερμηνευτική και στοχεύει να διερευνήσει τις υποκείμενες έννοιες, τα θέματα και τα συμφραζόμενα μέσα στο περιεχόμενο. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη προσέγγιση για

να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση των υποκειμενικών πτυχών του υλικού. Δεν βασίζεται σε αριθμητικές μετρήσεις αλλά εξετάζει τη σχεσιακή ανάλυση των επιλεγμένων λέξεων ή φράσεων- κλειδιών μέσα στο κειμενικό σώμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν με βάση την εννοιολογική ανάλυση και τη σχεσιακή ανάλυση περιεχομένου. Η πρώτη εστιάζει στον εντοπισμό και την ανάλυση της παρουσίας των επιλεγμένων λέξεων σε ένα σύνολο περιεχομένου. Στόχος της είναι να διερευνήσει τις έννοιες και τις ερμηνείες που σχετίζονται με αυτές τις λέξεις – κλειδιά. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει και στοχεύει στην κατανόηση του βάθους και των αποχρώσεων του περιεχομένου. Από την άλλη, η σχεσιακή ανάλυση του περιεχομένου δίνει έμφαση στις σχέσεις και τις συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών στοιχείων μέσα σε ένα κείμενο. Στοχεύει στην αποκάλυψη μοτίβων, συσχετισμών ή εξαρτήσεων μεταξύ των λέξεων-κλειδιών. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε πρώτα να χρησιμοποιηθεί η εννοιολογική ανάλυση περιεχομένου για να εντοπιστούν οι βασικές έννοιες και οι φράσεις που έχουν επιλεγθεί για το συγκεκριμένο περιεχόμενο. Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε η σχεσιακή ανάλυση περιεχομένου για να εξεταστούν αυτές οι προσδιορισμένες έννοιες και ο τρόπος που συνδέονται μεταξύ τους ή συνδέονται γενικότερα με το ευρύτερο πλαίσιο (Content Analysis, 2019).

Για τη διεξαγωγή της εννοιολογικής ανάλυσης περιεχομένου ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

1. Καθορισμός των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων. Προσδιορίσαμε τις έννοιες ή οι λέξεις-κλειδιά που θα συμπεριληφθούν στην έρευνά μας.
2. Ανάπτυξη σχεδίου κωδικοποίησης. Δημιουργήσαμε ένα πλέγμα λέξεων ή εννοιών αλλά παράλληλα καθορίσαμε και κατηγορίες άλλων λέξεων που αντιπροσωπεύουν έμμεσα το θέμα που μας ενδιαφέρει. Αυτό συνεπάγεται τη θέσπιση σαφών ορισμών και κριτηρίων για κάθε κώδικα.
3. Αποφασίσαμε ότι θα κωδικοποιήσουμε και τη συχνότητα εμφάνισης των εννοιών μας
4. Εφαρμόσαμε το σχήμα κωδικοποίησης στο επιλεγμένο περιεχόμενό μας. Χρησιμοποιήσαμε το αυτόματο λογισμικό αναζήτησης όρων και εννοιών για μια πιο γρήγορη και αποτελεσματική κωδικοποίηση. Αφού ομαδοποιήθηκαν τα αποτελέσματα έγινε μια πιο προσεκτική ανάγνωση των συμφραζομένων, ώστε να μην

συγκαταλεχθούν στις άμεσες πληροφορίες για το θέμα και να αποκλειστούν τυχόν σφάλματα.

5. Αναλύσαμε τα κωδικοποιημένα δεδομένα για να εντοπίσουμε τα μοτίβα, θέματα και παραλλαγές που σχετίζονται με τις έννοιες που μας ενδιαφέρουν.

Αναφορικά με τη σχεσιακή ανάλυση περιεχομένου, τα βήματα που πραγματοποιήσαμε και την αφορούσαν είναι:

1. Διατυπώσαμε ξεκάθαρα τους ερευνητικούς στόχους και καθορίσαμε τον τύπο σχέσεων που θα εξετάσουμε.
2. Προσδιορίσαμε τα στοιχεία ή τα τμήματα εντός του περιεχομένου που θα εξεταστούν ως προς τις σχέσεις τους (π.χ. συνύπαρξη λέξεων, σημασιολογικές συνδέσεις).
3. Εφαρμόσαμε το σχήμα κωδικοποίησης στο περιεχόμενο, μετρώντας τις σχέσεις ή τις συνδέσεις μεταξύ των προσδιορισμένων μεταβλητών.
4. Ερμηνεύσαμε τα ευρήματα στο πλαίσιο των ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλύσαμε τις σχέσεις που προσδιορίστηκαν, τη σημασία τους και τις συνέπειες για την κατανόηση του περιεχομένου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το προς ανάλυση υλικό που επιλέξαμε ήταν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο, καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια των μαθητών των αντίστοιχων τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο) στην ψηφιακή μορφή τους, η οποία είναι αντίστοιχη της έντυπης και βρίσκεται αναρτημένη στη σελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Κατ' επέκταση τα αποτελέσματα αναλύονται ανά τάξη με τα ποσοτικά να προηγούνται και να ακολουθούν τα ποιοτικά πορίσματα. Οι όροι που επιλέχθηκαν έπρεπε να διαθέτουν ευελιξία, ώστε να μπορέσουν να εντοπιστούν και έμμεσες αναφορές που πιθανόν να μην γίνουν αντιληπτές. Οι κωδικοποιητές που δομήθηκαν είναι: συμπεριλήφθηκαν λέξεις όπως «Άγιος» και «Αγία» για να μπορέσει να σκιαγραφηθεί η συχνότητα αναφοράς σε άνδρες Αγίους και αντίστοιχα σε γυναίκες. Επίσης, αναζητήθηκαν παραπλήσιες αναφορές όπως «Όσιος», «Οσία». Στόχος ήταν η μελέτη και παρατήρηση των ιερών προσώπων του μαθήματος των Θρησκευτικών, τα ιστορικά και αναγνωρίσιμα πρόσωπα που αναφέρονται και να καταγραφούν, ώστε να αποδειχθεί κατά πόσο αυτά είναι περισσότερο άνδρες ή γυναίκες. Στο σημείο αυτό να

σημειωθεί ότι αποκλείστηκαν οι αναφορές σε Αγίους σαν ευρύτερη έννοια ή φράσεις που αναφέρονται σε ονόματα Ιερών Μονών ή Ιερών Ναών, καταγράφοντας μόνο τις αναφορές που κάνουν ξεκάθαρο αν αναφέρονται σε άγιο ή αγία, άνδρα ή γυναίκα αντίστοιχα. Επίσης, αποκλείστηκαν οι αναφορές που εντοπίστηκαν σε φράσεις, όπως «Άγιοι Τόποι», «Άγιο Όρος», «Άγιο Πνεύμα», «Αγία Γραφή», «Αγία Τριάδα» ή «Αγία Τράπεζα» που δεν σχετίζονται με το θέμα μας. Ακόμη, υπάρχουν και λέξεις που εκπροσωπούν κατάλληλα τα θέματα έμφυλων αναπαραστάσεων, οπότε προέκυψαν νέα δεδομένα και δημιουργήθηκαν νέοι κανόνες. Έτσι, συμπεριλάβαμε και λέξεις όπως «φύλο», «ισότητα» (των φύλων) ή «ισοτιμία» (των φύλων).

Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου μάς δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε εκτενέστερα και πιο αντικειμενικά το κείμενο τόσο με βάση τις κειμενικές αναφορές και τη σημασία τους ή την ερμηνεία τους με τρόπο συστηματικό (Μπονίδης, 2004). Ακόμη, ανευρίσκεται και παρατίθεται ξεχωριστά και συγκεντρωτικά η συχνότητα εμφάνισης ανδρών και γυναικών αντίστοιχα στις εικόνες και το εικονιστικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων όλων των τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη επιλογή της ερευνητικής μεθόδου επιτρέπει την σε βάθος μελέτη όχι μόνο των αριθμητικών αναφορών των υπό εξέταση λέξεων αλλά και των μεταδιδόμενων άμεσων και έμμεσων στοιχείων και μηνυμάτων που εγείρονται γλωσσικά και οπτικά, σε σχέση με τις έμφυλες αναπαραστάσεις και τη διάσταση που παίρνει το εκάστοτε φύλο (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Έτσι, αφού οριοθετήθηκαν οι έννοιες που θα αναζητηθούν και θα αναλυθούν, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- Πρωταγωνιστικοί χαρακτήρες που φέρουν τον τίτλο Άγιος / Όσιος ή Αγία / Οσία σε κείμενα.
- Δευτερεύοντες ή επικουρικοί χαρακτήρες σε κείμενο.
- Ρόλοι (στερεοτυπικοί ή μη) των δύο φύλων μέσα από τις κειμενικές επιλογές και παραθέσεις.
- Αλλά σημαντικά ιστορικά πρόσωπα που αναφέρονται σε κείμενα και δεν φέρουν τον τίτλο Άγιος / όσιος ή Αγία / Οσία.
- Η αποτύπωση ανδρών ή γυναικών στην εικονογράφηση.
- Συζήτηση μέσω των κειμενικών επιλογών για την ισότητα και ισοτιμία των δύο φύλων.

2.2. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο- Ποσοτικά δεδομένα

Τα αποτελέσματα από την έρευνα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών του Γυμνασίου σχετικά με τις λέξεις-κλειδιά που ορίσαμε στο προηγούμενο στάδιο είναι τα εξής (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ):

- Η λέξη Άγιος αναφέρεται εννέα φορές.
- Η λέξη Αγία δεν αναφέρεται.
- Η λέξη Όσιος δεν αναφέρεται.
- Η λέξη Οσία δεν αναφέρεται.
- Η λέξη ισότητα αναφέρεται πέντε φορές.
- Η λέξη φύλο αναφέρεται μία φορά.
- Η λέξη ισοτιμία αναφέρεται μία φορά.

Συγκεντρωτικά:

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών Γυμνασίου (αναθεωρημένο)		
1.	Άγιος	σελ. 161,176,177,178,179 (5)
2.	Αγία	-
3.	Όσιος	-
4.	Οσία	-
5.	ισότητα	σελ. 139 (3), 140 (2)
6.	φύλο	σελ. 171
7.	ισοτιμία	σελ. 171

Πίνακας 1: Αριθμητικά δεδομένα ανάλυσης-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Γυμνασίου (αναθεωρημένο).

Αναλύοντας τα δεδομένα από την έρευνα των κωδικοποιητών σε όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου προκύπτουν τα ακόλουθα ποσοτικά δεδομένα που αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα. Αναλυτικότερα η λέξη Άγιος (9) με ποσοστό 57%, η λέξη Αγία (0), Οσία (0) και Όσιος (0) δεν συγκεντρώνουν ποσοστά,

η λέξη ισότητα (5) με ποσοστό 31% και οι λέξεις φύλο (1) και ισοτιμία (1) με ποσοστό 6% η καθεμία.



Διάγραμμα 1: Ποσοτική Ανάλυση δεδομένων για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου

2.3. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου- Ποσοτικά δεδομένα

Τα αποτελέσματα από τα σχολικά εγχειρίδια ανά τάξη του Γυμνασίου είναι τα ακόλουθα:

Η λέξη *Άγιος*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται δεκαεννέα φορές.
- Β΄ Γυμνασίου αναφέρεται εξήντα εννέα φορές.
- Γ΄ Γυμνασίου αναφέρεται δέκα φορές.

Η λέξη *Αγία*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται οκτώ φορές.
- Β΄ Γυμνασίου αναφέρεται είκοσι φορές.
- Γ΄ Γυμνασίου δεν αναφέρεται.

Η λέξη *Όσιος*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται μία φορά.
- Β΄ Γυμνασίου αναφέρεται μία φορά.
- Γ΄ Γυμνασίου αναφέρεται δύο φορές.

Η λέξη *Οσία*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται μία φορά.
- Β΄ Γυμνασίου δεν αναφέρεται.
- Γ΄ Γυμνασίου δεν αναφέρεται.

Η λέξη *ισότητα*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται τρεις φορές.
- Β΄ Γυμνασίου δεν αναφέρεται.
- Γ΄ Γυμνασίου αναφέρεται οκτώ φορές.

Η λέξη *φύλο*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται μία φορά.
- Β΄ Γυμνασίου αναφέρεται τέσσερις φορές.
- Γ΄ Γυμνασίου δεν αναφέρεται.

Η λέξη *ισοτιμία*:

- Α΄ Γυμνασίου αναφέρεται μία φορά.
- Β΄ Γυμνασίου δεν αναφέρεται.
- Γ΄ Γυμνασίου αναφέρεται μία φορά.

Συγκεντρωτικά:

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των σχολικών εγχειριδίων Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου				
	Λέξεις	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου
1	Άγιος	σελ. 11, 36(3), 37, 39(2),43,63, 122(2), 125,126, 134(2), 153,157, 158(3)	σελ. 16,17,26(2),27,28,36,38 39,40(2),45(2),46(2),59,74 75(3),89,90,107, 111,119,125(2), 126(6),128(3),131,132(3), 133(2),134(4),135(2), 144(2),146(2), 147(3),148,149(5),150(3), 151(5)	σελ. 28(5),30,37, 38,84,92
2	Αγία	σελ. 28,37(2),38, 39,64,153(2)	σελ. 24(3),25,75,127(5),128(5), 144,147(3),151	-
3	Όσιος	σελ. 25	σελ. 134	σελ. 26,27
4	Οσία	σελ. 39	-	-
5	ισότητα	σελ. 119(3)	-	σελ. 18(2),43,49,53, 73,75,86
6	φύλο	σελ. 30	σελ. 12,128,143(2)	-
7	ισοτιμία	σελ. 28	-	σελ. 42

Πίνακας 2: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των Σχολικών Εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α΄, Β΄, Γ΄, Γυμνασίου.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών				
των σχολικών εγχειριδίων Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου (εικονογράφηση)				
		Α'	Β'	Γ'
		Γυμνασίου	Γυμνασίου	Γυμνασίου
1	Άνδρες	σελ. 11,16,20,22,25,28, 29,31,32,36,46,54,58,64,65,66,67, 82,89(2),105,121,126,134,135,149	σελ. 14,16,17,19,21,22, 26,27,29,39,46,54, 56,57,59,60,62,62,75, 71,88,89,90,91,106,108, 118,119,126,128,129, 131,132,133,135,138	σελ. 6,14,19,26,30,36,39,42,43, 52,68,70,73,76,80,88,89,91,91
2	γυναίκες	9,15,27,37,38,32,64,102,103,149	σελ. 15,24,127,139	σελ. 14

Πίνακας 3: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης του εικονιστικού υλικού στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των Σχολικών Εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α' Β' και Γ' Γυμνασίου.

Ανακεφαλαιώνοντας τα ποσοτικά δεδομένα της ανάλυσης της κωδικοποίησης των αναφορών στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Γυμνασίου καταλήγουμε ότι οι αναφορές στους *Αγίους* της Εκκλησίας μας είναι κατά μεγάλο ποσοστό πιο συχνές σε σχέση με τις αναφορές σε *Αγίες*. Σε μικρότερη συχνότητα συναντάμε το Όσιος και Οσία, με την πρώτη αναφορά να είναι και πάλι πιο συχνή. Παράλληλα, οι αναφορές σε λέξεις όπως η *ισότητα*, η *ισοτιμία* ή το *φύλο* είναι πολύ λίγες. Τέλος, αναφορικά με τις εικόνες που αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια η συχνότητα είναι υπέρ των ανδρών, καθώς η εκπροσώπηση των γυναικών είναι ολοφάνερα μειωμένη.

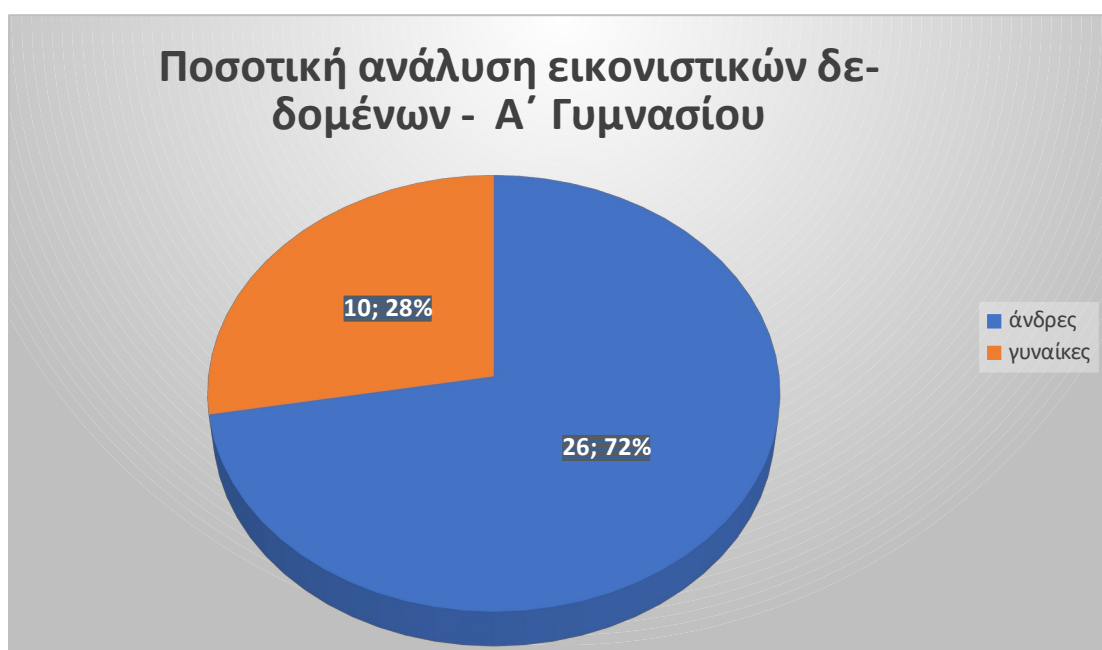
2.3.1. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Α' Γυμνασίου-ποιοτικά δεδομένα

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνάς μας παρουσιάζονται σχηματικά στο παρακάτω γράφημα, στο οποίο καταγράφεται (19) με ποσοστό 56% η λέξη Άγιος, (8) με ποσοστό 23% η λέξη Αγία, (1) με ποσοστό 3% η λέξη Όσιος και αντίστοιχα (1) με

ποσοστό 3% η λέξη Οσία, ισότητα (3) με ποσοστό 9% ενώ το φύλο (1) και η ισοτιμία (1) εξίσου με ποσοστό 3%. Σχετικά με τις εικόνες που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου εκεί τα ποσοστά ανέρχονται σε 72% για τους άνδρες (26) και σε 28% για γυναίκες (10) (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2019).



