



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)**  
**σε συνεργασία με το**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ**  
**ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Έμφυλα στερεότυπα στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Αγγλικής στο δημοτικό:

Μια διδακτική πρόταση

Gender stereotypes in English textbooks for Primary Education:

A teaching proposal

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Φιλιππούλου Χρυσούλας

Επιβλέπουσα: Γεωργαλίδου Μαριάνθη

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Καϊλή Χασάν

Κανάκης Κώστας

ΡΟΔΟΣ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2020

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία  
εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται τα έμφυλα στερεότυπα στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αγγλικής στα δημόσια σχολεία. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πλήθος μελετών για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια, υπάρχει ένα βιβλιογραφικό κενό που σχετίζεται με τα εγχειρίδια για την αγγλική γλώσσα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντική θέση του σχολείου και τον ρόλο της εκπαίδευσης γενικότερα στη δόμηση των ταυτοτήτων φύλου και τη φύση των εγχειριδίων ως κοινωνικοποιητικών εργαλείων κρίθηκε σκόπιμο να εντοπιστεί σε αυτά η άμεση ή έμμεση αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και ανισοτήτων φύλου. Μετά την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των βιβλίων των Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού ( Βιβλίο για τους μαθητές και τις μαθήτριες / Τετράδιο Εργασιών, Βιβλίο Εκπαιδευτικού) σε συνδυασμό με την Κριτική Ανάλυση λόγου καταλήξαμε πως, με εξαίρεση το βιβλίο της τρίτης δημοτικού, στα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ανιχνεύονται σεξιστικά στερεότυπα στη γλώσσα και την εικονογράφηση. Οι συγγραφικές προσπάθειες για αποφυγή σεξιστικού λόγου είναι αποσπασματικές και εστιάζονται κυρίως στη διπλή σήμανση γένους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πολλά στοιχεία που εδραιώνουν μια ιεραρχική σχέση κυριαρχίας ανάμεσα στα φύλα. Οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται συστηματικά σε κείμενο και εικονογράφηση, απεικονίζονται σε οικιακούς ρόλους και παραδοσιακά επαγγέλματα, ενώ οι άνδρες έχουν μεγαλύτερο εύρος ρόλων και κυριαρχούν στη δημόσια σφαίρα ως εξέχοντες συγγραφείς, επιστήμονες και αθλητές κ.ά.. Τα περιεχόμενα των εγχειριδίων ενισχύουν έμφυλους διαχωρισμούς και συγκεκριμένα στερεότυπα φύλου τα οποία περιορίζουν τις δυνατότητες των γυναικών αλλά και -σε μικρότερο βαθμό- των ανδρών.

Τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων που αναπαράγουν ρητά ή υπόρρητα έμφυλους λόγους και την αξιολόγηση της εικονογράφησης ακολουθεί μια διδακτική πρόταση που αποτελεί το πλαίσιο για την ανακατασκευή των έμφυλων στερεοτύπων που εντοπίστηκαν στα εγχειρίδια. Η πρόταση στηρίζεται στη χρήση των χιουμοριστικών γελοιογραφιών και μιμίδιών του διαδικτύου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γελοιογραφία και τα μιμίδια μπορούν να αποτελέσουν ελκυστικά εκπαιδευτικά εργαλεία, να διεγείρουν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών και τέλος, να γίνουν πεδίο προβληματισμού και να αξιοποιηθούν για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς την άρση σεξιστικών στερεοτύπων και την επίτευξη της έμφυλης ισότητας.

## **Abstract**

The aim of the present study is to investigate gender stereotypes in English textbooks used in public primary schools. Although there are many studies on gender representations in school textbooks, there is a research gap related to English language textbooks.

Given the important role of school and education in general in the construction of gender identity along with the nature of textbooks as key vectors of socialization, we attempt to examine different areas of gender-bias in the representation of women and men in the English textbooks which may enhance gender imbalance through implicit and explicit means.

Based on the quantitative and qualitative analysis of the books for the 3rd, 4th, 5th and 6th grade of Primary School (Student's Book, Workbook, Teacher's Book) along with critical discourse analysis we conclude that, except for the 3rd grade book, English language textbooks convey sexist stereotypes in language and illustration. The use of gender-inclusive language is not systematic and it is mainly focused on using both pronouns (he/she) instead of the generic he. On the other hand, there is plenty of evidence that confirms a pro-male bias in textbooks. Women are systematically underrepresented (text and pictures combined), portrayed in domestic roles and traditional occupations while men are given a wider range of roles and have a higher presence as prominent authors, scientists and athletes dominating the public sphere. Biased textbook contents establish gender-based power beliefs and dynamics and prescriptive gender stereotypes that limit not only women's potentials but men's as well, although to a lesser degree.

The study of the linguistic features which reinforce gender stereotyping explicitly or implicitly and the evaluation of illustration is followed by a teaching proposal that forms the framework for a transformative reconstruction of gender stereotypes found in the textbooks. The proposal is based on the use of humor in the form of cartoons and memes in the educational process. Cartoons and memes, which can be attractive educational tools and stimulate students' creative imagination, become a field of reflection and are used to transform education towards the elimination of sexism, discrimination and stereotyping while instilling values of gender equality.

## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Ευχαριστίες</b> .....	8
<b>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή</b> .....	9
<b>Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο</b> .....	13
2.1: <i>Η έμφυλη πλευρά της εκπαίδευσης και των σχολικών εγχειριδίων</i> .....	13
2.1.1: <i>Το ζήτημα της ισότητας στην εκπαίδευση</i> .....	13
2.1.2: <i>Η ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση</i> .....	14
2.1.3: <i>Ο ρόλος των εκπαιδευτικών</i> .....	16
2.1.4: <i>Τα σχολικά εγχειρίδια</i> .....	18
2.1.5: <i>Η σημασία της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια</i> .....	19
2.1.6: <i>Τα εξώφυλλα και οι τίτλοι των εγχειριδίων</i> .....	21
2.1.7: <i>Η κατά φύλο σύνθεση των ομάδων συγγραφής</i> .....	21
2.1.8: <i>Τα οφέλη του μη σεξιστικού διδακτικού υλικού</i> .....	22
2.1.9: <i>Μελέτες για τα εγχειρίδια</i> .....	23
2.1.10: <i>Βιβλιογραφικά κενά</i> .....	26
2.2: <i>Έρευνα</i> .....	27
2.2.1: <i>Υπόθεση, ερευνητικά ερωτήματα και περιορισμοί</i> .....	27
2.2.2: <i>Ερμηνευτικό πλαίσιο</i> .....	30
2.2.3: <i>Χρήσιμοι ορισμοί</i> .....	33
2.3: <i>Ο γλωσσικός σεξισμός στην αγγλική γλώσσα</i> .....	34
2.3.1: <i>Το ζήτημα της ουδετερότητας</i> .....	34
2.3.2: <i>Διαφορετικές συνδηλώσεις για τα δύο φύλα</i> .....	35
2.3.3: <i>Θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά</i> .....	36
2.3.4: <i>Η γενικευτική χρήση της αρσενικής αντωνυμίας</i> .....	37
2.3.5: <i>Πρόταξη αρσενικού γένους</i> .....	38
2.3.6: <i>Η χρήση του man και των συνθετικών του</i> .....	39
2.3.7: <i>Η χρήση των άσκοπων προσδιορισμών (gratuitious modifiers)</i> .....	41
2.3.8: <i>Τίτλοι προσφώνησης</i> .....	42
<b>Κεφάλαιο 3: Ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ως προς τον έμφυλο λόγο</b> .....	44
3.1: <i>Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για τη Γ' Δημοτικού</i> .....	44
3.1.1: <i>Το πλαίσιο της συγγραφής των νέων βιβλίων</i> .....	44
3.1.2: <i>Οι χαρακτήρες του εγχειριδίου</i> .....	46
3.1.3: <i>Η εικονογράφηση</i> .....	48

3.1.4: Η θεματολογία του εγχειριδίου.....	48
3.1.5: Ένα θετικό γυναικείο πρότυπο .....	49
3.1.6: Η προώθηση της έννοιας της διαφορετικότητας .....	50
3.1.7: Η εικόνα της οικογένειας και ο καταμερισμός εργασίας .....	51
3.1.8: Η διαφωνία ως κοινωνική πρακτική.....	53
3.1.9: Το βιβλίο εκπαιδευτικού .....	55
3.2: Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για τη Δ' Δημοτικού .....	56
3.2.1: Η συγγραφική ομάδα.....	56
3.2.2: Η θεματολογία του βιβλίου .....	57
3.2.3: Τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα .....	57
3.2.4: Η παρουσία και ο λόγος των ενηλίκων .....	59
3.2.5: Η θέση της εικονογράφησης.....	60
3.2.6: Ιζηματοποιημένος δομικός σεξισμός.....	61
3.2.7: Η παρουσία των φύλων στον επαγγελματικό τομέα.....	62
3.2.8: Οι δραστηριότητες των αγοριών .....	63
3.2.9: Οι δραστηριότητες των κοριτσιών .....	64
3.2.10: Οι περιοριστικοί ρόλοι των φύλων .....	64
3.2.11: Οι προσδοκίες για την ήπια συμπεριφορά των κοριτσιών .....	66
3.2.12: Ο καταμερισμός της οικιακής εργασίας .....	68
3.2.13: Η κατασκευή φύλου στον συνομιλιακό λόγο .....	69
3.3: Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για την Ε' Δημοτικού .....	72
3.3.1: Η συγγραφική ομάδα.....	72
3.3.2: Το πρόβλημα του γραμματικού γένους στα ελληνικά.....	73
3.3.3: Τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα .....	73
3.3.4: Σεξισμός στο γραμματικό γένος και τα λεξιλόγια στα αγγλικά .....	74
3.3.5: Η παρουσίαση των φύλων σε στερεοτυπικές εικόνες .....	75
3.3.6: Το πρότυπο του καλού κοριτσιού .....	78
3.3.7: Ο καταμερισμός εργασίας .....	80
3.3.8: Οι συναρπαστικές ζωές των αγοριών .....	80
3.3.9: Έμφυλοι διαχωρισμοί στα παιχνίδια.....	81
3.3.10: Διάδραση με ενήλικες .....	82
3.3.11: Τα διάσημα πρόσωπα .....	82
3.3.12: Το ανδρικό φύλο ως αντιπροσωπευτικό.....	86
3.3.13: Έμφυλοι διαχωρισμοί στα επαγγέλματα.....	88
3.3.14: Σεξιστικά στοιχεία σε κείμενα παραμυθιακού χαρακτήρα.....	89
3.4.2: Εξώφυλλο και θεματολογία.....	92

3.4.3: Το πρόβλημα του γραμματικού γένους στα ελληνικά.....	93
3.4.4: Το γραμματικό γένος και η διπλοτυπία στα αγγλικά.....	94
3.4.5: Έμφυλος διαχωρισμός στα επαγγέλματα.....	95
3.4.6: Διάσημα πρόσωπα στον επιστημονικό τομέα.....	98
3.4.7: Διάσημα πρόσωπα στον αθλητισμό.....	99
3.4.8: Διάσημα πρόσωπα στις τέχνες και τα γράμματα.....	100
3.4.9: Σεξισμός στη μουσική.....	101
3.4.10: Η εικόνα της οικογένειας.....	103
3.4.11: Κοινές δραστηριότητες μεταξύ φύλων.....	104
<b>Κεφάλαιο 4: Διδακτική πρόταση.....</b>	<b>107</b>
4.1 Το χιούμορ έξω και μέσα στην τάξη.....	107
4.2 Διδακτική πρόταση: Το χιούμορ ενάντια στον σεξισμό.....	113
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα.....</b>	<b>151</b>
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>	<b>163</b>

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την τριμελή συμβουλευτική μου επιτροπή και ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια Μαριάνθη Γεωργαλίδου που με τη διδασκαλία της με έφερε πιο κοντά στους προβληματισμούς μου και με καθοδήγησε ώστε να τους αντιμετωπίσω πιο γόνιμα. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους/τις γελοιογράφους που μου παραχώρησαν την άδεια χρήσης των έργων τους και όλους τους φίλους και τις φίλες -μικρούς και μεγάλους- που με την παρουσία τους στην ζωή μου έκαναν αυτή τη διαδικασία ευκολότερη.

Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη στη μητέρα μου που πάντα πιστεύει σε μένα.



## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Ο χώρος του σχολείου είναι από τα πρώτα και σημαντικότερα περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών μετά την οικογένεια. Η κοινωνικοποιητική - ιδεολογικά αναπαραγωγική του λειτουργία περικλείει πολλούς παράγοντες όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί, οι παιδαγωγικές πρακτικές και το διδακτικό υλικό. Τα σχολικά εγχειρίδια που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα μελέτη έχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών και επιτελούν πολλαπλούς ρόλους καθώς δεν αποτελούν μόνο πηγή γνώσης αλλά είναι παράλληλα διδακτικό και επικοινωνιακό εργαλείο.

Ο κύριος στόχος αυτής της εργασίας είναι η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις τέσσερις τάξεις (τρίτη έως έκτη) του δημόσιου σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τους έμφυλους λόγους. Τα βιβλία των ξένων γλωσσών παραμένουν μια ελάχιστα διερευνημένη περιοχή παρότι οι αναπαραστάσεις όλων των βιβλίων - και εν προκειμένω, οι έμφυλες αναπαραστάσεις- επηρεάζουν το μαθητικό κοινό ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας. Πιθανολογούμε πως η απουσία ερευνητικών προσπαθειών προς αυτή την κατεύθυνση οφείλεται στο ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες που διδάσκουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα αλλά και οι εκπαιδευόμενοι/ες εστιάζουν στην προσπάθεια απόκτησης των δεξιοτήτων χρήσης της νέας γλώσσας και όχι στο περιεχόμενο. Εστιάζουν θα λέγαμε στο «πώς το λέμε» και όχι στο «τι λέμε». Περιορίζοντας το αντικείμενο και τον σκοπό αυτών των εγχειριδίων στην εκμάθηση των λεξικογραμματικών δομών της ξένης γλώσσας παραβλέπουμε ότι είναι αδύνατο να αποκοπεί ο ιδεολογικός χαρακτήρας της γλώσσας. Η γλώσσα είναι μέσο για τη σκέψη και τα δύο βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης που μας προτρέπει να εξετάζουμε παράλληλα τη γλώσσα ως σύστημα και ως κοινωνικό θεσμό.

Δεδομένου ότι η γλώσσα αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις και τις αξίες της γλωσσικής κοινότητας που την χρησιμοποιεί, μέσα από την έρευνά μας επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε τις εκδηλώσεις σεξισμού που διαφαίνονται μέσα στη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων για τα αγγλικά. Η σχέση της γλώσσας με την κοινωνία και τις ιδεολογίες που επικρατούν αναδεικνύεται κατά τη Μητσκοπούλου (2001) μέσα από την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής ΚΑΛ). Η ΚΑΛ εστιάζει στη μελέτη των μηχανισμών με τους οποίους η γλώσσα αναπαράγει και επομένως διατηρεί κυρίαρχες ιδεολογίες. Στη μελέτη μας επιλέχτηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης για το ζήτημα της έμφυλης ανισότητας καθώς ο έμφυλος λόγος εκφράζει σχέσεις εξουσίας και διεκδίκησης της κυριαρχίας μεταξύ των δύο φύλων και οι γλωσσικές συμβάσεις που τις συντηρούν αποκαλύπτονται από την κριτική ματιά της ΚΑΛ. (Λαμπροπούλου, 2014: 424-426).

Μέσω αυτής της προσέγγισης, η παρούσα εργασία αποπειράται τη συλλογή και ανάλυση υλικού από τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των αγγλικών εστιάζοντας στο θέμα της ισότητας των φύλων, ένα πεδίο που συνήθως δεν εντάσσεται στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σκοπός μας είναι να αναδείξουμε πώς μέσα από τη γλώσσα και στα σχολικά εγχειρίδια συγκεκριμένα διαμορφώνεται ο κοινωνικός ρόλος των μελών της κοινωνίας και να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό εδραιώνεται μια ιεραρχική σχέση κυριαρχίας ανάμεσα στα φύλα. Στους περιορισμούς της προσέγγισής μας αναφέρουμε ότι η εικόνα που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες και τα ζητήματα αναπαράστασης εξετάζονται με βάση το δίπολο άντρας-γυναίκα παρότι αναγνωρίζουμε ότι συζήτηση για τις ταυτότητες φύλου υπερβαίνει αυτή τη διχοτομία και συνδέεται άμεσα με την πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων φύλου και το ζήτημα τη σεξουαλικότητας.

Το ζήτημα των βιολογικών περιορισμών που οδηγούν στο δίπολο άντρας- γυναίκα το οποίο ιστορικά έγινε η βάση κοινωνικών ιεραρχιών εξετάστηκε διεξοδικά από την πλευρά της φεμινιστικής κριτικής η οποία προσπάθησε να ερμηνεύσει αυτή τη διχοτόμηση. Όπως παρατηρεί η Γκασούκα (2004), ο όρος βιολογικό φύλο (sex) που περιγράφει τις βιολογικές κατηγορίες του «άνδρα» και της «γυναίκας» αντιτάσσεται σε αυτόν του κοινωνικού φύλου (gender) που σχετίζεται με τις κοινωνικές κατηγορίες της «αρρενωπότητας» και της «θηλυκότητας» και το σύνολο των κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά προσδιορισμένων έμφυλων ρόλων. Το περιεχόμενο της έννοιας του Φύλου (gender), κατά την ερευνήτρια αποτελεί «κοινωνική κατασκευή με ιστορική διάσταση και συγκροτείται και αναπαράγεται από ένα πλέγμα σχέσεων στα Φύλα και στο εσωτερικό των Φύλων» (Γκασούκα, 2004).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις προθέσεις του, μέσα από τον τρόπο που αναπαράγει αλλά και κατασκευάζει ιδέες για το φύλο δεν κατορθώνει ουσιαστικά να ξεφύγει από τις παραδοσιακές ιδεολογικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στον βιολογικό διαχωρισμό. Στα εγχειρίδια τα οποία εξετάζουμε δεν έχει επιτευχθεί η «αποβιολογικοποίηση» και δεν λαμβάνεται εξαρχής υπόψιν η μεταβλητότητα και η ρευστότητα του φύλου. Τα εγχειρίδια με το τρόπο που είναι γραμμένα ταξινομούν τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν σε δυο κατηγορίες, σε άντρες και γυναίκες και μέσα από αυτή την ταξινόμηση διαφαίνεται και μια ιεραρχία. Θεωρούμε πως η έμφυλα προσδιορισμένη μέθοδος προσέγγισης που επιλέγεται στα εγχειρίδια για την αναπαράσταση και ερμηνεία του κόσμου αποτελεί τροχοπέδη για την επίτευξη της ισότητας. Στην ανάλυσή μας ακολουθούμε αναγκαστικά τον διαχωρισμό της έννοιας του Φύλου από τη βιολογική του διάσταση γιατί αυτός προκύπτει από τον τρόπο συγγραφής των εγχειριδίων με σκοπό όμως να αναδείξουμε τον στερεοτυπικό τρόπο παρουσίασης των πρωταγωνιστικών προσώπων, των

δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται, των χαρακτηριστικών που τους αποδίδονται και το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται.

Η εργασία έχει την εξής διάρθρωση: Το πρώτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας αποτελεί την εισαγωγή στο θέμα μας και συνοψίζει την διάρθρωσή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο μας απασχολεί το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των σχολικών εγχειριδίων στην επίτευξή της. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι επιπτώσεις των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων φύλου στα σχολικά εγχειρίδια και τα οφέλη που προκύπτουν από την υιοθέτηση μη σεξιστικού υλικού. Έπειτα, με αφετηρία προηγούμενες έρευνες πάνω στα σχολικά εγχειρίδια, εξετάζονται οι κατηγορίες εμφάνισης γλωσσικού σεξισμού οι οποίες μετατρέπονται σε ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα με τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και δίνονται χρήσιμοι ορισμοί. Βασικό στοιχείο για την ενότητα είναι και η ανάπτυξη μεθοδολογικού εργαλείου ανάλυσης που επιλέχθηκε και συγκεκριμένα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Η επόμενη ενότητα αφορά τον ιζηματοποιημένο-δομικό γλωσσικό σεξισμό στην αγγλική γλώσσα όπως προκύπτει κυρίως μέσα από τη χρήση του γραμματικού γένους και των λεξιλογίων ενώ παράλληλα με την ανάλυση γίνονται προτάσεις για την αποφυγή του. Κύριες κατηγορίες που αναλύονται είναι η γενικευτική χρήση των αντωνυμιών αρσενικού γένους, το γενικευτικό *man* και τα συνθετικά του, ουσιαστικά και επίθετα με διαφορετικές συνδηλώσεις για τα δύο φύλα, η πρόταξη του αρσενικού στα ζεύγη λέξεων και στη διπλή σήμανση γένους, η διαφορά στους τίτλους προσφώνησης για τα δύο φύλα και η έμφυλη διχοτόμηση των επαγγελματικών ουσιαστικών.

Το τρίτο κεφάλαιο αποτελεί την ανάπτυξη της ερευνητικής μας προσπάθειας όπου κάθε ένα βιβλίο αναλύεται με βάση τους άξονες εμφάνισης σεξισμού και περιγράφονται λεπτομερώς όλες οι πτυχές στερεοτυπικών απεικονίσεων. Υπάρχει ένα πλήθος διαφορετικών στοιχείων για κάθε βιβλίο αλλά βασικοί κοινοί συντελεστές είναι η έμφυλη κατανομή των συγγραφικών ομάδων, η θεματολογία του βιβλίου και η καταλληλότητά της για τα δύο φύλα, η ποσοτική κατανομή λόγου αφιερωμένου σε ανδρικό και γυναικείο λόγο, τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα, η παρουσίαση των φύλων σε παραδοσιακούς και περιοριστικούς ή μη ρόλους, τα στερεότυπα ως προς τον επαγγελματικό τομέα και τέλος, ο έμφυλος διαχωρισμός στους οικογενειακούς ρόλους. Σε όλα τα βιβλία αναλύθηκαν οι γλωσσικές επιλογές αλλά και η εικονογράφηση ως προς το πλήθος των εικόνων και τους συμβολισμούς τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο βρίσκεται η διδακτική μας πρόταση που βασίζεται σε όσα συμπεράσματα προήλθαν από την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις και την ισότητα των φύλων. Επιχειρείται η αποδόμηση των σεξιστικών στερεοτύπων και η ανακατασκευή τους μέσω του χιούμορ και συγκεκριμένα μέσα από τη χρήση γελοιογραφιών και μιμιδίων. Οι ενδεικτικές προτάσεις – ασκήσεις που στοχεύουν

στις κατηγορίες που αναλυθήκαν στα σχολικά εγχειρίδια έχουν σκοπό να αποτελέσουν βάση για συζήτηση και εργασία στην τάξη αλλά και να λειτουργήσουν ως υπόδειγμα για τη δημιουργία υλικού για την καταπολέμηση του σεξισμού σε άλλα μαθήματα ή επίπεδα. Τα συμπεράσματα της έρευνας όσον αφορά τις αναπαραστάσεις φύλου στα εγχειρίδια όλων των τάξεων καθώς και μια συνολική αποτίμηση του έργου και ορισμένες προτάσεις μελλοντικής συνέχειας, παρουσιάζονται στην τελευταία ενότητα, πριν τις βιβλιογραφικές αναφορές.

## Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο

*2.1: Η έμφυλη πλευρά της εκπαίδευσης και των σχολικών εγχειριδίων*

*2.1.1: Το ζήτημα της ισότητας στην εκπαίδευση*

Η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δρώμενα δεν αποτελεί μια πραγματικότητα παρόλο που η χώρα μας έχει επικυρώσει από το 1983 τη Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διακρίσεως κατά των Γυναικών (Convention for the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women -CEDAW) η οποία περιλαμβάνει οδηγίες για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων και όλων των μορφών διάκρισης κατά των γυναικών (ΚΕΘΙ, 2007). Η προώθηση της ισότητας των φύλων στον χώρο της εκπαίδευσης και η ένταξή της στον σχολικό προγραμματισμό είναι μέρος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και η βασική αναφορά στο φύλο εντοπίζεται στον Νόμο 1566/85 (άρθρο 1, § 1) που σχετίζεται με τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζοντας ότι σκοπός της είναι «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Μαραγκουδάκη, 2007: 10).

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με το πεδίο φύλου και ισότητας. Παράλληλα με την πλούσια βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε στον ελληνικό και διεθνή χώρο σχετικά με ζητήματα κοινωνικού και βιολογικού φύλου και ταυτότητας, ένα πλήθος μελετών επιχειρήσαν να προβάλουν τη σημαντική θέση του σχολείου στην κοινωνικοποίηση στον ρόλο του φύλου και τον ρόλο της εκπαίδευσης γενικότερα στην κατασκευή του. Συγκεκριμένα, η άμεση ή έμμεση αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και ανισοτήτων φύλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας από τις προηγούμενες δεκαετίες<sup>1</sup>. Οι έρευνες αυτές συνεχίζονται σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο έχει αλλάξει η κατάσταση υπό την επίδραση της μεταμοντέρνας φεμινιστικής παιδαγωγικής. Στην Ελλάδα, σημαντικό είναι το έργο του κέντρου ερευνών για τα θέματα ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι) και αρκετών πανεπιστημίων που, μέσα από προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, ενισχύουν τις προσπάθειες για τη

---

<sup>1</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι μελέτες των : Φραγκουδάκη (1979); Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1981); Καραπάνου (1982); Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989); Αναγνωστοπούλου (1997); Φρειδερίκου (1995); Κανταρτζή (1996) και Κανατσούλη (1997) όπως παρατίθενται στη μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης των Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά (2001: 51-64).

διερεύνηση της επίδρασης του σχολείου στην επίτευξη ίσων ευκαιριών και στην κατασκευή μοντέλων ρόλων του φύλου.

Έρευνα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου<sup>2</sup> για τις απόψεις των μαθητριών/τών και τη δόμηση των ταυτοτήτων φύλου μέσα στα σχολικά πλαίσια κατέληξε πως ισχύουν σε μεγάλο βαθμό οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το φύλο: η ανδρική και γυναικεία ταυτότητα βρίσκονται σε μια απόλυτα διακριτή σχέση και υπάρχουν διαφορετικές σφαίρες επιρροής που αντιστοιχούν σε καθεμιά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε η σύνδεση της δημόσιας ζωής και της εργασίας με την ανδρική ταυτότητα ενώ η γυναικεία ταυτότητα συσχετίστηκε με την σφαίρα της οικογένειας και της προσωπικής ζωής. Επιπλέον, εντοπίστηκαν διχοτομήσεις στον επαγγελματικό τομέα (ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα), στις επιστήμες (θετικές επιστήμες για το αντρικό φύλο και θεωρητικές για το γυναικείο) και την ιδιωτική σφαίρα (καταμερισμός καθηκόντων και ρόλων).

Έτσι, η γυναίκα συνεχίζει να ταυτίζεται με τον ρόλο της μητέρας και της νοικοκυράς, παραδοσιακή αντίληψη για τη θέση των γυναικών που υποστηρίζεται σταθερά μέσα στην πάροδο του χρόνου. Βέβαια, όπως αναφέρεται από τη Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2003), παρατηρήθηκε μεγαλύτερη διεύρυνση των γυναικείων ταυτοτήτων, που εκτός από τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά βάση στα οποία δομούνται (όπως η φροντίδα, η επιμέλεια, οι καλές επιδόσεις, η πειθαρχία και η ήπια συμπεριφορά) ενσωματώνουν στοιχεία των αντρικών σε μια προσπάθεια αλλαγής και χειραφέτησης. Αντίστοιχα, νέοι ρόλοι, αξίες και συμπεριφορές υπεισέρχονται στη δόμηση της παραδοσιακής ανδρικής ταυτότητας και προστίθενται στα προσδιοριστικά γνωρίσματα της σωματικής δύναμης, της αξίας, της προσωπικής ελευθερίας, της οικονομικής και επαγγελματικής καταξίωσης. Αυτές οι αλλαγές προκαλούν αμηχανία στους εφήβους και πολλές φορές μεταφράζονται σε αντιφατικές στάσεις και συμπεριφορές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003: 8-10).

### *2.1.2: Η ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση*

Ο σεξισμός δεν απουσιάζει εντελώς ως ζήτημα στην εκπαίδευση του σήμερα αλλά είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι και δεν υπάρχει αποτελεσματική αντιμετώπισή του από τους επίσημους φορείς. Η Κογκίδου (1995) τονίζει πως οφείλουμε να παρέμβουμε στηρίζοντας την ισότητα στην εκπαίδευση και την ισότητα μέσω της εκπαίδευσης. Η παρέμβαση, όπως ισχυρίζεται, πρέπει να ξεκινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γιατί υπάρχουν πολλαπλά ορατά οφέλη για τα μικρά παιδιά που σχετίζονται με την αποδόμηση του σεξιστικού πλέγματος αντιλήψεων. Η ενίσχυση των παρεμβάσεων που προτείνει σε καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο με

---

<sup>2</sup> Η έρευνα πραγματοποιήθηκε υπό την επιστημονική ευθύνη των Δεληγιάννη, Σακκά, Ψάλτη, Φρόση, Αρκουμάνη, Στογιαννίδου και Συγκολλίτου το 2000 (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003).

στόχο την προώθηση της ισότητας, προϋποθέτει την αντιμετώπιση σοβαρών ζητημάτων που σχετίζονται με την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης. Κατά τη συγγραφέα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να πετύχουν το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση και υπάρχει ένα κενό στις σπουδές φύλου<sup>3</sup>. Η αντιπρότασή της βασίζεται σε μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων αλλά και στην άρση της ανισότητας στη στελέχωση της διοίκησης των εκπαιδευτικών θεσμών.

Η μελέτη της Παπαναστασίου (2018) για την έμφυλη διάσταση των αλληλεπιδράσεων στο σχολείο και την αναγκαιότητα αποδόμησης της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων ενισχύει τη θέση για την αναγκαιότητα έγκαιρης αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων και την παρέμβαση ήδη από το Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, παρατηρείται πως ακόμα και στη βαθμίδα αυτή κατασκευάζονται έμφυλα στερεότυπα. Αυτό διαφαίνεται από το παράδειγμα των επιλογών των νηπίων σχετικά με τη μελλοντική τους εργασία η οποία φέρνει στην επιφάνεια στερεότυπα για τις αρμόζουσες επαγγελματικές επιλογές ανάλογα με το φύλο. Το θέμα των επαγγελματικών επιλογών αναδεικνύει παραδοσιακές αντιλήψεις όπως η διχοτομία ανάμεσα στην τέχνη και το γυναικείο, την επιστήμη και το ανδρικό και το ζήτημα της έλλειψης φιλοδοξίας στο γυναικείο φύλο (Παπαναστασίου, 2018: 5).

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο για την αναζήτηση των αιτιών της κατασκευής αυτών των έμφυλων στερεοτύπων και την προσπάθεια ανακατασκευής τους καθώς στα πρώτα σχολικά χρόνια ενισχύεται η εσωτερίκευση κοινωνικά αποδεκτών αξιών και κανόνων που ξεκινά στην οικογένεια. Τα μικρά παιδιά, μέσω της μίμησης των άλλων (μεγαλύτερων ή συνομηλίκων) αλλά και μέσα από τη γλώσσα κατηχούνται στον ρόλο τους στην κοινωνία. Όπως υποστηρίζει η Παπαναστασίου, «οι μεταδομικές μελέτες προβάλλουν την κυριαρχία των λόγων (discourses) που είναι διαθέσιμοι στα παιδιά και που αποτελούν μια πολιτισμική πηγή για την κατανόηση του φύλου. Καθώς τα παιδιά μπορεί να προσεγγίζουν διάφορους λόγους, οι καθημερινές τους πράξεις ή επιτελέσεις φύλου μπορεί να επιβεβαιώνουν ή να αντιστέκονται στους κυρίαρχους λόγους του ανδρισμού ή της θηλυκότητας» (2018: 3).

Ο Πολίτης (2006) εξηγεί πως το κάθε παιδί, ερχόμενο στο σχολείο φέρει μαζί του τα πρότυπα του ρόλου των φύλων ως έμφυλες αποσκευές των στερεοτύπων που δημιουργήθηκαν από την αλληλεπίδραση με την οικογένεια, τους συνομηλίκους, την τοπική κοινωνία και τα Μ.Μ.Ε.. Η θέση του σχολείου είναι σημαντική γιατί μπορεί να επαληθεύσει ή να αναιρέσει αυτές τις αντιλήψεις. Οι Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1992) υποστηρίζουν πως μέσα από τα

---

<sup>3</sup> Αν και η άποψη αυτή διατυπώθηκε από τη συγγραφέα πάνω από δύο δεκαετίες πριν και παρ' όλες τις ερευνητικές προσπάθειες, τα επιμορφωτικά προγράμματα και τα νέα πανεπιστημιακά τμήματα, το ζήτημα της έμφυλης ανισότητας και οι αντίστοιχες παράμετροι του στην εκπαίδευση δεν έχουν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά.

σχολικά εγχειρίδια, τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των φύλων και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο, μπορούν να αναπαράγονται τα στερεότυπα σε τέτοιο βαθμό ώστε να γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά ως δεδομένη κοινωνική κατάσταση.

### *2.1.3: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*

Το σχολείο άμεσα ή έμμεσα συμβάλλει στην κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου των μαθητών και των μαθητριών και μαζί με άλλους παράγοντες, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. «Μια/ένας ευαισθητοποιημένη/ος εκπαιδευτικός», σύμφωνα με τις Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., «μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα «σεξιστικά διανθισμένο» κείμενο για να προάγει την ισότητα των φύλων στη συνείδηση των παιδιών» (2001: 6). Οι συγγραφείς τονίζουν ότι μπορεί να συμβαίνει και ακριβώς το αντίθετο, καθώς οι εκπαιδευτικοί δρουν ως διάυλοι μέσα από τους οποίους φιλτράρονται τα μηνύματα των κειμένων και των εικόνων και μπορούν να μεταφέρουν δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις στα παιδιά.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών τονίζεται και στον οδηγό για την εισαγωγή θεμάτων για την ισότητα (Μαραγκουδάκη, 2007). Σε αυτόν συμπεριλήφθηκαν κατευθυντήριες γραμμές προς τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες για τη χρήση του υπάρχοντος υλικού με αντισεξιστικό τρόπο ώστε να μειωθούν κατά το δυνατόν οι συνέπειες που έχει το σεξιστικό υλικό στους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι οδηγίες περιλαμβάνουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητριών και των μαθητών σε μεικτές ομάδες με σκοπό τον εντοπισμό έμφυλων στερεοτυπιών, την κριτική ανάλυσή τους και τον μετασχηματισμό του υλικού ώστε να εξασφαλιστεί μια πιο δίκαιη και ισότιμη παρουσία των φύλων. Ως αντιστάθμισμα στο σεξιστικό υλικό με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να εκμεταλλεύονται όλες τις ευκαιρίες προς συζήτηση έτσι ώστε να αναδειχθούν οι τυχόν εσωτερικευμένες προκαταλήψεις που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ή αντιλαμβάνονται στον κόσμο γύρω τους ώστε να σχολιαστούν οι συνέπειές τους και οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει διανθίζουν το μάθημα με παραδείγματα αντισεξιστικού λόγου μέσα από επιπρόσθετο κατάλληλο υλικό ώστε οι νέοι και οι νέες να εκτίθενται σε διευρυμένα μοντέλα ρόλων που θα επηρεάσουν θετικά τις μελλοντικές τους επιλογές και τη διαπραγμάτευση των δικών τους ταυτοτήτων<sup>4</sup>. Επίσης οι συγγραφείς του οδηγού

---

<sup>4</sup> Η προτροπή αφορά εξίσου τους ρόλους των αγοριών και των κοριτσιών. Οι κύριες αποδέκτριες του σεξισμού είναι οι γυναίκες χωρίς όμως αυτό να αποκλείει την ύπαρξη περιοριστικών στερεοτύπων και για τους άντρες. Οι ηγεμονικές μορφές ανδρισμού που προβάλλονται μπορεί να έχουν επίσης αρνητικές συνέπειες στην κατασκευή της ταυτότητας των αγοριών ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί -άντρες και γυναίκες- πρέπει να επαγρυπνούν και για την επιζήμια αναστροφή του σεξισμού που παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις σε βάρος των αγοριών.



διευκρινίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επισημάνουν την περιορισμένη παρουσία ή η απουσία των γυναικών σε πολλούς τομείς αποφεύγοντας την παρουσίαση των γυναικών στον ρόλο του θύματος. Αντί γι αυτό, πρέπει να υπογραμμίζεται πως πρόκειται για μεροληπτική κοινωνική κατασκευή, να καθίστανται ορατές οι γυναίκες που υπερέβησαν τους κοινωνικούς επικαθορισμούς και να προβάλλονται οι αγώνες τους. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο έμπρακτος σεβασμός στην έμφυλη ποικιλία και πολυσημία στα σχολικά πλαίσια (Μαραγκουδάκη, 2007: 60-61).

Η Πιλόγκου (2006) διευκρινίζει πως η σχολική ιδεολογία δεν εξαντλείται στα κείμενα των εγχειριδίων και τονίζει τον διαμεσολαβητικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Συμφωνώντας με την Ανθογαλίδου (2004: 425-427), υπογραμμίζει πως «η ενεργητική παρέμβαση των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει ρήγματα στις ιδεολογικές προθέσεις των σχολικών εγχειριδίων, από τη μια ενθαρρύνοντας μαθητές και μαθήτριες προς αυτή την κατεύθυνση και από την άλλη αποδομώντας ένα πλέγμα κοινωνικών εννοιών που λανθάνουν σε ασυνείδητο κι αδιόρατο επίπεδο (Πιλόγκου, 2006: 242). Έτσι, ο ενεργός ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται με το ότι λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στο σχολείο και το διδακτικό υλικό και τον μαθητικό πληθυσμό. Εξαρτάται επίσης, από την ευρεία επαφή τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες, από την εμπιστοσύνη που τους δείχνουν και την αυθεντία που τους αποδίδεται.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν την ανάγκη από τη μια να εξασφαλίζεται ότι το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται προωθεί την ισότητα και από την άλλη, να υπάρχει ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση πάνω σε θέματα ταυτότητας φύλου. Η Φραγκουδάκη υποστηρίζει ότι «αλλάζει τη γλώσσα η αλλαγή ιδεών αλλά και η αλλαγή της γλώσσας επιδρά διαμορφωτικά στις ιδέες» (2004: 246). Σε σχέση με την αλλαγή προς μια μη σεξιστική γλώσσα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτήν γεννιούνται τα εξής ερωτήματα: ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου και πόσο εφικτό είναι να γίνει μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης; Η παρούσα μελέτη δεν έχει σκοπό να απαντήσει διεξοδικά σε αυτά καθώς δεν ανήκουν στα τωρινά ερευνητικά μας ζητήματα αλλά θεωρούμε χρήσιμο να τεθούν αυτά τα ερωτήματα.

Οι εκπαιδευτικοί, εξηγεί η Μαραγκουδάκη (2012), ως βασικοί διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από το έργο τους μπορούν να ενισχύσουν ή να ακυρώσουν την προσπάθεια για ένα δικαιότερο σχολείο για όλα τα άτομα ανεξαρτήτως φύλου. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεματική του φύλου είναι αναγκαία καθώς η διάχυση της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα η συνδιαμόρφωση ενός σύγχρονου σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς τις έμφυλες ανισότητες του παρελθόντος αποτελεί σημαντικό μέρος του έργου τους. Η εξάλειψη των στερεοτυπικών αγκυλώσεων θα πρέπει εντάσσεται στις

βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και αφορά, ανάμεσα σε άλλα, τη διαχείριση των σχολικών εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού υλικού. Η Μαραγκουδάκη (2012, 4-5) κάνει λόγο για συστηματική και μεθοδική παρέμβαση των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την αξιοποίηση κάθε πτυχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής ή γεγονότα της επικαιρότητας έτσι ώστε να αναπτύσσονται συζητήσεις και προβληματισμούς αναφορικά με τις έμφυλες ταυτότητες. Αυτό θα βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να ανιχνεύσουν τις εξουσιαστικές σχέσεις των φύλων, να αναπτύξουν μια κριτική αντιμετώπιση απέναντι στα έμφυλα ζητήματα και να αμφισβητήσουν τα εσωτερικευμένα γνωσιακά σχήματα που σχετίζονται με τις ταυτότητες φύλου.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι προσωπικές τους ιδεολογίες και εξωγενείς παράγοντες όπως το εργασιακό περιβάλλον ή οι θεσμοθετημένες λειτουργίες του σχολείου μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς ή ενθαρρυντικούς παράγοντες ανάλογα με το σημείο του φάσματος στο οποίο βρίσκονται. Δεν χρειάζεται να αναφέρουμε ότι όσο πιο ευαισθητοποιημένοι και επιμορφωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, όσο πιο πολύ πιστεύουν και οι ίδιοι και οι ίδιες σε αυτή την αλλαγή και ταυτόχρονα ανάλογα με το πόσο αντισεξιστικό είναι το σχολικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό εγχειρίδιο κλπ., τόσο πιο πιθανό είναι να συμβάλουν ενεργά μέσα από καίριες παρεμβάσεις και πρακτικές στη γλωσσική-κοινωνική αλλαγή.

#### *2.1.4: Τα σχολικά εγχειρίδια*

Πέρα από τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών και σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν φορείς των επικρατέστερων κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών στην εκπαίδευση και παράλληλα συγκροτούν ένα σώμα κειμένων που υποδεικνύει τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις των ρόλων του κάθε φύλου. Η φύση των εγχειριδίων ως κοινωνικοποιητικών παραγόντων και η ευρεία χρήση του διδακτικού υλικού ώθησε την πραγματοποίηση πλήθους μελετών για την έμφυλη ανισότητα στα σχολικά βιβλία (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Καθώς τα σχολικά εγχειρίδια δεν εξυπηρετούν αποκλειστικά μαθησιακούς στόχους, μεταφορά γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά παράλληλα διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές, η έννοια της ισότητας των φύλων εντάχθηκε και στις προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα διδακτικά βιβλία. Όπως διαβάζουμε στις οδηγίες:

Στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να παρουσιάζονται παραδείγματα από τη ζωή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, χρώματος και άλλων ορατών ιδιαιτεροτήτων.

Στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να προάγεται η ισότητα των φύλων και να μην υποθάλπεται η στερεοτυπική σκέψη και η σεξιστική προκατάληψη σε σχέση με τους κοινωνικούς και άλλους ρόλους των φύλων.

Στα κείμενα πρέπει να περιλαμβάνονται, όπου αρμόζει, θέματα και παραδείγματα σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και ειδικότερα του παιδιού.

Το περιεχόμενο των κειμένων, ανεξαρτήτως μαθήματος, πρέπει να σέβεται και να προωθεί το πνεύμα και τις αρχές όλων των δικαιωμάτων. Επίσης, να αξιοποιούνται ευκαιρίες κριτικής ανάλυσης του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου προάσπισης των δικαιωμάτων του ανθρώπου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003: 389).

Στις προδιαγραφές αυτές που εστιάζουν στο πεδίο της ισότητας των φύλων γίνεται ξεκάθαρη η στάση της Πολιτείας προς την εξάλειψη των σεξιστικών στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια που αναπαράγουν πρότυπα πατριαρχικών κοινωνιών και παραδοσιακού ρόλους που περιορίζουν τη θέση της γυναίκας σε διάφορες πτυχές της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας. Γίνεται απαιτητό να γίνει ορατός ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, αναπόσπαστο μέρος των οποίων αποτελούν τα δικαιώματα των γυναικών, στις άμεσες και έμμεσες αναφορές, στα κείμενα και στην εικονογράφηση.

#### *2.1.5: Η σημασία της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια*

Ιδιαίτερα για την εικονογράφηση, είναι σημαντικό πως οι προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα διδακτικά βιβλία θέτουν το ζήτημα της προαγωγής της ισότητας των φύλων μέσα από την εικόνα, ιδιαίτερα σήμερα που ο οπτικός πολιτισμός διαπερνά όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής μας ζωής. Στην εποχή υπερπαραγωγής και υπερκατανάλωσης εικόνων, η εικόνα ανάγεται σε κυρίαρχο μήνυμα και σε σχέση με τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Η οπτική πληροφορία έρχεται να εξισορροπήσει ή ακόμη και να ανατρέψει την κυριαρχία των κειμένων επί των εικόνων και οι κοινωνικές πρακτικές εξαρτώνται άμεσα από την οπτική τους πρόσληψη (Καββαθάς, 2012). Στα πλαίσια του οπτικού γραμματισμού προκύπτει η ανάγκη για εξέταση και ανάλυση των εικόνων εμβαθύνοντας στο πως οι εικόνες και η αποδοχή των αναπαραστάσεων επηρεάζουν την αντίληψή μας για τον κόσμο μας και τον τρόπο που βλέπουμε το εαυτό μας. Πέρα από την άμεση εμπειρία μας, οι αναπαραστάσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την οπτική μας σε συνάρτηση και με τον βαθμό της ομοφωνίας των εικόνων που προσλαμβάνουμε.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο παράγοντας της συχνότητας των εικόνων που λαμβάνουμε. Σε σχέση με την ταυτότητα φύλου που μας απασχολεί, όσο συχνότερες είναι οι αναπαραστάσεις θέσεων ή ασύμμετρων σχέσεων, τόσο πιθανότερο είναι να νομιμοποιούνται στην πραγματικότητα, προβάλλοντας ως φυσικό κάτι που είναι πολιτισμικά καθορισμένο. Οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να συν-κατασκευάσουν ταυτότητες καθώς τα παιδιά είναι πιθανόν, μέσω της ταύτισης, να σχηματίσουν εικόνες ενδεχόμενων κοινωνικών ρόλων που αφορούν το μέλλον τους. Οι εικόνες δεν αντανakλούν απαραίτητα την πραγματικότητα μπορούν

όμως να την ορίσουν επιλεκτικά. Η εικόνα μπορεί να λειτουργεί συμπληρωματικά στις αφηρημένες ή συγκεκριμένες απεικονίσεις του μυαλού ή του κειμένου, μπορεί όμως και από μόνη της, ως συμπυκνωτικό σύμβολο, να λειτουργήσει ως ένα μέσο επαρκές για να επηρεάσει την αντίληψή μας.

Μιλώντας για την επιρροή της εικόνας, η Kacem (2000:347) παρατηρεί τη δύναμη των οπτικών μέσων γενικότερα, κρίνοντας πως οι εικόνες είναι αποτελεσματικό μέσο για τη διατήρηση έμφυλων στερεοτύπων καθώς οι άνθρωποι δεν είναι το ίδιο προσεκτικοί στις αντιδράσεις τους απέναντι σε ένα οπτικό ερέθισμα σε σχέση με ένα γραπτό (Archer et al., 1983· Unger and Crawford, 1992 στο Kacem: 2000). Οι εικόνες εμπνέουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και ενεργοποιούν σε μικρότερο βαθμό την ψυχολογική αντίστασή μας σε σχέση με το κείμενο, και γιατί, όπως παρατήρησε ο McLuhan, οι άνθρωποι είναι περισσότερο δύσπιστοι απέναντι στις λέξεις σε σύγκριση με την εικόνα (McLuhan, 1951 στο Kacem, 2000: 347). Μέσω της οπτικοποίησης η μετάδοση της πληροφορίας γίνεται ευκολότερη και η εικόνα δεν εξαντλείται αποκλειστικά στο ορατό της μήνυμα, το καταδηλωτικό (denoted) αλλά υπάρχει ένα παράλληλο μήνυμα, το συνδηλωτικό (connoted), που την καθιστά φορέα ιδεολογίας (Barthes, 1977: 17). Όπως υποστηρίζει ο Hall (1997: 257) υπάρχει μια συμβολική εξουσία σε αυτόν που αναπαριστά κάποιον ή κάτι με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Η εικόνα λοιπόν μπορεί να παγιδεύσει λόγω της πολυσημίας της και το άτομο μπορεί να χειραγωγηθεί από την κατανάλωση οπτικών ερεθισμάτων. Η δραστηριότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των οπτικών αναπαραστάσεων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, ιδιαίτερα όταν αυτές είναι ιδεολογικά και πολιτισμικά φορτισμένες.

Τα παιδιά, για τα οποία η εικόνα είναι περισσότερο ελκυστική, δεν είναι πάντα έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που θέτει η πολυπλοκότητα της εικόνας και αυτό αυξάνει τη δύναμη των ιδεολογικών μηνυμάτων που μεταφέρει και σε σχέση με τα φύλα. «Ο εκπαιδευτικός», όπως τονίζουν οι Ιντζίδης και Καραντζόλα, «καλείται να αποκαταστήσει την εικόνα ως σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, να συζητήσει με τους μαθητές του την ιδιαιτερότητά της στην κατασκευή νοημάτων και να τη συσχετίσει με τον λόγο –προφορικό και γραπτό» (1999: 119). Η σημασία της εικόνας και η ανάγκη να αξιοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο υποστηρίζεται και από τον Γρόσδο, γιατί συνεισφέρει στην επίτευξη γνωστικών στόχων παράλληλα με την αισθητική και κοινωνικοποιητική της δύναμη (2011: 63-83). Συνοψίζοντας, ο ρόλος της εικόνας είναι καίριος τόσο στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στην πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας.

### 2.1.6: Τα εξώφυλλα και οι τίτλοι των εγχειριδίων

Η ουδετερότητα των εγχειριδίων ως προς τα έμφυλα στερεότυπα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ξεκινάει από την εικόνα και γλώσσα του φύλου στα εξώφυλλα των βιβλίων. Σε πολλά από αυτά, οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται ή απουσιάζουν εντελώς στην εικονογράφηση. Επίσης στα περισσότερα βιβλία αναγράφεται ακόμα ο τίτλος Βιβλίο Μαθητή/ Βιβλίο Δασκάλου/ Βιβλίο Καθηγητή (Γούλα & Χοτζίδης, 2017). Το θέμα δεν απασχολεί έντονα μόνο ακαδημαϊκούς και γλωσσολόγους που μελετούν την έμφυλη πλευρά της γλώσσας αλλά και τις ίδιες τις μαθήτριες και τους μαθητές. Πρόσφατα απεστάλη στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αίτημα των μαθητών και των μαθητριών ενός λυκείου στο οποίο ζητούν στα εξώφυλλα των σχολικών βιβλίων να αναγράφεται «Βιβλίο μαθητή-μαθήτριας» και όχι «Βιβλίο μαθητή», όπως και, αντίστοιχα, «Βιβλίο εκπαιδευτικού» και όχι «Βιβλίο καθηγητή». Μια τέτοια κίνηση δεν περιορίζεται στην τυπική αναφορά αλλά αποτελεί ένα πρώτο σημάδι ισότιμης συμπερίληψης και εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ίδιο σχολείο, η πλειοψηφία των μαθητριών δήλωσε ότι ο τίτλος *Βιβλίο Μαθητή* «συντελεί σε μία συνειδητή μεταβίβαση και συντήρηση ενός ανδροκρατούμενου μοντέλου σκέψης και δράσης» και τάχθηκε υπέρ της αλλαγής των εξωφύλλων και της αναγραφής «Βιβλίο μαθητή-μαθήτριας»<sup>5</sup>. Για τα εγχειρίδια των αγγλικών συγκεκριμένα, το ΙΕΠ χρησιμοποιεί στις ανακοινώσεις του τους τίτλους Βιβλίο μαθητή/μαθήτριας και Οδηγός εκπαιδευτικού αλλά αυτή η αλλαγή δεν έχει πραγματοποιηθεί στα βιβλία του δημοτικού. Στα βιβλία αγγλικών για το γυμνάσιο ο τίτλος είναι στα αγγλικά (Student's/ Pupil's Book) οπότε ισχύει η ουδετερότητα ως προς αυτό αλλά η συνοδευτική διευκρίνιση Αρχάριοι-Προχωρημένοι επιβάλλει το αρσενικό γένος. Στα βιβλία του λυκείου έχει γίνει ήδη η αλλαγή σε Φάκελος υλικού και Οδηγός Εκπαιδευτικού.