Διάγραμμα 2: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Γυμνασίου



Διάγραμμα 3: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων- Α΄ Γυμνασίου

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου οι αναφορές σε άνδρες πρωταγωνιστές και ιστορικά πρόσωπα είναι περισσότερες από τις γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη Άγιος αναφέρεται στο παράθεμα του κειμένου «Άγιος Λουκάς ο γιατρός» στην Β΄ Θ.Ε. Κ.7 (σελ.36). Στο κείμενο παρουσιάζεται η ιστορία του Αγίου Λουκά που από

γιατρός και καθηγητής εξελίχθηκε σε πιστός χριστιανός που παρείχε αφιλοκερδώς τις υπηρεσίες του και μετά το τέλος της ζωής του ανακηρύχθηκε Άγιος. Στη σελίδα 39 αναφέρεται η λέξη Άγιος στο ποίημα του Τάσου Λειβαδίτη «Αγιότητα» και στις ενδεικτικές προτάσεις για εργασίες στην τάξη. Στην σελίδα 43 παρατίθενται τα λόγια του Αγίου Παΐσιου ως αφορμή για δραστηριότητες στην τάξη, ενώ στην Γ΄ Θ.Ε. Κ.8 και στη σελίδα 122 παρατίθενται επίσης λόγια του Αγίου Σιλουανού με αφορμή τη σωτηρία του κόσμου μέσω της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Τέλος, υπάρχουν αναφορές σε Άγια πρόσωπα που όμως δε φέρνουν την προσφώνηση αυτή αλλά θεωρήθηκε ορθό να αναφερθούν. Για παράδειγμα, στη σελίδα 11 αφηγείται η ιστορία του Αβραάμ, στη σελίδα 63 έχουμε αναφορά στη σύλληψη του Τιμίου Προδρόμου και τη βάφτισή του από τον Ιησού. Επιπρόσθετα, υπάρχει μία αναφορά στη λέξη *Όσιος* στη σελίδα 25 και στα λόγια του Οσίου Πορφυρίου του Κουσοκαλυβίτη, καθώς παρατίθεται και η εικόνα του. Αναφορικά με τις εικόνες που παρατίθενται στη Α΄ Γυμνασίου παρατηρείται επίσης συχνότερη αναφορά Αγίων όπως στη σελίδα 126 με την εικόνα του Αγίου Χριστοφόρου, στη σελίδα 134 με την εικόνα του Αγίου Ιωάννη του Θεολόγου και του Αγίου Προχόρου στο σπήλαιο της Αποκάλυψης, στη σελίδα 63 με τις εικόνες του Ιερέα Ζαχαρία με τον μικρό Ιωάννη τον Πρόδρομο και στη συνέχεια τον Ευαγγελισμό του ίδιου, στη σελίδα 66 ο Συμεών ο Θεοδόχος διακρίνεται που κρατάει στα χέρια του τον μικρό Χριστό και στη σελίδα 16 που απεικονίζεται ο Απόστολος Πέτρος να σώζεται από τον Χριστό.

Οι αναφορές στις *Αγίες* στο οικείο σχολικό εγχειρίδιο είναι εμφανώς λιγότερες σε σχέση με τους Αγίους. Αρχικά, στη σελίδα 28 αναφέρονται λόγια της Αγίας Ιουλίτας σχετικά με την ισοτιμία του άντρα και της γυναίκας. Μία ακόμα ιστορία που παρατίθεται και εκπροσωπεί το γυναικείο φύλο είναι αυτή της Αγίας Φιλοθέης (σελίδα 37), που από βασιλοπούλα, βασανίστηκε και τελικά μαρτύρησε και ανακηρύχθηκε Αγία. Στο ίδιο παράθεμα η Αγία Φιλοθέη αναφέρεται και ως *Οσία*. Όσον αφορά στις εικόνες γυναικών Αγίων στην Α΄ Γυμνασίου έχουμε μόνο μία στη σελίδα 64, όπου απεικονίζεται η Ελισάβετ που κρατά στα χέρια της τον μικρό Ιωάννη τον Πρόδρομο.

Σε γενικές γραμμές στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου υπάρχουν πληθώρα παραδειγμάτων και αναφορών σε άνδρες πρωταγωνιστές είτε Αγίους είτε γενικότερα ιστορικών προσώπων. Αυτά τα πρόσωπα αναφέρονται είτε μέσω κειμένων είτε σε εικόνες, αγιογραφίες και πίνακες που περιλαμβάνονται στις σελίδες του βιβλίου. Ανεξάρτητα

από τους Αγίους που αναφέρθηκαν προηγουμένως, στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν και αναφορές σε σημαντικά ιστορικά πρόσωπα ανδρών. Κάποιες από αυτές είναι στη σελίδα 20 στο κείμενο που αναφέρεται στη δημιουργία του ανθρώπου από τον Θεό. Εκεί παρατίθεται μία εικόνα του Θεού που δημιουργεί τον άνθρωπο και αυτός έχει το σώμα και την όψη ενός άνδρα. Η δημιουργία ωστόσο του ανθρώπου στη συνέχεια του βιβλίου εμπλουτίζεται και με το αντίθετο φύλο. Στη σελίδα 27 αναφέρεται η δημιουργία της Εύας από τη σάρκα και τα κόκαλα του Αδάμ, ενώ στη σελίδα 28 παρουσιάζεται ο πίνακας του Μιχάηλ Αγγέλου «Η Δημιουργία του Αδάμ». Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι στη σελίδα 31 παρουσιάζεται μια αγιογραφία της Ιεράς Μονής της Αναπαυσάς στα Μετέωρα που απεικονίζει τον Αδάμ να ονοματοδοτεί μόνος του τα ζώα και τα πλάσματα της Γης. Πρωταγωνιστές άνδρες έχουμε ακόμη και στις σελίδες 89, με την ιστορία του Απόστολου Πέτρου και την πολλαπλή άρνησή του μετά τη σύλληψη του Ιησού, στη σελίδα 90 με την προδοσία του Ιούδα και το φιλί του και στη σελίδα 105 με τον Απόστολο Θωμά και τη δυσπιστία του μπροστά στον Αναστάνα Χριστό. Από την άλλη, οι γυναίκες πρωταγωνίστριες στο σχολικό εγχειρίδιο είναι ελάχιστες. Πέρα από τις Αγίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως έχουμε μία αναφορά στη σελίδα 15 και στη Σαμαρείτισσα που απεικονίζεται σε μία αγιογραφία να συνομιλεί μαζί με τον Ιησού. Τέλος, στη σελίδα 103 έχουμε πάλι σε πίνακα τον Ιησού Χριστό, ο οποίος μετά την Ανάστασή του εμφανίζεται μπροστά στην Μαρία την Μαγδαληνή. Παρατηρείται ωστόσο ότι οι γυναικείες φιγούρες εμφανίζονται επικουρικά και ως δευτερεύοντα πρόσωπα σε όλα τα παραθέματα και τις εικόνες που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο και σε λίγες περιπτώσεις κατέχουν εξολοκλήρου πρωταγωνιστικό ρόλο. Ένα παράδειγμα είναι η εικόνα στη σελίδα 149, (Δείπνο στους Εμμαούς), όπου απεικονίζονται άνδρες να γευματίζουν και να συζητούν, ενώ η γυναίκα απεικονίζεται στο παρασκήνιο να τους σερβίρει και να τους εξυπηρετεί. Ιστορικά πρόσωπα, που δεν σχετίζονται με την Εκκλησία άμεσα, έχουμε με τον παράθεση της εικόνας του Henryk Gorecki (σελ. 46) και από γυναίκες την Άννα Φρανκ (σελ. 9).

Στην Α΄ Γυμνασίου τα θέματα ισότητας και ισοτιμίας των δύο φύλων δεν θίγονται σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, υπάρχει μία αναφορά στην λέξη *ισότητα* στο Κ.19 της Θ. Ε. ΣΤ΄ (σελίδα 39). Η Ισότητα ωστόσο σε αυτή την αναφορά δε σχετίζεται αποκλειστικά με την ισότητα των δύο φύλων, αλλά με την ισότητα που πρέπει να

υπάρχει μεταξύ όλων των ανθρώπων, ώστε να εξαλειφθεί η κοινωνική αδικία και να επικρατήσει η δικαιοσύνη.

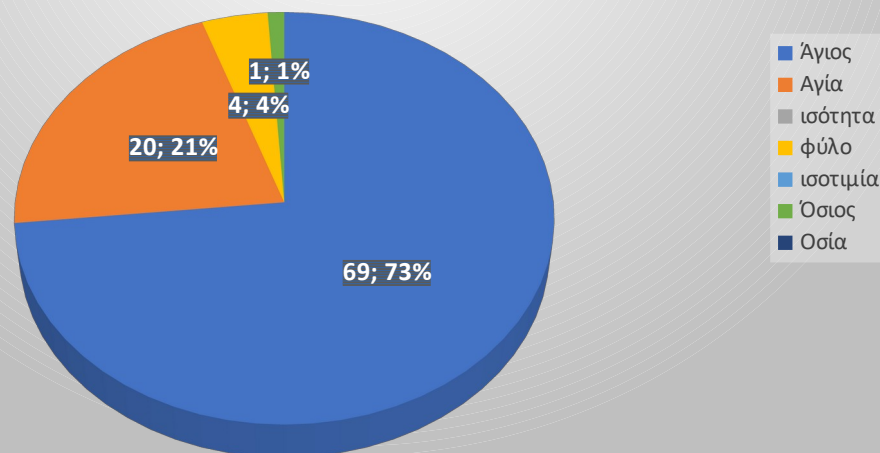
Η αναφορά στο *φύλο* γίνεται στις προτάσεις για εργασίες στην τάξη του Κ.5 της Β΄ Θ.Ε. που σχετίζεται και μελετά τη δημιουργία του ανθρώπου από τον Θεό κατ' εικόνα Του. Ο στόχος είναι τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν και να αναλογιστούν τα ποικίλα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν οι άνθρωποι (όπως φύλο, ηλικία και φυλή), όμως τους κάνουν όλους ίσους απέναντι στον Δημιουργό τους.

Η *ισοτιμία* (σελίδα 38) σχετίζεται με το υπό μελέτη θέμα μας. Στο Κ.5 της Β΄ Θ.Ε. παρατίθενται ένα απόσπασμα από τον Μ. Βασίλειο σχετικό με τα λόγια της Αγίας Ιουλίτας. Στο κείμενο αυτό η εν λόγω Αγία υποστηρίζει την ισοτιμία των δύο φύλων, λέγοντας ότι και ο άντρας και η γυναίκα είναι δημιούργημα κατ' εικόνα του Θεού και όποια χαρακτηριστικά δόθηκαν στους άνδρες δόθηκαν εξίσου και στις γυναίκες.

2.3.2.Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Γυμνασίου-ποιοτικά δεδομένα

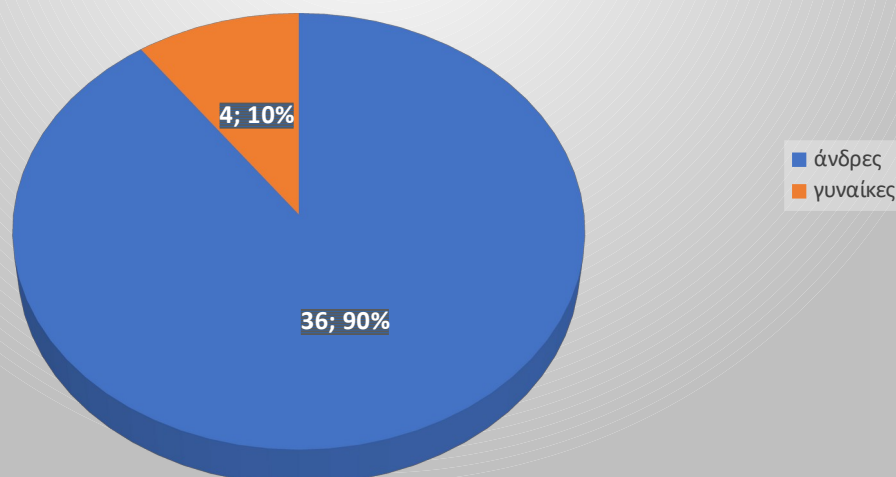
Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση που έγινε στην προηγούμενη ενότητα, αναδεικνύονται τα παρακάτω ποσοστά, που αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα. Έτσι, προκύπτουν η λέξη Άγιος (69) με ποσοστό 74%, η λέξη Αγία (20) με ποσοστό 21%, η λέξη Όσιος (1) με ποσοστό 1% και η λέξη φύλο (4) με ποσοστό 4%. Οι λέξεις Οσία, ισότητα και ισοτιμία δεν συναντώνται καθόλου με ποσοστό 0%. Οι εικόνες στη Β΄ Γυμνασίου αναλύονται με τους άνδρες (36) και ποσοστό 90% και γυναίκες (4) με ποσοστό 10% (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2019).

Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών του Σχολικού Εγχειριδίου Β' Γυμνασίου



Διάγραμμα 4: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β' Γυμνασίου

Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Β' Γυμνασίου



Διάγραμμα 5: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Β' Γυμνασίου

Οι αναφορές σε άντρες Αγίους και ιστορικά πρόσωπα στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου είναι ποικίλες βάσει της ανάλυσης του κειμένου αλλά και των εικόνων. Αναλυτικότερα σύντομες αναφορές συναντάμε στα λόγια του Αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου στην Α' Θ.Ε .Κ.2. (σελίδα 17) στη βάφτιση του Αγίου Διονυσίου του Αρεοπαγίτου ως πρώτου κατά την ελληνορωμαϊκή εποχή στην Αθήνα (σελίδα 26). Ακόμη αναφορές γίνονται στην ιστορία του Μέγα Κωνσταντίνου, τον οποίο η Εκκλησία ανακήρυξε Άγιο (σελίδα 36) και στη συμβολή του Αγίου Ιωάννη του

Δαμασκηνού για την ειδωλολατρία (σελίδα 111). Στο εγχειρίδιο παρατίθεται και ποικίλες βιογραφίες Αγίων που αναλύονται εκτενέστερα. Αυτές είναι ο βίος του Αγίου Εφραίμ του Συρίου (σελίδα 45), ο βίος του Αγίου Νικοδήμου του Αγιορείτου (σελίδα 46 και σελίδα 134-135), ο Άγιος Νεομάρτυρας Μιχαήλ Πακνανά ο Κηπουρός (σελίδα 125-126), ο Άγιος Ιερομάρτυρας Κοσμάς ο Αιτωλός (σελίδα 132-134). Στο κείμενο «Φορητές εικόνες» αναφέρεται η λέξη Άγιος και αναλύεται ο τρόπος που αυτός πρέπει να απεικονίζεται σε αγιογραφικές εικόνες και παρατηρείται τελικά πώς αποτυπώνεται. Στο κείμενο αναφέρεται ως παράδειγμα ο Άγιος Δημήτριος, ο Άγιος Γεώργιος, ο Άγιος Νικόλαος και οι τρεις ιεράρχες (σελίδα 75). Στο κείμενο με τον βίο του Αγίου Νικοδήμου του Αγιορείτη που αναφέρθηκε πιο πάνω, γίνεται και αναφορά στην λέξη *όσιος* για να χαρακτηρίσει τον ίδιο. Πληθώρα εικόνων που προέρχονται είτε από πίνακες είτε από αγιογραφίες είτε από τοιχογραφίες υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου που αποτυπώνουν άνδρες. Αναλυτικότερα στη σελίδα 16 ο Άγιος Ιωάννης ο Ευαγγελιστής και ο Πρόχορος στέκονται στο σπήλαιο της Αποκάλυψης. Στη σελίδα 26 ο Άγιος Διονύσιος ο Αρεοπαγίτης, στην σελίδα 27 ο Άγιος Παύλος που συγγράφει τις επιστολές του. Στη σελίδα 39 βλέπουμε τον Ιουστινιανό ο οποίος βρίσκεται με τη συνοδεία του αλλά φορά φωτοστέφανο. Ο Ιουστινιανός θεωρήθηκε από την Εκκλησία και τους Βυζαντινούς υπηκόους του ότι ασχολήθηκε εκτενέστερα με τους θεολογικούς νόμους και ανέδειξε τον Χριστιανισμό σε όλη την Οικουμένη. Γι' αυτό τον λόγο απεικονίζεται με φωτοστέφανο στις τοιχογραφίες της τότε εποχής. Στη σελίδα 59 βλέπουμε μια εικόνα του Αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου, στη σελίδα 75 του Αγίου Γεωργίου, στη σελίδα 89 του Αγίου Αθανασίου, στη σελίδα 90 του Αγίου Αυγουστίνου που δέχεται το βάπτισμα, στη σελίδα 107 του Αγίου Μανδήλου με τον Βασιλιά Άβγαρο και στη σελίδα 119 βλέπουμε τον Άγιο Κοσμά που διδάσκει. Στη συνέχεια του βιβλίου παρατίθενται βίοι πολλών νεομαρτύρων όπου και πάλι η ζυγαριά γέρνει προς τις αναφορές στους άντρες νεομάρτυρες. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε στη σελίδα 128 τον Άγιο Νεομάρτυρα Κωσταντίνο τον Υδραίο, στη σελίδα 131 τον Άγιο Χρυσόστομο της Σμύρνης και στη σελίδα 133 τον Άγιο Κοσμά που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, όμως εδώ αναφέρεται ως ένας από τους νέους και σύγχρονους μάρτυρες της Ορθόδοξης Εκκλησίας μας. Άλλες αναφορές σε άνδρες-ιστορικά πρόσωπα μέσω εικόνων είναι αυτές στη σελίδα 62, με τον Ιουλιανό, ο ζωγράφος Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (σελ. 118) και ο δάσκαλος και κληρικός, Ευγένιος Βούλγαρης (σελ. 135).