### 2.1.7: Η κατά φύλο σύνθεση των ομάδων συγγραφής

Η παράμετρος του φύλου στη συγγραφική ομάδα, όπως εξηγούν οι συντελεστές του έργου με τίτλο «Παραγωγή Βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (2007) υπό την επιστημονική ευθύνη της Ελένης Μαραγκουδάκη, θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την ταυτότητα του βιβλίου διότι προβάλλει το βαθμό συμμετοχής των δύο φύλων στην επιλογή και τη σύνταξη της επίσημης σχολικής γνώσης. Η σημασία της ισότιμης συμπερίληψης και των δύο φύλων στην ομάδα συγγραφής και στην εικονογράφηση συνδέεται με την υπόθεση ότι αυτό θα συμβάλει στην ισότιμη προβολή των γυναικών και των ανδρών. Ο πλουραλισμός ιδεών και απόψεων κατά τη συγγραφή υποθέτουμε

<sup>5</sup> Το έγγραφο που απέστειλαν οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο: [https://bravo.sustainablegreece2020.com/imgfiles/schools/docs\\_048471100-1555543443.pdf](https://bravo.sustainablegreece2020.com/imgfiles/schools/docs_048471100-1555543443.pdf).

πως θα καθρεφτιστεί στο περιεχόμενο του εγχειριδίου. Είναι απαραίτητο όμως να λαμβάνονται υπόψη και οι ιδιότητες των μελών δεδομένου ότι σε πολλά από τα εγχειρίδια υπάρχει ένας σεβαστός αριθμός γυναικών αλλά οι άνδρες είναι αυτοί που συμμετέχουν σε θέσεις περισσότερο καθοριστικές στην επιλογή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων π.χ. ως μέλη των επιτροπών κρίσης και ως Υπεύθυνοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μαραγκουδάκη, 2007). Επίσης, όπως διαπιστώθηκε και παλιότερα, η συμμετοχή γυναικών σε συντακτικές επιτροπές δε αποτελεί εγγύηση για την έλλειψη στερεοτυπιών στα εγχειρίδια αφού και οι γυναίκες ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό σύνολο και συνεπακόλουθα «δεν είναι καθόλου εύκολο να αποδεσμευτούν από την ισχύ της παράδοσης και των πολιτισμικά καθορισμένων εννοιών που διαφοροποιούν τα φύλα» (Κανταρτζή, 2003: 132, Αναγνωστοπούλου, 1997: 320 στο Πλιόγκου, 2006:242).

#### *2.1.8: Τα οφέλη του μη σεξιστικού διδακτικού υλικού*

Η Κογκίδου (1995) παραθέτοντας μελέτες των Adamsky (1981), Harrison & Passero (1975) και Wilson (1978), υποστηρίζει πως η χρήση παιδαγωγικού υλικού το οποίο «εμπεριέχει σεξιστικά στοιχεία και σεξιστική γλώσσα, διαστρεβλώνει τις αντιλήψεις των παιδιών για την πραγματικότητα» ενώ όταν το διδακτικό υλικό είναι κατάλληλο και απαλλαγμένο από διακρίσεις, έχει θετική επίδραση στους μαθητές και τις μαθήτριες και μπορεί να διευκολύνει την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Διευκρινίζεται ότι η χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στον τομέα της εκπαίδευσης δεν είναι από μόνη της επαρκής για να ανατρέψει τις κοινωνικές ανισότητες καθώς αυτές επηρεάζονται και από τους ηγεμονικούς λόγους εκτός σχολείου. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο προς την κατεύθυνση της άρσης του σεξισμού αλλά είναι απαραίτητο να ασκηθεί μια ανατρεπτική πρακτική της έμφυλης τάξης σε όλους τους θεσμούς και τα επίπεδα (Κογκίδου, 2014).

Όπως παρατηρεί η Κογκίδου (1995), σημαντική απόρροια του μη σεξιστικού υλικού στην παιδαγωγική πράξη είναι η αύξηση κινήτρων για μάθηση. Η επιλογή υλικού το οποίο ενδιαφέρει εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια σημαίνει πως αυξάνονται και οι δυνατότητες για μάθηση και για τα δύο φύλα. Η ισότιμη συμμετοχή και των δύο φύλων, η οποία επηρεάζεται θετικά από τον εμπλουτισμό του περιεχομένου, συνεισφέρει επίσης και στον τρόπο που οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζονται και επικοινωνούν μέσα στην τάξη, δημιουργώντας μια ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κατά δεύτερο λόγο, καθώς τα παιδιά απομακρύνονται από τα στερεότυπα και τους προκαθορισμένους ρόλους, γίνονται πιο ευέλικτα και δεν περιορίζονται ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, οι οποίες καθορίζονται πλέον από τα ενδιαφέροντά τους και όχι τα επιβεβλημένα πρότυπα. Τέλος, είναι δυνατό να επιτευχθεί άμεση τροποποίηση στην συμπεριφορά των παιδιών που τείνουν να μιμούνται τα μοντέλα ρόλων στα

οποία εκτίθενται. Εκτός από το διδακτικό υλικό, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν την αναπαραγωγή ανισοτήτων των φύλων: πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εκπαιδευτικές πρακτικές, αναλυτικά προγράμματα, η οργάνωση της τάξης καθώς και η ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Κογκίδου, 1995).

### *2.1.9: Μελέτες για τα εγχειρίδια*

Το σχολείο αποτελεί τον χώρο επαφής και διαπραγμάτευσης των παιδιών με τους ρόλους του φύλου και έρευνες υποστηρίζουν πως και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν σημαντικό ρόλο καθώς δεν είναι αξιακά ουδέτερα αλλά μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις και ιδεολογίες. Το Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση διεξήγαγε μια μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης για τις έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια από την οποία προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα για τον ρόλο των εγχειριδίων στην συγκρότηση των ταυτοτήτων φύλου. Η πλειοψηφία αυτών των ερευνών στον ελληνικό χώρο εστιάζει στα γλωσσικά εγχειρίδια και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η προτίμηση δικαιολογείται από τις/τους συγγραφείς βάση της κρίσιμης ηλικίας των παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την κριτική τους ικανότητα. Αυτό σημαίνει πως η δόμηση της ταυτότητάς τους επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα έμφυλα στερεότυπα και οι κυρίαρχοι λόγοι καθορίζουν καταλυτικά τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις έμφυλες σχέσεις (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008:32).

Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, οι μελετήτριες/-τές οδηγούνται στο συμπέρασμα πως στο διδακτικό υλικό υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, τη γλώσσα, ακόμα και την εικονογράφηση και υποαντιπροσώπηση του γυναικείου φύλου. Οι μελέτες διαπιστώνουν την αναπαραγωγή σεξιστικών στερεοτύπων στα εγχειρίδια, κυρίως αυτά της θετικής κατεύθυνσης, που παλαιότερα προέβαλαν ακόμα πιο ανοιχτά σεξιστικά πρότυπα. Δυστυχώς, μέχρι και σήμερα, παρά τη μείωση του σεξισμού στα διδακτικά βιβλία και τις εμφανείς προσπάθειες των συγγραφέων να αμβλύνουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για εξάλειψη των σεξιστικών στοιχείων (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008).

Η μελέτη των βιβλίων θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης του δημοτικού με την επιστημονική ευθύνη της Μαραγκουδάκη (2007) έδειξε ότι η γυναίκα προβάλλεται κυρίως ως μητέρα -πηγή σιγουριάς, στοργής, αυτοθυσίας που φροντίζει άνδρα και παιδιά- με κύριο χώρο και αντικείμενο δραστηριοποίησης το σπίτι ενώ σπανίζουν οι γυναίκες σε θέσεις κύρους και εξουσίας, σε οικονομικές και σε πολιτικοκοινωνικές δραστηριότητες. Ακόμα και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες των γυναικών είναι λιγότερες και εντοπίζονται κυρίως εντός σπιτιού. Δραστηριότητες που συχνά συνδέονται με το γυναικείο φύλο είναι η ενασχόληση με τον καλλωπισμό, τα ψώνια και φροντίδα του σπιτιού. Οι στερεότυπες για το φύλο συμπεριφορές που

συχνά αποδίδονται στις γυναίκες είναι διλήμματα ηθικής, εγκλωβισμοί στα κοινωνικά «πρέπει», στις νόρμες και τους κανόνες δικαίου, αναποφασιστικότητα, δειλία, ευγένεια και παθητικότητα. Το αντρικό φύλο έχει το προνόμιο να παρουσιάζεται με στοιχεία την ειλικρίνεια, το θάρρος, την εξυπνάδα, τη μεγαλοψυχία, την αυτονομία, τη γενναιότητα κ.ά. (2007:50). Οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες των αντρών στα σχολικά εγχειρίδια είναι έντονες και περιλαμβάνουν την ορειβασία, το ψάρεμα, το περπάτημα στη φύση, το κυνήγι και τα ταξίδια. Επίσης, άντρες ασχολούνται με την τεχνολογία και τα αγόρια με το διαδίκτυο και τον αθλητισμό ενώ τα κορίτσια παρουσιάζονται συχνά σε σχέση με το διάβασμα και τις τέχνες. Η Μαραγκουδάκη (2007), έχοντας συγκεντρώσει αυτές τις τόσο διαφορετικές εικόνες καταλήγει πως αυτό συντελεί στη διαίωιση στερεοτύπων του ρόλου των φύλων.

Ο επαγγελματικός κόσμος είναι σημαντικό πεδίο στο οποίο γίνονται εμφανή τα στερεότυπα και ο τρόπος που παρουσιάζεται η εργασία σε σχέση με τα φύλα στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές των παιδιών ως προς την μελλοντική επιλογή επαγγέλματος. Οι γυναίκες εμφανίζονται σε αμειβόμενη εργασία ή/και στον χώρο εργασίας τους λιγότερα συχνά απ' ότι οι άντρες για στους οποίους δίνεται μεγαλύτερη ποικιλία επαγγελματικών ρόλων και συχνά υπάρχει αναλυτική περιγραφή του επαγγέλματος που ασκούν. Σε αντίθεση, για τις γυναίκες οι επαγγελματικές επιλογές είναι πιο περιορισμένες. Όπως διαπιστώθηκε, συνήθως οι επαγγελματικοί ρόλοι των γυναικών εστιάζονται στον τομέα της φροντίδας και της προσφοράς υπηρεσιών ενώ δεν γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπίσουν στην προσπάθειά τους να ισορροπήσουν και να συμφιλιώσουν τους απαιτητικούς ρόλους ως μητέρες, σύζυγοι και εργαζόμενες γυναίκες (Μαραγκουδάκη, 2007: 33 -34).

Η απουσία των γυναικών είναι εμφανής και σε άλλους τομείς. Όπως διαβάζουμε στη μελέτη της Κανταρτζή για τα στερεότυπα των φύλων στα εγχειρίδια της Ιστορίας, πρόκειται για την ιστορία της αντρικής κυρίαρχης τάξης όπου παράλληλα η ιστορία των γυναικών αγνοείται (2002: 119). Οι πατριαρχικές κοινωνίες αξιολογούν την ανδρική δραστηριότητα ως πιο σημαντική όπως δείχνουν πολλές έρευνες κοινό στοιχείο των οποίων είναι η διαπίστωση πως οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στο κείμενο και την εικονογράφηση των εγχειριδίων της Ιστορίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, συνεχίζει η Κανταρτζή (2002:122), να υπάρχουν ελάχιστα μοντέλα ρόλων με τα οποία θα μπορούσαν να ταυτιστούν τα κορίτσια ενώ στα αγόρια παρέχεται μια ποικιλία μοντέλων ρόλων. Ο ρόλος των γυναικών στα εγχειρίδια εκμηδενίζεται στους περισσότερους τομείς: οι γυναίκες στα εγχειρίδια είναι αθέατες από την ιστορία των επιστημών, των τεχνών και του πολιτισμού και αυτό δημιουργεί την εντύπωση πως δεν υπάρχει σημαντικό γυναικείο έργο και προσωπικότητας άξιες αναφοράς (Μαραγκουδάκη, 2007).



Η παρουσίαση της οικογένειας και των σχέσεων μεταξύ των μελών της απασχολεί επίσης στη μελέτη των εγχειριδίων για τα έμφυλα στερεότυπα. Όπως φαίνεται από προηγούμενες έρευνες, η παραδοσιακή μορφή της διγονεϊκής οικογένειας με δύο παιδιά είναι η συνηθισμένη μορφή οικογενειακής οργάνωσης και ενίοτε, παρουσιάζεται η συμβολή των παππούδων και των γιαγιάδων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Υπάρχουν διακριτοί ρόλοι και ιεραρχημένες σχέσεις και ο διαχωρισμός των οικογενειακών ευθυνών και των υποχρεώσεων του σπιτιού γίνεται με βάση τα παραδοσιακά στερεότυπα φύλου (Μαραγκουδάκη, 2007: 52). Οι άνδρες απουσιάζουν συνήθως από τον καταμερισμό της οικιακής εργασίας αλλά και από την φροντίδα των παιδιών. Δεν εμπλέκονται συχνά στην καθημερινότητα αλλά αποτελούν κυρίαρχα πρόσωπα που προσδιορίζουν την ταυτότητα των γυναικών.

Η Μαραγκουδάκη (2007) παρατηρεί απουσία κειμένων που να αντιπροσωπεύουν τη σύγχρονη πραγματικότητα της οικογενειακής οργάνωσης τόσο ως προς τη δομή των οικογενειών όσο και ως προς τη δυναμική που αναπτύσσεται στο εσωτερικό τους. Το πρώτο βασικό στοιχείο είναι ότι οι σχέσεις του ζευγαριού συνήθως αποσιωπώνται ή εξιδανικεύονται ενώ παρουσιάζονται περιορισμένες διεργασίες επικοινωνίας και διαλόγου και το δεύτερο ότι η οικογένεια ταυτίζεται με το θεσμό του γάμου. Φαίνεται πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα σχολικά εγχειρίδια τα νέα εναλλακτικά οικογενειακά σχήματα (συμπεριλαμβάνοντας σε αυτά τις μονογονεϊκές, επαναδημιουργημένες / ανασυσταμένες, ομογονεϊκές οικογένειες και θέματα διαζυγίου, αναδοχής και τεκνοθεσίας) δεν έχουν θέση παρά τις μεταβολές του θεσμού στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η Πλιόγκου (2006), εξετάζοντας τα είκοσι δύο τεύχη του βιβλίου *Η Γλώσσα μου*, καταλήγει πως πρόκειται για απαγορευμένο θέμα στα σχολικά εγχειρίδια παρότι η ελληνική πραγματικότητα δείχνει ότι το συμβατικό έγγαμο διγονεϊκό σχήμα δεν είναι το μόνο. Η παρουσίαση μιας ανακριβούς ομοιομορφίας και η επιλογή του εξιδανικευμένου ετεροκανονικού μοντέλου «μητέρα-πατέρα-παιδί(ά)» ως κοινωνική νόρμα και η μόνη οργάνωση που προβάλλεται μέσα στα εγχειρίδια παραβλέπει την υπαρκτή ρευστότητα και ως εκ τούτου μπορεί να επιφέρει κοινωνικό στιγματισμό για τα παιδιά από διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο.

Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι, παρότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για την επίτευξη μη σεξιστικού διδακτικού υλικού, ο τρόπος παρουσίασης των φύλων μέσα στα σχολικά εγχειρίδια αλλάζει. Η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987 στο Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001: 55), παρατήρησε ότι σε μία προσπάθεια ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων, τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν μια εξιδανικευμένη ανδρική παρουσία διευρύνοντας το ρεπερτόριο συμπεριφορών των αντρών και σε γυναικείους τομείς. Ενώ οι άντρες μπορεί να παρουσιάζονται να συμμετέχουν σε δουλειές του σπιτιού, τη φροντίδα των παιδιών, τα ψώνια ή το μαγείρεμα, η προβολή των γυναικών συνεχίζει να είναι παραδοσιακή. Σημειώνει επίσης, ότι οι βελτιώσεις που παρατηρούνται στα

έμφυλα στερεότυπα δεν αφορούν τόσο τους ενήλικες αλλά τα παιδιά. Η μελέτη της Φρειδερίκου (1998) επιβεβαίωσε αργότερα αυτές τις απόψεις, καθώς η συγγραφέας υποστήριξε πως «οι άνδρες είναι εκείνοι που μερικές φορές κινούνται έξω από το στερεότυπο του φύλου τους. Στη δική τους δράση αποδίδονται οι όποιες υπερβάσεις των παραδοσιακών ρόλων» (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ. ά., 2001: 57). Η πιο πρόσφατη μελέτη με την επιμέλεια της Μαραγκουδάκη (2007) καταλήγει πως στα νέα εγχειρίδια επιχειρείται μια πιο ισότιμη προσέγγιση των φύλων αλλά η διεύρυνση των ρόλων δεν είναι επαρκής.

#### 2.1.10: Βιβλιογραφικά κενά

Όπως προκύπτει, υπάρχουν αρκετά κενά στη βιβλιογραφία καθώς ελάχιστες εργασίες αφορούσαν αρχικά τα σχολικά εγχειρίδια μεγαλύτερων βαθμίδων εκπαίδευσης και βιβλία άλλων μαθημάτων πέραν των αναγνωστικών Δημοτικού τα οποία εξετάστηκαν εκτενέστερα λόγω του χρόνου που τα παιδιά αφιερώνουν σε αυτά (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ. ά., 2001: 60). Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη θετική κατεύθυνση αρκετά αργότερα και συμπεριέλαβε τα βιβλία των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και τις νέες τεχνολογίες<sup>6</sup>. Μια από τις πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις τόσο αναφορικά με τις βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και με το εύρος του πεδίου μαθημάτων είναι η πράξη «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Μαραγκουδάκη, 2007) που αφορά οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς και συμπληρωματικά φυλλάδια των σχολικών εγχειριδίων για μαθήματα θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο.

Παρ' όλα αυτά, ένα βιβλιογραφικό κενό που παραμένει αφορά την ολοκληρωμένη μελέτη των γλωσσικών εγχειριδίων ξένων γλωσσών παρότι το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) αναφέρει ότι στο σχολείο το μάθημα της ξένης γλώσσας είναι ή πρέπει να είναι αντικείμενο και παράλληλα μέσον ανάπτυξης γνώσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα, όπως τονίζεται διεθνώς, υπάρχει βιβλιογραφία που τεκμηριώνει τον σεξιστικό χαρακτήρα των εγχειριδίων για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008: 63). Από τις πρώτες μελέτες που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη στερεοτυπικών στοιχείων και εδραιώνουν έμφυλες ανισότητες στα εγχειρίδια ξένων γλωσσών είναι η αυτή της Stern με τίτλο *Sexism in Foreign Language Textbooks* (1976) η οποία καταλήγει πως τα εγχειρίδια εκμάθησης ξένων γλωσσών δεν λαμβάνουν υπόψη και δεν παρουσιάζουν τον μεταβαλλόμενο κόσμο και τους νέους

---

<sup>6</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τον συλλογικό τόμο *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* υπό την επιμέλεια των Ντρενογιάννη, Σέρογλου και Τρέσσου (2007) στον οποίο οι συγγραφείς εστίασαν στη διδασκαλία, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα σχολικά εγχειρίδια σε συνάρτηση με το φύλο σε όλες τις βαθμίδες.

ρόλους αντρών και γυναικών και επιπλέον πως ο σεξισμός συντηρείται και από γυναίκες και άντρες συγγραφείς.

## 2.2: Έρευνα

### 2.2.1: Υπόθεση, ερευνητικά ερωτήματα και περιορισμοί

Μια πρώτη απόπειρα κάλυψης αυτού το κενού θα επιχειρήσει η συγκεκριμένη εργασία που μέσα από τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης και Κριτικής Ανάλυσης Λόγου θα στοχεύσει στην ανίχνευση των στοιχείων που συνθέτουν την παρουσία του φύλου, των σεξιστικών στερεοτύπων και τη συμβολή τους σε συγκεκριμένες μορφές φυλετικής διαμόρφωσης. Ως κύριο παράδειγμα χρησιμοποιήθηκε το έργο του ΕΠΕΑΕΚ II («Προγράμματα υποστήριξης της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για γυναίκες») για την εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Μαραγκουδάκη, 2007). Το πρότυπο χρησιμοποιήθηκε για την στοιχειοθέτηση κατηγοριών ανάλυσης και κριτηρίων για τον εντοπισμό σεξισμού στο διδακτικό υλικό, την άντληση συγκριτικών στοιχείων για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα εγχειρίδια των ελληνικών, την εννοιολογική αποσαφήνιση (έμφυλα στερεότυπα, μη σεξιστικό υλικό, αντι-σεξιστικό υλικό) και τέλος ως προς τις προτάσεις για δράση. Οι αναλυτικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν αλληλοσυμπληρώνονται και οι κατηγορίες ανάλυσης δεν είναι αυστηρές δεδομένου ότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, έχουν διαφορετική δομή και θεματολογία. Έτσι, προέκυψαν ποικίλες πτυχές της απεικόνισης φύλου που δεν ευνοούσαν τη συνολική ομαδοποίηση. Για είναι λειτουργικότερο το σύστημα ανάλυσης, συγκεκριμένοι δείκτες ταξινομήθηκαν ανά τάξη και επιχειρήθηκε μια λεπτομερής περιγραφική ανάλυση. Στα συμπεράσματα επιχειρείται μια πιο συνολική εκτίμηση ολόκληρου του διαθέσιμου διδακτικού υλικού για το μάθημα των αγγλικών ως προς την οπτική του φύλου που θα αναδείξει παράλληλα ποιοι είναι οι τομείς που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τις/τους εκπαιδευτικούς.

Στην ανάλυση που θα ακολουθήσει, πέρα από την καταγραφή των διαφοροποιημένων έμφυλων ρόλων στην οικογένεια, στον επαγγελματικό τομέα, στα διάσημα πρόσωπα και άλλες πτυχές που αναλύονται, έχουμε σκοπό να δώσουμε έμφαση στην κατασκευή των ταυτοτήτων κατά την αλληλεπίδραση (identities in interaction model). Η ταυτότητα, σύμφωνα με το μοντέλο των Bucholtz & Hall (2005), δεν είναι κάτι στατικό αλλά αλλάζει μέσω του λόγου και νέες μορφές ταυτότητας παράγονται ενεργά από τις/τους ομιλήτριες/τές κατά την αλληλεπίδραση. Πρόκειται για μία διαρκή διαδικασία διαμόρφωσης χωρίς περιορισμούς από τις συμβατικές κατηγοριοποιήσεις φύλου (Μαρωνίτη & Στάμου, 2014: 1031). Το μοντέλο αυτό απορρίπτει την ουσιοκρατική οπτική και αντιμετωπίζει την ταυτότητα ως ένα προϊόν που αναδύεται από τις

εκάστοτε συνθήκες της γλωσσικής διεπίδρασης και όχι ως προϋπάρχουσα στο άτομο. Η γλώσσα, υπό αυτές τις συνθήκες, έχει καταλυτική επίδραση στην κατασκευή της ταυτότητας και δεν αποτελεί απλή αντανάκλασή της. Όπως εξηγούν οι Μαρωνίτη & Στάμου περιγράφοντας τον μηχανισμό συγκρότησης της ταυτότητας μέσα από την γλώσσα, εστιάζουμε στη «δημιουργία σημειωτικών δεσμών μεταξύ συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων και κοινωνικών νοημάτων». Έτσι, συνεχίζουν οι συγγραφείς, «συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές ‘δείχνουν’ (index) ορισμένα πραγματολογικά νοήματα (π.χ. συνεργασιμότητα, ανταγωνισμό), τα οποία με τη σειρά τους δείχνουν συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες (π.χ. ‘γυναίκα’, ‘άνδρας’)» (2014: 1032).

Το δείγμα για την έρευνά μας αποτέλεσαν τα βιβλία Δημοτικού Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (Βιβλίο Μαθητών/τριών / Τετράδιο Εργασιών και Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν αφορά την Α' και Β' Δημοτικού. Η διδασκαλία του μαθήματος των αγγλικών σε αυτές τις τάξεις βασίζεται στον προφορικό λόγο και δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Υλικό μπορεί να αντληθεί από φακέλους με προτεινόμενες ασκήσεις που στηρίζονται σε κοινωνιοπολιτισμικές πρακτικές μέσω της αγγλικής γλώσσας. Όπως αναφέρεται από τη Βασιλική Δενδρινού, επιστημονική υπεύθυνη του έργου, πρόκειται για ένα ξεχωριστό πρόγραμμα που προηγείται του κυρίως σχολικού προγράμματος, το οποίο ξεκινά στην Τρίτη Δημοτικού πανελλαδικά (Dendrinou, 2015: 34-5) και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια ξεχωριστή ερευνητική μελέτη.