Οι αναφορές στις *Αγίες* είναι λίγες. Η Αγία Λυδία η Φιλιπησία παρουσιάζεται στη σελίδα 24 – 25 με παράθεση του Βίου της και της αγιογραφίας της ως η πρώτη ευρωπαϊά χριστιανή που βαπτίστηκε στους Φιλίππους. Στο κείμενο «Φορητές εικόνες» (σελ. 75) μεταξύ πολλών Αγίων αναφέρεται και η Αγία Ελένη ως αυτή που απεικονίζεται πάντα δίπλα στον Σταυρό. Ακόμη, αναφέρεται και ο βίος της Αγίας Κυρήνης της Οσσαίας (σελ. 127) και παρατίθεται και μία αγιογραφία της Αγίας που υπήρξε νεομάρτυρας και ανακηρύχθηκε Αγία μετά τον θάνατο της.

Όπως στην προηγούμενη τάξη έτσι κι εδώ, οι πρωταγωνιστές στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο είναι περισσότερο ανδρικές φιγούρες απ' ό,τι γυναικείες. Πέρα από τους Αγίους που αναφέρθηκαν προηγουμένως υπάρχουν και κάποιες έμμεσες αναφορές που κρίνεται ορθό να αναφερθούν. Συγκεκριμένα, στη σελίδα 34 παρουσιάζεται μία αγιογραφία, όπου απεικονίζεται η Εκκλησία ως καράβι που το οδηγεί ο Χριστός. Στο καράβι διακρίνονται να επιβαίνουν μόνο άνδρες Άγιοι, ενώ η μοναδική γυναίκα που παρατηρείται είναι η Παναγιά. Στη σελίδα 15 περιγράφονται οι συνθήκες των πρώτων Χριστιανών της Νέας Εκκλησίας. Εκεί παρουσιάζεται μία τοιχογραφία από την αρτοκλασία της Αγάπης, όπου διακρίνονται μόνο γυναικείες φιγούρες να μοιράζουν άρτους. Ωστόσο, το σκηνικό αυτό ανατρέπεται στη σελίδα 17 όπου υπάρχει μια τοιχογραφία με το ίδιο θέμα και εκεί περιλαμβάνονται και άντρες πιστοί. Στη σελίδα 21 – 22 αφιερώνεται εκτενής χρόνος για τη διδασκαλία του βίου του Αποστόλου Παύλου, για τον οποίο γίνονται συχνά αναφορές, όπως στη σελίδα 26 – 27 που αναλύονται και οι επιστολές του. Στην Γ' Θ.Ε. γίνονται αρκετές αναφορές στους Βυζαντινούς Αυτοκράτορες αλλά και σε άλλους λόγιους ή καλλιτέχνες που άνοιξαν τον δρόμο για τη διάδοση του Χριστιανισμού και έπαιξαν κομβικό ρόλο στην εδραίωσή του σε όλη την Οικουμένη. Αυτοί είναι ο Μέγας Κωνσταντίνος, ο Ιουστινιανός, ο Πατριάρχης Φώτιος (σελίδα 67 – 68), ο Θεοφάνης ο Έλληνας (σελίδα 116), ο Λέων ο μαθηματικός (σελίδα 68), ο Αντρέι Ρουμπλιώφ (σελίδα 117) και ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (σελίδα 118). Η μοναδική αναφορά σε γυναίκα που συνέβαλε στη διάδοση και καλλιέργεια της χριστιανικής θρησκείας είναι αυτή της Άννας Κομνηνής στη σελίδα 68. Αναφορές γίνονται ακόμη στον φιλόσοφο Σωκράτη (σελίδα 55) και στους Τρεις Ιεράρχες (σελίδα 56 – 60), όπου οι βίοι και η σημαντική προσφορά τους στον Χριστιανισμό αναλύονται για τον καθένα ξεχωριστά.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου δεν θίγονται καθόλου θέματα ισότητας και ισοτιμίας των δύο φύλων. Υπάρχουν μόνο κάποιες αναφορές στη λέξη φύλο σε

ενδεικτικές εργασίες (σελίδα 12), οι οποίες στοχεύουν στον προβληματισμό των μαθητών για την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών και τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που τελικά τους ενώνουν και δεν τους χωρίζουν. Η αναφορά αυτή επομένως δεν στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα στερεότυπα που υπάρχουν έμφυτα μεταξύ των δύο φύλων. Ακόμη μία αναφορά γίνεται στη λέξη φύλο (σελίδα 128) με αφορμή τον βίο της Αγίας Κυράνας, όμως δεν σχετίζεται με το υπό μελέτη θέμα μας αλλά γίνεται για να περιγράψει τον τρόπο αναγνώρισης της Αγίας μέσω των λειψάνων της.

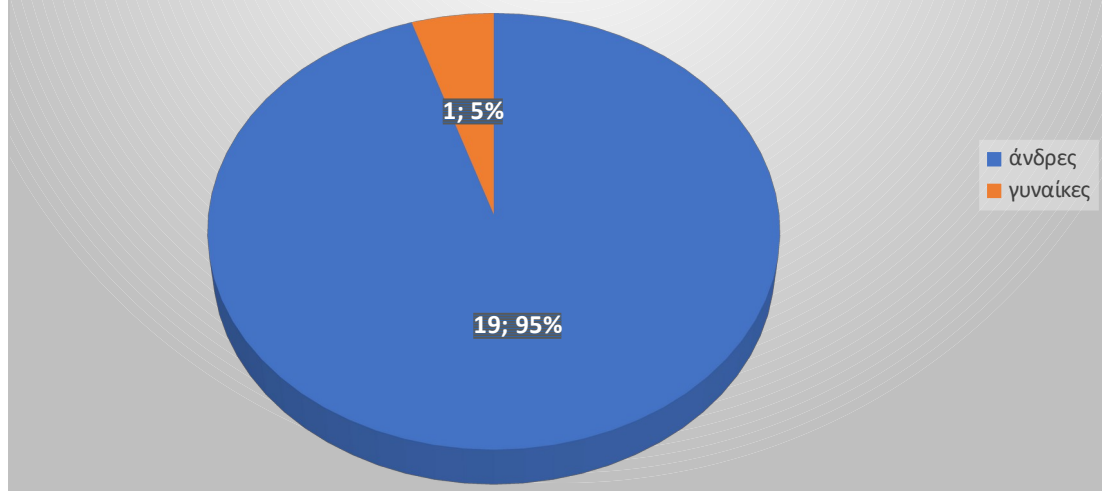
2.3.3. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου-ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου που διενεργήθηκε στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου στις επιλεγμένες λέξεις-κλειδιά προκύπτουν τα παρακάτω ποσοστά που αποτυπώνονται στο επερχόμενο γράφημα. Αναλυτικότερα, η λέξη Άγιος (10) με ποσοστό 48%, η λέξη Όσιος (2) με ποσοστό 9%, η λέξη ισοτιμία (1) με ποσοστό 5% και η λέξη ισότητα (8) με ποσοστό 38%. Οι λέξεις Αγία (0), φύλο (0) και Οσία (0) δε συναντώνται καθόλου και δεν συγκεντρώνουν ποσοστά για τη συγκεκριμένη τάξη. Αναφορικά με τις εικόνες οι άνδρες (19) με ποσοστό 95% και οι γυναίκες (1) με ποσοστό 5% (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2019).



Διάγραμμα 6: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ΄ Γυμνασίου

Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Γ' Γυμνασίου



Διάγραμμα 7: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Γ' Γυμνασίου

Στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου οι αναφορές που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα περιορίζονται συγκριτικά με τις προηγούμενες τάξεις. Όσον αφορά στην λέξη *Άγιος* συναντάται πρώτη φορά ως τίτλος για την παράθεση της ευχής του Αγίου Μοδέστου για τα ζώα (σελίδα 28), ο οποίος θεωρείται προστάτης των οικόσιτων ζώων. Στην ίδια ενότητα παρατίθεται και ιστορία του *Όσιου* Σιλουανού του Αθωνίτη, που φροντίζει και σέβεται όλη την κτίση γιατί είμαστε όλοι δημιουργήματα του Θεού – Δημιουργού (σελίδα 26 – 27). Ο εξισλαμισμός των Σλάβων περιγράφεται (σελίδα 38) στην Δ' Θ.Ε. για να προσεγγίσει το θέμα των ξένων και τον τρόπο που πρέπει να τους αντιμετωπίζουμε ως χριστιανοί. Έτσι, αναφέρεται ο Κύριλλος και ο Μεθόδιος, ως υπεύθυνοι της δημιουργίας του Κυριλλικού αλφαβήτου και του εκχριστιανισμού των Σλάβων. Οι επόμενες αναφορές στη λέξη *Άγιος* γίνονται με τη χρήση τους ως προσφώνηση και ο τίτλος που προστίθεται σε ανθρώπους ένεκα της ευσεβούς ζωής τους. Αυτοί είναι ο Σιντάρτα Γκαουτάμα (σελίδα 84), που αργότερα ονομάστηκε Βούδας, ο Λάο-Τσε ως θρυλική κινέζικη προσωπικότητα που θεοποιήθηκε από την κινέζικη κοινωνία (σελίδα 91 – 92). Αναφορικά με τις εικόνες παρατηρείται αντίστοιχος περιορισμός στον αριθμό και υπάρχουν εικόνες Αγίων στις σελίδες 6 με του Αποστόλους, ο Όσιος Σιλουανός (σελ. 26), ο Κύριλλος με τον Μεθόδιο που κρατούν το Σλαβικό αλφάβητο (σελ.30) και ο Άγιος Μάρκος ο Ευγενικός (σελ. 42). Άλλες εικόνες που απεικονίζουν άνδρες είναι αυτές των σελίδων 43 και 52 που απεικονίζουν τον Πάπα και τον Οικουμενικό Πατριάρχη, αλλά και στις σελίδες

68,73,88 με εβραίους πιστούς, μουσουλμάνους πιστούς και Θιβητιανούς μοναχούς αντίστοιχα. Η μοναδική απεικόνιση γυναίκας στο οικείο σχολικό εγχειρίδιο είναι αυτή της Σάρα στη Φιλοξενία του Αβραάμ (σελ. 14), αλλά βρίσκεται στο προσκήνιο και λειτουργεί ως δευτερεύων χαρακτήρας.

Στο πρόγραμμα σπουδών της Γ΄ Γυμνασίου η *ισότητα* αναφέρεται (σελίδα 18) για να υποστηρίξει την ισότητα που πρέπει να υπάρχει μεταξύ όλων των ανθρώπων, όχι με κριτήρια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός (όπως το φύλο) που είναι κι αυτό το στοιχείο που μελετάμε. Εδώ η ισότητα αφορά την ίση αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων, άσχετα με τα υλικά αγαθά του καθενός, αφού μπροστά στον Δημιουργό μας όλοι είμαστε ίδιοι. Άρα αυτή η αναφορά δεν μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα στην παρούσα μελέτη. Με τον ίδιο τρόπο και η αναφορά της ισότητας στην σελίδα 43 σχετίζεται με το «Σύμβολο της Πίστεως» και την κατάργηση της ισότητας του Πατέρα, του Υιού και του Αγίου Πνεύματος με την προσθήκη του *filioque* από τη Δυτική Εκκλησία. Επομένως κι αυτή η αναφορά δεν μπορεί να αξιοποιηθεί για το θέμα μας. Πολιτική σημασία έχουν και οι αναφορές στη λέξη *ισότητα* στις σελίδες 49,53 και δεν σχετίζονται με το θέμα μας, καθώς αναφέρονται στην ίση αντιμετώπιση, πρόσβαση και συμμετοχή αφενός των μελών της Εκκλησίας στη διοίκησή της (Μεταρρύθμιση του 16^{ου} αι.) και αφετέρου στα μέλη του Συμβουλίου Εκκλησιών (Π.Σ.Ε.). Στη συνέχεια έχουμε μία αναφορά στη λέξη στο κείμενο για το Κοράνι και τις διδαχές του Αλλάχ και του Ισλαμισμού (σελίδα 73), στην οποία υποστηρίζεται η ισότητα όλων των μουσουλμάνων πιστών και επιβεβαιώνεται με την ύπαρξη των πέντε στύλων. Η ισότητα των πιστών του Αλλάχ αναφέρεται και στο κείμενο «Χατζ: Ιερή Αποδημία» (σελίδα 75) με το προσκύνημα στη Μέκκα και στο οποίο οι προσκυνητές φορούν όλοι ίδια ρούχα και απέριττο ντύσιμο. Τέλος, η ισότητα αναφέρεται για τους μοναχούς του Βουδισμού και την έλλειψη ιεραρχίας στην κοινότητά τους (σελίδα 86).

Η *Ισοτιμία* αναφέρεται μόνο μία φορά στη σελίδα 42 με άσχετη για το θέμα μας σημασία. Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο σχετίζεται με τα αίτια της διάσπασης των δύο Εκκλησιών και ένα από αυτά ήταν η δυσαρέσκεια του Πάπα λόγω της «ισοτιμίας» της Δυτικής Εκκλησίας με την Ανατολική.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου δε γίνεται καμία αναφορά σε κάποια Αγία ή Οσία. Αναλύοντας το υλικό μας τόσο από άποψη κειμένων και γλωσσικών επιλογών

όσο και από άποψη εικόνων και πινάκων που περιλαμβάνονται στο βιβλίο η μοναδική αναφορά σε γυναίκα που μπορεί να αξιοποιηθεί είναι αυτή της Σάρας (σελίδα 14-15). Και εδώ όμως η γυναίκα αναφέρεται ως δευτερεύον πρόσωπο σε ένα παράθεμα που φέρει τον τίτλο «Η φιλοξενία του Αβραάμ», δηλαδή και πάλι υποσκιάζεται από μία αντρική φιγούρα που κατέχει τον πρωταγωνιστικό και κομβικό ρόλο στην ιστορία.

2.4. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Θρησκευτικών Γενικού Λυκείου

Τα αποτελέσματα από την έρευνα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών του Γενικού Λυκείου σχετικά με τις λέξεις-κλειδιά που ορίσαμε στο πρώτο στάδιο είναι τα εξής (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2015):

- Η λέξη *Άγιος* δεν αναφέρεται.
- Η λέξη *Αγία* δεν αναφέρεται.
- Η λέξη *Όσιος* δεν αναφέρεται.
- Η λέξη *Οσία* δεν αναφέρεται.
- Η λέξη *ισότητα* αναφέρεται δεκαπέντε φορές.
- Η λέξη *φύλο* αναφέρεται επτά φορές.
- Η λέξη *ισοτιμία* δεν αναφέρεται.

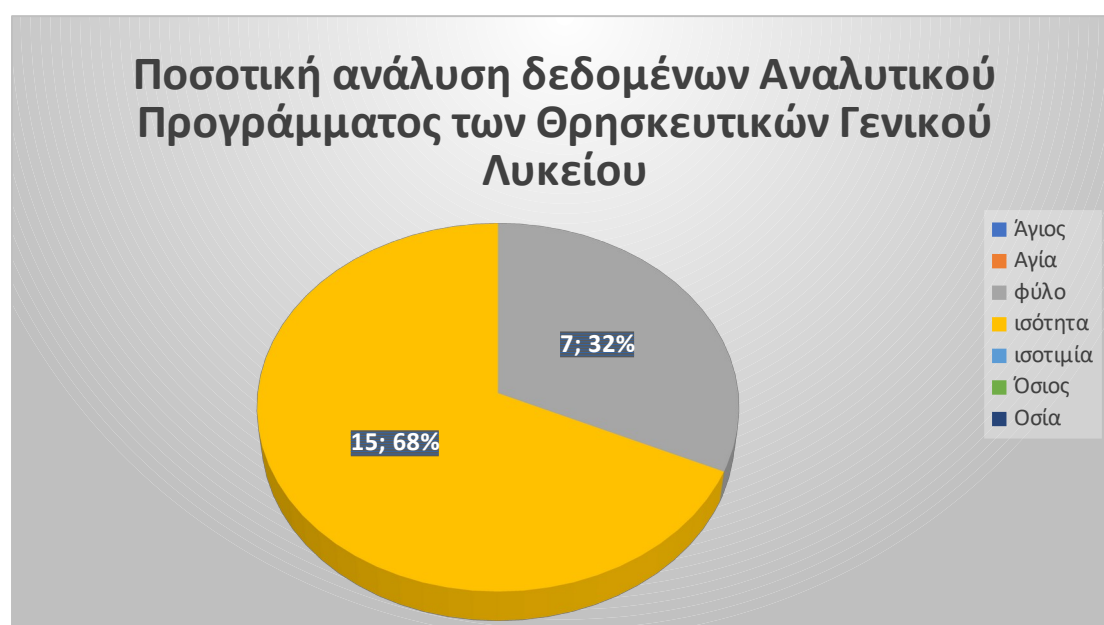
Συγκεντρωτικά:

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών Γενικού Λυκείου (αναθεωρημένο)		
1.	Άγιος	-
2.	Αγία	-
3.	Όσιος	-
4.	Οσία	-
5.	ισότητα	σελ. 6,7,8,25,28(9)

6.	φύλο	σελ. 58(7)
7.	ισοτιμία	-

Πίνακας 4: Αριθμητικά δεδομένα ανάλυσης-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών Γενικού Λυκείου (αναθεωρημένο).

Αναλύοντας τα δεδομένα από την έρευνα των κωδικοποιητών σε όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Λυκείου προκύπτουν τα ακόλουθα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα. Πιο συγκεκριμένα, η λέξη Άγιος (0), Αγία (0), Όσιος (0), Οσία (0) και ισοτιμία (0) δεν συγκεντρώνουν ποσοστά γιατί δεν υπάρχει καμία αναφορά. Η λέξη ισότητα (15) με ποσοστό 68% και η λέξη φύλο (7) με ποσοστό 32% συναντώνται στο Α.Π. του Γενικού Λυκείου και συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά.



Διάγραμμα 8: Ποσοτική Ανάλυση δεδομένων για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Λυκείου

2.5. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια του Γενικού Λυκείου- Ποσοτικά δεδομένα

Τα αποτελέσματα από τα σχολικά εγχειρίδια ανά τάξη του Γενικού Λυκείου είναι τα ακόλουθα:

Η λέξη *Άγιος*:

- Α΄ Λυκείου αναφέρεται είκοσι τρεις φορές.

- Β΄ Λυκείου αναφέρεται έξι φορές.
- Γ΄ Λυκείου αναφέρεται δέκα έξι φορές.

Η λέξη *Αγία*:

- Α΄ Λυκείου αναφέρεται δύο φορές.
- Β΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.
- Γ΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.

Η λέξη *Όσιος*:

- Α΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.
- Β΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.
- Γ΄ Λυκείου αναφέρεται δύο φορές.

Η λέξη *Οσία*:

- Α΄ Λυκείου αναφέρεται μία φορά.
- Β΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.
- Γ΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.

Η λέξη *ισότητα*:

- Α΄ Λυκείου αναφέρεται έντεκα φορές.
- Β΄ Λυκείου αναφέρεται πέντε φορές.
- Γ΄ Λυκείου δεν αναφέρεται.

Η λέξη *φύλο*:

- Α΄ Λυκείου αναφέρεται οκτώ φορές.
- Β΄ Λυκείου αναφέρεται μία φορά.
- Γ΄ Λυκείου αναφέρεται τρεις φορές.

Η λέξη *ισοτιμία*:

- Α΄ Λυκείου αναφέρεται τέσσερις φορές.
- Β΄ Λυκείου αναφέρεται τέσσερις φορές.

- Γ΄ Λυκείου αναφέρεται μία φορά.

Συγκεντρωτικά:

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των σχολικών εγχειριδίων Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου				
	Λέξεις	Α΄ Λυκείου	Β΄ Λυκείου	Γ΄ Λυκείου
1	Άγιος	σελ. 15,18,19,20, 26(4),29,43,55, 59,61,73,87, 88,113(3),127, 135,158,159	σελ. 22,80,93(3),103	σελ. 27,41(2),48, 63,65,68,69(8)
2	Αγία	σελ. 94,160	-	-
3	Όσιος	-	-	σελ. 63(2)
4	Οσία	σελ. 27	-	-
5	ισότητα	-	σελ. 61,62,80(3)	-
6	φύλο	σελ. 68(2),76,112, 114,143,155, 158	σελ. 106	σελ. 14,15(3)
7	ισοτιμία	σελ. 127,154, 156,157	σελ. 58,80,108(2)	σελ. 28

Πίνακας 5: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των Σχολικών Εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α΄, Β΄, Γ΄, Γενικού Λυκείου

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών των σχολικών εγχειριδίων Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου				
		Α΄ Λυκείου	Β΄ Λυκείου	Γ΄ Λυκείου
1	άνδρες	σελ. 7,26,79,84,102,115, 117,126,130,135, 156,161	σελ. 8,19,46,67 (2),76,78, 79,92,93,124	σελ. 29,58,39,40
2	γυναίκες	σελ. 27,35,115,117,130, 145,158,160	σελ. 8,26,46,47,48, 59,65,86	σελ. 39,58

Πίνακας 6: Αριθμητικά δεδομένα της ποσοτικής ανάλυσης του εικονιστικού υλικού στο Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών Α΄ Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Ανακεφαλαιώνοντας τα ποσοτικά δεδομένα της ανάλυσης της κωδικοποίησης των αναφορών στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Γενικού Λυκείου καταλήγουμε ότι και εδώ η αναλογία των αναφορών στους *Αγίους* της Εκκλησίας μας είναι κατά μεγάλο ποσοστό πιο μεγάλη σε σχέση με τις αναφορές σε *Αγίες*. Σε μικρότερη συχνότητα συναντάμε το *Όσιος* και *Οσία*, με την πρώτη αναφορά να είναι και πάλι πιο συχνή. Ωστόσο, στα εγχειρίδια του Λυκείου συναντάμε σε μεγαλύτερη συχνότητα τις λέξεις *ισότητα*, *ισοτιμία* και *φύλο*, γεγονός που δείχνει ότι είναι πιο επιτακτικό θέμα συζήτησης για αυτές τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναφορικά με τις εικόνες ανδρών και γυναικών, παρατηρείται ξανά μια διαφορά στην εκπροσώπησή τους σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου.

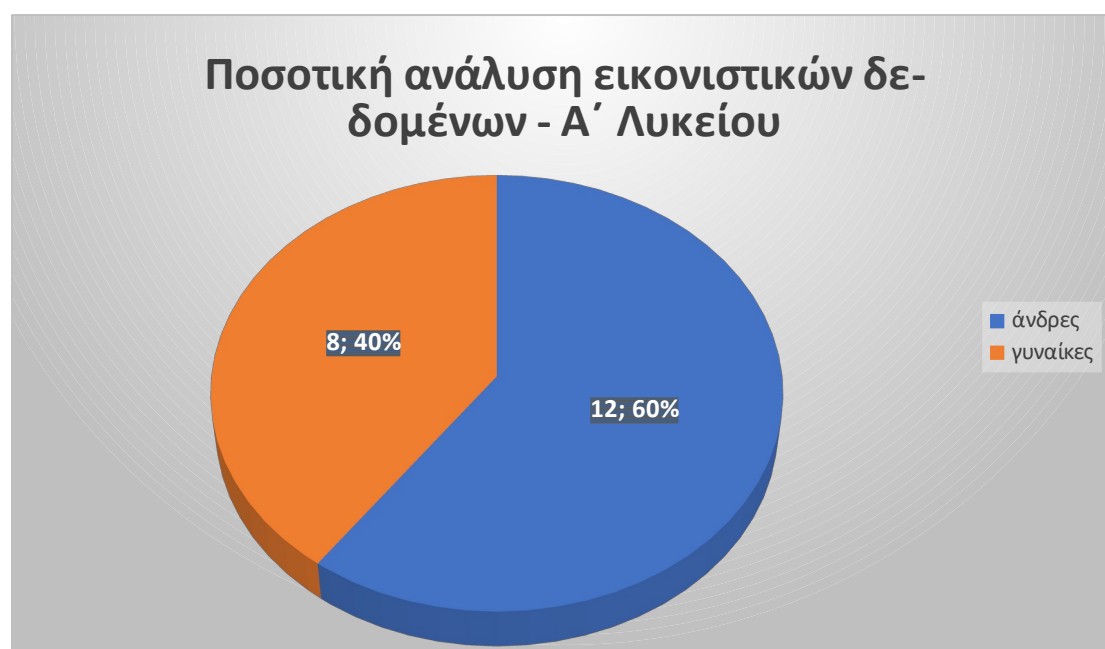
2.5.1.Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Λυκείου-ποιοτικά δεδομένα

Η ποσοτική ανάλυση που έγινε στο σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου στις εξεταζόμενες λέξεις-κλειδιά απέδωσαν τα πιο κάτω

ποσοστά: Άγιος(20) με ποσοστό 44%, Όσιος δε συναντάται καθόλου, Αγία (2) με ποσοστό 4% και Οσία (1) με ποσοστό 2%. Σε δεύτερο επίπεδο η λέξη ισότητα (11) με ποσοστό 24%, η λέξη ισοτιμία (4) με ποσοστό 9% και το φύλο (8) με ποσοστό 17%. Οι εικόνες στην Α΄ Λυκείου που αποτυπώνουν άνδρες (12) ανέρχονται σε ποσοστό 60% ενώ οι γυναίκες (8) με ποσοστό 40%. (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2019).



Διάγραμμα 9: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Α΄ Λυκείου



Διάγραμμα 10: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Α΄ Λυκείου

Σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που διενεργήθηκε στο σχολικό εγχειρίδιο των θρησκευτικών της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου, η λέξη Άγιος

συναντιέται αρκετές φορές, ενώ σε όλο το εύρος του οι άνδρες πρωταγωνιστές είναι πολυπληθέστεροι από τις γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά παραθέματα που αναφέρονται σε Αγίους είναι το κείμενο «Η πίστη στον θεό ως πρόσωπο» (σελίδα 17-18), όπου αναφέρεται ο Άγιος Σέργιος ως ιδρυτής ενός μοναστηριού αφιερωμένου στην Αγία τριάδα. Αναφορά γίνεται και στον βίο του Αγίου Πορφύριου αλλά και στους λόγους του σχετικά με την ανάγκη που πρέπει να δείχνουμε στον συνάνθρωπο (σελίδα 19-20). Ένας ακόμη βίος Αγίου που παρουσιάζεται στο οικείο εγχειρίδιο είναι αυτός του Αγίου Διονυσίου του Ζακυνθινού (σελίδα 26). Έμμεσες αναφορές σε Αγίους που δεν διευρύνονται ούτε αναλύονται οι βίοι τους αλλά χρησιμοποιούνται ως δευτερεύοντες χαρακτήρες, είναι αυτές του Αγίου Ιγνατίου (σελίδα 29) στο κείμενο «Η παρεξηγημένη αγιότητα» στο κείμενο «Η αγιότητα» (σελίδα 29) με τα λόγια του Αγίου Ιωάννη Χρυσοστόμου, στο ίδιο κείμενο παρουσιάζεται ως παράδειγμα ενάρετης και πράας ζωής ο Γρηγόριος ο Θεολόγος, καθώς και ο Άγιος Ιωάννης ο Δαμασκηνός (σελίδα 43) στο κείμενο «Η βαθύτερη έννοια της εικόνας». Ακόμη στη σελίδα 55 παρατίθεται και η λειτουργία του Αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου, ενώ στην σελίδα 61 ο Άγιος Νικόλαος ο Καβάσιλας μιλάει για τη Θεία Μετάληψη. Λόγια Αγίων αναφέρονται και στη σελίδα 73 από τον Άγιο Νεκτάριο σχετικά με τη σωτηρία που προσφέρει η πίστη στον Θεό, αλλά και στη σελίδα 158 με τις διδαχές του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού. Ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος αναφέρεται ξανά (σελίδα 113), ο οποίος αναλύει το μυστήριο του γάμου αλλά και της αγάπης και της συντροφικότητας. Στις πιο κάτω σελίδες αναλύεται και ο βίος του Αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου αλλά και το σπουδαίο έργο του (σελίδα 134-135). Σημαντικό κείμενο για το θέμα που μελετάμε είναι αυτό της σελίδας 159 που μελετά τη θέση της γυναίκας στην εποχή του Αγίου Κοσμά σύμφωνα με τις διδαχές του. Αυτό αποτέλεσε και το κείμενο-εφαλτήριο για τη δόμηση του διδακτικού σεναρίου το οποίο θα προταθεί στην επόμενη ενότητα. Αξιοσημείωτες αναφορές είναι αυτές της σελίδας 29, όπως το κείμενο «Η αγιότητα» γίνεται πολλαπλή χρήση της λέξης Άγιος για να περιγράψει τον άνθρωπο, που βάση του τρόπου ζωής και σκέψης του έχει εναρμονιστεί με τον Θεό και ζει σύμφωνα με τις διδαχές του. Άλλοι άνδρες που αναφέρονται σε κομβικά σημεία εξαιτίας του έργου τους είναι ο Αντώνιος του Σουρόζ στο ομώνυμο απόσπασμα από το βιβλίο του «Θέλει τόλμη η προσευχή» (σελίδα 21-22) αλλά και το απόσπασμα του Τολστόι από τους «Τρεις Ερημίτες» (σελίδα 24-25), τα λόγια του Ιουστίνου Φιλοσόφου και Μάρτυρα (σελίδα 46), η ευχή της θείας Λειτουργίας του Μέγα Βασιλείου (σελίδα 89) και το ποίημα του Γιάννη

Ρίτσου «Επιτάφιος» (σελίδα 103). Τέλος, αναφορικά με τις εικόνες που περιλαμβάνονται με άνδρες στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο είναι αυτές που απεικονίζεται ο Άγιος Πέτρος στη σελίδα 15 να περπατά πάνω στο νερό, ενώ στην σελίδα 115 έχουμε τους Αγίους Ακύλα και Πρίσκιλλα. Οι εικόνες του εγχειριδίου που απεικονίζουν άνδρες είναι είτε με Αγίους, όπως στη σελίδα 26 με τον Άγιο Διονύσιο, στη σελίδα 115 με τον Άγιο Ακύλα και ο Άγιος Ιωάννης (σελ. 135), είτε αγιογραφίες με απεικονίσεις παραβολών, όπως η παραβολή του Σπορέως (σελ 102), η παραβολή του πλούσιου και του φτωχού Λαζάρου (σελ. 156). Αναφορικά με τις γυναίκες παρατίθεται μια εικόνα μιας γυναίκας δίπλα σε μια ανδρική φιγούρα στην αρχή της ενότητας 4 αλλά και στη σελίδα 145 με μια εικόνα μιας μητέρας να κρατάει το μωρό της (μητρικό πρότυπο).

Από την άλλη πλευρά, η συχνότητα εκπροσώπησης του θηλυκού φύλου στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο είναι αποθαρρυντική. Συγκεκριμένα έχουμε μόνο δύο αναφορές σε *Αγίες*. Η πρώτη γίνεται στη σελίδα 94 ως επικουρικός ρόλος, με την Αγία Άννα που αναφέρεται κατ' επέκταση για τις γιορτές που γίνονται προς τιμήν της Παναγίας. Ακόμη μια φορά είναι αυτή της Αγίας Μαρίας Σκόμπτοβα, για την οποία παρουσιάζεται το έργο της και η βοήθεια που προσέφερε σε δεκάδες Εβραίους έτσι ώστε να σωθούν από τη σκληρότητα των Γερμανών. Ακόμη, στο κείμενο «Ιεροσύνη των γυναικών» (σελίδα 127) αναλύεται ο αποκλεισμός των γυναικών από το εκκλησιαστικό σώμα. Αυτό το κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα για το θέμα μας, όπου αναλύεται η άνιση και άδικη αντιμετώπιση των δύο φύλων, ενώ θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ίσα και σε αυτό τον τομέα. Τέλος, έχουμε μία αναφορά στον βίο της Οσίας Σοφίας της Κλεισούρας (σελίδα 27) και στη σελίδα 19 στα αποφθέγματα της Γερόντισσας Γαβριηλίας σχετικά με την αγάπη προς τον συνάνθρωπο.

Σχετικά με τα κείμενα που θίγουν θέματα ισότητας και έμφυλης ισοτιμίας έχουμε το κείμενο στη σελίδα 68 το οποίο μιλάει για τις διακρίσεις που δεν πρέπει να γίνονται και η Εκκλησία αποτρέπει, καθώς όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι άσχετα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (όπως το φύλο, η θρησκεία, η εθνικότητα). Παράλληλα στη σελίδα 76 καταγράφεται ο ανταγωνισμός που υπάρχει μεταξύ των δύο φύλων αλλά και τα στερεότυπα που έχουν μπολιάσει μεταξύ τους ως η βασική αιτία της διάσπασης των σχέσεων του ανθρώπου και της καταστροφής των ανθρωπίνων δεσμών. Μία ακόμη αναφορά στη λέξη *φύλο* γίνεται στη σελίδα 157 και 158 στην οποία συζητείται ο άδικος αποκλεισμός των γυναικών από την ορθόδοξη θεολογία,

καθώς δεν πρέπει να ορίζεται η χειροτονία βάση βιολογικών χαρακτηριστικών όπως είναι αυτή του φύλου.

Στο εγχειρίδιο αυτό έχουμε κάποιες αναφορές και στη λέξη *ισοτιμία*. Αρχικά, αναφορικά με την ιεροσύνη των γυναικών, η οποία θίγεται στο κείμενο της σελίδας 127 με στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για την ισοτιμία μεταξύ ανδρός και γυναίκος. Εξίσου στη σελίδα 157, ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος υποστηρίζει ότι όλοι οι πιστοί ανήκουμε στο ίδιο σώμα χωρίς διακρίσεις με ίσα δικαιώματα. Ακόμη στο κείμενο της σελίδας 156 τις ίδιες ιδέες υποστηρίζει και ο Γρηγόριος ο Θεολόγος σχετικά με την ισοτιμία του άντρα και της γυναίκας. Ο ίδιος αναφέρει ότι όλοι είμαστε ίσοι μπροστά στον Δημιουργό μας και όλοι προερχόμαστε από την ένωση ενός άνδρα και μίας γυναίκας που συμμετείχαν ισότιμα σε αυτήν. Όλοι οι πιστοί έχουμε τις ίδιες αμαρτίες και όλους θα τους κρίνει ισότιμα ο Θεός την ώρα της Κρίσης αλλά και όλους τους έσωσε ο Χριστός με την Σταύρωσή του. Τέλος, στη σελίδα 157 ο Μέγας Βασίλειος διδάσκει ότι δεν πρέπει να υπερέχει κανείς από κανέναν αλλά όλοι να διατηρούμε ισορροπία και δικαιοσύνη μεταξύ μας.