Η αρχική μας υπόθεση είναι ότι τα σύγχρονα εγχειρίδια, παρότι οφείλουν να απεμπλακούν από τα παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα, παρουσιάζουν πρόοδο αλλά δεν καταφέρνουν μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση να στοιχειοθετήσουν μια δίκαιη και ισότιμη εικόνα σε ό,τι αφορά τις έμφυλες ταυτότητες. Ένα εγχειρίδιο που δεν περιλαμβάνει την έννοια της ισότητας των φύλων αλλά απεναντίας παρέχει στερεοτυπικές ή περιορισμένες έμφυλες εικόνες είναι επικίνδυνο γιατί οι πληροφορίες που περιλαμβάνει τείνουν να εκλαμβάνονται ως αληθείς από τις αναγνώστριες και τους αναγνώστες. Παρότι το ζήτημα της ταυτότητας φύλου είναι πολύπλοκο, ξεπερνά την αυστηρή διχοτομία άντρα - γυναίκας και συμπεριλαμβάνει την έννοια του κοινωνικού φύλου πέραν του βιολογικού και το ευρύ φάσμα πάνω στο οποίο κινούνται τα άτομα, η συγκεκριμένη εργασία αφορά τις περιορισμένες αναπαραστάσεις που περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα εγχειρίδια και αφορούν το δίπολο άντρας- γυναίκα. Προς την κατεύθυνση αυτή τέθηκαν επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τις κατηγορίες οικογένεια, επάγγελμα, προσωπικά χαρακτηριστικά, μοντέλα ρόλων, και στερεοτυπική γλώσσα. Το περιεχόμενο αυτών των υποθέσεων βασίζεται σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών σε σχέση με τις αναπαραστάσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων και γενικότερες πεποιθήσεις που αναφέρονται στις έμφυλες διαφορές.

Τα αρχικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν κατά την ανάλυση των εγχειριδίων αφορούν το εάν η θεματολογία των βιβλίων είναι κατάλληλη και ελκυστική εξίσου και για τα δύο φύλα και αν υπάρχει αριθμητική ισορροπία στους πρωταγωνιστικούς ρόλους και στα επώνυμα πρόσωπα που παρουσιάζονται. Το ζητούμενο δεν είναι μόνο η ρεαλιστική απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και η παροχή θετικών μη σεξιστικών προτύπων και για τα δύο φύλα. Ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής μη σεξιστικού διδακτικού υλικού που συγκέντρωσε η Μαραγκουδάκη διαβάζουμε ότι είναι θεμιτό «να προτείνονται και ρόλοι που δεν έχουν ευρέως κατακτηθεί από την κοινωνία ή δεν είναι κυρίαρχοι» (2007: 60).

Επιμέρους ερωτήματα συμπεριλαμβάνουν τη στερεοτυπική παρουσίαση των γυναικών στους ρόλους της συζύγου, μητέρας και νοικοκυράς, σε παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα φροντίδας και παροχής υπηρεσιών, χαμηλού κύρους ή αμοιβής, τη σχέση τους με την τεχνολογία και τη δραστηριοποίησή τους σε εσωτερικούς χώρους. Ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά θα διερευνηθεί αν οι γυναίκες και τα κορίτσια παρουσιάζονται το ίδιο δραστήριες, ικανές και ανεξάρτητες όπως το ανδρικό φύλο και αν τους αποδίδονται άλλα χαρακτηριστικά που στερεοτυπικά συνδέονται με το γυναικείο φύλο όπως η εμμονή με την ομορφιά, η υπερβολή, η αναποφασιστικότητα κ.ά.. Στην παρουσίαση των ανδρών θα εξετάσουμε εάν κυριαρχούν στον λόγο, αν κατέχουν ηγετικές θέσεις και διακρίνονται για τα επιτεύγματά τους, εάν έχουν μερίδιο στην οικιακή εργασία και τη φροντίδα των παιδιών και τέλος, εάν παρουσιάζονται να υπερέχουν στην τεχνολογία, τον αθλητισμό και τις θετικές επιστήμες. Σε σύγκριση με το παρελθόν, θέλουμε να διερευνήσουμε εάν στα σύγχρονα εγχειρίδια η γυναίκα και ο άντρας αναλαμβάνουν νέους ρόλους που παραδοσιακά ανήκαν στο άλλο φύλο ή ποια στερεότυπα επικρατούν ακόμα. Ως υποερώτημα θέτουμε επίσης το εάν αυτά είναι πιο ισχυρά στις γυναίκες ή στους άντρες, σε ενήλικες ή σε παιδιά.

Αναγνωρίζοντας τη δύναμη της εικόνας, εξετάζουμε τη δόμηση του σεξισμού μέσα από την εικονογράφηση, το πλήθος των εικόνων ανά φύλο, το είδος των δραστηριοτήτων που αποδίδονται σε γυναίκες και άντρες και τους χώρους που εντοπίζονται. Παράλληλα, θα ερευνήσουμε τη σύνθεση των συγγραφικών ομάδων ως προς το φύλο και τις ιδιότητες και την ύπαρξη ειδικών οδηγιών για την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων στα βιβλία για τις/τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, στη μελέτη μας περιοριζόμαστε στον ιζηματοποιημένο-δομικό σεξισμό, αναλύοντας συγκεκριμένες λέξεις που θεωρούνται σεξιστικές με τις οποίες ασχολήθηκε το πρώτο και δεύτερο κύμα φεμινιστικής γλωσσολογίας (Mills, 2008). Έτσι, θα ελεγχθεί η γενικευτική χρήση του αρσενικού ως του επικρατέστερου γένους για να δηλωθούν άτομα και των δυο φύλων, η πρόταξη του αρσενικού στα ζεύγη ανδρικών-γυναικείων, οι ονομαστικές αναφορές σε σύγκριση με την αναφορά μέσα από την ιδιότητα, η χρήση λέξεων μαρκαρισμένων ως προς το αρσενικό γένος και

τα επαγγελματικά ουσιαστικά, όπως και η χρήση της λέξης man και των συνθετικών της που αποσιωπά τον ρόλο των γυναικών.

Τέλος, σε μια προσπάθεια να αποφύγουμε μια μεροληπτική ανάλυση, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε παραδείγματα της προσπάθειας των συντακτικών ομάδων να αποφύγουν τον γλωσσικό σεξισμό και να συμπεριλάβουν νεωτεριστικές αναφορές για τα φύλα. Σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (2007), η συμπερίληψη των καλών πρακτικών των εγχειριδίων πρέπει να είναι μια πάγια τακτική στο έργο της αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων και παραγωγής βοηθητικού υλικού για την έμφυλη ισότητα για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ακόμα και όταν δεν υπάρχει συστηματική προσπάθεια αποδόμησης των στερεοτύπων, τα παραδείγματα αυτά είναι χρήσιμα γιατί είναι δυνατό να αξιοποιηθούν μέσω της αντιπαραβολής με τις στερεοτυπικές αναφορές και να συνεισφέρουν στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα φύλα (Μαραγκουδάκη, 2007). Οι καλές πρακτικές, αν και εξαιρετικά περιορισμένες στα υπό εξέταση εγχειρίδια, αποτελούν ταυτόχρονα και προτάσεις παρέμβασης για τις/τους εκπαιδευτικούς.

Το όφελος από την μελέτη αυτή, όπως ελπίζουμε, θα είναι διπλό. Πρώτον, σύμφωνα με τις Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., «η στοιχειοθέτηση της έκτασης και της μορφής του σεξισμού στα βιβλία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την άσκηση κοινωνικής πολιτικής - τόσο από κρατικούς όσο και από τους εμπλεκόμενους ιδιωτικούς φορείς» (2001: 50). Κατά δεύτερον, η μελέτη δύναται να αποτελέσει οδηγό για εκπαιδευτικούς αγγλικών στη δική τους προσπάθεια να προάγουν ένα σχολείο απαλλαγμένο από σεξιστικά στοιχεία. Η καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων και ανισοτήτων που εντοπίσαμε στα συγκεκριμένα εγχειρίδια μπορεί να ξεκινήσει από τις διορθωτικές κινήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη χρήση τους μέσα στις σχολικές τάξεις. Κάποιες σχετικές διδακτικές προτάσεις γίνονται κατά την ανάλυση των εγχειριδίων και άλλες παρέχονται στο προτελευταίο μέρος αυτής της μελέτης, στη διδακτική μας πρόταση που βρίσκεται στο τέταρτο κεφάλαιο. Έχοντας ως αρχή τη θέση του Τρίτου Κύματος Ανάλυσης σχετικά με το πως παράγοντες όπως το χιούμορ μπορούν να ενισχύσουν και να εδραιώσουν την ιδέα της κατωτερότητας των γυναικών (Mills, 2008) δημιουργήθηκε ενδεικτικό διδακτικό υλικό με βάση τη γελοιογραφία και τα μιμίδια. Στόχος αυτού είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες -με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών- να αναγνωρίζουν στερεοτυπικές και σεξιστικές αντιλήψεις και για να συμβάλει στην αποδόμησή τους.

### *2.2.2: Ερμηνευτικό πλαίσιο*

Η σχέση της γλώσσας με το φύλο επηρεάστηκε από την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος και από τις εξελίξεις στον τομέα της Γλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας

καθώς έγινε φανερό ότι ο λόγος αποτελεί κοινωνική πρακτική που μπορεί να ορίσει την ταυτότητα, πτυχή της οποίας είναι το φύλο. Η ανάλυση κειμένων συνδυάζοντας κλάδους γλωσσολογίας και κοινωνιολογικές θεωρίες αντανάκλα τη συμβολή της γλώσσας στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Έτσι, οι υφολογικοί πόροι, οι λεξικογραμματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται και οι επιλογές που αφορούν το γλωσσικό σύστημα γενικότερα μελετώνται γιατί μέσα από αυτές, η γλώσσα αναπαράγει και εδραιώνει σχέσεις κυριαρχίας και ανισότητες στην κοινωνία (Στάμου, 2014: 149-150). Συγκεκριμένα, η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί προσέγγιση που σχετίζεται με την αποκάλυψη των εξουσιαστικών σχέσεων και για αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε κειμενικά είδη από φορείς που κατέχουν εξουσία όπως κείμενα της πολιτικής, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, της εκπαίδευσης και γενικότερα δημόσια και θεσμοθετημένα έγγραφα που έχουν ευρεία διανομή και σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψής μας (Λαμπροπούλου, 2014 : 426). Τα σχολικά εγχειρίδια ως φορείς του συστήματος αξιών και ιδεολογιών εξετάζονται στην παρούσα εργασία μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου για να αναδειχθεί ο βαθμός στον οποίο αντανάκλουν την έμφυλη κοινωνική ανισότητα.

Σύμφωνα με τον van Dijk (2001β: 96 στο Στάμου, 2014: 156) η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) δεν είναι μια «μέθοδος ή θεωρία που μπορεί απλώς να εφαρμοστεί στα κοινωνικά προβλήματα» αλλά μια «οπτική για να κάνουμε έρευνα», δηλαδή ένας ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισης και θεώρησης των κειμένων. Η ΚΑΛ, με στόχο να αποκαλύψει τα βαθύτερα και υπόρρητα νοήματα, εστιάζει στην ανάλυση των κειμένων μέσα στα κοινωνικο-πολιτισμικά συμφραζόμενα που τα δημιούργησαν. Σε αντίθεση με τις μη κριτικές γλωσσολογικές προσεγγίσεις ανάλυσης λόγου που έχουν περιγραφικό προσανατολισμό και συνήθως ξεκινούν από ένα γλωσσικό φαινόμενο. η ΚΑΛ έχει ως αφετηρία ένα κοινωνικό ζήτημα (π.χ. τον ρατσισμό) και μελετά πώς αυτό πραγματώνεται μέσα από συγκεκριμένα κείμενα με κύριο στόχο την κοινωνική ερμηνεία των γλωσσικών επιλογών (Στάμου, 2014 : 160).

Σε πρώτο επίπεδο, η ΚΑΛ εξετάζει το μικρο-επίπεδο του κειμένου (γλωσσικά στοιχεία που σχετίζονται με την αναπαραγωγή ή την αμφισβήτηση ηγεμονικών λόγων) και σε δεύτερο το μακρο-επίπεδο (κοινωνικό/ πολιτισμικό πλαίσιο και σχέσεις εξουσίας) που αποκαλύπτει την ιδεολογία του κειμένου (Λαμπροπούλου, 2014: 426-9). Υπό αυτή την έννοια η ΚΑΛ είναι η ο διάλογος μεταξύ των κοινωνικών θεωριών και της γλωσσολογίας μέσω του οποίου αναδεικνύονται τα κοινωνικά προβλήματα και επιδιώκεται η χειραφέτηση καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων (Fairclough, 1992). Η ΚΑΛ δεν αποτελεί μια ενιαία προσέγγιση και δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένο πλαίσιο κειμενικής ανάλυσης και μεθοδολογίας αλλά προτείνει έναν τρόπο θεώρησης των κειμένων από μια συγκεκριμένη κριτική σκοπιά (Στάμου, 2014: 164).

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των βασικών της εκπροσώπων της ΚΑΛ ( Λογοϊστορική προσέγγιση της Wodak, κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση του Teun van Dijk και κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough) διαφοροποιούνται σημαντικά, έχουν όμως βασικό κοινό στοιχείο την αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής που συνδέεται με την άσκηση εξουσίας και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Στάμου, 2014: 156). Ο Fairclough (1992) υποστηρίζει τον ενεργητικό ρόλο του λόγου στη συγκρότηση της κοινωνίας καθώς μπορεί ταυτόχρονα να αντανακλά συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και ανισότητες αλλά ταυτόχρονα να τις επιβεβαιώσει και να τις μετασχηματίσει. Σε σχέση με το φύλο, ο λόγος είναι αυτός που αντικατοπτρίζει την κοινωνική ανισότητα και την υποδεέστερη θέση των γυναικών ενώ ταυτόχρονα την αναπαράγει μέσα από τη χρήση. Η ιδεολογία των κειμένων και οι σχέσεις εξουσίας μέσα σε αυτά δεν είναι εμφανείς και τα νοήματα που οικοδομούνται μέσα από τον λόγο φυσικοποιούνται και παρουσιάζονται ως αυτονόητα με αποτέλεσμα τη θεσμοθέτηση της κυριαρχίας και της ανισότητας, όπως στην περίπτωση του γλωσσικού σεξισμού.

Συνδέοντας τη γλώσσα με το φύλο, η Φεμινιστική Κριτική Ανάλυση Λόγου μελετά τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία αναπαράγουν ρητά ή υπόρητα έμφυλους λόγους που «δημιουργούν φύλα (gendering) με το να προτείνουν έμφυλες διαφορές, να κατασκευάζουν τις γυναίκες με συγκεκριμένο τρόπο και να μεταδίδουν νοητικές αναπαραστάσεις για το τι σημαίνει να είσαι γυναίκα» (Λαμπροπούλου, 2014: 425). Η Φεμινιστική Κριτική Ανάλυση λόγου καλύπτει την αδυναμία της ΚΑΛ που φέρνει στο φως τις κοινωνικές ανισότητες αλλά δεν προχωρά σε προτάσεις σχετικά με τον μετασχηματισμό των κειμένων. Η Φεμινιστική γλωσσολογία έχει πιο παρεμβατικό χαρακτήρα και δεν περιορίζεται στην περιγραφή των προβληματικών σημείων αλλά προτείνει για παράδειγμα εναλλακτικές εκφράσεις και γλωσσικούς τύπους για την εξάλειψη του γλωσσικού σεξισμού (Στάμου, 2014: 163). Με την οπτική του γυναικείου φύλου στο επίκεντρο, τα κείμενα επαναξιολογούνται και το κέντρο βάρους μετατίθεται στο πως η γλώσσα μπορεί να αγνοήσει ή να απαξιώσει τη γυναίκα και να μετατραπεί σε φορέα προκατάληψης.

Ο Μπονίδης (2005) σχολιάζει πως τα σχολικά βιβλία είναι προϊόντα και παράγοντες κοινωνικών διεργασιών που εκπροσωπούν την κυρίαρχη ομάδα και εκφράζουν το ιδεολογικό-πολιτισμικό πλαίσιο της περιόδου. Κατά τον συγγραφέα τα εγχειρίδια δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα γιατί «αφενός, κατασκευάζουν μια πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο και ταυτόχρονα ενισχύουν κάποιες συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας προς όφελος κάποιων συγκεκριμένων ομάδων και, αφετέρου, προτρέπουν τους αποδέκτες και τις αποδέκτριές τους, δεδομένου του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου, σε μια κυρίαρχη ανάγνωση» (2005:4). Ανιχνεύοντας τις εκφάνσεις της φυλετικής ανισότητας μέσα στα κείμενα των σχολικών βιβλίων αναδεικνύονται οι επικρατούσες αντιλήψεις από τις οποίες αντλούν και μέσα από τη μελέτη τους



και τις προτάσεις επαναξιολόγησης επιχειρείται η αναδιαμόρφωση των κοινωνικών πρακτικών. Στη συγκεκριμένη εργασία, η κριτική διάσταση της μελέτης των σχολικών εγχειριδίων έχει σκοπό μέσω της αποφυσικοποίησης των υπόρρητων πρακτικών σεξισμού που αποκαλύπτονται να ευαισθητοποιήσει τους αποδέκτες και τις αποδέκτριες αυτών των μηνυμάτων σε ζητήματα έμφυλης ισότητας.

### *2.2.3: Χρήσιμοι ορισμοί*

Στην έρευνά μας, βασικά θέματα αποτελούν οι έννοιες του γλωσσικού σεξισμού και των έμφυλων στερεοτύπων και σε αντιπαράβολή, οι έννοιες του μη σεξιστικού και αντι-σεξιστικού υλικού, τις οποίες θεωρούμε χρήσιμο να ορίσουμε. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου, «σεξισμός είναι η πρακτική μέσα από την οποία υποβαθμίζονται άτομα με γνώμονα το φύλο τους, η διάκριση εναντίον ενός φύλου. Σε μία κοινωνία πατριαρχική, όπου ο γυναικείος λόγος βρίσκεται στο περιθώριο, όπου οι άντρες έχουν αισθητά μεγαλύτερη πολιτική και οικονομική δύναμη, το φύλο που υποτιμάται, και γλωσσικά, είναι το γυναικείο» (1996:16). Το αρσενικό φύλο αντιμετωπίζεται ως η νόρμα, ενώ το θηλυκό γίνεται αντιληπτό ως «το άλλο», η εξαίρεση, κάτι το διαφορετικό αλλά κατώτερο (Doyle, 1995: 1). Η Τσοκαλίδου (1996) εξηγεί πως ο γλωσσικός σεξισμός αφορά διακρίσεις εναντίον των γυναικών που γίνονται εμφανείς στα επίπεδα της γραμματικής, της σύνταξης και της σημασιολογίας οι οποίες δεν οφείλονται στην ανικανότητα της γλωσσικής δομής, αλλά συνιστούν ένα τρόπο εδραίωσης της προτεραιότητας που δίνεται στο αρσενικό γένος και φύλο. Η γλώσσα χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκλείει ή να υποτιμά κάποιο από τα δύο φύλα, κυρίως τις γυναίκες (Cameron, 1985: 99). Η Τσοκαλίδου προειδοποιεί ότι «η συνεχής χρήση μιας γλώσσας που αφανίζει το θηλυκό γένος (Spender, 1985) ή που του αποδίδει χαρακτηριστικά δευτερεύουσας ή αρνητικής σημασίας, γίνεται ο φορέας αλλά και ο τρόπος διαιώνισης μιας πρακτικής διάκρισης και μισογυνισμού (1996 : 18).

Τα έμφυλα στερεότυπα, σύμφωνα με την Κανταρτζή, καθορίζουν πως θα έπρεπε να είναι οι άνθρωποι με βάση το φύλο τους περιορίζοντας και κατευθύνοντας τα παιδιά σε προδιαγραμμαμένους ρόλους. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις επηρεάζουν την ταυτότητα του φύλου και είναι μη ρεαλιστικές, επιζήμιες και περιοριστικές στην πλήρη ανάπτυξη των ατόμων καθώς υπεραπλουστεύουν τις αντιλήψεις και περιορίζουν τις προοπτικές της ζωής (2003 : 31-35). Η Μαραγκουδάκη σημειώνει ότι αυτές οι υπεραπλουστευμένες εικόνες που επικρατούν σε μια κοινωνία σχετικά με τα χαρακτηριστικά που έχουν ή θα πρέπει να έχουν οι άντρες και οι γυναίκες δεν λαμβάνουν υπόψη τις ποικίλες έμφυλες ατομικές διαφορές και συχνά συνοδεύονται από προκαταλήψεις. Τα έμφυλα στερεότυπα είναι βαθιά ριζωμένα στις αντιλήψεις και στις παραδόσεις

του κάθε κοινωνικού συνόλου και διακρίνουν έμφυλες ασυμμετρίες και διακρίσεις (2007 : 11-12).

Η Μαραγκουδάκη (2007) παρέχει δύο ακόμα χρήσιμους ορισμούς που αφορούν το μη σεξιστικό εκπαιδευτικό υλικό και το αντι-σεξιστικό εκπαιδευτικό υλικό. Το μη σεξιστικό υλικό δεν συμπεριλαμβάνει παραδοσιακούς έμφυλους διαχωρισμούς αλλά παραμένει ουδέτερο ως προς την αμφισβήτηση των στερεοτυπικών διακρίσεων φύλου. Το αντισεξιστικό υλικό όμως μας πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα καθώς σε αυτό ο σεξισμός απουσιάζει και ταυτόχρονα αντικαθίσταται με εναλλακτικές νεωτεριστικές θεωρήσεις. Προτείνονται διευρυμένα μοντέλα ρόλων των φύλων που αντικατοπτρίζουν πιο ρεαλιστικά τη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, αναλύονται τα πλεονεκτήματά τους και οι δυσκολίες επίτευξης, συμπεριλαμβανομένων των θεσμικών εμποδίων και διακρίσεων. Ως αντι-σεξιστικό εκπαιδευτικό υλικό ορίζεται αυτό που «προτρέπει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αμφισβητήσουν κριτικά και να δράσουν για την εξάλειψη του σεξισμού και της έμφυλης ασυμμετρίας» (Μαραγκουδάκη, 2007: 12). Με αφετηρία αυτούς τους ορισμούς, στη δική μας έρευνα αναλύουμε τα σχολικά εγχειρίδια προκειμένου να ανιχνεύσουμε σε αυτά τα σεξιστικά, μη σεξιστικά και τα αντισεξιστικά τους στοιχεία και προχωράμε στην παραγωγή αντι-σεξιστικού βοηθητικού υλικού.

### 2.3: Ο γλωσσικός σεξισμός στην αγγλική γλώσσα

#### 2.3.1: Το ζήτημα της ουδετερότητας

Σύμφωνα με τις Goddard και Patterson (2001: 34), τα αγγλικά δεν είναι μια ουδέτερη ως προς το φύλο γλώσσα βάσει τριών γεγονότων: πρώτον, πρόκειται για μια γλώσσα που αποτελείται από λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται αποκλειστικά κατά φύλο, δεύτερον, η γλώσσα περιέχει γλωσσικά στοιχεία που παραμένουν ίδια αλλά υπάρχει νοηματική αλλαγή όταν αναφέρονται σε έναν άνδρα ή μια γυναίκα και τρίτον, είναι μια γλώσσα που φέρει μέσα της μια κοινή κατανόηση για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι άνδρες και οι γυναίκες και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχουν. Στο γνωστό βιβλίο της *The Feminist Critique of Language*, η Cameron υποστηρίζει πως η γλώσσα θα μπορούσε να θεωρηθεί αντανάκλαση της σεξιστικής κουλτούρας, αλλά το θέμα είναι πιο σύνθετο αφού η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας ιδεών και υποθέσεων που γίνονται, μέσω της σταθερής τους αναπαράστασης στον λόγο, τόσο οικείες που μας διαφεύγει η σημασία τους. Έτσι, ο σεξισμός δεν αντικατοπτρίζεται απλώς στην γλώσσα αλλά αναπαράγεται και ενισχύεται μέσα σε χιλιάδες κοινότοπες συναντήσεις (1990: 12). Αυτό που μας απασχολεί εδώ είναι να αναδείξουμε τις γλωσσικές επιλογές που χρειάζεται να κάνουν συχνά οι καθηγήτριες και οι καθηγητές αγγλικών, επιλογές οι οποίες στέλνουν συγκεκριμένα μηνύματα και επηρεάζουν το μαθητικό ακροατήριο. Στην ενότητα που ακολουθεί στόχος μας είναι να εκθέσουμε συνοπτικά τα

γλωσσικά φαινόμενα που αξιολογούνται ως δείγματα σεξισμού στην αγγλική γλώσσα, ως προς τη μορφολογία, τη σημασιολογία και τη σύνταξη και να παραθέσουμε τις μη σεξιστικές εναλλακτικές τους ώστε να χρησιμοποιηθούν από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες.

Η Piercey (2000), διαφωνώντας με όσους θεωρούν τη συνεχιζόμενη συζήτηση περί σεξισμού ξεπερασμένη, εντοπίζει ενδείξεις ιζηματοποιημένου σεξισμού σε όλους τους τομείς της ζωής στην πατριαρχική κοινωνία και επικεντρώνεται στον σεξισμό που είναι εγγενής στην αγγλική γλώσσα την οποία ονομάζει «γλώσσα-παγίδα» γιατί ενσωματώνει προϋπάρχουσες προκαταλήψεις κατά των γυναικών. Η συγγραφέας υποστηρίζει πως είναι σημαντικό για όσους και όσες διδάσκουν τη γλώσσα να έχουν επίγνωση του σεξισμού στα αγγλικά ώστε να σταματήσουν να συνεισφέρουν σε αυτό. Παράλληλα, πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίξουν μια γλώσσα πιο ουδέτερη καθώς είναι αναπόφευκτο ότι άτομα που μαθαίνουν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα θα μάθουν επίσης τις πολιτισμικές και κοινωνιολογικές ιδεολογίες που αναπαράγονται μέσω της γλώσσας (Piercey, 2000: 110-111).