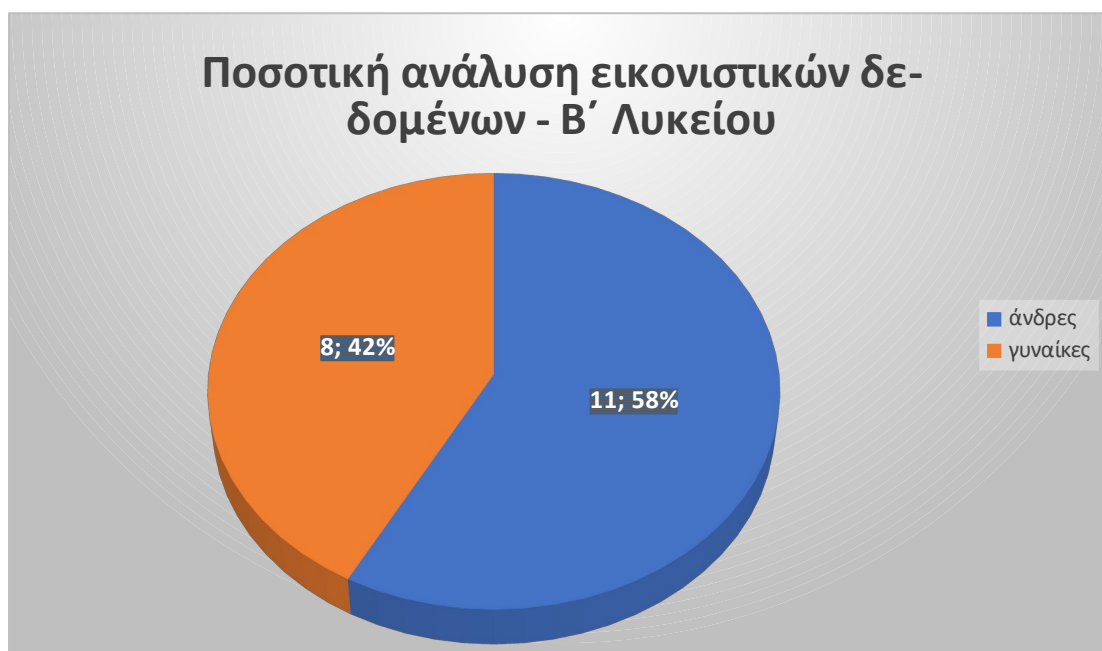
2.5.2.Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Β΄ Λυκείου-ποιοτικά δεδομένα

Με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα ποσοστά αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Γενικού Λυκείου. Τα ποσοστά αυτά αποτυπώνονται στο ακόλουθο διάγραμμα και αναλύονται στη συνέχεια: η λέξη Άγιος (6) με ποσοστό 38%, η λέξη Όσιος, Αγία και Οσία δεν αναφέρονται, η λέξη ισότητα (5) με ποσοστό 31%, η λέξη φύλο (1) με ποσοστό 6% και η λέξη ισοτιμία (4) με ποσοστό 25%. Αντίστοιχα και οι εικόνες με ανδρικές φιγούρες (11) υπερисχύουν με

ποσοστό 58%, ενώ οι γυναίκες (8) με ποσοστό εμφάνισης 42%. (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2019)



Διάγραμμα 11: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Β' Λυκείου



Διάγραμμα 12: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Β' Λυκείου

Στο σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου οι λέξεις-κλειδιά που έχουμε ορίσει για την παρούσα έρευνα δεν εντοπίζονται σε μεγάλη συχνότητα. Ωστόσο, είναι και εδώ αυξημένο το ποσοστό της συμμετοχικότητας των αντρών πρωταγωνιστών. Πιο αναλυτικά, η λέξη *Άγιος* συναντάται ως έμμεσες αναφορές στο κείμενο «Ο Θεός είναι απρόσιτος στην ουσία και μεθεκτός στις ενέργειές του» στην ενότητα 1.2. (σελίδα 22) με τον Άγιο Ιωάννη τον Δαμάσκηνο και τα λόγια του

σχετικά με τη φύση και την ουσία του Θεού. Τα λόγια του Αγίου Γρηγορίου αναφέρονται και στο Κείμενο «Η ευθύνη για μεταμόρφωση του κόσμου» στην ενότητα 3.1. σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν, παρά το θέλημα του Θεού και τον τρόπο που δημιούργησε τον κόσμο (σελίδα 80). Ακόμη τρεις αναφορές σε άντρες Αγίους του 20ού αιώνα γίνονται στο κείμενο «Η ορθοδοξία στη Δύση» Ενότητα 3.4., δηλαδή του Αγίου Νεκταρίου Αιγίνης, του Αγίου Τύχωνος της Μόσχας και των πατέρων Παΐσιου, Αμφιλοχίου της Πάτμου και Κλεόπα της Σιχάστριας. Οι εκπρόσωποι αυτοί της Εκκλησίας με το πνεύμα τους ισορρόπησαν την παρουσία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στη Δύση και τη θέση της στην οικουμενικότητα. Τέλος, στο κεφάλαιο 3.7. παρατίθεται ο βίος του νεομάρτυρα Αγίου Ακάκιου του Ασβεστοχωρίτη, στο πλαίσιο της ανάλυσης που γίνεται για τον θρησκευτικό φανατισμό, αφού τον βασάνισαν και τον εκτέλεσαν κατά την Τουρκοκρατία λόγω της πίστης του. Άλλες αναφορές σε ιστορικά και θρησκευτικά πρόσωπα ανδρών πρωταγωνιστών είναι αυτές του Μωυσή (σελίδα 10) όπου του παρουσιάστηκε ο Κύριος, στον πίνακα του Θωμά Βαθά που απεικονίζει τον Ιωάννη στο σπήλαιο της Αποκάλυψης (σελίδα 12). Άλλες εικονογραφήσεις είναι: το ψηφιδωτό (σελίδα 19) όπου αποτυπώνεται η δημιουργία του ανθρώπου από τον Θεό αλλά απεικονίζεται μόνο ο άνδρας – Αδάμ. Από την άλλη, ωστόσο στη συνέχεια παρατίθεται άλλο ένα ψηφιδωτό (σελίδα 26) όπου απεικονίζει τη συνάντηση του Αδάμ και της Εύας. Ο Αδάμ στέκεται και ο Θεός κατευθύνεται προς αυτόν συνοδευόμενος από την Εύα, η οποία τον ακολουθεί από πίσω. Στο ίδιο εγχειρίδιο παρατίθενται και κάποιες παραβολές όπως αυτή του Τελώνη και του Φαρισαίου (σελίδα 83), του καλού Σαμαρείτη (σελίδα 82) αλλά και του τυφλού (σελίδα 84). Κατά τη διάρκεια της ενότητας 3 αναλύεται η σχέση μεταξύ Ορθόδοξης και Καθολικής Εκκλησίας. Εκεί υπάρχουν πολλές αναφορές και σχετικές εικονογραφήσεις του Πάπα Φραγκίσκου και του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως (σελίδα 92-94). Τέλος, αναφέρεται και ο Μωάμεθ (σελίδα 125) στο πλαίσιο της ανάλυσης της Ισλαμικής θρησκευτικότητας, ο Μαχάτμα Γκάντι ως εκπρόσωπος του ινδουισμού, ο Σιντάρτα Γκαουτάμα του Βουδισμού και ο Κομφούκιος της Κινεζικής Θρησκείας (σελίδα 139-140). Μία άλλη απεικόνιση, που αξίζει να σημειωθεί είναι αυτή του Απόστολου Πέτρου, του οποίου τα πόδια πλένονται από τον Ιησού (σελ. 78). Άλλα ιστορικά πρόσωπα ανδρών που περιλαμβάνονται μέσω της εικονογράφησης είναι οι Αστροναύτες που προσεύχονται (σελ. 8), ο Αντρέι Ρουμπλιόφ (σελ. 46), ο πατήρ – Αντώνιος, της Κιβωτού του Κόσμου (σελ. 76) και ο

Πιλάτος (σελ. 79). Τέλος, απεικονίζονται κάποιοι χριστιανοί πιστοί (σελ. 67) αλλά και κάποιοι μουσουλμάνοι πιστοί (σελ. 124).

Στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο οι γυναίκες είναι απύσες και αθέατες. Σε γενικές αναφορές γυναικών πρωταγωνιστριών υπάρχει μόνο μία έμμεση αναφορά στην ιστορία του Ιησού με τη μοιχαλίδα, η οποία δέχεται συγχώρεση στο όρος των Ελαιών. Το κείμενο της ιστορίας συνοδεύεται από μία σχετική εικόνα – ελαιογραφία του 1532 (σελ. 65). Άλλη μία παρόμοια ιστορία που παρατίθεται είναι η συγχώρηση της αμαρτωλής γυναίκας από τον Ιησού στο σπίτι του Φαρισαίου (σελίδα 83). Τέλος υπάρχει μία πολύ μικρή αναφορά για την Σαμαρείτισσα στη σελίδα 83. Αναφορικά με τις εικόνες παρουσιάζεται μια αθλήτρια (σελ. 8) αλλά και μια έγκυος στη σελίδα 47 να προσεύχονται. Ακόμη μια εικόνα παρατίθεται στη σελίδα 48, με μια γυναίκα να επιμελείται το άναμμα των καντηλιών στην Εκκλησία (Η Κανδήλα) αλλά και στη σελίδα 59, όπου απεικονίζεται μια γυναίκα, άπορη και άστεγη να περιτριγυρίζεται από τα παιδιά της και να αποτυπώνεται σε μία κατάσταση ένδειας.

Η *Ισότητα* θίγεται ως θέμα στο σχολικό εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου αρχικά στην ενότητα 2.4. (σελίδα 61,62) και αναφέρεται ως ένα από τα ανθρώπινα δικαιώματα που είναι *απαράβατα* μαζί με την αδελφοσύνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ελευθερία. Ωστόσο, ο όρος *ισότητα* εδώ δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στην ισότητα μεταξύ των δύο φύλων αλλά στην ισότητα που πρέπει να υπάρχει γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο, ανεξαρτήτως ατομικών χαρακτηριστικών. Οπότε δεν αποτελεί άμεση και στοχευμένη αναφορά στο θέμα μας. Εξίσου και στην ενότητα 3.1. (σελίδα 90) έχουμε αναφορά στη λέξη *ισότητα* αλλά σχετίζεται με την κοινωνική κατανομή και τις αδικίες που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικό γίνεσθαι λόγω πλούτου και εξουσίας.

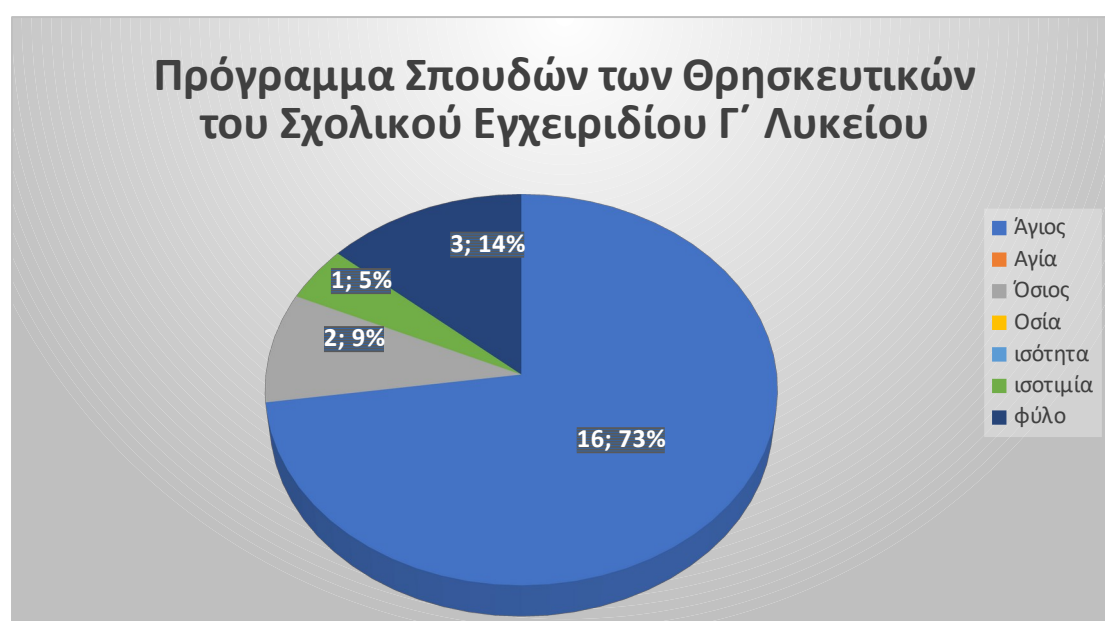
Με παρόμοιο περιεχόμενο σχετικό με την κοινωνική ανισότητα γίνονται και οι αναφορές στην λέξη *ισοτιμία*. Αυτές είναι στην ενότητα 2.3. στο κείμενο «Μήνυμα της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου προς τον Ορθόδοξο λαό και κάθε άνθρωπο πάσης καλής θέλησης» (σελίδα 57-58) αλλά και στο κείμενο «Η ευθύνη για μεταμόρφωση του κόσμου» (σελίδα 80) της ενότητας 3.1. Και τέλος το ομώνυμο κείμενο (σελίδα 108) στην ενότητα 3.7. Σε όλες τις προαναφερθείσες αναφορές η *ισοτιμία* εστιάζει στον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζονται όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως του ατομικού τους υπόβαθρου και σύμφωνα με τις διδαχές της Εκκλησίας μας, καθώς πρέπει να μην παραβιάζεται τα αναφαίρετα δικαιώματα όλων για ίση μεταχείριση και

σεβασμό. Αυτές οι αναφορές εξυπηρετούν έμμεσα το θέμα μας και μπορούν να αξιοποιηθούν ως εφαλτήριο για μία συζήτηση σχετική με την ισοτιμία μεταξύ των δύο φύλων.

Για την αληθινή αγάπη προς τον συνάνθρωπο άσχετα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τις ατομικές προτιμήσεις γίνεται λόγος και στο κείμενο «Θρησκείες και βία» (σελίδα 105-106). Σε αυτό περιλαμβάνεται και η λέξη *φύλο* ως ένα από τα στοιχεία της ταυτότητας των ανθρώπων που δεν πρέπει να λειτουργεί ανασταλτικά για την αγάπη μας και τον σεβασμό μας προς αυτούς.

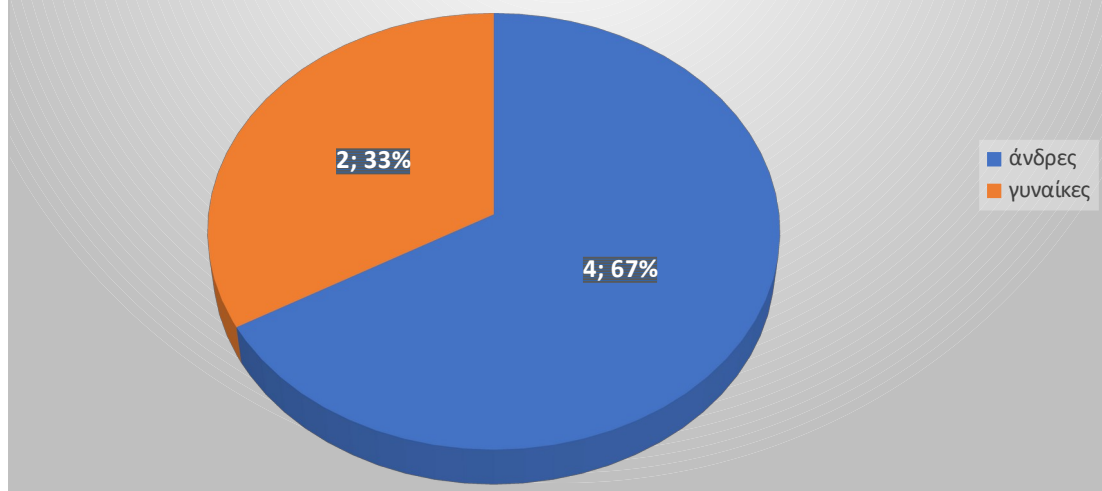
2.5.3. Οι «έμφυλες αναπαραστάσεις» στα σχολικά εγχειρίδια της Γ' Λυκείου-ποιοτικά δεδομένα

Στην τελευταία τάξη του Γενικού Λυκείου, οι αναφορές στις λέξεις-κλειδιά που έχουν τεθεί υπό μελέτη είναι κατά μεγάλο ποσοστό λιγότερες. Πιο αναλυτικά, ο *Άγιος* (16) με ποσοστό 73%, ο *Όσιος* (2) με ποσοστό 9%, η *ισοτιμία* (1) με ποσοστό 4% και η λέξη *φύλο* (3) με ποσοστό 14%. Οι λέξεις *Αγία*, *Οσία* και *ισότητα* δεν συναντώνται σε όλο το εξεταζόμενο κείμενο. Οι άνδρες εκπροσωπούνται και πάλι σε μεγαλύτερο βαθμό στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, με εμφάνιση (4) απεικονίσεων και ποσοστό 67% ενώ η γυναικεία παρουσία είναι και πάλι μειωμένη με (2) εκπροσωπήσεις και ποσοστό 33% (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ, 2019).



Διάγραμμα13: Ποσοτική ανάλυση δεδομένων - Γ' Λυκείου

Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Γ' Λυκείου



Διάγραμμα14: Ποσοτική ανάλυση εικονιστικών δεδομένων - Γ' Λυκείου

Οι αντιπροσωπευτικές αναφορές στις λέξεις-κλειδιά που έχουμε ορίσει για την έρευνα μας φθίνουν ακόμη περισσότερο στο εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου. Αναλύοντας ποιοτικά τις αναφορές που καταγράφηκαν στην ποσοτική ανάλυση, αποδεικνύεται ότι οι λέξεις *Άγιος* και *Όσιος* συναντώνται και υπερτερούν σε αντίθεση με τις λέξεις *Αγία* και *Οσία* που δεν εμφανίζονται καμιά φορά ούτε σε αυτή την τάξη. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένα κείμενο με τον βίο του Αγίου Μακαρίου (σελίδα 27-28), ένα κείμενο για τον βίο του Αγίου Λουκά του Ιατρού (σελίδα 41) αλλά και ένα κείμενο για την ιστορία του Αγίου Σωφρονίου σχετικά με την πολιορκία και την κατάληψη των Ιεροσολύμων από τους Άραβες και τη συμβολή του Πατριάρχη τις στιγμές εκείνες (σελίδα 48). Ένας ακόμη διάλογος παρατίθεται στην ενότητα 3.4. σχετικά με την αλλαγή στον κόσμο που μπορούν οι άνθρωποι με προσωπική πρωτοβουλία να επιφέρουν, είναι αυτός μεταξύ του Αγίου Σεραφείμ του Σάρωφ και του κτηματία Μοτοβίλωφ (σελίδα 63). Σε αυτό το κείμενο γίνεται και η αναφορά στην λέξη *Όσιος*, ως άλλος χαρακτηρισμός για τον Άγιο Σεραφείμ. Ωστόσο και από άποψη εικονιστικού και λοιπού βοηθητικού υλικού οι αναφορές σε Αγίους δεν είναι πληθώρες σε αυτό το σχολικό εγχειρίδιο. Το εικονιστικό υλικό του εγχειριδίου που παρουσιάζει ανδρικές φιγούρες είναι με τον Πάπα και τον Πατριάρχη, όπως προαναφέρθηκε (σελ. 29) αλλά και εικόνες που συμπληρώνουν νοηματικά τα

κείμενα, όπως στη σελίδα 39, με έναν νεαρό άνδρα που στέκεται μπροστά από τα πολεμικά τανκ και αντίστοιχα στη σελίδα 40 με έναν φοιτητή σε κατάληψη.