### 2.3.2: Διαφορετικές συνδηλώσεις για τα δύο φύλα

Ένας πρώτος δείκτης αυτής της έμφυλης ανισότητας στη γλώσσα είναι ότι, όπως δείχνει ο κλάδος της σημασιολογίας, το αρσενικό φύλο όχι μόνο έχει περισσότερες λέξεις διαθέσιμες στην αγγλική γλώσσα αλλά έχει και περισσότερες λέξεις οι οποίες έχουν θετική συνδήλωση<sup>7</sup>. Η Piercey γράφει πως οι συνδηλώσεις είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας στον σχεδιασμό των μαθημάτων δεδομένου ότι λέξεις που σχετίζονται με το θηλυκό γένος αποκτούν αρνητικές και συνήθως σεξουαλικές συνδηλώσεις. Η έμφυλη διχοτομία των λέξεων δεν προκύπτει από τη μορφή αλλά από το νόημα και το φύλο αποδίδεται ακόμα και σε φαινομενικά ουδέτερους όρους. Για να στοιχειοθετήσει αυτή την άποψη η Piercey αναφέρει τα επίθετα *aggressive, arrogant, charming, confident, dependant, emotional, flirtatious, gentle, logical, nagging, rational, stable, submissive, talkative*, και *tough* και ζητά από το αναγνωστικό κοινό να τα σκεφτούν με έμφυλους όρους. Όπως εξηγεί, διδάσκοντας, για παράδειγμα, τα δίπολα<sup>8</sup> *tough-weak* ή *active-passive* πρέπει έχουμε στο νου μας πως το θηλυκό γένος είναι αυτό στο οποίο αποδίδονται οι όροι αρνητικής ή κατώτερης σημασίας (Piercey, 2000: 112-113). Η διαφορά ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό

<sup>7</sup> Οι μελέτες της Graham (1975) και της Nilsen (1977) δείχνουν μεγαλύτερη συχνότητα σημαδεμένων ως προς το αρσενικό λέξεων σε σχολικά βιβλία και σε λήμματα λεξικού (στο Αλβανούδη, 2012: 24) και η Φραγκουδάκη (1988: 82-83) διαπίστωσε για την ελληνική ότι παρότι υπάρχουν λέξεις με αρνητική σημασία σημαδεμένες ως προς το αρσενικό γένος, όπως για παράδειγμα αρκετές λέξεις που αναφέρονται στο ανδρικό αναστήμα, αυτές δεν βρίσκονται στο λήμμα «άνδρας», όπως οι αντίστοιχες γυναικείες.

<sup>8</sup> Αντίστοιχο δίπολο με τα *strong / superior sex* για το αρσενικό γένος και *weak / fair sex* για το θηλυκό υπάρχει στα ελληνικά το *ισχυρό και ασθενές φύλο*. Όπως και στην αγγλική, ενώ παρουσιάζεται ως η καλοπροαίρετη και προστατευτική στάση απέναντι στο γυναικείο φύλο, η διχοτόμηση εδραιώνει την ιδέα των ανυπέρβλητων διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και υπονοεί την κατωτερότητα των γυναικών. Το ασθενές φύλο και τα αντίστοιχα «ασθενή» γλωσσικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε αυτό, σύμφωνα με την Coates (1993), πρέπει να επανεκτιμηθούν.

φύλο μπορεί να μην γραμματικοποιείται όπως σε άλλες γλώσσες με διάκριση του γραμματικού γένους αλλά στην ουσία αξιολογείται.

Το ίδιο παρατηρείται και σε πολλά ζευγάρια λέξεων όπως *widow-widower*, *spinster-bachelor*, *mistress-master*, *madam-mister*, στα οποία το θηλυκό φέρει υποτιμητική έννοια. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του *bachelor* και του *spinster* για τον ανύπαντρο άντρα και την ανύπαντρη γυναίκα αντίστοιχα, η λέξη *spinster* είναι σηματοδοτημένη και φαίνεται να έχει αποκτήσει την προσβλητική έννοια της «παλιάς υπηρέτριας» που αναφέρεται σε κάποια που δεν μπορεί να βρει σύζυγο, είτε γιατί είναι πολύ άσχημη ή πολύ ιδιότροπη. Το *bachelor*, το οποίο χαρακτηρίζει τους άνδρες, αντιθέτως, φέρει τις θετικές έννοιες της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας περιγράφοντας το άτομο που εξακολουθεί να έχει όλη την επιλογή να παντρευτεί ή όχι (Umera-Okeke, 2012: 6-8). Ακόμα και όταν μιλάμε για την ίδια λέξη, μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές συνδηλώσεις όταν συσχετίζεται με έναν αρσενικό ή έναν θηλυκό όρο, και συνήθως στον θηλυκό υπάρχουν σεξουαλικές συνδηλώσεις. Για παράδειγμα: (a) He's a professional. (b) She's a professional. Στην πρώτη περίπτωση το πιθανότερο συμπέρασμα είναι ότι πρόκειται για κάποιον επαγγελματία με υψηλά προσόντα σε ένα σεβαστό επάγγελμα. Η δεύτερη πρόταση θα μπορούσε να ερμηνευθεί με τον ίδιο τρόπο, ή θα μπορούσε επίσης να υπονοηθεί πως πρόκειται για γυναίκα αμφιβόλου ηθικής (Spender, 1980: 19).

### 2.3.3: Θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά

Ένα άλλο ιδιαίτερο είδος ασυμμετρίας, αρκετά κοινό στα αγγλικά, αφορά τα ουσιαστικά που δηλώνουν επαγγελματική ή άλλη επίσημη ιδιότητα. Πολλά από αυτά είναι κοινά για τα δύο φύλα αλλά υπάρχουν αρκετά στα οποία το θηλυκό δημιουργείται με την προσθήκη ενός δεσμευμένου μορφήματος στον αρσενικό όρο ή συνδέοντας τον αρσενικό όρο με μια λέξη που «δείχνει» το θηλυκό. Συχνά, οι όροι που περιγράφουν την εργασία των γυναικών προέρχονται από τα επαγγελματικά ουσιαστικά των ανδρών με την προσθήκη δεσμευμένων μορφημάτων όπως -ette, -ess και -trix (π.χ. actor-actress, host-hostess, author-authoress, usher-usherette, aviator-aviatrix και hero-heroine). Σε αυτή την πρακτική σήμανσης φύλου, ο γυναικείος όρος θεωρείται ως ο επισημασμένος όρος<sup>9</sup> ενώ ο αρσενικός είναι η νόρμα, φέρνοντας στο φως σχέσεις

---

<sup>9</sup> Η έννοια της επισήμανσης (markedness), βασική τόσο στη θεωρία της γενετικής γραμματικής του Chomsky όσο και στη θεωρία της δομικής γλωσσολογίας του Jakobson, προτείνει ότι στις γλώσσες του κόσμου ορισμένα γλωσσικά στοιχεία είναι πιο βασικά, φυσικά, και συχνά (χωρίς σήμανση) από άλλα που αναφέρονται ως επισημασμένα. Η γλώσσα εξετάζεται σαν ένα σύστημα αντιθέσεων στο οποίο οι μη επισημασμένοι όροι υπάρχουν σαν προεπιλεγμένες θέσεις με ευρύτερο πεδίο αναφοράς και εξισώνονται με το κανονικό και το βασικό ενώ αυτοί που βρίσκονται στον άλλο πόλο αυτής της διχοτομίας – οι επισημασμένοι ή αλλιώς μαρκαρισμένοι όροι – δεν συνδέονται με τα ίδια στοιχεία καθολικότητας και φυσικότητας αλλά υπόκεινται σε περιορισμούς. Η σχέση ιεραρχίας που αποκαλύπτεται μέσα από τη θεωρία της επισήμανσης έχει επεκταθεί και σε εξωγλωσσικές έννοιες. Η Waugh (1982) προτείνει ότι οι αντιθέσεις όπως στα παραδείγματα male-female, white-black, heterosexual-homosexual μπορούν να αναλυθούν ως πολιτισμικές αντιθέσεις μεταξύ μη επισημασμένων και επισημασμένων κατηγοριών (Battistella, 1996: 18).

εξουσίας<sup>10</sup>. Η Martyna (1980: 483) αναφέρει ότι το αρσενικό ως μη επισημασμένος όρος θεωρείται πως περιλαμβάνει το αρσενικό και το θηλυκό γένος ενώ ο θηλυκός τύπος περιλαμβάνει μόνο το θηλυκό γένος. Η Doyle σχολιάζει ότι η χρήση επιθημάτων επιδρά αρνητικά στο κύρος που έχει το πρόσωπο (1995: 26) παρουσιάζοντας το γυναικείο φύλο ως το «άλλο», το «διαφορετικό» (ό.π: 1). Οι Fromkin et al (2007: 449), ωστόσο, σημείωσαν ότι από την έλευση του φεμινιστικού κινήματος, πολλοί χαρακτηρισμένοι όροι του γυναικείου φύλου έχουν αντικατασταθεί από τους ανδρικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούνται πλέον για αναφορά σε οποιοδήποτε φύλο. Οι λέξεις *authors, actors, poets, heroes* και *heirs* για παράδειγμα χρησιμοποιούνται και για τα δύο φύλα ενώ οι αριστοκρατικοί τίτλοι παραμένουν *countesses, duchesses* και *princesses* (στο Umera-Okeke, 2012:10).

#### 2.3.4: Η γενικευτική χρήση της αρσενικής αντωνυμίας

Στην αγγλική γλώσσα σημαντικό μέρος του γλωσσικού σεξισμού εμφανίζεται στη χρήση των αντωνυμιών *he, she, his, her, himself* και *herself*. Το σύστημα των αντωνυμιών χρησιμοποιεί τα *he, his* και *him* και με την κυριολεκτική αρσενική έννοια αλλά και με τη γενική έννοια για ένα άτομο οποιοδήποτε φύλου. Στη δεύτερη χρήση τους μπορεί να προκύψουν παρερμηνείες και οι γυναίκες βιώνουν μέσω αυτών τον αποκλεισμό. Δεν υπάρχει αντωνυμία για ένα άτομο αγνώστου φύλου και το ίδιο πρόβλημα προκύπτει κατά τη χρήση των *everyone, no one, nobody, anyone, anybody* και *somebody* όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

- i. Everybody talked at the top of his voice.
- ii. The more education an individual attains, the better his occupation is likely to be.
- iii. Any person who passes the final will get a passing grade, won't he?
- iv. If a person hits you, you have a right to hit him back (Umera-Okeke, 2012:10).

Η Warren (1986) προτείνει τις ακόλουθες λύσεις έτσι ώστε να αποφευχθεί η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους. Συγκεκριμένα, προτείνει τη χρήση του πληθυντικού αριθμού, τη διαγραφή των *he, his,* και *him* όταν είναι εφικτό, την αντικατάσταση του *his* με τα άρθρα *the, a, an* και του *he* με το *who*, την αντικατάσταση των αόριστων αντωνυμιών με τα *one, we,* ή *you*<sup>11</sup>, τη μείωση

<sup>10</sup> Όπως θα αναλύσουμε και μετέπειτα, η επισημάνση των γυναικείων όρων αποδεικνύεται και από το ότι οι άνδρες παίζουν γκολφ και κρίκετ ενώ οι γυναίκες παίζουν γκολφ γυναικών και κρίκετ γυναικών. Ένας άντρας μπορεί να είναι γιατρός αλλά συχνά μια γυναίκα αναφέρεται ως γυναίκα γιατρός. Μας προκαλεί έκπληξη το να αποδειχθεί ότι καθηγητής ή μηχανικός είναι γυναίκα ή όταν γραμματέας ή μοντέλο αποδεικνύεται πως είναι άντρας (Trask, 2004: 277 στο Umera-Okeke, 2012: 10).

<sup>11</sup> Μαζί με αυτές τις επιλογές προτάθηκε και η χρήση του *they* για ανεπίσημες περιπτώσεις το οποίο όμως αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία και θεωρήθηκε από πολλούς αντιγραμματικό γιατί υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στον αριθμό της αντωνυμίας και το υποκείμενο αναφοράς (Warren, 1986). Ο William Buckley Jr. δικαιολογεί την άρνησή του απέναντι στη χρήση του *they* για ένα μη σεξιστικό ενικό λέγοντας πως οι υποστηρικτές αυτής της τάσης προσπαθούν να επικυρώσουν μια εσφαλμένη χρήση (στο Martyna, 1980: 487). Από την άλλη η Bodine (1975: 133) υποστηρίζει ότι είναι προτιμότερη η χρήση του *they* από το *he*, γιατί «ο πληθυντικός αριθμός περιλαμβάνει τον ενικό περισσότερο απ' ότι το *he* περιλαμβάνει το *she*» (στο Ασημακοπούλου, 2018: 64).

της χρήσης αόριστων αντωνυμιών (π.χ. everybody, someone), την επιλεκτική χρήση της παθητικής φωνής<sup>12</sup>, την επιλεκτική αντικατάσταση των αντωνυμιών με ουσιαστικά, τη διπλοτυπία στις αντωνυμίες *he or she, his or her, her or him* επιλεκτικά και με εναλλαγή της πρόταξης αρσενικού ή θηλυκού γένους<sup>13</sup>. και όποια άλλη παράφραση είναι απαραίτητη ώστε να μην χρησιμοποιηθεί το γενικευτικό *he*. Οι ίδιες οδηγίες προτείνονται και για να αποφευχθεί η γενικευτική χρήση του *she* για αναφορά σε επαγγέλματα που στερεοτυπικά συνδέονται με το γυναικείο φύλο.

Η Παυλίδου (2002: 50) σχολιάζει σχετικά ότι μπορεί η γενικευτική χρήση του αρσενικού να φαίνεται θεμιτή ως «αποτέλεσμα της αρχής οικονομίας στη γλώσσα αλλά αποκλείει τις γυναίκες από νοητικές αναπαραστάσεις του κόσμου» και προσθέτει πως ιδιαίτερα για τα ελληνικά «λόγω της ευρείας παρουσίας του γραμματικού γένους, η συνεπής εφαρμογή μιας ‘λύσης’ αυτού του είδους δοκιμάζει τις αντοχές όλων, ανεξαρτήτως προθέσεων και πεποιθήσεων» (Παυλίδου, 2002: 53). Αναφορικά με αυτή τη δυσκολία, η Τσοκαλίδου υπογραμμίζει πως μόνο η εφαρμογή της μπορεί να καθορίσει την πρακτικότητά της καθώς η γλωσσική συμπεριφορά καθιερώνεται μέσα από τη συνήθεια και την επανάληψη. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η συστηματική χρήση εναλλακτικών τύπων θα κάνει αυτούς τους τύπους προσιτούς και όχι όσο πολύπλοκους μπορούν να θεωρηθούν αρχικά (1996: 15).

### 2.3.5: Πρόταξη αρσενικού γένους

Η γενικευτική χρήση του αρσενικού μπορεί να αποφευχθεί σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση διπλού τύπου. Σε αυτή την τακτική εισέρχεται ο παράγοντας της προβληματικής πρόταξης του αρσενικού όπως αναφέρθηκε για τις αντωνυμίες *he* και *she*. Το ίδιο ισχύει και για τη σειρά λέξεων σε ζεύγη αρσενικών και θηλυκών λέξεων. Τα παραδείγματα *male and female, husband and wife, father and mother, brother and sister, son and daughter, he and she, he or she, host and hostess, king and queen* δείχνουν πως συνήθως οι λέξεις που δηλώνουν το ανδρικό φύλο βρίσκονται μπροστά από το γυναικείο. Η πεποίθηση ότι τα αρσενικά έρχονται πρώτα στη φυσική σειρά υποστηρίζει όχι μόνο την ανωτερότητα των αρσενικών αλλά και ότι αυτή η ανωτερότητα πρέπει να αντικατοπτρίζεται στη δομή της γλώσσας (Umeha-Okeke, 2012: 12). Η Warren (1986) υποστηρίζει πως διαφοροποιώντας τη σειρά (εάν το περιεχόμενο δεν απαιτεί τη συμβατική σειρά)

---

<sup>12</sup> Η παθητική φωνή πρέπει να αποφεύγεται όταν είναι απαραίτητο να αποδοθούν οι ευθύνες στον δράστη μιας ενέργειας (NCTE, 1985: 2). Το φεμινιστικό κίνημα *Name the agent*, είχε ως αφετηρία την πεποίθηση ότι ιδιαίτερα σε περιπτώσεις βίας ενάντια στις γυναίκες, η παθητική φωνή ήταν ακατάλληλη για να περιγράψει το γεγονός γιατί εστίαζε στο θύμα και δεν κατονόμαζε τον δράστη.

<sup>13</sup> Η Warren (1986) σημειώνει πως η επιλογή *he (she)* είναι ακατάλληλη, όπως και το *men (and women)* γιατί η παρενθετική συμπερίληψη των γυναικών δείχνει πως αποτελούν μια εκ των υστέρων σκέψη και προσθήκη.

αμφισβητείται η αντίληψη ότι το αρσενικό γένος έχει προτεραιότητα έναντι του θηλυκού και ο λόγος αποκτά ζωντάνια με την αποφυγή των κλισέ.

### 2.3.6: Η χρήση του *man* και των συνθετικών του

Η πολυσημία και η χρήση της λέξης *man* είναι επίσης επιζήμια όπως και η γενικευτική χρήση των αντωνυμιών που αναφέραμε<sup>14</sup>. Τα πολλαπλά επίπεδα νοήματος του όρου *man* αφορούν (α) έναν άνθρωπο (β) τα ανθρώπινα όντα ως ομάδα ή φυλή ή (γ) έναν άντρα. Σε μια πρόταση η χρήση του *man* μπορεί, μέσα από την αμφισημία της, να σηματοδοτήσει την κατωτερότητα των γυναικών καθώς δεν είναι ξεκάθαρο εάν η αναφορά είναι σε άντρες ή σε γυναίκες και άντρες. Η Doyle υποστηρίζει πως η ψευδογενετική/γενικευτική (*pseudogeneric*) χρήση του αρσενικού *man* είναι «μη αποτελεσματική, προσβλητική και περιττή» αφού γίνεται από τη φύση της αντιληπτή ως λέξη αρσενικού γένους (1995: 62). Το ίδιο προβληματικές είναι οι περιπτώσεις όπου το *man* αποτελεί συνθετικό λέξεων όπως στα *salesman, manpower, mankind, layman, cameraman, chairman* κλπ.. Το Εθνικό Συμβούλιο Καθηγητών/τριών Αγγλικής Γλώσσας (National Council of Teachers of English) που ιδρύθηκε στις ΗΠΑ το 1911 εξέδωσε οδηγίες για την αποφυγή χρήσης σεξιστικής γλώσσας οι οποίες περιλαμβάνουν εναλλακτικές επιλογές για όσες λέξεις είναι προβληματικές.

Οι καθηγήτριες/τές αγγλικών πρέπει να είναι ενημερωμένες/οι ώστε να προσφέρουν αυτές τις ασφαλείς επιλογές στους μαθητές και τις μαθήτριες. Εξίσου σημαντικό είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο πρέπει να επέλθει η γλωσσική αλλαγή γιατί θεωρούμε ότι έτσι είναι πιο πιθανό να κάνουν συνειδητά τις αντίστοιχες γλωσσικές επιλογές. Σχετικά με τα επαγγελματικά ουσιαστικά που έχουν δεύτερο συνθετικό το *-man* θα μπορούσαμε να διευκρινίσουμε κατά τη διδασκαλία ότι αυτό οφείλεται στην απουσία των γυναικών από διάφορους τομείς κατά το παρελθόν στους οποίους όμως τώρα έχουν ενεργή συμμετοχή. Αυτό σε πρώτη φάση σήμανε το πέρασμα από τη γενικευτική χρήση των αρσενικών όρων στη δημιουργία αντίστοιχων όρων με δεύτερο συνθετικό το *-woman* και αργότερα κάποιες περιορισμένες προσπάθειες για όρους ουδέτερους ως προς το φύλο. Στον παρακάτω πίνακα συγκεντρώσαμε συνήθεις σεξιστικούς όρους που αφορούν κυρίως τα επαγγελματικά ουσιαστικά και τις μη σεξιστικές εναλλακτικές τους.

---

<sup>14</sup> Η κλίμακα βέβαια είναι διαφορετική διότι σύμφωνα με την Sunderland (1991: 511) η χρήση του γενικευτικού *man* είναι λιγότερο συχνή συγκριτικά με το γενικευτικό *he* και σταδιακά μειώνεται (στο Ασημακοπούλου, 2018: 43).

Πίνακας 1: Λίστα σεξιστικών ουσιαστικών και εναλλακτικών επιλογών<sup>15</sup>.

Σεξιστικοί όροι	Μη σεξιστικές εναλλακτικές
businessman, businesswoman	business executive, (business) manager, (pl) business community, business people
cameraman	photographer, camera operator, (pl) camera crew
caveman	cave dweller, (pl) prehistoric people
chairman/chairwoman	chair, presiding officer, committee head, head, moderator, (chairperson)
congressman/congresswoman	congressional representative
craftsman	craftsperson, artisan, craft worker, handicraft worker
domestics, maids, servants	domestic workers
fireman	fire fighter, fire crew member
forefathers	ancestors, forebears
foreman	supervisor, team leader
Frenchmen, etc	the French
freshmen	first-year students
gentleman's agreement	unwritten agreement, agreement based on trust
horseman	horse rider, equestrian
mailman/ postman	letter carrier, postal worker
man	person, individual, human, human being
mankind	people, human beings, humankind, humanity, human race
man-hours	workhours, labour time
manpower	staff, labour, work force, personnel, workers, human resources, human power, human energy
policeman, policewoman	police officer

---

<sup>15</sup> Η λίστα δεν είναι εξαντλητική και η επιλογή έγινε με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων και την πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν από μαθητές και μαθήτριες κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Πηγές για τη λίστα αυτή αποτέλεσαν τα έργα των NCTE «Guidelines for Nonsexist Use of Language» (1985), Warren (1986) και Doyle (1995) και παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά.



salesman/saleswoman	salesclerk, sales representative, (salesperson)
spaceman	astronaut, space explorer, cosmonaut
spokesman	spokesperson, mediator, representative, speaker, substitute
stewardess/steward, air host/ airhostess	flight attendant
the common man	the average person, ordinary people
waitress/waiter	server, food server

Η Pauwels (1998) αναφέρει ότι τα σύνθετα ουσιαστικά με το *-man* δεν λειτουργούν με τη γενικευτική έννοια αλλά χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για τους άνδρες ενώ οι αναφορές σε γυναίκες τείνουν να πραγματοποιούνται με ειδικούς όρους για γυναίκες (π.χ. *spokeswoman*). Η συγγραφέας υπογραμμίζει ότι και οι εναλλακτικές που δίνονται με δεύτερο συνθετικό το *-person* αποτελούν επίσης προβληματική περιοχή. Όπως παρατηρεί, οι λέξεις με δεύτερο συνθετικό το *-person* πολλές φορές χρησιμοποιούνται με λάθος τρόπο γιατί αφορούν κυρίως τον διαχωρισμό των γυναικών, ενώ οι άντρες συνεχίζουν να αναφέρονται μέσα από λέξεις με το συνθετικό *-man*. Η Klein (1993: 3) υποστηρίζει πως ιδανικά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αμαρκάριστοι όροι για τα επαγγελματικά ουσιαστικά και όχι ξεχωριστοί τύποι για το κάθε φύλο, δεδομένου ότι ασκούν το ίδιο επάγγελμα (στο Ασημακοπούλου, 2018: 67). Οι Holmes & Sigley βλέπουν επίσης θετικά την ένταξη πιο ουδέτερων λέξεων για ορισμένα επαγγέλματα στα σώματα κειμένων που εξέτασαν όπως π.χ. το *chair* αντί για τα *chairman/ chairwoman/ chairperson* (2002: 257).

### 2.3.7: Η χρήση των άσκοπων προσδιορισμών (*gratuitious modifiers*)

Πολλά επαγγελματικά ουσιαστικά είναι μαρκαρισμένα ως προς το αρσενικό ακόμα και όταν δεν υπάρχει το ενδεικτικό *-man*. Εδώ, εκτός από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών όρων με το συνθετικό *-person* ως μη σεξιστικών επιλογών προκύπτει και η προβληματική χρήση των άσκοπων προσδιορισμών (*gratuitious modifiers*) όπως π.χ. στο *male nurse* ή στο *woman doctor*. Στα επαγγελματικά ουσιαστικά υπάρχουν ορισμένοι προσδιορισμοί που ενισχύουν στερεότυπα σχετικά με το φύλο ή τη φυλή δίνοντας πληροφορίες που υποδηλώνουν πως αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα. Το *women scientists* για παράδειγμα τονίζει πως οι επιστήμονες είναι κατά κύριο λόγο άνδρες και οι γυναίκες αποτελούν την ελάχιστη μειοψηφία. Το φαινόμενο αυτό είναι πολύ έντονο στα επαγγέλματα τα οποία παραδοσιακά ασκούνταν μόνο από άντρες ή μόνο από γυναίκες. Η ύπαρξη των όρων *male nurses, male midwives, male childminders, male secretaries* και των όρων *woman doctor, woman lawyer, female bus driver,*

*female airline pilot* χωρίς αντίστοιχα να υπάρχει πιθανότητα να συναντήσουμε τα *woman nurse*, *female midwife*, *female secretary* ή *man doctor* υποδεικνύουν ποια είναι η νόρμα<sup>16</sup>. Η ρητή δήλωση φύλου τονίζει ποιο φύλο είναι το αναμενόμενο για κάποιο επάγγελμα ή ιδιότητα (Miller & Swift, 1980: 54 στο Ασημακοπούλου: 2018) και σύμφωνα με τις οδηγίες του National Council of Teachers of English (NCTE) (1985) θα πρέπει να αποφεύγεται.