Οι γυναίκες σε αυτό το εγχειρίδιο δεν συναντιούνται καθόλου, όπως προαναφέρθηκε.

Οι μοναδικές έμμεσες αναφορές είναι στη σελίδα 43 με απόσπασμα από την ιστορία του Ιησού με την Σαμαρείτισσα και ο πίνακας του Ντελακρουά της Ελευθερίας που απεικονίζεται ως γυναίκα (σελίδα 39). Τέλος, στη σελίδα 58 έχουμε την απεικόνιση της γυναίκας ως μητέρα με το μωρό της στην αγκαλιά.

Αναφορικά με τις λέξεις του δεύτερου επιπέδου, αναφέρεται η λέξη *Φύλο* στην ενότητα 1.3. στο κείμενο «Ηθικοί προβληματισμοί για εφαρμογές της γενετικής μηχανικής» (σελίδα 14). Στο ίδιο κεφάλαιο και στο κείμενο «Σύμβαση Οβιέδο για τα ανθρώπινα δικαιώματα για την Βιοϊατρική» (σελίδα 15). Όλες αυτές οι αναφορές γίνονται στο πλαίσιο συζήτησης σχετικά με τη γενετική και την ηθική που καταστρατηγείται ή όχι με την κατάχρησή της. Η λέξη *φύλο* αναφέρεται για το θέμα της προγεννητικής επιλογής των χαρακτηριστικών ενός μελλοντικού παιδιού, όπως η επιλογή του φύλου. Τέλος, υπάρχει αναφορά στον όρο *ισοτιμία* με την παράγωγή της λέξης *ισότιμο* (σελίδα 28). Όμως κι αυτή η αναφορά δεν σχετίζεται με το θέμα μας, καθώς αναφέρεται στον τρόπο που ένας άνθρωπος πρέπει να ζει με βάση δηλαδή την αληθινή αγάπη, την αλληλεγγύη και τη δικαιοσύνη.

2.6. Συμπεράσματα

Στην έρευνα που προηγήθηκε εξετάστηκε η συχνότητα συμμετοχής και εμφάνισης του αρσενικού φύλου σε σχέση με το θηλυκό, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια του ίδιου μαθησιακού πεδίου όλων των τάξεων του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου. Κατ' επέκταση αναζητήθηκαν λέξεις- κλειδιά που εμπεριείχαν αναφορές σε πρωταγωνιστές αγίους και αγίες αντίστοιχα, τόσο στις γλωσσικές επιλογές του υπό εξέταση περιεχομένου όσο και στην εικονογράφηση, αλλά και σε ανδρικές ή γυναικείες φιγούρες γενικότερα ως ιστορικά πρόσωπα. Παράλληλα, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν οι προσπάθειες που τέθηκαν στα εξεταζόμενα εγχειρίδια, για συζήτηση σχετικά με θέματα έμφυλης ισότητας και άρσης των έμφυλων στερεοτύπων. Από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, λοιπόν, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με τις έμφυλες απεικονίσεις στα σχολικά εγχειρίδια.

Ως προς το πρώτο ερώτημα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου οι άνδρες πρωταγωνιστές τόσο στο γλωσσικό όσο και στο εικαστικό υλικό υπερτερούσαν κατά πολύ. Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται η κυριαρχία του ανδρικού φύλου στα κείμενα και το λοιπό εικονιστικό υλικό. Στην πλειονότητα των κειμένων επικρατέστεροι είναι οι Άγιοι ή Όσιοι ως προς τους πρωταγωνιστικούς ρόλους ή στα άτομα που αναφέρονται ως ιστορικές πηγές. Τα ανδρικά πρότυπα κυρίως λειτουργούν ως δράστες των διαδικασιών και ως αυθεντίες και κυριαρχούν στο κοινωνικό γίνεσθαι και στο Χριστιανικό προσκήνιο.

Από την άλλη παρατηρείται εξ' ολοκλήρου σε όλες τις τάξεις και του Γυμνασίου και του Λυκείου, η γυναικεία εκπροσώπηση να είναι μειωμένη και επικουρική. Οι γυναίκες παρουσιάζονται ως τμήμα της ανδροκεντρικής και ανδροκρατούμενης ιστορίας, ενώ ο ρόλος τους στο ευρύτερο σύνολο είναι υποβαθμισμένος και ήσσονος σημασίας. Σε ακόμη πιο δεινή θέση είναι και η παρουσία άλλων διάσημων γυναικών ή ιστορικών προσώπων η οποία είναι ανύπαρκτη και δίνει την εντύπωση ότι δεν έχουν συμβάλει καθόλου στη δημιουργία και τη διαμόρφωση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας. Αντίστοιχα και στο εικονιστικό υλικό η απεικόνιση των Αγίων κυριαρχεί σε σχέση με τις Αγίες, καθώς οι πρώτοι δρουν με τρόπο πρωταγωνιστικό επισκιάζοντας και πάλι τις δεύτερες.

Αναντίρρητα, στα ευρήματα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου, είναι εμφανής η προσπάθεια που γίνεται να τεθούν προς συζήτηση θέματα ισοτιμίας μεταξύ των δύο φύλων και άρσης σεξιστικών στερεοτύπων. Τα τελευταία χρόνια και με τον τελευταίο ανασχηματισμό του Προγράμματος Σπουδών του 2016 σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2017), στα σχολικά εγχειρίδια περιλήφθηκαν αξιόλογα κείμενα που προσπαθούν να απαλλάξουν το παρεχόμενο υλικό της Θρησκευτικής Αγωγής από τη μονομέρεια και να διευρύνουν τη θεώρησή τους πέρα από τη θρησκευτική γνώση και τον απολυταρχικό ιδεολογικό εγκιβωτισμό, προάγοντας τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή οποιασδήποτε ετερότητας και την ειρηνική συνύπαρξη όλων (Δεληκωστάντης, 2000). Στη βάση αυτή, παρατηρούνται ελπιδοφόρες προσπάθειες προαγωγής θεμάτων έμφυλης ισότητας μέσω ανάλογων κειμένων, τόσο για την κοινωνική τους ισοτιμία όσο και για την ισοτιμία τους στους εκκλησιαστικούς κόλπους. Έτσι, ο μαθητής αναπτύσσει την κριτική Θρησκευτικότητά του, επεκτείνει

τη θεώρησή του για τον Θεό και την αλληλεπίδρασή του με τον Ίδιο αλλά και τον εαυτό του και τους άλλους (Στογιαννίδης, 2013).

Καταλήγοντας λοιπόν, από όσα προαναφέρθηκαν και αναλύθηκαν διαπιστώνουμε ότι οι αναφορές ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι ισότιμα κατανεμημένες. Η αντιπροσώπευση των γυναικών Αγίων ή λοιπών ιστορικών προσώπων που συνέβαλλαν ενεργά στην Ορθόδοξη ιστορία είναι απογοητευτική, εν αντιθέσει με την εκπροσώπηση του ανδρικού φύλου που είναι ποσοτικά και ποιοτικά επικρατέστερη. Έτσι, καθίσταται σαφής η ύπαρξη στερεοτυπικών απεικονίσεων που πηγάζει κυρίως από την άνιση κατανομή και προβολή τους αλλά και από τον ρόλο που διαδραματίζουν όσοι ή όσες αναφέρονται στην πορεία της ιστορίας. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός των βημάτων προς τα βελτίω που έχουν γίνει σχετικά με τη συμπερίληψη κειμένων ή θεμάτων προς συζήτηση και προβληματισμό μέσα στην τάξη που άπτονται του σεξισμού ή των έμφυλων στερεοτύπων. Οι προσπάθειες για τον μετριασμό των αναπαραστάσεων των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών έχουν σημειώσει κάποια πρόοδο, αλλά υπάρχει ακόμη πολλή δουλειά που πρέπει να γίνει για να διασφαλιστεί η ισότητα των φύλων στο οικείο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς όπως διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες υποτιμώνται και απεικονίζονται περιοριστικά παραμερίζοντας ή και αποκλείοντας τις σημαντικές συνεισφορές τους στη θρησκευτική και κοινωνική ιστορία, ενώ οι άνδρες εμφανίζονται ως ύψιστες θρησκευτικές μορφές ή ως παραδείγματα αρετής, ευσεβείας και φιλανθρωπίας. Για να διασφαλιστεί η δίκαιη και ισορροπημένη αναπαράσταση των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών, είναι σημαντικό οι συγγραφείς και εκδότες να λαμβάνουν υπόψη την ποικιλομορφία των γυναικείων εμπειριών και συμβολισμών στο πλαίσιο της θρησκείας και να αποφεύγουν την υπεραπλούστευση ή τον εξωραϊσμό των ρόλων τους. Παράλληλα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολυσχιδείς και να δρουν με ετοιμότητα και δημιουργικότητα, ώστε να αξιοποιούν αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό που τους παρέχεται χωρίς αποκλεισμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Το διδακτικό σενάριο

3.1. Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που δομήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σχετίζεται με τις έμφυλες αναπαραστάσεις που συναντούν οι μαθητές όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και εκτός αυτών. Στόχος είναι η διερεύνηση καθημερινών και σχολικών εμπειριών και η σύνδεσή τους με τις γνώσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Παράλληλα, οι μαθητές με έναυσμα τα Χριστιανικά Κείμενα καλούνται να ευαισθητοποιηθούν και να εμβαθύνουν σε θέματα ρόλων των φύλων αλλά και να διερευνήσουν κοινωνικές συμβάσεις και στερεότυπα σε συνάρτηση με τις Χριστιανικές Διδαχές. Για τη διενέργεια του σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα μέσα και μέθοδοι, όπως η ομαδοσυνεργατική διαδικασία, ο ανοιχτός διάλογος, τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση. Η διδακτική προσέγγιση τέθηκε σε εφαρμογή στο Γενικό Λύκειο Ευηνοχωρίου από τον εκπαιδευτικό που την επιμελήθηκε, σε συνεργασία με τον Θεολόγο και τον καθηγητή Θεατρικής Αγωγής. Στο στάδιο της αξιολόγησης αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση των δεδομένων του σεναρίου.

Λέξεις – Κλειδιά: Έμφυλες αναπαραστάσεις, ρόλοι φύλων, Θρησκευτικά, στερεότυπα, κοινωνικές συμβάσεις, Χριστιανικές διδαχές.

3.2. Η σημασία της διδακτικής παρέμβασης

Οι διδακτικές προσεγγίσεις διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση και είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση στα σχολεία. Μεταξύ άλλων παρέχουν ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο για την παρουσίαση περαιτέρω πληροφοριών, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν ένα περιεχόμενο πιο εύκολα και αποτελεσματικά, ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των τελευταίων, διευκολύνουν τις συζητήσεις και αποτελούν εργαλείο εξερεύνησης πιο σύνθετων θεμάτων (Τρέσσου, Κανταρτζή, & Πλιόγκου, 2007).

Το σχολείο και το διδακτικό του προσωπικό είναι υπεύθυνο (μαζί με την οικογένεια και τις άλλες μορφές κοινωνικοποίησης του μαθητή) να διαμορφώσουν απόψεις και να προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία διερεύνησης των κοινωνικών προτύπων, όπως αυτά επιβάλλονται, ώστε να καταφέρουν να επιλέξουν τα χαρακτηριστικά αυτά που τους ταιριάζουν, αλλά κυρίως να προετοιμαστούν για την έξοδό τους στην ενήλικη ζωή. Οι έφηβοι δέχονται καθημερινά πολλά και αμφίσημα μηνύματα σχετικά

με τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των φύλων που «πρέπει», σύμφωνα με την κοινωνία, να υιοθετήσουν. Ακόμη, οι διακρίσεις των φύλων και ο σεξισμός που επιβάλλει ότι το άρρεν είναι ανώτερο εκ φύσεως από το θήλυ, δημιουργούν κρίσιμα κοινωνικά φαινόμενα, όπως η έμφυλη βία, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις σε πλείστους τομείς της καθημερινής ζωής. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις κοινωνικές προσδοκίες και να γνωρίσουν σε βάθος ότι οι κοινωνικοί ρόλοι δεν αποτελούν πραγματικότητα αλλά ένα κατασκευάσμα που επιβλήθηκε (Θεοδώρου & Κουτλής, 2001).

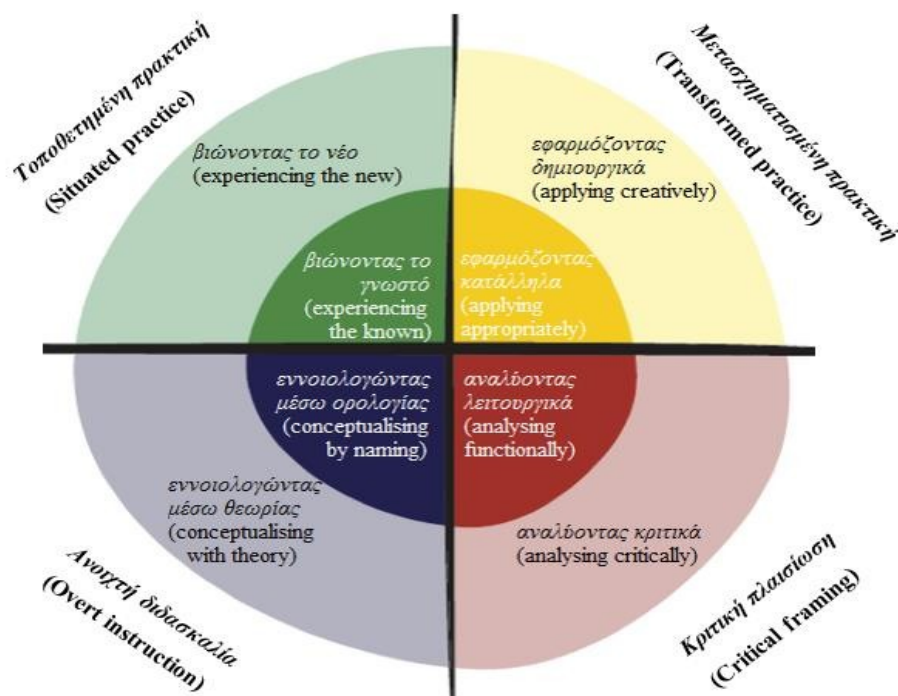
3.3. Μεθοδολογία

Η διδακτική προσέγγιση δομήθηκε με εργαλείο το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Multiliteracies) και χωρίστηκε στις αντίστοιχες φάσεις που προτείνονται από τους Kalantzi & Cope (2001). Οι πολυγραμματισμοί είναι μια εκπαιδευτική έννοια που επεκτείνει την παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού για να συμπεριλάβει ένα ευρύτερο σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που απαιτούνται στον σύγχρονο, ταχέως μεταβαλλόμενο και τεχνολογικά προηγμένο κόσμο μας (Κομνηνού, 2018).

Ενώ η αρχική έννοια των πολυγραμματισμών αναπτύχθηκε από τους Brian Street και το New London Group το 1996, αργότερα επεκτάθηκε και βελτιώθηκε από τους Bill Cope και Mary Kalantzis το 2000. Η Καλαντζή και ο Cope βασίστηκαν στις ιδέες του New London Group και διατύπωσαν περαιτέρω την ιδέα τους στην εργασία, στο βιβλίο με τίτλο "Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures." (Kalantzis & Cope, 2001). Αυτοί τόνισαν τη σημασία της κατανόησης πολλαπλών τρόπων επικοινωνίας και τόνισαν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα γραμματισμών πέρα από την παραδοσιακή ανάγνωση και γραφή.

Σύμφωνα με αυτούς, και προσανατολισμένοι από τη θεωρία των New London Group, διέκριναν τέσσερα στάδια διδασκαλίας: την «τοποθετημένη διδασκαλία», την «ανοιχτή διδασκαλία», την «κριτική πλαισίωση» και τη «μετασχηματισμένη πρακτική». Στο πρώτο στάδιο δίνεται έμφαση στην κατανόηση του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου στο οποίο βρίσκεται το αντικείμενο μελέτης, το δεύτερο στάδιο οι μαθητές μέσω της ενεργητικής μάθησης, εξασκούν την κριτική τους σκέψη και εισάγονται σε δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για μια αποτελεσματική μάθηση. Εδώ περιλαμβάνεται η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη

όμως με εμπειρίες μάθησης ενισχυμένες από την τεχνολογία. Το τρίτο στάδιο ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύσουν και να ασκήσουν κριτική στις κοινωνικές και πολιτιστικές πτυχές της επικοινωνίας. Αυτό περιλαμβάνει την αμφισβήτηση της δυναμικής ισχύος, των προκαταλήψεων και των προοπτικών που ενσωματώνονται σε διάφορες μορφές επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων κειμένων, εικόνων και μέσων. Το τελευταίο στάδιο επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους, καθώς περιλαμβάνει την εφαρμογή δεξιοτήτων γραμματισμού με καινοτόμους και δημιουργικούς τρόπους, επιτρέποντας στους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι ενεργοί συμμετέχοντες.