### 2.3.8: Τίτλοι προσφώνησης

Η ανισότητα, σύμφωνα με την Doyle (1995), υπονοείται επίσης στη χρήση τίτλων προσφώνησης. Πολλές φορές αναφέρεται ο τίτλος του άντρα αλλά όχι ο τίτλος της γυναίκας. Απευθυνόμαστε σε μια γυναίκα συχνά απλώς με το όνομά της, αλλά ένας άντρας αναφέρεται με τον τίτλο, το όνομα και το επώνυμό του (*Mr and Mrs Jones* αλλά ποτέ -ή σχεδόν ποτέ- *Mrs and Mr Jones* ή *Mr & Mrs John and Mary Jones*). Η χρήση του τίτλου *Mr* πριν το όνομα ενός ατόμου προσδιορίζει το άτομο ως ενήλικο άντρα ενώ οι τίτλοι *Mrs* και *Miss*, επιτελούν δύο λειτουργίες ενημερώνοντάς μας και για την γυναικεία φύση των ατόμων αλλά και την οικογενειακή τους κατάσταση<sup>17</sup>. Ο τίτλος *Ms* είναι η εναλλακτική σε αυτά, έτσι ώστε να μην απαιτείται από κάθε γυναίκα να αποκαλύψει την οικογενειακή της κατάσταση και, επομένως, οι άνθρωποι που απευθύνονται σε μια γυναίκα δεν απαιτείται να τη μαντέψουν χρησιμοποιώντας το *Miss* ή το *Mrs*. Για μια ίση αντιμετώπιση η Warren (1986) προτείνει να χρησιμοποιείται το *Ms* αντί του *Miss* ή *Mrs* ακόμα και όταν η οικογενειακή κατάσταση της γυναίκας είναι γνωστή. Η συγγραφέας προτείνει επίσης την ίση αντιμετώπιση ανδρών και γυναικών στον τρόπο που αναφερόμαστε στην ιδιότητά τους: όποιος τίτλος θα ήταν κατάλληλος για έναν άντρα σε κάποιο περιβάλλον, ο αντίστοιχος τίτλος πρέπει να χρησιμοποιείται και για τις γυναίκες (π.χ. *Ms*, *Dr*, *Prof.*). Προτείνεται, τέλος, σε επιστολές που στέλνουμε σε άτομα τα οποία δεν γνωρίζουμε αντί των *Dear Sir* και *Gentlemen* να επιλέγονται τα *Dear [Name of group or department]*, *Dear [Job Title]*, *To whom it may concern*, *Dear Sir or Dear Madam*, *Dear Sir or Madam*. Οι επιλογές που αναφέρθηκαν δεν είναι όλες το ίδιο κατάλληλες για όλα τα περιβάλλοντα. Η επιλογή πρέπει να γίνεται με βάση το περιεχόμενο που αφορά το επίπεδο της επιστημότητας και τις γνώσεις μας για τα ονόματα, το φύλο και την ιδιότητα των ατόμων.

---

<sup>16</sup> Η Romaine (1999: 130), υποστηρίζοντας πως οι φεμινιστικές πρωτοβουλίες δεν έχουν επιφέρει ριζικές αλλαγές στην κατάσταση τις τελευταίες δεκαετίες, αναφέρει πως η έρευνα στο σώμα κειμένων British National Corpus φέρνει στην επιφάνεια τέτοιες ανισότητες όπως στα *lady doctor* (125 περιπτώσεις) έναντι *gentleman doctor* (0) (στο Holmes & Sigley, 2001:248-9).

<sup>17</sup> Η σεξιστική γλώσσα αποκαλύπτεται επίσης στην κατηγοριοποίηση των γυναικών ανάλογα με την ηλικία τους όπως φανερώνεται από τη χρήση του *Miss* και του *Ma'am*. Ο όρος *Miss* χρησιμοποιείται συνήθως για να απευθυνθούμε σε μια νεότερη γυναίκα, ενώ μεγαλύτερες ηλικιακά γυναίκες αναφέρονται ως *Ma'am*. Ωστόσο, δεν υπάρχει αντίστοιχα όρος για τον νεότερο ή μεγαλύτερο άντρα παρά μόνο η κοινή προσφώνηση *Sir* (Umera-Okeke, 2012: 13). Η χρήση του *Ma'am* βέβαια έχει πολλές συνιστώσες, η σημαντικότερη εκ των οποίων αφορά τη γεωγραφική θέση της γλωσσικής κοινότητας που διαφοροποιεί τις επιτρεπτές χρήσεις του, τα περιβάλλοντα και τον βαθμό επιστημότητας.

Οι Eckert και McConnell-Ginet υποστηρίζουν ότι οι λέξεις που επιλέγουμε έχουν σημασία. Κατά την άποψή τους, δεν πρόκειται απλώς γλωσσικές συμβάσεις, αλλά πρακτικές που υποδηλώνουν μια τάση να αποκλείονται τα άτομα που ανήκουν σε ειδικά επισημασμένες υποκατηγορίες (2013: 208). Υπό αυτή την έννοια, έχει σημασία και για όσους/όσες διδάσκουν αγγλικά και όσους/όσες μαθαίνουν τη γλώσσα να στρέψουν την προσοχή τους σε αυτές τις πρακτικές. Αυτός είναι και ο λόγος ύπαρξης της ενότητας αυτής, να εντοπιστούν δηλαδή οι γλωσσικές συμβάσεις που φανερώνουν τη σεξιστική πλευρά της γλώσσας και χρειάζονται αναθεώρηση. Όμως, όπως υποστηρίζουν οι Andersson και Trudgill, στις περιπτώσεις ρατσιστικής και σεξιστικής γλώσσας, η γλώσσα είναι ένα σύμπτωμα, όχι μια ασθένεια από μόνη της. Η ενθάρρυνση της χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας δεν θα οδηγήσει από μόνη της στην έμφυλη ισότητα, παρόλο που η προσοχή στη σεξιστική γλώσσα μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη. Η προσοχή στα συμπτώματα μπορεί να κάνει τον κόσμο πιο ενήμερο για την ασθένεια και πιο διατεθειμένο να λάβει μέτρα για την καταπολέμησή της (1992: 31).

## **Κεφάλαιο 3: Ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ως προς τον έμφυλο λόγο**

### *3.1: Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για τη Γ' Δημοτικού*

#### *3.1.1: Το πλαίσιο της συγγραφής των νέων βιβλίων*

Το βιβλίο Magic Book 2 για την Τρίτη Δημοτικού είναι το πιο πρόσφατο εγχειρίδιο σε σύγκριση με τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού για τη διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας και δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης: «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία», 2008-2011. Το έντυπο υλοποιήθηκε από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με ιδρυματική υπεύθυνη την καθηγήτρια Βασιλική Δενδρινού, μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που εντάσσεται στο πλαίσιο «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης». Την επιστημονική επιμέλεια και τον συντονισμό της συγγραφής του εγχειριδίου έχουν η Θωμαή Αλεξίου & η Μαρίνα Ματθαιουδάκη, οι οποίες συνεργάστηκαν για την συγγραφή με τους Θωμά Ζαπουνίδη, Ιωάννα Ζιάκα, Κατερίνα Καϊκτσή, Βάνα Κουταλακίδου, Χρύσα Λασκαρίδου και Νίκο Τσιαδήμο, εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας και για τη δημιουργία υλικού με τις Catherine Moss και Lisa Murray. Σκιτσογράφος-γραφίστας του βιβλίου είναι ο Αλέξανδρος Ταγαρίδης που μαζί με πλήθος ατόμων στην μουσική, ηχοληψία, και τραγούδι συνθέτουν την ποικιλόμορφη και πολυδιάστατη ομάδα ως προς τις ιδιότητες και το φύλο.

Οι δράσεις που στηρίζει το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ) αφορούν την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και παράλληλα με το εκπαιδευτικό σύστημα, τη σύνδεση εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη δια βίου μάθηση και την έρευνα. Σύμφωνα με την περιγραφή του προγράμματος, οι παρεμβάσεις χαρακτηρίζονται από τον καινοτόμο χαρακτήρα τους, την εισαγωγή νέων θεσμών ή την αναβάθμιση παλαιότερων, τη συμβολή τους στην εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας<sup>18</sup>. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Κοινή γραμμή παρατηρείται και στη στοχοθεσία του Προγράμματος Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) στα πλαίσια του οποίου έγινε η συγγραφή του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου. Όπως αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών του προγράμματος «οι παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες προωθεί το ΠΕΑΠ αποβλέπουν στην ανάπτυξη του σεβασμού

---

<sup>18</sup> <https://empedu.gov.gr/> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

για τον εαυτό και τον Άλλο, στην αγάπη για τη μητρική γλώσσα και την ξένη, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και εν τέλει στην αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασης μέσω της γλώσσας»<sup>19</sup>. Ανάμεσα σε άλλους γενικούς παιδαγωγικούς στόχους περιλαμβάνονται, αναφορικά με την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός για άτομα ή ομάδες διαφορετικές γλωσσικά και πολιτισμικά, με διαφορετικές ικανότητες, προτιμήσεις, κλπ. και η αφύπνιση διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους επικοινωνίας.

Η έμφυλη διάσταση των κοινωνικών ανισοτήτων στον οποίοι την εξάλειψη προτίθεται να συμβάλει το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» δεν αναφέρεται ρητά ως κατηγορία. Το ίδιο συμβαίνει και στο πρόγραμμα Σπουδών του ΠΕΑΠ αλλά, όπως θα δείξει όμως η ανάλυσή μας, το νέο συγγραφικό αυτό έργο διακατέχεται από αυτό το πνεύμα και θα μπορούσε με ασφάλεια να χαρακτηριστεί ουδέτερο ως προς την αναπαραγωγή σεξιστικών στερεοτύπων. Η Βασιλική Δενδρινού, υπεύθυνη έργου στο ΠΕΑΠ, εξηγεί πως ένας από τους λόγους αντικατάστασης των βιβλίων του εμπορίου που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν στα δημόσια σχολεία και η συγγραφή των νέων από το ΠΕΑΠ ήταν πως, σύμφωνα και με δικές της παλαιότερες έρευνες κριτικής ανάλυσης εγχειριδίων, ήταν πολύ συνηθισμένη «η κυριαρχία της εργασιακής δεοντολογίας της μεσαιάς τάξης και ανδρικές οπτικές του κόσμου» (Dendrinou, 2015: 37).

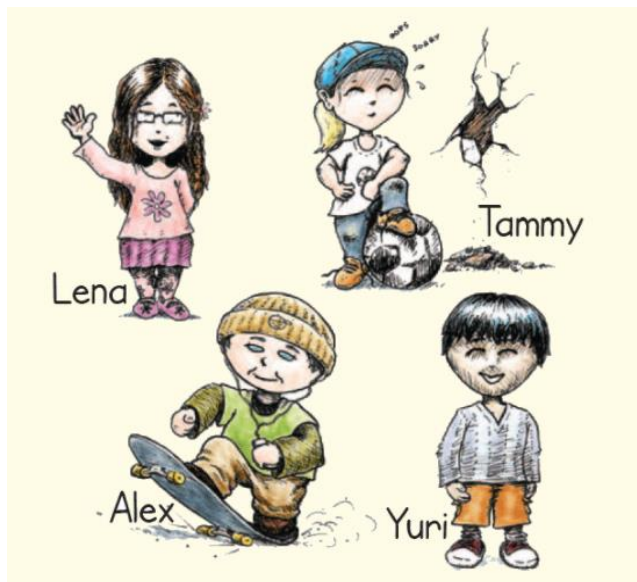
Οι αξιακά φορτισμένες πρακτικές της δεκαετίας του '90, συνεχίζει η Δενδρινού (2015), είναι ακόμα παρούσες και εκδηλώνονται μέσα από αυτά που εμφανίζονται να κάνουν ή να μην κάνουν, να λένε ή να μην λένε τα κεντρικά πρόσωπα των εγχειριδίων. Αυτό αφορά τα εγχειρίδια που παρουσιάζουν στερεοτυπικούς ρόλους φύλου και αυτά που επιχειρούν να τους ανατρέψουν. Η συγγραφέας δηλώνει πως η έμφυλη δικαιοσύνη αποτελεί ένα ζήτημα που την απασχολεί προσωπικά αλλά και αποτελεί κεντρικό ενδιαφέρον του ΠΕΑΠ κατά την συγγραφή του υλικού για την Α', Β' και Γ' Δημοτικού. Γι' αυτό τον λόγο επιλέχθηκαν για την Α' και Β' δυο ανθρωπόμορφα αρκουδάκια με τα ονόματα Terry και Mary ως κεντρικά πρόσωπα όπως και δύο κορίτσια και δύο αγόρια με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο για το εγχειρίδιο της Τρίτης Δημοτικού. Κλείνοντας η Δενδρινού αναφέρει πως υπήρξε μια συνειδητή προσπάθεια μέσω των εγχειριδίων να παρέχονται παιδαγωγικά κατάλληλα μηνύματα και εικόνες και κοινωνική εκπαίδευση μέσω της αγγλικής γλώσσας. Τα μηνύματα αυτά αφορούν τις έννοιες της ενότητας, της αλληλεγγύης, του ομαδικού πνεύματος, της επίγνωσης των ατομικών/πολιτισμικών διαφορών και της αναγνώρισης της αξίας της διαφορετικότητας (Dendrinou, 2015: 37-8).

---

<sup>19</sup> Τα προγράμματα ύλης διαθέσιμα στον ιστότοπο του ΠΕΑΠ: <http://rce1.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-spydon>

### 3.1.2: Οι χαρακτήρες του εγχειριδίου

Ξεκινώντας την εξέταση του βιβλίου βλέπουμε από το εξώφυλλο ότι έχουν επιλεγεί τέσσερις χαρακτήρες, η Lena, η Tammy, ο Alex και ο Yuri. Στην εικονογράφηση των τεσσάρων παιδιών (BMΓ, 9)<sup>20</sup> τα οποία δεν πρωταγωνιστούν σε ιστορίες αλλά βρίσκονται μόνο στην εισαγωγή των δραστηριοτήτων και των κειμένων, παρατηρούμε ποικιλομορφία στην εμφάνιση. Η Lena με μακριά μαλλιά είναι ντυμένη με μπλούζα με σχέδιο ένα λουλούδι, φούστα και παπούτσια όλα στο χρώμα του ροζ που είναι άμεσα συνδεδεμένο παραδοσιακά με την κοριτσίστικη εμφάνιση, ενώ η Tammy παρουσιάζεται συνολικά πιο αθλητική, φορώντας μπλούζα με σχέδιο μια ποδοσφαιρική μπάλα, λερωμένο τζην, καπέλο και λυμένα τα κορδόνια των παπουτσιών. Ακόμα, η στάση του σώματός της δείχνει δυναμισμό κάνοντας εντονότερη τη διαφορά ανάμεσα στα δυο κορίτσια σε μια προσπάθεια να δοθεί μια πιο ευρεία εικόνα για το τι σημαίνει να είσαι κορίτσι, εδώ σε σχέση



με τις ενδυματολογικές επιλογές. Σε μια πρώτη προσέγγιση, σε αυτή την εικόνα γίνεται φανερή η διχοτομική παρουσίαση ανάμεσα στη Lena με τη συνηθισμένη και ίσως στερεοτυπική εικόνα του παιδιού με πιο «κοριτσίστικη» εμφάνιση και την Tammy στην οποία αποδίδονται επίσης στερεοτυπικά στοιχεία ώστε να δημιουργηθεί η εικόνα του «αγοροκόριτσου». Ο όρος αυτός που σκόπιμα χρησιμοποιούμε εδώ (αντίστοιχος

του επίσης αμφίσημου αγγλικού όρου «tomboy») είναι προβληματικός και σχετίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες και τις πολιτιστικές προσδοκίες που αφορούν την ηγεμονική θηλυκότητα η οποία εδραιώνεται μέσω δημοφιλών αναπαραστάσεων.

Όπως αναφέρουν οι Holland & Harpin, τα «αγοροκόριτσα» και η συμπεριφορά τους, γίνονται αποδεκτά ως μια φάση της παιδικής ηλικίας η οποία πρόκειται να ξεπεραστεί με το πέρασμα στην εφηβεία και τη σεξουαλική αφύπνιση ενώ η αντίθετη περίπτωση χαρακτηρίζεται ως επαναστατική ή ακόμα και ένδειξη παθογένειας. Το θετικό πρόσημο του όρου αφορούσε την αμφισβήτηση των κανόνων φύλου, ενθαρρύνοντας την εξερεύνηση των έμφυλων ταυτοτήτων και

<sup>20</sup> Για οικονομία λόγου χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα ακρόνυμα τα οποία ακολουθούνται από τον αριθμό της σελίδας αναφοράς: BMΓ- Βιβλίο Μαθητή/τριας Γ τάξης , ΤΕΓ- Τετράδιο εργασιών Γ τάξης και ΒΕΓ – Βιβλίο Εκπαιδευτικού Γ τάξης. Το ίδιο ακολουθείται και για τα υπόλοιπα εγχειρίδια, με το τελευταίο γράμμα να αντιστοιχεί στην κάθε τάξη.

λειτουργώντας ως σύμβολο και πρόγονος για τον σημερινό αγώνα για εκπροσώπηση σε όλο το φάσμα των φύλων (2013: 297). Παράλληλα όμως, ο ίδιος ο όρος είτε στα ελληνικά, είτε στα αγγλικά και η περιγραφή των «αγοροκόριτσων» ως ατόμων που οικειοποιούνται αγορίστικες στάσεις και συμπεριφορές εκτός της αποδεκτής θηλυκότητας ενισχύει την ιδέα ότι υπάρχει συγκεκριμένη θηλυκότητα που ανήκει εγγενώς σε κορίτσια / γυναίκες και εξίσου οριοθετημένη αρρενωπότητα που ανήκει εγγενώς σε αγόρια / άνδρες, άποψη που στηρίζεται από την ουσιοκρατική προσέγγιση της έννοιας του φύλου. Σύμφωνα με την Clevenstine, «η κοινωνική κατασκευή των «αγοροκόριτσων» ως ετικέτα στα κορίτσια που βρίσκονται εκτός της αποδεκτής θηλυκότητας ενισχύει στην ουσία τη διχοτόμηση του φύλου που κατασκευάζει τις γυναίκες ως υποτελείς, ενισχύοντας έτσι τη μισογυνία» (2018: 2).

Στην πρώτη γνωριμία των παιδιών με τους χαρακτήρες, η Tammy έχει μια μπάλα ποδοσφαίρου με την οποία φαίνεται να έχει προκαλέσει κάποια ζημιά στον τοίχο ενισχύοντας περισσότερο τη σύνδεση της εικόνας με μια μάλλον απλοϊκή έννοια των διχοτομικών λόγων. Άλλωστε, όπως υποστήριξε η Thorne (1993), στα κορίτσια επιτρέπεται να εκδηλώνουν παράλληλα αρσενικά και θηλυκά χαρακτηριστικά, μια ρευστή συμπεριφορά φύλου, η οποία για τα αγόρια δεν θα ήταν κοινωνικά αποδεκτή. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο όμως θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η διαμετρικά αντίθετη παρουσίαση των δύο κοριτσιών στην συγκεκριμένη εικόνα προσπαθεί να προβάλει το φύλο όχι ως δυαδικό (θηλυκό / αρσενικό), αλλά ως ένα συνεχές κατά μήκος του οποίου υπάρχει ένα φάσμα βιολογικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την έννοια του φύλου. Σε διαφορετικά σημεία του συνεχούς αυτού βρίσκονται οι δύο ηρωίδες του βιβλίου δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να ταυτιστούν περισσότερο ή λιγότερο.

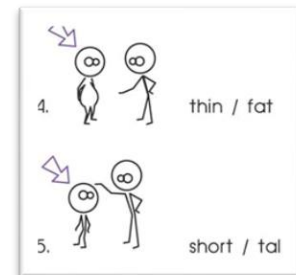
Τα δύο αγόρια παρουσιάζουν διαφορές ως προς την εμφάνιση αλλά όχι στον ίδιο βαθμό και ο διαχωρισμός φαίνεται να γίνεται όχι με βάση εκφάνσεις του φύλου αλλά της φυλής και αφορά κυρίως την επιλογή ονόματος για τον κάθε χαρακτήρα. Ο Alex φοράει σκούφο, και ακουστικά, κάνει φιγούρα με το πατίνι του και παρουσιάζεται πιο μοντέρνος και αθλητικός από τον Yuri αλλά η διαφορετικότητά τους έγκειται πρωταρχικά στο όνομα του Yuri. Αν και δεν είναι απαραίτητο να είναι οικεία η σύνδεση του ονόματος με την Ιαπωνία, η ξενική προέλευση του ονόματος τον διαφοροποιεί όχι αποκλειστικά από τον ομόφυλο Alex αλλά και από τα κορίτσια σε πολιτισμική βάση. Έτσι βλέπουμε ότι η συγγραφική ομάδα αποβλέπει στην ποικιλομορφία κατά την επιλογή χαρακτήρων που όμως στηρίζονται σε άλλη βάση για τα κορίτσια και άλλη για τα αγόρια.

Οι τέσσερις χαρακτήρες εμφανίζονται σε ποσοτική ισορροπία στην αρχή κάθε κεφαλαίου για να εισάγουν τα παιδιά στο θέμα και να τους κινήσουν το ενδιαφέρον. Από τα δέκα κεφάλαια σημειώνονται οι εξής συνδυασμοί που προβάλλουν τη διεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά

ανεξαρτήτως φύλου: σε δύο κεφάλαια η εισαγωγή γίνεται από τα δύο παιδιά ίδιου φύλου (κεφάλαιο 4: αγόρια / κεφάλαιο 6: κορίτσια) και στα υπόλοιπα οκτώ η αρχική συνομιλία γίνεται από δύο παιδιά διαφορετικού φύλου. Δεν παρατηρείται καμία σύνδεση της επιλογής των κοριτσιών ή των αγοριών για εισαγωγή στα δύο κεφάλαια με τη θεματολογία τους καθώς πρόκειται για ουδέτερες επιλογές στο σύνολό τους που δεν θα μπορούσε να θεωρηθούν ότι στοχεύουν σε κάποιο φύλο περισσότερο από το άλλο.

### 3.1.3: Η εικονογράφηση

Ως προς την εικονογράφηση, πέρα από την παρουσίαση των δυο κοριτσιών την οποία θεωρήσαμε σημαντική και αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα, υπάρχει ακόμα ένα θετικό στοιχείο στο τελευταίο κεφάλαιο στο οποία γίνεται η επανάληψη στα αντίθετα των επιθέτων: strong-weak, fast-slow, thin-fat, short-tall, polite-impolite.



Οι άφυλες μορφές στις οποίες αποδίδονται (ΒΜΓ, 119) είναι ένας τρόπος ώστε να αποφεύγονται στην εικονογράφηση οι διχοτομήσεις μαρκαρισμένων όρων και η απόδοσή τους στο γυναικείο φύλο ή σε «υποδεέστερες» μορφές αρσενικότητας/θηλυκότητας.

### 3.1.4: Η θεματολογία του εγχειριδίου

Ως προς το περιεχόμενο, το βιβλίο έχει παραμυθιακό χαρακτήρα και εξελίσσεται σε δέκα μικρές εικονογραφημένες ιστορίες με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με τη Γ2 μέσω ιστοριών σε ένα χαλαρό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης όπως αναφέρεται στους παιδαγωγικούς στόχους όλων των πλάνων μαθημάτων στο βιβλίο εκπαιδευτικών. Το χαλαρό και ασφαλές περιβάλλον βασίζεται και στα πρόσωπα αυτών των ιστοριών, κάποια από τα οποία είναι ήδη γνωστά στα παιδιά ενώ στο σύνολό τους είναι γενικότερα ευχάριστα, ενδιαφέροντα και για τα δύο φύλα και κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών. Αναλύοντας τα δέκα κεφάλαια βλέπουμε ότι στα έξι από αυτά εμφανίζονται ανθρώπινοι χαρακτήρες ενώ στα υπόλοιπα οι πρωταγωνιστές είναι ζώα<sup>21</sup>. Κάνοντας έναν περαιτέρω διαχωρισμό βλέπουμε ότι τρεις από τις ιστορίες που βασίζονται σε ανθρώπους είναι η ιστορία του Captain Cook με πρωταγωνιστές φανταστικούς πειρατές, το παραμύθι του Άντερσεν «Τα καινούρια ρούχα του αυτοκράτορα» και τέλος, από την ελληνική μυθολογία για την εξοικείωση με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος. Αυτές οι ιστορίες, όπως και οι διασκευές των Αισώπειων μύθων που περιέχονται στο εγχειρίδιο, είναι ουδέτερες ως προς τον έμφυλο χαρακτηρισμό τους. Για την ανάλυσή μας θα μας απασχολήσουν τα λίγα σημεία στις ιστορίες στις οποίες υπάρχουν χαρακτήρες ή πράξεις τους που

<sup>21</sup> Διασκευές των μύθων του Αισώπου: Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας και η νυφίτσα και ο τυφλοπόντικας/ Διασκευασμένη ιστορία: Το σχολείο των ζώων.



μπορούν να σχολιαστούν με έμφυλους όρους. Οι ιστορίες «Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας» και «Η νυφίτσα και ο τυφλοπόντικας» όπως και ο μύθος του Δαίδαλου και του Ίκαρου δεν συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυσή μας, όχι γιατί τα παραμύθια και οι μύθοι είναι αξιακά ουδέτερα<sup>22</sup>, αλλά γιατί τα συγκεκριμένα, παρότι ο διδακτισμός και το ηθικό μήνυμα είναι εύκολα εντοπίσιμα, δεν φέρουν έμφυλο φορτίο.

### 3.1.5: Ένα θετικό γυναικείο πρότυπο

Στην πρώτη ιστορία, πρωταγωνίστρια είναι η Kelly που εμφανίζεται σε ένα δεντρόσπιτο. Πρόκειται για ένα δραστήριο κορίτσι που παίζει με τη Fiona και τον Billy τραγουδώντας «*I'm Kelly, hip hip hooray! I'm happy, I'm strong and I play all day long*» (ΒΜΓ, 27). Το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο έχει σημασία γιατί είναι ενδεικτικό μεγαλύτερης ελευθερίας ενώ σε πολλά αναγνωστικά τα κορίτσια παρουσιάζονται σε διαφορετικό πεδίο δράσης: παίζουν πιο ήσυχα σε σχέση με τα αγόρια, σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον, συνηθέστερα σε εσωτερικό χώρο με κούκλες ή επιτραπέζια παιχνίδια. Αναζητώντας μαγικά αντικείμενα στον κήπο τα τρία παιδιά απολαμβάνουν το κυνήγι των χαμένων αντικειμένων προκύπτει μια σύντομη σύγκρουση του Billy και της Fiona (ΒΜΓ, 34) η οποία επιλύεται με την παρέμβαση της Kelly και τη φράση της «*Friends don't fight*» που ακολουθείται από τη λήξη της διαμάχης και το τραγούδι των παιδιών «*We're pirates, we're pirates! / We're happy, we're strong. / We play together all day long*» (ΒΜΓ, 34).