Εικόνα 15: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός βάσει του μοντέλου των Πολυγραμματισμών

3.4. Διδακτικό σενάριο

3.4.1. Τίτλος διδακτικού σεναρίου

Ο τίτλος του διδακτικού σεναρίου είναι: «Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στη Χριστιανική Διδασκαλία: Διδακτική Προσέγγιση στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Αγωγής της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου».

3.4.2. Διάρκεια διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο έχει δημιουργηθεί για να διαρκέσει τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

3.4.3. Αντιστοίχιση με το Πρόγραμμα Σπουδών

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών και τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας, οι μαθητές στην Διδακτική Ενότητα 4.4 «Η Διδασκαλία της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την ισότητα» πρόκειται να εμφυσήσουν στην έννοια της Ισότητας σε όλες τις κοινωνικές της εκφάνσεις και να διερευνήσουν τις Διδαχές της Ορθόδοξης Εκκλησίας μας και τη θέση της σχετικά με οικεία θέματα. Το ακόλουθο σενάριο εστιάζει και προτείνει μια μελέτη για τις έμφυλες διακρίσεις που συντελούνται σε ποικίλους τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι και προβλέπει ότι μέσα από αυτό θα αναπλαισιώσει αυτά τα ζητήματα και θα τα συνδέσει με τη Χριστιανική Διδασκαλία και τις παραδοχές της. Οι μαθητές έχουν ήδη, στην αρχή του κεφαλαίου, προβληματιστεί για φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας. Στο τέλος του κεφαλαίου το εγχειρίδιο πραγματεύεται ζητήματα ισότητας των δύο φύλων και τις θέσεις τους στην κοινωνία αλλά και στην Ορθόδοξη Εκκλησία.

3.4.4. Ομάδα – στόχος

Το σενάριο απευθύνεται και εφαρμόζεται σε μαθητές ηλικίας 15-16 ετών που φοιτούν στην Α΄ τάξη Γενικού Λυκείου. Προέρχονται από ένα επαρχιακό περιβάλλον και ανήκουν και στα δύο φύλα. Οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με παρόμοιες διδακτικές μεθόδους, εκτός των παραδοσιακών πρακτικών, έχουν όμως ικανοποιητικό μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο.

3.4.5. Σκοπός σεναρίου

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές να καταφέρουν να αντιληφθούν μέσα από εμπειρικά δεδομένα και βιοματικές μεθόδους να σκιαγραφήσουν τις έμφυλες διακρίσεις που υποβόσκουν στη σύγχρονη κοινωνία και να είναι σε θέση να προασπίζονται τα δικαιώματά τους, βάσει των δικών τους επιθυμιών και όχι βάσει των υποχρεώσεων, επιβαλλόμενων εκ της κοινωνίας.

3.4.6. Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Μέσω του διδακτικού σεναρίου και σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom επιδιώκονται οι παρακάτω μαθησιακοί στόχοι (Παπαναστασίου, 2017):

Γνώσεις:

Οι μαθητές να:

- αναγνωρίζουν ζητήματα ανισότητας και διακρίσεων
- διακρίνουν στοιχεία έμφυλης ανισότητας και καταπάτησης δικαιωμάτων
- συνθέτουν επιχειρήματα εναντίον των έμφυλων ανισοτήτων βάσει της εμπειρίας τους και σε συνδυασμό με τις Χριστιανικές Διδαχές
- προσδιορίζουν τη Χριστιανική Διδασκαλία για την ισότητα των δύο φύλων
- ερμηνεύουν την παραδοσιακή αναπαράσταση των δύο φύλων ως κοινωνικό κατασκεύασμα
- διατυπώνουν τη θέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας στις κοινωνικές και έμφυλες διακρίσεις

Δεξιότητες

Οι μαθητές να:

- εφαρμόζουν τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης
- ερμηνεύουν την κοινωνική έννοια της ισότητας μέσω της χριστιανικής σκοπιάς και της αδελφοσύνης που προτείνει
- παρουσιάζουν θέσεις της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την εξάλειψη της έμφυλης ανισότητας και αδικίας
- αναλύουν ζητήματα έμφυλων ανισοτήτων και διακρίσεων στην κοινωνία

Στάσεις:

Οι μαθητές να:

- υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους
- αμφισβητούν τα κοινωνικά στερεότυπα
- αντικρούουν ιδεολογίες που συντηρούν έμφυλες διακρίσεις
- μην αποδέχονται άκριτα όσα ερεθίσματα τους περιβάλλουν
- συνεργάζονται ομαδικά
- συμμετέχουν αποτελεσματικά σε συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών
- οργανώνουν δεδομένα

- συνθέτουν νέο υλικό βάσει των δεδομένων και των γνώσεων που έχουν αποκτήσει
- παρουσιάζουν μια οργανωμένη και δομημένη δραστηριότητα

3.4.7. Μοντέλο διδασκαλίας

Για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης ακολουθήθηκαν ορισμένα εκπαιδευτικά μοντέλα. Αρχικά, ορίστηκε το πρόβλημα-ανάγκη που επιδιώκεται να λυθεί μετά το πέρας της παρέμβασης. Ακολούθησε η δόμηση του σεναρίου μέσω του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων (Κομνηνού, 2018). Οι δάσκαλοι διευκολύνουν τη μάθηση καθοδηγώντας τους μαθητές μέσα από εμπειρίες και ενθαρρύνοντάς τους να οικοδομήσουν τη δική τους κατανόηση των εννοιών. Στην κονστρουκτιβιστική τάξη ο δάσκαλος χρησιμεύει ως διευκολυντής, καθοδηγώντας τους μαθητές στην εξερεύνηση και κατανόηση των εννοιών. Στο πρώτο και στο τρίτο στάδιο αξιοποιήθηκε το μοντέλο συζητήσεων (discussion-based model), που περιλαμβάνει τη διευκόλυνση των συζητήσεων στην τάξη και ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να αναλύσουν κριτικά πληροφορίες. Οι δάσκαλοι καθοδηγούν τις συζητήσεις, κάνουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διαδικασία (cooperative learning) και η ομαδική έρευνα (group investigation). Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται στους μαθητές που εργάζονται μαζί σε μικρές ομάδες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή για την επίλυση ενός κοινού προβλήματος (Κομνηνού, 2018). Κάθε μέλος της ομάδας είναι υπεύθυνο για τη μάθησή του και την επιτυχία της ομάδας. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε και η μάθηση μέσω της Τεχνολογίας, με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων, πολυμέσων και πόρων που καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία πιο διαδραστική και ελκυστική (Eggen & Kauchak, 2001). Στο τελευταίο στάδιο εφαρμόστηκε το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης (flipped classroom), σύμφωνα με το οποίο οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας αντιστρέφονται. Οι μαθητές, αφού έχουν εκτεθεί σε ερεθίσματα και πληροφορίες, καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο, να συνεργαστούν και να εφαρμόσουν σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, όσα διδάχθηκαν (Bergmann & Sams, 2012).

3.4.8. Υλικά και Πόροι

Στο πλαίσιο της ομαλής και αποτελεσματικής διεξαγωγής του σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία και υλικοτεχνικές υποδομές. Αρχικά χρειάστηκαν δύο μεγάλα χαρτόνια και μαρκαδόροι για την πρώτη δραστηριότητα, καθώς και το κείμενο από το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, το οποίο μελετήσαμε. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε ο εικονοπροβολέας και ο βιντεοπροβολέας για την προβολή των αποσπασμάτων και των εικόνων που απαιτούνταν για την επόμενη δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της προβολής των πολυμέσων μοιράστηκε στους μαθητές ένα φύλλο χαρτί, ενώ στην τελευταία διδακτική ώρα, συνεργάστηκαν με τον Καθηγητή Θεατρικής Αγωγής.

Το σενάριο εκτυλίχθηκε εντός της τάξης του σχολείου μας με τη φυσική παρουσία των μαθητών, αλλά και εκτός, αφού οι μαθητές συνεργάστηκαν και έξω από τα σχολικά ωράρια, στο σπίτι τους. Η τελική δραστηριότητα έλαβε χώρα στο αμφιθέατρο του σχολικού συγκροτήματος, παρουσία της ολομέλειας των μαθητών και των καθηγητών.

3.4.9. Ανάπτυξη σεναρίου

1^η Διδακτική ώρα: Τοποθετημένη Πρακτική (situated practice):

Στην πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός έχει σκοπό να καταφέρει να σκιαγραφήσει τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τον προβληματισμό μας, δηλαδή τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Για τον λόγο αυτό μοιράζει στα παιδιά δύο μεγάλα χαρτόνια που πάνω τους αναγράφονται οι τίτλοι «Ταυτότητα άνδρα» και «Ταυτότητα γυναίκας» αντίστοιχα. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους συμμετέχοντες/ -ουσες να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που προωθούνται από την κοινωνία που πρέπει να έχουν οι άνδρες και οι γυναίκες. Διευκρινίζει ότι πρέπει να σημειώσουν τα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν στην ελληνική σύγχρονη κοινωνία και όχι από προσωπικές τους απόψεις. Κατά τη διάρκεια της καταγραφής ο εκπαιδευτικός τροφοδοτεί με ερωτήσεις τους μαθητές όπως:

- Τι καθιστά μια γυναίκα «σωστή»;
- Τι χαρακτηριστικά έχουν οι «σωστοί» άνδρες;
- Τι δεν πρέπει να κάνουν οι γυναίκες;
- Πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ένας άνδρας

Έπειτα ο εκπαιδευτικός προχωράει στο κείμενο που θα μελετηθεί. Αυτό είναι το κείμενο 2 «Η Κοινωνική θέση της γυναίκας την εποχή του Αγίου Κοσμά» στη Δ.Ε. 4.4. του σχολικού εγχειριδίου. Ο ίδιος διαβάζει τον τίτλο και με τη μέθοδο του brain storming (καταιγισμός ιδεών), ζητάει από τους μαθητές να προβλέψουν το περιεχόμενό του πριν το διαβάσουν. Στη συνέχεια, προχωρά στην ανάγνωσή του και αφού αποσαφηνιστεί το νόημα και τυχόν άγνωστες λέξεις, κάνει ερωτήσεις περιεχομένου. Εστιάζει σε συγκεκριμένες φράσεις (όπως «είχε μόνο υποχρεώσεις και κανένα δικαίωμα», «το ράβδισμα και η κακομεταχείριση», «το οικονομικό βάρος της προίκας» κ.α.) και ζητάει από τους μαθητές να περιγράψουν με δικά τους λόγια τη θέση της γυναίκας κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, σύμφωνα με τις καταγραφές του Αγίου Κοσμά. Έπειτα, προσπαθούν να βρουν κοινά στοιχεία της τότε εποχής με τη σημερινή και να εντοπίσουν τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί. Αυτό έχει ως στόχο τη σύνδεση των κειμενικών δεδομένων με τις εμπειρίες και την προσωπική πείρα των μαθητών. Το συγκεκριμένο κείμενο θα αποτελέσει ερέθισμα και αφετηρία για την επαφή των μαθητών με όρους που αφορούν στις έμφυλες διακρίσεις και τα σεξιστικά φαινόμενα.

2^η Διδακτική ώρα: Ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction)

Στο στάδιο αυτό σκοπός είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι γλωσσικές και πολυτροπικές επιλογές σε διάφορες εκφάνσεις της κοινωνίας συντηρούν ή και εντείνουν τα έμφυλα στερεότυπα και την τοξική αρρενωπότητα. Αρχικά, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων (ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Οι ομάδες είχαν ως στόχο να αναλύσουν και να καταγράψουν παρατηρήσεις σχετικές με την προβολή του ρόλου των γυναικών και των ανδρών στο πλαίσιο ενός διαφημιστικού οπτικοακουστικού υλικού. Παρουσιάστηκαν αποσπάσματα από διαφημιστικές καμπάνιες και διαφημιστικές αφίσες του παρελθόντος και των τελευταίων χρόνων. Συνολικά προβλήθηκαν:

- 1^ο Βίντεο: «Διαφήμιση Γερμανός», με σκοπό την προβολή της γυναίκας ως πρότυπο νοικοκυράς και αναλώσιμο αντικείμενο στη διάθεση του άνδρα.
- 2^ο Βίντεο: «Διαφήμιση Jumbo», με σκοπό τη συζήτηση γύρω από την έμφυλη βία.
- 3^ο Βίντεο: «Διαφήμιση Pepsi», με σκοπό την εργαλειοποίηση της γυναίκας ως πρότυπο ομορφιάς.

- ο Διαφημιστικές αφίσες του παρελθόντος: «Zanussi», «ΙΖΟΛΑ», «Ανα», «Ο Αστήρ».

Οι ομάδες κατά τη διάρκεια προβολής των μέσων καταγράφουν σε ένα φύλλο χαρτί η καθεμία ξεχωριστά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον άνδρα και στη γυναίκα αντίστοιχα. Παρατηρούν, ακόμη, και επισημαίνουν τις ασχολίες τους, τις στάσεις τους, τις συμπεριφορές τους, τον χώρο που κινούνται, την εξωτερική τους εμφάνιση (ενδυμασία, στάση σώματος, τρόπος ομιλίας κ.ά.). Οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν τα δεδομένα τους και να τα παρουσιάσουν την επόμενη διδακτική ώρα, ως ομάδα. Μέσω αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές συνδέουν τις γνώσεις και τα δεδομένα από την προηγούμενη δραστηριότητα, ώστε να αντιληφθούν ότι η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα είναι ρόλοι και στερεότυπα που προωθούνται άμεσα ή έμμεσα από την κοινωνία και επιβάλλονται ως τρόπος συμπεριφοράς και σκέψης στο κοινωνικό σύνολο.

3^η Διδακτική ώρα: Κριτική πλαισίωση (critical framing)

Στο συγκεκριμένο στάδιο η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την προηγούμενη δραστηριότητα, τα οποία συζητούνται από την ολομέλεια της τάξης. Η συζήτηση εστιάζει στους λόγους που υπαγορεύονται οι εμφύλιοι ρόλοι και στον τρόπο που αυτοί έχουν μεταβληθεί μέσα στα χρόνια. Η αλλαγή των ρόλων των φύλων επιβεβαιώνεται με την αφήγηση ιστοριών που έχουν ακούσει οι μαθητές από γιαγιάδες, παππούδες, μαμάδες, μπαμπάδες σχετικά με τη δική τους εποχή. Έτσι οι μαθητές ενισχύουν τις απόψεις τους και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους είτε με προσωπικές καταθέσεις είτε με ιστορίες των συμμαθητών τους. Σε αυτό το στάδιο στόχος είναι ο εντοπισμός των αιτιών, μέσω του ανοιχτού διαλόγου, που επιβάλλουν τα κοινωνικά φύλλα και κανονικοποιούν τα σεξιστικά στερεότυπα. Οι μαθητές μέσα από αυτή την προσέγγιση εξασκούνται στο να στέκονται κριτικά και να ελέγχουν τις πληροφορίες από τα κοινωνικά ερεθίσματα που τους καταγιγίζουν συνεχώς και καθημερινά.

4^η Διδακτική ώρα: Μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice)

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν δημιουργικά τις αποκτηθείσες γνώσεις σε ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές να συγγράψουν ένα αντίστοιχο κείμενο με αυτό του Αγίου Κοσμά για την κοινωνική

θέση της γυναίκας στη σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπροσαρμόσουν τη διαφήμιση που παρακολούθησαν στο 1ο Βίντεο, ώστε να απαλλαγεί από οποιαδήποτε χαρακτηριστικά έμφυλης διάκρισης περιέχει. Έτσι, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν σενάριο και να δραματοποιήσουν το αποτέλεσμα μέσω του παιχνιδιού ρόλων εντός του σχολικού πλαισίου. Στις αρμοδιότητές τους περιλαμβάνονται η συγγραφή σεναρίου, οι διάλογοι, η διανομή ρόλων, οι ενδυματολογικές επιλογές, το ύφος και οι αλληλεπιδράσεις που θα κυριαρχούν στο δρώμενο. Οι μαθητές για τους σκοπούς αυτούς μπορούν να συνεργαστούν με τους καθηγητές της Θεατρικής Αγωγής. Βασικό μέλημα είναι οι ίδιοι οι μαθητές να αναπαραστήσουν πώς θα μπορούσαν οι σχέσεις των δύο φύλων να είναι ισότιμες και δίκαιες στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Στο στάδιο αυτό όλοι οι συμμετέχοντες (καθηγητές, μαθητές) κάνουν μια ανασκόπηση της πορείας του διδακτικού σεναρίου, αξιολογώντας την πορεία και την αποτελεσματικότητά του μέσω της ανοιχτής συζήτησης.

3.4.10. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου αποτελεί απαραίτητο και απαραίτητο στάδιο για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς του. Στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν μέσω της προσωπικής τους διερεύνησης τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά που η κοινωνία προσδίδει στα άτομα, να καταφέρουν να αποδομήσουν τυχόν έμφυτα στερεότυπα και να προασπίζονται τα δικαιώματά τους. Οι μαθητές, με αφορμή το κείμενο του αγίου Κοσμά για τη θέση της γυναίκας στην εποχή της Τουρκοκρατίας, και διδαγμένοι ήδη από τις προηγούμενες ώρες για τη θέση της Εκκλησίας σχετικά με τη γυναίκα, προβληματίζονται για τις έμφυλες διακρίσεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με τους ρόλους των φύλων.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της παρέμβασης έγινε αρχικά με τη μέθοδο της αντιλογίας (debate) μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ανοιχτές συζητήσεις σχετικά με την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια του σεναρίου διδασκαλίας. Μέσω των συζητήσεων και των διαλόγων ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και συγκεντρώνει ποιοτικά δεδομένα σχετικά με την επιχειρηματολογία των μαθητών στο πρώτο στάδιο και με αυτή που έθεσαν στο τελευταίο, έπειτα από την υλοποίηση του σεναρίου. Αξιολογήθηκε, επίσης, και

ποσοτικά η επιχειρηματολογία αναφορικά με τον αριθμό των επιχειρημάτων που έθεσαν τα παιδιά στο τελευταίο στάδιο της ανασκόπησης (Κομνηνού, 2018).