Παρότι η αντιμετώπιση της διαφωνίας παρουσιάζει προβληματικά στοιχεία τα οποία θα αναλυθούν μετέπειτα, αξιολογούμε θετικά την παρουσίαση των δυο φύλων σε κοινές δραστηριότητες. Επίσης, η χρήση του πρώτου πληθυντικού για τους στίχους που νωρίτερα είχε χρησιμοποιήσει η Kelly μόνο για τον εαυτό της χαρακτηρίζεται ενωτική και η επιλογή του επιθέτου *strong* φαίνεται, λόγω επανάληψης, να είναι το ζητούμενο θετικό χαρακτηριστικό των παιδιών. Θεωρούμε ότι είναι σημαντική η απόδοσή του και στα δύο φύλα ιδιαίτερα γιατί ο χαρακτηρισμός του «όμορφου/ καλού» κοριτσιού είναι συνηθέστερος από αυτόν ενός «δυνατού» που συνήθως αποδίδεται σε αγόρια. Παράλληλα με το χαρακτηριστικό της δύναμης, η ιστορία της Kelly στο αρχικό κεφάλαιο συνέδεσε το γυναικείο φύλο και με άλλα χαρακτηριστικά μαρκαρισμένα ως προς το ανδρικό φύλο καθώς η πρωταγωνίστρια παρουσιάζεται δραστήρια, φιλοπερίεργη με διάθεση για εξερεύνηση και σε αρχηγικό ρόλο.

---

<sup>22</sup> Πλήθος ξένων αλλά και ελληνικών μελετών αφορούν το ιδεολογικό περιεχόμενο των παραμυθιών γενικότερα αλλά και σε σχέση με τις έμφυλες αναπαραστάσεις και τα σεξιστικά πρότυπα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το συγγραφικό έργο των Μ. Κανατσούλη (2000/2007), Α. Οικονομίδου (2011), Α. Ζερβού (1996) και Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (2001).

### 3.1.6: Η προώθηση της έννοιας της διαφορετικότητας

Σε επόμενο κεφάλαιο με τίτλο «Το σχολείο των ζώων», διασκευή της ομότιτλης ιστορίας *The Animal School* του 1940 από τον George Reavis, βλέπουμε τη σοφή κουκουβάγια Henry στον ρόλο δασκάλου και διάφορα ζώα στη θέση των μαθητών/τριών. Από τα έξι ζώα, τα τέσσερα παρουσιάζονται ως αρσενικά και τα δύο ως θηλυκά.<sup>23</sup> Στην παρουσίαση του σχολείου των ζώων σε παραλληλισμό μιας αντίστοιχης σχολικής τάξης, παρατηρούμε πως κάθε ζώο είναι καλό σε κάτι στο οποίο τα άλλα ζώα υστερούν (η πάπια κολυμπάει εύκολα, ο λαγός τρέχει, ο αετός πετάει και ο σκίουρος σκαρφαλώνει). Σε αυτά που υστερεί το κάθε ζώο, η βοήθεια των φίλων αναπληρώνει το κενό. Η κεντρική ιδέα της ιστορίας παραπέμπει στη φράση που αποδίδεται στον Αϊνστάιν: «Όλοι είναι ιδιοφυείς. Αλλά αν κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώσει σε ένα δέντρο, θα περάσει όλη τη ζωή του νομίζοντας ότι είναι ηλίθιο» και ενισχύει την ιδέα της διαφορετικότητας. Στο πλάνο μαθήματος που βρίσκεται στο βιβλίο των εκπαιδευτικών, δίνεται ως προαιρετικό βήμα η συζήτηση για τη διαφορετικότητα: «Ask the children whether they think that all animals are the same, and whether all children are the same» (BEG, 51). Ζητώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλογιστούν αν όλα τα παιδιά, όπως όλα τα ζώα της ιστορίας, είναι ίδια, δίνεται η ευκαιρία να μιλήσουμε για την ισότητα γενικότερα και ενδεχομένως να εκμεταλλευτούμε την ύπαρξη αρσενικών και θηλυκών ονομάτων στα ζώα και να εντάξουμε το θέμα της ισότητας των φύλων.

Στο ίδιο κλίμα εκθειασμού της φιλίας και της αποδοχής, χαρακτηριστικό είναι τραγούδι που ακολουθεί με τίτλο «A bright world», στους στίχους του οποίου τονίζεται το θέμα του σεβασμού στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις προτιμήσεις.

It's cool to be different, everybody is unique. / Different is nice and nobody is weak! / Everybody is different, everybody is nice. / What a pity, what a shame, how boring to be the same! / Respect my likes, respect my rights, and the world will be so bright! / I can help you, you can help me, everything will be alright! / Everybody can do something but together we can do everything! (BMΓ, 74)

Παρατηρούμε μάλιστα πως σε σχέση με τη δήλωση της πρωταγωνίστριας της πρώτης ιστορίας «I am strong», εδώ υπάρχει το γενικευτικό «nobody is weak». Ο στίχος αυτός δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αλλά χρησιμοποιείται με στόχο την ενθάρρυνση των παιδιών και συνάδει

---

<sup>23</sup> Σύμφωνα με τον Μ. Πιτσιλίδη (2010), το αρσενικό γένος για την ελληνική γλώσσα αποδίδεται στα δυνατότερα και επιβλητικότερα ζώα ενώ το θηλυκό σε ζώα που είναι μικρότερα και θεωρούνται πονηρά ή μοχθηρά. Εδώ η επιλογή θηλυκού ονόματος για τον αετό αποτελεί μια ανατροπή. Το δεύτερο θηλυκό ζώο είναι ο τυφλοπόντικας ενώ η πάπια, ο σκίουρος, ο λαγός και η κουκουβάγια παρουσιάζονται με αρσενικά ονόματα. Η σοφή κουκουβάγια δασκάλα εδώ, εξίσου απροσδόκητα, γίνεται σοφός δάσκαλος. Φαίνεται πως εδώ δεν υπάρχει έμφυλος διαχωρισμός στα επαγγέλματα ούτε στην περίπτωση του ανθρωπομορφισμού.

με τους παιδαγωγικούς στόχους της ενότητας που όπως διαβάζουμε στο βιβλίο Εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνουν «την αμφισβήτηση των προκαταλήψεων, την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της ιδέας της μοναδικότητας και της συνεργασίας» (ΒΕΓ, 51). Αυτοί οι στόχοι, αν και δεν περιέχουν σαφείς αναφορές στην εισαγωγή της έννοιας της έμφυλης ισότητας μέσα στη γλωσσική διδασκαλία, είναι αρκετά γενικοί ώστε να αφήνουν στους/στις εκπαιδευτικούς την ατομική πρωτοβουλία. Θεωρούμε ότι στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο είναι εμφανείς οι συνειδητές επιλογές ως προς την εξάλειψη σεξιστικών προτύπων αλλά θα μπορούσαν να παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες για τις/τους εκπαιδευτικούς γιατί, όπως τονίζει η Μαραγκουδάκη (2012), ο ρόλος τους στην αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων είναι καθοριστικός.

### *3.1.7: Η εικόνα της οικογένειας και ο καταμερισμός εργασίας*

Προχωρώντας την ανάλυσή μας, βρισκόμαστε στο έβδομο κεφάλαιο με τίτλο «Arthur and his family», στο οποίο ξετυλίγεται η ιστορία μια οικογένειας ξωτικών. Η οικογένεια, αν και ξωτικών, παρουσιάζεται σαν μια κανονική οικογένεια διευρυμένου μοντέλου το οποίο είναι ασυνήθιστο και αρκετά ενθαρρυντικό ταυτόχρονα γιατί το μοντέλο της οικογένειας που προβάλλεται κατά κύριο λόγο στα εγχειρίδια είναι αυτό της πυρηνικής οικογένειας. Η Μαραγκουδάκη προτείνει πως στο μη σεξιστικό υλικό πρέπει «να παρουσιάζεται ρεαλιστικά η δομή, η δυναμική και η λειτουργία όλων των μορφών οικογενειακής οργάνωσης» και παράλληλα «όλα τα μέλη της οικογένειας, γονείς και παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, να εμπλέκονται σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινότητας» (2007: 60).

Το διευρυμένο μοντέλο που ίσχυε παλαιότερα και αντικαταστάθηκε από το πυρηνικό, επανέρχεται εδώ σε μια προσπάθεια συμπερίληψης περισσότερων μορφών οικογενειακής οργάνωσης. Στην οικογένεια που προβάλλεται σε αυτή την ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Τρίτης Δημοτικού, βλέπουμε πως μαζί με τη μητέρα, τον πατέρα και τα αδέρφια του μικρού Arthur ζουν ο παππούς και η γιαγιά οι οποίοι αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους. Διαβάζουμε τις ακόλουθες προτάσεις που περιγράφουν τον καταμερισμό εργασίας:

1. Grandfather elf usually listens to music in the living room. / 2. Grandmother elf always cooks meals in the kitchen! / 3. Father elf usually helps in the house. / 4. Mother elf often plants flowers in the garden./5. Sister elf and brother elf read their favourite books in their bedroom! (ΒΜΓ, 88)

Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε αναστραμμένες προσδοκίες ρόλων στη μητέρα που απασχολείται εκτός σπιτιού και ιδιαίτερα στον πατέρα που παρουσιάζεται στην εικονογράφιση να χρησιμοποιεί την ηλεκτρική σκούπα και να ξεσκονίζει ταυτόχρονα. Η συμβολή του στις

οικιακές εργασίες αναγνωρίζεται ως ένα θετικό πρότυπο που δεν συνηθίζεται στα σχολικά εγχειρίδια ή παρουσιάζεται τόσο αποσπασματικά παρότι εντάσσεται στις καλές πρακτικές. Η ανάγνωση ως κοινή αγαπημένη δραστηριότητα για τον αδερφό και την αδερφή του Arthur είναι επίσης μη αναμενόμενη. Στις αγαπημένες ασχολίες του ίδιου του Arthur διαβάζουμε ότι του αρέσει να τρέχει και να πηδάει, να πετάει χαρταετό, να χρωματίζει να ζωγραφίζει και να παίζει κρυφτό αλλά δεν του αρέσει να χορεύει, να περπατάει και να βλέπει τηλεόραση. Κυρίως όμως δηλώνει ότι του αρέσει να παίζει παιχνίδια με την οικογένειά του, πρόταση που ολοκληρώνει την παρουσίαση μιας οικογένειας με ενεργά μέλη και ισχυρούς δεσμούς.

Στο τραγούδι που ακολουθεί οι δραστηριότητες που αποδίδονται στα φύλα ποικίλουν εξίσου και σημειώνουμε ιδιαίτερα τη σύνδεση του αγοριού με την ανάγνωση και του κοριτσιού με το σκαρφάλωμα.

«This is my mother, she likes dancing and walking!/This is my father, he likes eating and working!/This is my brother, he likes reading his books!/ This is my sister, she climbs trees and she cooks!/This is my family and it's unique!» (BMΓ, 96).

Η παρουσίαση των αντρικών χαρακτήρων σε σχέση με τη δραστηριότητα της ανάγνωσης που δεν είναι τόσο συνηθισμένη συνεχίζεται και σε επακόλουθη άσκηση που αφορά τους ενήλικες. Η μαγειρική, η ζωγραφική και ο χορός που αποδίδονται στους ρόλους μητέρας και κόρης αποτελούν συνηθέστερες επιλογές που βασίζονται στη σχέση του γυναικείου φύλου με τις οικιακές και καλλιτεχνικές φύσης ασχολίες. «What does your father like doing? He likes reading and watching TV. / And your mother? She likes drawing and dancing.» (BMΓ, 96).

Το προτελευταίο κεφάλαιο με τίτλο «Planet Recyclon» και θέμα την ανακύκλωση, όπως διαβάζουμε, έχει ως παιδαγωγικό στόχο να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά για περιβαλλοντικά ζητήματα και να τα ενθαρρύνει να αναλάβουν δράση (BEΓ, 83). Η ιστορία ξεκινάει στην κουζίνα του σπιτιού. Η μητέρα ζητάει από τον γιο της, ο οποίος πλένει τα πιάτα, να την βοηθήσει και να πάρει τα σκουπίδια ενώ ο πατέρας στην αυλή κόβει με το τσεκούρι του ένα δέντρο. Η οικογένεια αποφασίζει να πάει για πικνίκ στο δάσος όπου τα παιδιά πηγαίνουν για εξερεύνηση και οι γονείς απολαμβάνουν το φαγητό τους. Η εικόνα της οικογένειας που μοιράζεται τις οικιακές εργασίες γίνεται όλο και πιο συνηθισμένη στα πιο σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια. Αν και θα μπορούσε να ειπωθεί εδώ ότι στον καταμερισμό εργασίας εντός του σπιτιού συμπεριλαμβάνεται μόνο το αγόρι και όχι ο πατέρας, έχουμε ήδη συναντήσει σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. 7) και την εικόνα της συμμετοχής του πατέρα. Σημειώνουμε επίσης ότι η εικόνα της οικογένειας σε κοινές δραστηριότητες που σε αυτό το εγχειρίδιο είναι έντονη και σε σχέση με τον καταμερισμό των οικιακών εργασιών αλλά και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου θα εξεταστεί και σε άλλα βιβλία

του μαθήματος των αγγλικών για το δημοτικό για να διαφανεί το κατά πόσο φαίνεται η διεπίδραση των μελών να κατηγοριοποιείται κατά φύλο.

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο δεν παρατηρείται η απεικόνιση σχέσεων όμοιου φύλου (πατέρας με γιο / μητέρα με κόρη) που εντοπίζεται σε εγχειρίδια άλλων τάξεων τα οποία θα αναλύσουμε μετέπειτα. Αντίθετα, οι οικογένειες εμφανίζονται σε αλληλεπίδραση και στο κείμενο αλλά και στην εικονογράφηση. Οφείλουμε να τονίσουμε βέβαια πως οι εικόνες της οικογένειας που αναλύσαμε συνθέτουν ένα εξιδανικευμένο πρότυπο το οποίο υποδεικνύει έναν τρόπο συμβίωσης που δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την πραγματικότητα την οποία βιώνουν πολλά παιδιά. Αυτό που προβάλλεται ως μόνο φυσιολογικό οικογενειακό σχήμα μπορεί καταστήσει τις πραγματικές συνθήκες ζωής των μαθητών και μαθητριών να θεωρηθούν από τα ίδια τα παιδιά ασυνήθιστες ή ακόμα και παρεκκλίνουσες.

### *3.1.8: Η διαφωνία ως κοινωνική πρακτική*

Η παρουσίαση της έννοιας της διαφωνίας παρουσιάστηκε ήδη από το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου μέσα από την εικόνα του Billy και της Fiona που διεκδικούν το ίδιο αντικείμενο και το κάθε παιδί αναφωνεί «It's mine» (BMΓ, 34). Η εμπλοκή και των δύο φύλων στη διεκδίκηση του αντικειμένου δείχνει μια ανταγωνιστική κατάσταση η οποία στην πραγματικότητα είναι πιο αποδεκτή κοινωνικά για το αρσενικό φύλο. Το ενδεχόμενο της σύγκρουσης δεν αποσιωπάται σε μια ιδανική παρουσίαση της διεπίδρασης των παιδιών, όμως η διαφωνία ανάμεσα στα δυο παιδιά παρουσιάζεται εύκολα διαχειρίσιμη, βασιζόμενη σε ένα γενικότερο κλίμα κατανόησης ανάμεσα σε φίλους αλλά όχι ιδιαίτερα ρεαλιστική. Τα παιδιά σταματούν τον καυγά τους λόγω της παρέμβασης της συνομήλικης Kelly -χωρίς καμία διαπραγμάτευση- και όχι γιατί καταφέρνουν να διευθετήσουν τη διαφορά τους αποτελεσματικά και έτσι ενοχοποιείται η διαφωνία ενώ θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως χρήσιμη κοινωνική πρακτική.

Το βιβλίο της Τρίτης δημοτικού κλείνει με ένα επαναληπτικό κεφάλαιο με όλους τους ήρωες του βιβλίου που έχει το ίδιο θέμα καθώς παρακολουθούμε πάλι μια διαμάχη, αυτή τη φορά μεταξύ των ζώων σχετικά με τις ικανότητές τους.

Mr Cricket, you're so lazy! / Mr Easel, you're so fat, again! / Look at Harry. He can't fly! / Yes, but Daffy can't run! He's so slow! He's the slowest of all the animals! / Yes, but I'm not the weakest. Look at Earl, the squirrel. /He can't swim! He's so short and weak! (BMΓ, 118).

Αυτή η σύγκρουση είναι επίσης προβληματική αφενός γιατί παρουσιάζεται αποπλαισιωμένη και αφετέρου γιατί η επίλυσή της δεν είναι αποτελεσματική. Τα ζώα που πρωταγωνιστούν στην ιστορία είναι τα ίδια που γνώρισαν τα παιδιά στο πέμπτο κεφάλαιο (The animal school) να

συνεργάζονται και να προωθούν το μήνυμα της μοναδικότητας του ατόμου και του σεβασμού. Εδώ όμως παρουσιάζονται σε μια σκηνή που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα χωρίς μάλιστα να γίνεται εμφανής η αιτία αυτής της διαφωνίας. Το ίδιο προβληματικά όπως άρχισε, η διαφωνία τελειώνει με την παρέμβαση δύο ζώων, της κουκουβάγιας και του σκίουρου, τα οποία δίνουν την εντολή λήξης της διαμάχης σε μια χαρακτηριστική εικόνα όπου τα υπόλοιπα ζώα έχουν κατεβάσει το κεφάλι και τα αυτιά σε μια ένδειξη ντροπής.

«Stop calling names! Friends don't fight. Remember! Everybody's unique! / It's not cool, it's not polite. Calling names is impolite. / You know it isn't right! Be kind, be nice, live in a world that you like! » (BMΓ, 118).

Τα λόγια αυτά ολοκληρώνουν την ιστορία χωρίς να δίνεται ούτε η ουσιαστική επίλυση της διαφωνίας αλλά ούτε και η αντίδραση των ζώων στις εντολές της κουκουβάγιας και του σκίουρου. Επίσης, πρέπει να σχολιαστεί η πρόταση «You know it isn't right» η οποία έρχεται μετά από διαφορετικά μηνύματα που αφορούν τον χαρακτηρισμό της κοροϊδίας ως αγένειας, την ενοχοποίηση της διαφωνίας με φίλους και την μοναδικότητα του ατόμου, με τα οποία τα παιδιά μπορεί να συμφωνούν ή να διαφωνούν σε διαφορετικό βαθμό. Στη θέση που είναι η φράση «You know it isn't right» λειτουργεί ως συγκατάβαση αλλά και ως προσπάθεια χειραγώγησης ώστε να γίνουν όλα τα μηνύματα αποδεκτά ως προσωπικά πιστεύω και όχι ως επιβαλλόμενες ιδέες.

Πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να υπάρξει μια διαφορετική αντιμετώπιση και αξιοποίηση του ζητήματος της διαφωνίας από αυτή που επιλέχθηκε από τους/τις συγγραφείς δεδομένου ότι η αρμονική σχέση ανάμεσα στα άτομα δεν σημαίνει την πλήρη απουσία διαφωνίας και η διαφωνία δεν αναιρεί την ευγένεια. Αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί σημάδι υγιούς επικοινωνίας και ειλικρινούς σχέσης και οι ικανότητες διαπραγμάτευσης είναι εξίσου απαραίτητες για την επικοινωνία μεταξύ ατόμων ίδιου ή διαφορετικού φύλου. Επίσης, είναι σημαντικό να αναρωτηθούμε εάν και κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν ως επιτρεπτό ή θεμιτό το να εκφράζονται τα άτομα ως προς τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να έχουν και εάν παρέχονται τα πρότυπα, οι τρόποι αλλά και οι αναγκαίοι όροι για να γίνει αυτό εποικοδομητικά.

Στο ίδιο πνεύμα, το τελευταίο κείμενο του βιβλίου έχει τίτλο *Love for people* και το στοιχείο που το χαρακτηρίζει, σύμφωνα με τις οδηγίες στο βιβλίο Εκπαιδευτικού, είναι «η προσπάθεια να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σχετικά με τη σημασία της αγάπης για τους ανθρώπους ως ανεκτίμητο αγαθό» (BEΓ, 96) μήνυμα που συμπυκνώνεται στα λόγια των ηρώων «Love for things is wrong / Love your family and you'll never be alone/ Friends don't fight, we know this is right» (BMΓ, 121). Παρότι αναγνωρίζουμε τις καλές προθέσεις της συγγραφικής ομάδας, βλέπουμε πως υπάρχει έντονος διδακτισμός που πιθανόν να προκαλέσει σύγχυση στα παιδιά που βιώνουν ως αναληθή ή μερικώς αληθή τα μηνύματα που παρουσιάζονται ως καθολικά.

### 3.1.9: Το βιβλίο εκπαιδευτικού

Σχετικά με το βιβλίο των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι οι οδηγίες και προτεινόμενες ερωτήσεις αφορούν κατά κύριο λόγο την εξέλιξη της ιστορίας, την εκμάθηση του λεξιλογίου και την εμπέδωση γραμματικών κανόνων. Υπάρχουν προτάσεις για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών (ΒΕΓ, 83 / ΒΕΓ, 91) και επιμονή στο θέμα της διαφορετικότητας και του σεβασμού. Οι δυο αυτοί άξονες στους οποίους κινείται το βιβλίο διατρέχουν τις παραμυθιακές ιστορίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα παιδιά και τους παιδαγωγικούς στόχους που δίνονται στις οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τον γλωσσικό ρατσισμό, δεν παρατηρήθηκε πουθενά μέσα στο βιβλίο των εκπαιδευτικών γενικευτική χρήση αντωνυμιών ή άλλων λέξεων με έμφυλο φορτίο όπως θα αναλυθεί στα υπόλοιπα εγχειρίδια. Στις οδηγίες προτιμάται κατά πλειοψηφία ο πληθυντικός (the students/the children) και σε ελάχιστες περιπτώσεις όπου αυτό δεν είναι δυνατό γίνεται α) παράφραση της πρότασης ώστε να μην χρειάζεται η επιλογή αντωνυμίας «Ask one child “can you find your own picture?” αντί για «Ask the child if he/she can find his/her picture» ή «Ask the child if he can find his picture», β) η χρήση του πληθυντικού της αντωνυμίας (they/their/them) για αναφορά σε ένα πρόσωπο «ask them to put their hand in the bag and pull out one of the magic pictures» και γ) η χρήση διπλού τύπου his/her ή s/he: «If the child (blindfolded) selects his/her picture, s/he says “Yes, I can”.» (ΒΕΓ, 14).

Επιπλέον, στις οδηγίες ασκήσεων, όπου ζητείται ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες, δεν προτείνεται μόνο το κριτήριο του φύλου για τη δημιουργία ομάδων αλλά δίνονται εναλλακτικές όπως η ομαδοποίηση σύμφωνα με τη διάταξη των θρανίων της τάξης. Η Κανταρτζή (1996) σημειώνει ότι η οργάνωση της τάξης με κριτήριο το φύλο είναι αρκετά συχνή και μπορεί να αφορά και μια στρατηγική ανταγωνισμού ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με σκοπό να λειτουργήσει ως κίνητρο απόδοσης και ταχύτητας. Επιπρόσθετα, η συγγραφέας εικάζει ότι υποδεικνύοντας τις διαφορές ανάμεσά τους, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επιβολή της πειθαρχίας. Η Κανταρτζή προσθέτει ότι υπάρχουν άγραφοι κανόνες για τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολικό πλαίσιο και καταλήγει πως, καθώς οι εκπαιδευτικοί υπενθυμίζουν διαρκώς στα παιδιά ότι είναι ή αγόρια ή κορίτσια, επηρεάζουν μακροπρόθεσμα την πορεία της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου (1996: 44). Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, όπως παρατηρήσαμε γίνεται συστηματική προσπάθεια για τη δημιουργία μιας ισχυρής μικτής ομάδας, η οποία υποβαθμίζεται εν μέρει από τον τρόπο που επιλέγει η συγγραφική ομάδα να παρουσιάζει την έννοια της διαφωνίας.

Συνοψίζοντας, το περιεχόμενο του βιβλίου γενικά και οι γλωσσολογικές και θεματικές επιλογές ειδικότερα, συνάδουν με τη στοχοθεσία του προγράμματος. Το εγχειρίδιο μπορεί να χαρακτηριστεί ουδέτερο ως προς την προβολή σεξιστικών στοιχείων και η συγγραφική ομάδα επένδυσε σε σημαντικούς άξονες για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών παρά τα

προβληματικά σημεία του εγχειριδίου που αναφέρθηκαν (η εξιδανικευμένη εικόνα της οικογένειας και η διαχείριση της διαφωνίας). Η θεματολογία που επιλέχθηκε, πέρα από το ότι είναι κατάλληλη μαθησιακά και ηλικιακά, καταφέρνει να είναι ελκυστική και για τα δύο φύλα χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός. Επιπλέον, μέσα από δομημένες ασκήσεις και κείμενα γίνεται φανερό η πρόθεση για προαγωγή της συνεργατικότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας αν και κρίνουμε προβληματικό ότι αυτή προβάλλεται ως επιβαλλόμενη άρα και μοναδική επιλογή.

Η οπτική του φύλου, αν και δεν δηλώνεται ρητά, εντάσσεται μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Θα ήταν λάθος να προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε την απουσία συγκεκριμένων οδηγιών για την προώθηση της έμφυλης ισότητας βασιζόμενοι στη μικρή ηλικία των παιδιών γιατί από την αντίθετη πλευρά σεξιστικά στερεότυπα υπάρχουν σε παραμύθια, εγχειρίδια νηπιαγωγείου και άλλα εγχειρίδια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η αξιολόγησή μας είναι πως πυρήνας του εγχειριδίου είναι από τη μία η κατασκευή της έννοιας της ομάδας χωρίς διαχωρισμό στο φύλο και από την άλλη η έννοια της διαφορετικότητας, που εκφράζεται ως δικαίωμα. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν πως έχουν δικαίωμα να είναι διαφορετικά αλλά και ταυτόχρονα να ανήκουν στην ίδια ομάδα -παρότι αυτό σε ορισμένα σημεία φαίνεται να σχετίζεται με την επιβολή-, μπαίνουν οι βάσεις για την εδραίωση της κοινωνικής ισότητας και την εξάλειψη έμφυλων ανισοτήτων.

### *3.2: Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για τη Δ' Δημοτικού*

#### *3.2.1: Η συγγραφική ομάδα*

Στην ομάδα που είναι υπεύθυνη για τη συγγραφή των νέων βιβλίων για τη Δ' Δημοτικού τα οποία άρχισαν να χρησιμοποιούνται στη δημόσια εκπαίδευση πριν από μια δεκαετία οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά ενώ άντρες υπάρχουν στον τομέα της εικονογράφησης και ως υπεύθυνοι μαθήματος κατά την συγγραφή<sup>24</sup>. Σχετικά με την ενθαρρυντική αριθμητική κυριαρχία των γυναικών πρέπει να σημειώσουμε ότι την επιστημονική ευθύνη για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και τη συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων στο Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ έχουν μόνο άντρες<sup>25</sup>. Έρευνες για άλλα εγχειρίδια αποκαλύπτουν πως η σύνθεση των συντακτικών επιτροπών ανδροκρατείται ιδιαίτερα στις θέσεις που αφορούν την ευθύνη του

---

<sup>24</sup> Συγγραφείς : Αντιγόνη Μπρατσόλη και Αγγελική Διαμαντίδου/ Αξιολογήτριες (Αναφερόμενες ως Κριτές-Αξιολογητές): Χριστίνα Αγιακλή, Ελένη Μπιντάκα και Τρισεύγενη Γιάνναρη / Φιλολογική Επιμέλεια: Αργυρή Αποστολίδου / Υπεύθυνη υποέργου: Άννα Σιγανού/ Εικονογράφος: Ανδρέας Κατσαούνης / Υπεύθυνοι μαθήματος κατά την συγγραφή: Ιωσήφ Ε. Χρυσόχοος και Πέτρος Μπερερής

<sup>25</sup> Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου : Δημήτριος Γ. Βλάχος, Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου: Γεώργιος Τύπας, Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου: Γεώργιος Οικονόμου.



μαθήματος κατά τη συγγραφή, την ευθύνη του έργου και την εποπτεία στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πλιόγκου κ.ά., 2017: 154) το οποίο μπορεί να επηρεάσει το συγγραφικό αποτέλεσμα δεδομένου ότι βρίσκονται αποκλειστικά άντρες στο κέντρο λήψης των τελικών αποφάσεων.

### 3.2.2: Η θεματολογία του βιβλίου

Η διδακτέα ύλη βασίζεται στη διαθεματική/ διαπολιτισμική προσέγγιση και προωθεί τη χρήση των αγγλικών για την επικοινωνία γνώσεων που σχετίζονται με θέματα όπως η Ιστορία, οι Περιβαλλοντικές Σπουδές, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, οι Κοινωνικές Σπουδές και, γενικά, η γνώση του κόσμου γύρω τους. Στα δέκα κεφάλαια του βιβλίου, τα θέματα που αναπτύσσονται είναι το σχολείο, τα χόμπι, ο αθλητισμός, η πόλη, ο καιρός, τα έθιμα, τα ζώα, η ζωή στο σπίτι, το πάρτι του σχολείου και οι καλοκαιρινές διακοπές. Πρόκειται θεωρητικά για καθολικού ενδιαφέροντος θέματα και συνηθισμένες επιλογές στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας, στην παρουσίασή τους, όμως, γίνεται φανερή η έμφυλη διάσταση και ανιχνεύονται στοιχεία που άρουν την ουδετερότητά τους, όπως θα αναλυθεί στις επόμενες ενότητες.

### 3.2.3: Τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα

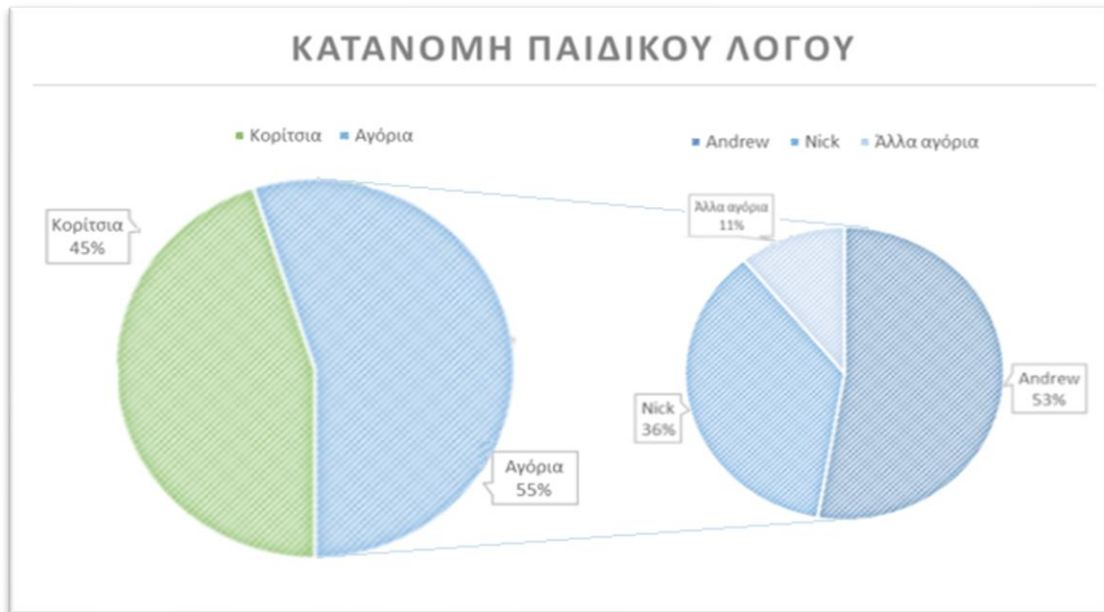
Η ποσοτική ανάλυση ανέδειξε επίσης την αριθμητική κυριαρχία των ανδρών στους πρωταγωνιστικούς ρόλους και στη διάρκεια ομιλίας τους αλλά και στην εικονογράφηση. Ξεκινώντας από το εξώφυλλο βλέπουμε την ένδειξη *Βιβλίο Μαθητή* η οποία, με εξαίρεση το βιβλίο της Γ' Δημοτικού στο οποίο επιλέχθηκε μόνο το ουδέτερο Student's Book, υπάρχει σε όλα τα εγχειρίδια. Στο εξώφυλλο βλέπουμε επίσης πως στις μικρότερες εικόνες κυριαρχεί το ανδρικό φύλο, με μόνο αναγνωρίσιμο πρόσωπο αυτό του Πύρρου Δήμα, και υπάρχουν δύο μεγάλες φιγούρες, ενός αγοριού και ενός κοριτσιού. Οδηγούμαστε έτσι στην υπόθεση πως αυτά είναι τα κύρια πρόσωπα και έχει σημασία πως από τις δυο αυτές φιγούρες μόνο αυτή του αγοριού συνοδεύεται από το όνομά του. Παρότι διαβάζουμε στο βιβλίο εκπαιδευτικού ότι οι βασικοί χαρακτήρες είναι τέσσερις (Andrew, Sophia, Betty και Nick), η ανάλυση δείχνει πως ο κύριος χαρακτήρας είναι ο Andrew, ο οποίος βρίσκεται στο εξώφυλλο.

Ο λόγος των κοριτσιών αντιστοιχεί στο 45% του συνολικού παιδικού λόγου ενώ από το 55% των αγοριών, το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στον Andrew και ο Nick έχει τον δεύτερο περισσότερο χρόνο ομιλίας όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί<sup>26</sup>. Η μεγαλύτερη διάρκεια λόγου κατά την Παυλίδου (2002) είναι ένας από τους τρόπους που επιτυγχάνεται η ανδρική κυριαρχία. Επίσης, στον λόγο των παιδιών, το ποσοστό που ανήκει στα κορίτσια πρέπει να

---

<sup>26</sup> Τα ποσοστά είναι αποτέλεσμα επεξεργασίας της ψηφιακής μορφής του εγχειριδίου. Καταχωρήθηκαν όλοι οι μονόλογοι ή συζητήσεις των προσώπων ανά άτομο και έγινε καταμέτρηση στο σύνολο των λέξεων.

αξιολογηθεί και ποιοτικά καθώς μεγάλο μέρος του λόγου δεν αφορά τον εαυτό τους. Τα κορίτσια μιλούν για άλλους χαρακτήρες (ΒΜΔ, 26), γράφουν προσκλήσεις γενεθλίων (ΒΜΔ, 46), δημιουργούν στιχάκια για το αγαπημένο τους κατοικίδιο (ΒΜΔ, 70), αναφέρονται στις δουλειές των γονιών τους (ΜΒΔ, 86) ή ρωτάνε τους συνομιλητές τους σχετικά με τη γνώμη τους.



Γράφημα 1 Ο λόγος των παιδιών κατά φύλο

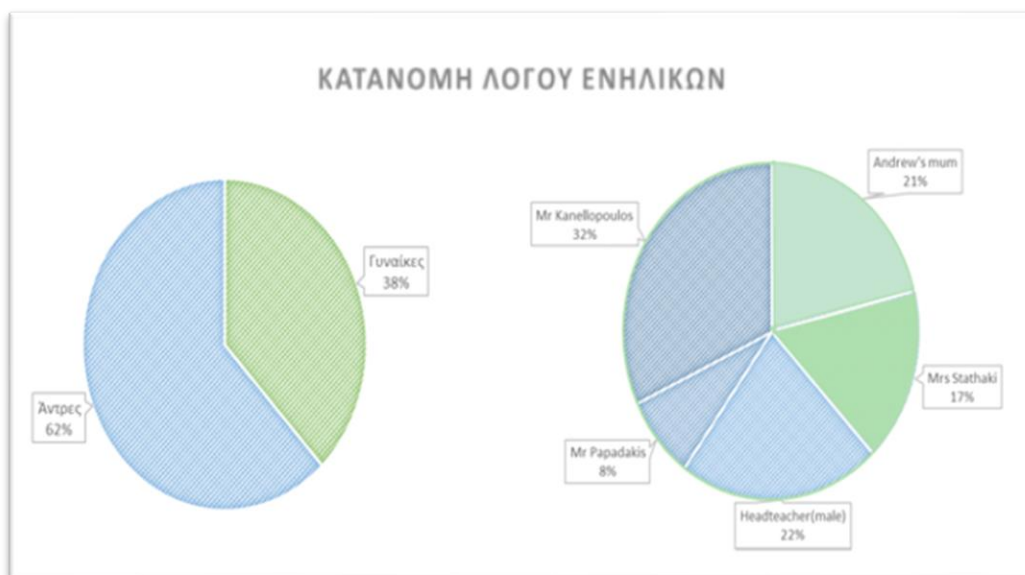
Αναφορικά με τον Andrew, σημειώνουμε πως είναι ο μόνος χαρακτήρας ο οποίος βρίσκεται στο εισαγωγικό σημείωμα καλωσορίσματος στο οποίο έχει λόγο και συμβουλευτικό ρόλο καθώς εξηγεί στα παιδιά ποιες στρατηγικές θα διευκολύνουν την εκμάθηση της γλώσσας (ΒΜΔ, 8). Είναι επίσης ο πρώτος χαρακτήρας που έχει εκτενή λόγο δίνοντας πληροφορίες για την οικογένεια, τον τόπο καταγωγής, το νέο του σχολείο (ΒΜΔ, 10) και το σχολικό του πρόγραμμα (ΒΜΔ, 14). Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο *A new student* είναι αφιερωμένο σε αυτόν και βρίσκουμε αποκλειστικά τον λόγο του στα κείμενα και τη φιγούρα του στην εικονογράφηση. Συνολικά το όνομα του Andrew εμφανίζεται 115 φορές, του Nick 48, της Sophia 62 και της Betty 44 το οποίο μας δίνει ένα ακόμα στοιχείο σχετικά με το ποιος είναι ο πρωταγωνιστής του βιβλίου. Εάν ήταν όντως τέσσερα τα παιδιά που πρωταγωνιστούν θα υπήρχε ισομερής κατανομή λόγου και εμφάνισης στο κείμενο και αυτό θα σηματοδοτούσε ένα πιο ουδέτερο εγχειρίδιο.

Για να είμαστε πιο ακριβείς στον ισχυρισμό μας σχετικά με την επικράτηση της ανδρικής οπτικής στο βιβλίο, δεν εξετάσαμε μόνο τον λόγο των δύο φύλων αλλά και πόσες φορές ζητείται από τα ίδια τα παιδιά να ασχοληθούν με το ένα ή το άλλο φύλο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ένα κείμενο που συνοδεύεται από ερωτήσεις κατανόησης για τον Nick και τα ενδιαφέροντά

του (ΒΜΔ, 127). Με βάση αυτό το κείμενο ζητείται από τα παιδιά να παράγουν ένα παρόμοιο για ένα άλλο αγόρι, τον George (ΒΜΔ, 128) και στο παράρτημα του βιβλίου υπάρχει η ίδια άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου βασισμένη σε πληροφορίες που αφορούν πάλι ένα αγόρι, τον Harry (ΒΜΔ, 133). Από τις τρεις ασκήσεις που έχουν το ίδιο περιεχόμενο καμία δεν αφορά κάποιο κορίτσι ώστε να μπορούν και οι μαθήτριες να μοιραστούν στην τάξη τις δικές τους εμπειρίες. Τέτοιες πρακτικές ανισομέρειας στρέφουν την προσοχή στην οπτική των ανδρών και παρουσιάζουν μια συνειδητή ή ασυνείδητη επιλεκτικότητα.

### 3.2.4: Η παρουσία και ο λόγος των ενηλίκων

Συνεχίζοντας την ποσοτική ανάλυση, όσον αναφορά τους ενήλικες, διαπιστώνουμε γενικά πως η διάρκεια εμφάνισής τους είναι πολύ περιορισμένη. Από τον λόγο των ενηλίκων το 21% ανήκει στη μητέρα του Andrew που δεν ονομάζεται αλλά αναφέρεται μόνο ως *mum* και εμφανίζεται μόνο για να πει ότι χρειάζεται βοήθεια στην κουζίνα, το 17% στη Mrs Stathaki (δασκάλα των παιδιών) η οποία δίνει οδηγίες, το 8% στον γυμναστή (Mr Papadakis) που οργανώνει το παιχνίδι των αγοριών, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά έχουν ο διευθυντής (22%) και ο τροχονόμος Mr Kanellopoulos που έρχεται να μιλήσει στα παιδιά για την οδική ασφάλεια (32%). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ενώ η φιγούρα του πατέρα υπάρχει έστω και ελάχιστα στην εικονογράφηση<sup>27</sup>, δεν υπάρχει πουθενά ο λόγος του.



Γράφημα 2 Ο λόγος των ενηλίκων κατά φύλο

<sup>27</sup> Πρόκειται για την εικόνα στα έθιμα του Πάσχα στην οποία βλέπουμε τον πατέρα με τα παιδιά μπροστά στην σούβλα (ΒΜΔ, 66) και στο κεφάλαιο με τον καταμερισμό οικιακών εργασιών, ο πατέρας ποτίζει τα λουλούδια και πλένει τα πιάτα (ΒΜΔ, 88).

Ως προς την ποιοτική ανάλυση των λόγων, διευκρινίζεται ότι η διάρκεια του λόγου με τη μορφή ενός ποσοστού (π.χ. Ενήλικοι γυναικείοι χαρακτήρες 38%, ανδρικοί 62%) είναι ενδεικτική αλλά δεν είναι αρκετή για να κατανοήσουμε τις ασυμμετρίες. Για παράδειγμα, το ότι ο λόγος της μητέρας αφορά μόνο την παρασκευή ενός κέικ<sup>28</sup> δεν μπορεί να συγκριθεί με τον λόγο κύρους του τροχονόμου. Στη σύγκριση των δύο υπογραμμίζουμε πως και το θέμα της επωνυμίας αυξάνει το κύρος του ατόμου. Επισημαίνεται επίσης πως η παρουσίαση γυναικών σε θέσεις κύρους και εξουσίας (που εδώ απουσιάζουν) και στον επαγγελματικό χώρο στον οποίο δραστηριοποιούνται μπορεί να συνεισφέρει στη σταδιακή κατάργηση του διαχωρισμού ανάλογα με το φύλο του δημόσιου και του ιδιωτικού χώρου (Μαραγκουδάκη, 2007: 34).

### 3.2.5: Η θέση της εικονογράφησης

Η αξιολόγηση της εικονογράφησης στο σύνολο του βιβλίου είναι εξίσου σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από την αναφορά των ποσοστών, 57% που αντιστοιχεί σε εικόνες αγοριών και 43% για τα κορίτσια, πρέπει να τονίσουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι φιγούρες των αγοριών είναι μεγαλύτερες και κυριαρχούν στις σελίδες. Ακόμα πιο σημαντικό για τη συμβολή της εικονογράφησης στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία γυναικεία φιγούρα στο κεφάλαιο με τα αθλήματα όπως και ότι οι γυναικείοι χαρακτήρες εμφανίζονται σε πρώτο πλάνο μετά την εικοστή έβδομη σελίδα, στο κεφάλαιο με τα χόμπι. Η εμπειρία που μεταβιβάζεται στα παιδιά επηρεάζεται και από την επιλογή εικόνων για τα ολυμπιακά αθλήματα καθώς παρουσιάζονται στην εικονογράφηση κορυφαίοι αθλητές και αθλήτριες που κέρδισαν μετάλλιο σε αναλογία 3 προς 1 (ΒΜΔ, 30), αναλογία που παρατηρήθηκε και στο Τετράδιο εργασιών (ΤΕΔ, 16)<sup>29</sup>.

Δημιουργείται έτσι η εικόνα υπεροχής των ανδρών στον αθλητισμό και απουσίας γυναικών οι οποίες έχουν κατακτήσει κορυφαίες διακρίσεις και μετάλλια, το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Σε τέτοιες περιπτώσεις εμφανούς ή και συγκαλυμμένης ασυμμετρίας ενδείκνυται οι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες, να κατευθύνουν τα παιδιά ώστε να εντοπίσουν τις πρακτικές ανισομέρειες και να συζητηθεί στην τάξη τι θα γινόταν στην περίπτωση αντιστροφής της θέσης που έχουν τα δύο φύλα (Μαραγκουδάκη, 2007), τι θα γινόταν στην

---

<sup>28</sup> Η σύνδεση της μητέρας με την παρασκευή κέικ επαναλαμβάνεται άλλη μια φορά μέσα σε κείμενο του εγχειριδίου (ΒΜΔ, 82) και στην εικονογράφηση (ΒΜΔ, 46). Αν λάβουμε υπόψη και τη συχνή εμφάνιση αυτής της στερεοτυπίας και σε άλλα εγχειρίδια βλέπουμε πως δεν προσφέρει τίποτα παρά την ενίσχυση της εικόνας για τη γυναίκα στον τρισυπόστατο ρόλο της συζύγου- μητέρας- νοικοκυράς. Το μόνο θετικό στοιχείο εδώ είναι πως σε συνδυασμό αναφέρεται ο γιος της οικογένειας ενώ συνήθως οι μητέρες παρουσιάζονται να προσπαθούν να ασκήσουν τα κορίτσια στον μελλοντικό τους οικιακό ρόλο, όπως διαπιστώνεται από την Μαραγκουδάκη (2007).

<sup>29</sup> Αναφέρονται οι Πύρρος Δήμας, Κωνσταντίνος Τσικλητήρας, Σπύρος Λούης και Φανή Χαλκιά (ΒΜΔ,30) και οι Καφές- Χούτος, Λιαδέλης-Χαρίσης, Κυριαζής-Δημητρακόπουλος-Ντονάς, Δανηλίδου, Νιαγκούρα, Κακλαμανάκης, Τσούλφα-Μπεκατόρου (ΤΕΔ, 16).

περίπτωσή μας εάν σε όλη την εικονογράφηση των αθλημάτων δεν υπήρχε κανένα αγόρι. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τα παιδιά να συλλέξουν πληροφορίες για διάσημες αθλήτριες, ώστε να ανατραπεί η μεροληπτική παρουσίαση του εγχειριδίου.

### 3.2.6: Ιζηματοποιημένος δομικός σεξισμός

Προχωρώντας στην ανάλυσή μας, θα εξετάσουμε τις λεξικογραμματικές επιλογές που φανερώουν την υποεκπροσώπηση ή υποτίμηση του γυναικείου φύλου. Στην αγγλική γλώσσα δεν υπάρχει το θέμα της τριμερούς διάκρισης του γένους όπως στα ελληνικά, το ζήτημα του γλωσσικού ρατσισμού όμως μπορεί να προκύψει στην επιλογή του υποκειμένου, του κτητικού επιθέτου ή της αναφορικής αντωνυμίας μετά από χρήση ουσιαστικών που δεν φανερώουν το γένος όπως στην περίπτωση των λέξεων *teacher*, *student*, *partner* και *friend* που χρησιμοποιούνται στο βιβλίο. Στις περιπτώσεις που χρειάστηκε, οι συγγραφείς επέλεξαν τη χρήση και των δύο αντίστοιχων κατά γένος αντωνυμιών π.χ. «I don't mind making mistakes in front of my teacher, only he/she can correct them» (ΒΜΔ, 45). Υπάρχουν επίσης δύο περιπτώσεις στις οποίες η συγγραφική ομάδα απευθύνεται στον μαθητικό πληθυσμό στα ελληνικά, στο εισαγωγικό σημείωμα καλωσορίσματος και στην επεξηγηματική εισαγωγή του κεφαλαίου με τίτλο «Η γωνιά της γραμματικής». Στην πρώτη περίπτωση επιλέχτηκε η συμπεριληπτική προσφώνηση «Αγαπητά μας παιδιά» (ΒΜΔ, 8) και στη δεύτερη η ξεχωριστή αναφορά στα φύλα «Αγαπητέ μαθητή / αγαπητή μαθήτριά» (ΒΜΔ, 150). Πέρα από τους δύο μη σεξιστικούς τίτλους, η χρήση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται παρ' όλα αυτά να αποτελεί προβληματική περιοχή καθώς εδώ βρίσκουμε τα ακόλουθα παραδείγματα που υποδηλώνουν τον αποκλεισμό του γυναικείου φύλου.

Υπάρχουν περιστατικά από τη ζωή μιας ομάδας *συμμαθητών* στην Δ' τάξη (ΒΜΔ, 8)

Είσαι *ο ιδιοκτήτης* ενός εστιατορίου υγιεινής διατροφής. *Ποιος από τους συμμαθητές σου θέλει να έρθει στο εστιατόριό σου;* (ΒΜΔ, 146)

Η κα Σταθάκη, η δασκάλα των παιδιών, κάνει μια έρευνα για τη ζωή των *μαθητών* της (ΒΜΔ, 147)

Παρατηρείται μια ασυνέπεια στην παράλληλη χρήση και των δυο τύπων και όταν δεν χρησιμοποιούνται το αρσενικό και θηλυκό ταυτόχρονα, είναι εμφανής η προτίμηση στο αρσενικό (*ιδιοκτήτης, ποιος, συμμαθητές/τών, μαθητών*). Για την αποφυγή του γλωσσικού σεξισμού συστήνεται να χρησιμοποιούνται παράλληλα το θηλυκό γένος της αντωνυμίας και οι θηλυκοί τύποι των λέξεων. Οι προτεινόμενοι τρόποι συμπεριλαμβάνουν τα λεξιλογικά μέσα (άνδρας, γυναίκα), τη χρήση διπλών τύπων (μαθητές, μαθήτριες), τη χρήση διπλών άρθρων στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει καθιερωμένος τύπος για το θηλυκό γένος (στον/στην οδοντίατρο), τη χρήση διπλών άρθρων και διπλών τύπων (ο/η δάσκαλος/α) και τέλος τη χρήση άλλων

περιεκτικών τύπων (το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) (Μαραγκουδάκη, 2007: 21). Επίσης, και στα Αγγλικά και στα Ελληνικά, στην περίπτωση των διπλών τύπων για τα δύο φύλα υπάρχει πρόταξη του αρσενικού χωρίς καμία εξαίρεση το οποίο αποτελεί άλλη μια προβληματική περιοχή που αποκαλύπτει άνισες σχέσεις εξουσίας.

### 3.2.7: Η παρουσία των φύλων στον επαγγελματικό τομέα

Όσο αναφορά τις λέξεις που φανερώνουν το γένος στα αγγλικά, παρατηρούμε τις ακόλουθες επιλογές οι οποίες εκφράζουν την ίδια ασυνέπεια: 1) Ask your teacher(s) or *the headteacher* (ΒΜΔ, 18) και 2) You are a *postman* and you've got letters for[...] (ΒΜΔ, 36). Στην πρώτη περίπτωση αναγνωρίζεται ότι αυτή η θέση ευθύνης στο σχολείο μπορεί να ανήκει σε οποιοδήποτε φύλο ενώ στη δεύτερη, η απόφαση να μην χρησιμοποιηθεί η λέξη *post officer* δεν λαμβάνει υπόψη το ότι το μαθητικό κοινό είναι ετερογενές, οδηγεί τις μαθήτριες να αναλάβουν τον ρόλο του άνδρα ταχυδρόμου στην άσκηση και αποκλείει την ύπαρξη γυναικών ταχυδρόμων.

Γενικότερα, στο υπό εξέταση βιβλίο παρατηρούνται πολλές στερεοτυπικές απεικονίσεις στο κεφάλαιο με τα επαγγέλματα. Έτσι, έχουμε το επάγγελμα του ιατρού και του οδηγού λεωφορείου για τους πατέρες των παιδιών, ενώ οι δυο μητέρες