Το εκπαιδευτικό σενάριο, επίσης, αυτό-αξιολογήθηκε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που το σχεδίασε και το εφάρμοσε. Ο ίδιος κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης διατηρεί ένα στοχαστικό ημερολόγιο που καταγράφει την εξέλιξη, τις σκέψεις, τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη και τις προκλήσεις που προκύπτουν. Μετά το πέρας του σεναρίου εξετάζει την ανατροφοδότηση και τα σχόλια των μαθητών του σε συνδυασμό με τις σημειώσεις του και προχωρά σε αναστοχασμούς σχετικά με τους στόχους ή σε διορθώσεις (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012).

3.5. Συμπεράσματα– Προτάσεις

Όπως έχει γίνει αντιληπτό από την παραπάνω έρευνα, στη σύγχρονη εκπαίδευση η σημασία των ουδέτερων ως προς το φύλο εγχειριδίων δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί. Τα σχολικά βιβλία χρησιμεύουν ως θεμελιώδεις πόροι που διαμορφώνουν τα μυαλά των νέων και οι αναπαραστάσεις μέσα σε αυτά διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Συχνά ενσωματώνουν θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη, την περιβαλλοντική διαχείριση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αστική ευθύνη, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναλογιστούν τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις, και βοηθώντας τους να καλλιεργήσουν δεξιότητες και αρετές, όπως η ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση, η ακεραιότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η αποδοχή. Για τον λόγο αυτό ο αντίκτυπός τους θεωρείται ότι όχι μόνο εκτείνεται πολύ πέρα από τη μετάδοση γνώσης, αλλά μεταφέρει τις κυρίαρχες ιδεολογίες και επιδρά καθοριστικά στην κοσμοθεωρία των μαθητών και λειτουργεί ως διδακτικό εργαλείο στη διαιώνιση αξιών, στάσεων και αντιλήψεων (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007).

Τα παιδιά μέσα από τις παρεχόμενες γνώσεις και τα ακόλουθα ερεθίσματα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για το ρόλο των δύο φύλων και κατ' επέκταση για τον ίδιο τους τον εαυτό. Οι αναπαραστάσεις φύλου στα σχολικά βιβλία συχνά διαιωνίζουν επιβλαβή στερεότυπα, ενισχύοντας τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και περιορίζοντας τις φιλοδοξίες των μαθητών. Παραλείποντας συγκεκριμένες γλωσσικές ή εικονιστικές επιλογές, ειδικά για το φύλο, τα σχολικά βιβλία μπορούν να βοηθήσουν στην κατάρριψη αυτών των έμφυλων στερεοτύπων και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιδιώξουν τα ενδιαφέροντα

και τα ταλέντα τους χωρίς να αισθάνονται περιορισμένα από τις κοινωνικές προσδοκίες. Παράλληλα, τα ουδέτερα ως προς το φύλο εγχειρίδια ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη προκαλώντας τους μαθητές να αμφισβητήσουν τους κοινωνικούς κανόνες και τα στερεότυπα. Αντί να αποδέχονται τους ρόλους των φύλων ως σταθερούς, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους το φύλο δομείται κοινωνικά και πώς επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους. Ακόμη, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα εγχειρίδια με ουδέτερο φύλο δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς όπου όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι εκτιμώνται και αντιπροσωπεύονται. Όταν τα σχολικά βιβλία αποφεύγουν την ενίσχυση των δυαδικών κανόνων φύλου, αναγνωρίζουν και σέβονται τις διαφορετικές ταυτότητες και εμπειρίες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που ταυτίζονται έξω από το παραδοσιακό δυαδικό σύστημα άνδρα-γυναίκας. Στη σημερινή ολοένα και πιο ποικιλόμορφη κοινωνία, είναι απαραίτητο για τους μαθητές να αισθάνονται αποδεκτοί και να μην αποκλείονται ούτε να αποξενώνονται εξαιτίας της ταυτότητάς τους. Τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να είναι πλέον περισσότερο συμπεριληπτικά, ώστε να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα υποστηρικτικό και φιλικό προκειμένο για όλους. Τα ουδέτερα ως προς το φύλο εγχειρίδια εξοπλίζουν τους μαθητές με τα εργαλεία για να προηγηθούν σε έναν κόσμο, όπου η ταυτότητα φύλου είναι περίπλοκη και ποικίλη, προετοιμάζοντάς τους να αλληλεπιδράσουν με σεβασμό και χωρίς αποκλεισμούς με άτομα όλων των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Γωνίδα-Μπαμνίου, & Ψάλτη, 2008). Έτσι, οι ίδιοι οι μαθητές θα καταφέρουν να ενισχύσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και να αναπτύξουν αισθήματα συμπόνιας, ενσυναίσθησης και σεβασμού.

Συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια της Θρησκευτικής Αγωγής, που μελετάμε στην παρούσα έρευνα, μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές αμφισβητώντας τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και καταρρίπτοντας τυχόν στερεότυπα και έμφυλες διακρίσεις που υποβόσκουν στις αντιλήψεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα θρησκευτικά κείμενα συχνά περιέχουν, όπως διαπιστώσαμε και στην έρευνά μας, αφηγήσεις και διδασκαλίες που αντανakλούν και μερικές φορές διαιωνίζουν τους παραδοσιακούς ρόλους και στερεότυπα των φύλων. Ωστόσο, τα σχολικά βιβλία της θρησκείας μπορούν να παρουσιάσουν αυτά τα κείμενα με κριτικό πρίσμα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αμφισβητήσουν και να αμφισβητήσουν υποθέσεις με βάση το φύλο που ενσωματώνονται στις θρησκευτικές παραδόσεις.

Αναδεικνύοντας παραδείγματα ατόμων που αψηφούν τους κανόνες φύλου ή υποστηρίζοντας ερμηνείες που προάγουν την ισότητα των φύλων, αυτά τα εγχειρίδια μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επανεξετάσουν την κατανόησή τους για το φύλο στο πλαίσιο της πίστης τους. Παράλληλα, αναφορικά με τις γλωσσικές και εικονιστικές επιλογές τους, τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών δύνανται να χρησιμοποιούν γλώσσα και εικόνες που περιλαμβάνουν διαφορετικές ταυτότητες και εκφράσεις φύλου. Αντί να χρησιμοποιούν αποκλειστικά ανδροκεντρική γλώσσα ή εικόνες, αυτά τα σχολικά βιβλία μπορεί να υιοθετήσουν μια πιο περιεκτική γλώσσα που αναγνωρίζει την παρουσία και τη συμβολή ατόμων όλων των φύλων στις θρησκευτικές αφηγήσεις. Αποφεύγοντας την έμφυλη γλώσσα και τις εικόνες που ενισχύουν τους δυαδικούς κανόνες φύλου, αυτά τα εγχειρίδια δημιουργούν ένα πιο φιλόξενο και επιβεβαιωτικό περιβάλλον μάθησης για μαθητές διαφορετικών φυλετικών ταυτοτήτων. Τέλος, μέσα από τα θρησκευτικά κείμενα και τις αφηγήσεις μπορούν να εκθέσουν τους μαθητές σε μια σειρά θεολογικών απόψεων για θέματα φύλου, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη, τον διάλογο και ενδυναμώνοντας την εγγενή αξία και αξιοπρέπεια των μαθητών που διερευνούν την ταυτότητά τους και ψάχνουν να βρουν αποδοχή από τη θρησκευτική κοινότητα.

Συνολικά, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν τη δυνατότητα ολιστικά να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές, αμφισβητώντας τα στερεότυπα των φύλων, προάγοντας τη συμπερίληψη, διερευνώντας διαφορετικές προοπτικές, ενδυναμώνοντας τους μαθητές- μειονότητες και ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό για άτομα όλων των φύλων στις θρησκευτικές κοινότητες. Ενσωματώνοντας ουδέτερη ως προς το φύλο γλώσσα και εικόνες και επιβεβαιώνοντας την αξιοπρέπεια και την ισότητα όλων των ατόμων, τα εγχειρίδια συμβάλλουν στην ενίσχυση ζητημάτων ισότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας, αποδομώντας και αμβλύνοντας σεξιστικά στερεότυπα και έμφυλες ανισότητες.

Βιβλιογραφία

- (2019, 12 9). Ανάκτηση από Conent Analysis:
<https://www.publichealth.columbia.edu/research/population-health-methods/content-analysis>
- Arcel, L. T., Χαρίτου-Φατούρου, Μ., & Αδαμάκη, Θ. (2008). *Καταργώντας τα εμπόδια: Συμβουλευτική και ενδυνάμωση γυναικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (1999, 2). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*(29), σσ. 163-186.
- Beauvoir, S. D. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Παρίσι: Éditions Gallimard.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bessiere, J. (2010). *Θεωρία Λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*. (Μ. Angenot, J. Bessiere, D. Fokhena, E. Kusher, Επιμ., & Τ. Δημητρούλια, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή Φύλου: Ο Φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. (Γ. Καραμπέλας, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cole, M. &. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος.
- De Beauvoir, S. (2009). *Το δεύτερο φύλο*. (Κ. Τζένη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις.
- Dillabough, J. A. (2001). Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions. Στο J. Demaine, *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. Allyn and Bacon.
- Evans, M. (2003). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*. Psychology Press.
- Gouviás, D., & Alexopoulos, C. (2018, 5). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*(30), σσ. 642-662.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis Ltd.

- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Koppal, M., & Caldwell, A. (2004). Meeting the challenge of science literacy: Project 2061 efforts to improve science education. *Cell Biology Education*(3), σσ. 28-30.
- Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? Στο K. Deaux, & G. Philogene, *Representations of the Social*. Oxford: Blackwell.
- Smith, C. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. Στο H. T. Reis, & C. M. Judd, *Handbook of research* (σσ. 313-335). Cambridge University Press.
- Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. Στο R. Wodak, & M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βασιλόπουλος, Χ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κ-οινωνικά και πολιτικά στερεοτύπα και η πρόσληψη του "άλλου" στα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τριακονταετία 1976-2000*. Αθήνα: Γόρδιος.
- Γκασούκα, Μ. (2004). *Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Γκασούκα, Μ. (2008). *Κοινωνιολογία του Λαϊκού Πολιτισμού* (Τόμ. II). Αθήνα: Ψηφίδα.
- Δαρδανός, Γ. (2005). Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία... Στο Γ. Ε. Δαρδανός (Επιμ.), *Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκης, Ι. Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου, *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). *Ο παράγοντας φύλο στην ελληνική σχολική πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα*. ΕΠΕΑΕΚ II. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Γωνίδα-Μπαμνίου, Ε., & Ψάλτη, Α. (2008). *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των*

νέων με την οπτική του φύλου. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / On demand.

- Δεληκωστάντης, Κ. (2000). Η ευρωπαϊκή μας ταυτότητα μεταξύ χριστιανικής παράδοσης και πλουραλισμού. *Σύναξη*(74), σσ. 29-41.
- Δεληκωστάντης, Κ. (2009). *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Έννοια.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*.
- Θεοδώρου, Η., & Κουτλής, Ε. (2001). Η ανισότητα των δύο φύλων στην Εκπαίδευση. *Το εικονικό σχολείο*(2), σσ. 1-22.
- Καϊσερόγλου, Ν. (2011). Αναπαραστάσεις των δύο φύλων: Ρόλοι και Στερε-ότυπα, στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(164), σσ. 78-99.
- Καμαρέτσου, Φ., & Κίτσιου, Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α' και Β' τάξης Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(36/68), σσ. 60-80.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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 Γεω-γραφίας και των Φυσικών Επιστημών. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, & Ε. Τρέσσου, *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 421-437). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κογκίδου, Δ., & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολογική του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. 3-4. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κομνηνού, Ι. (2014). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κομνηνού, Ι. (2018). *Η Χριστιανική Αγωγή στον 21ο αιώνα - Θεωρία και Πράξη - Τόμος Β': Εικονικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας στην πλατφόρμα Microsoft Office 365*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κομνηνού, Ι. (2018). *Η ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ, ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ, Θεωρίες μάθησης, μοντέλα διδασκαλίας, Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικές προσεγγίσεις (Τόμ. Α')*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

- Κοτσαλίδου, Ε. (2003). Τα ιδεολογικά Πρότυπα Μέσα από τα Γλωσσικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. *Θέματα Παιδείας*(12), σσ. 23-29.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη & την εφαρμογή σεναρίων & εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθματικές διδακτικές πρακτικές, για ημι-τυπικές & άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες & φορητούς υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κώστα - Τούσια, Α. (2008). *Φύλο και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της αναπαράστασης των δύο φύλων στα νέα σχολικά εγχειρίδια (έκδοση 2006) των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτενίας της Α΄ Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λαμπρίδης, Α. Ε. (2004). *Στερεότυπο - Προκατάληψη - Κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λύτρας, Ν. (2010). *Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Γλωσσικά Εγχειρίδια της Δ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007β). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης*. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Ταυτότητες φύλου, διαδικασίες διαμόρφωσης και τρόποι έκφρασης στο σχολικό περιβάλλον. Στο *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαραγκούδη, Ε. (2007α). *Βοηθητικά Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θεωρητικής Κατεύθυνσης*. Δημοτικό. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II.
- Μαράκη, Ε. (2011). *Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*(7), σσ. 60-92.
- Μαυρουσούδη, Η. (2007). Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων: Μελέτη περίπτωσης του νέου εγχειριδίου της Α΄ Δημοτικού. *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα. Ανάκτηση Οκτώβρης 2007
- Μοσχοβάκου, Ν., Χαρδαλιά, Ν., & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. *Συνεδρίου Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί - Δυνατότητες - Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Οικονομίδου, Σ. (2004, Νοέμβριος). Τελικά τα αγόρια κλαίνε; Έμφυλες ταυτότητες στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες: μια πρώτη προσέγγιση. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*(1), σσ. 1-10. doi:<https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2004.461>
- Παπαναστασίου, Κ. (2017). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Τυπογραφεία Καϊλάς .
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ε. Παπαταξιάρχης, & Θ. Παραδέλλης, *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πλιόγκου, Β., Καναρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπα-ραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*(6), σσ. 140-160.
- 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)), σσ. 140-160.
- Ρεντετζή, Μ. (2006). Εισαγωγή. Στο L. Schierbinger, *Ο νους σεν έχει φύλο: Οι γυναίκες στις απαρχές της νεωτερικής επιστήμης*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Ρεράκης, Η. (2007). *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς Π.Σ.
- Σηφάκη, Ε. (2015). *Σπουδές φύλου και Λογοτεχνία*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Στάμου, Α. Γ. (2020). *Γερμανικότητα - Ελληνικότητα: Ταυτότητες στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας*. Αθήνα: Πεδίο.

- Στογιαννίδης, Α. (2013). *Μελετήματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Η διδακτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διαδακτικής Ανάλυσης (Ge. Di. An.)*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυρακίδη.
- Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τρέσσου, Ε., Κανταρτζή, Ε., & Πλιόγκου, Β. &. (2007). Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Ιωάννινα. Ανάκτηση από http://www.isotita-epaeak.gr/ipostirkτικο_iliko/Dhmot_Thetakis_7.pdf
- Τσιλικά, Ν. Π. (2008). *Οικογένεια και Κοινωνικές Σχέσεις των παιδιών στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2015). *Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικά Α', Β', Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2019). *Ένα ταξίδι ζωής: Η συνάντηση Θεού και ανθρώπου μέσα από τις βιβλικές διηγήσεις*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2019). *Η Εκκλησία: πορεία ζωής μέσα στην ιστορία*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2019). *Η μαρτυρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2019). *Ορθόδοξη πίστη και λατρεία*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2019). *Χριστιανισμός και Θρησκευόμενα*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (2019). *Χριστιανισμός και σύγχρονος κόσμος*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΥΠ.Π.Ε.Θ.-ΙΕΠ. (χ.χ.). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2009). Σχολικά Εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών. "Αλλαγή παραδείγματος" στις πολιτικές της γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1997-2007). Στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* (σσ. 17-53).
- Φρόση, Λ. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων. *Σχολείο, Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*. Θεσσαλονίκη.
- Φρόση, Λ. (2005). Η κοινωνική κατασκευή της αντρικής ταυτότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και τα κορίτσια) στο σχολείο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζη, & Δ. Σακκά, *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της αντρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας Φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μελέτη Επισκόπησης, ΚΕΘΙ, Θεσσαλονίκη.

Χρυσανθακοπούλου, Ν. (2006). *"Άλλαξε ο Μανωλιός, έβαλε τη σκούφια του αλλιώς;" Σεξιστικά Στερεότυπα στα νέα σχολικά βιβλία των Γ' & ΣΤ' τάξεων του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Διαφημιστικές αφίσες



Διαφήμιση AVA



Εικόνα 17:

Εικόνα 16: Διαφήμιση ZANUSSI



Εικόνα 18: Διαφήμιση Ασφάλεια Γάμου "Ο Αστήρ"



Εικόνα 19: Διαφήμιση ΙΖΟΛΑ

Παράρτημα 2: Χρήσιμοι σύνδεσμοι

Διαφήμιση Jumbo: <https://www.youtube.com/watch?v=Fkrgp0MF7S0>

Διαφήμιση Γερμανός: <https://www.youtube.com/watch?v=6kQhzPziRFs>

Διαφήμιση Pepsi: <https://www.youtube.com/watch?v=uwvAgDCOdU4>

ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ

Είναι υποχρεωτικό να εντάξετε στο τέλος του κειμένου της οριστικοποιημένης τελικής εκδοχής της Μ.Δ.Ε. σας και να υπογράψετε το ακόλουθο κείμενο: «Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή: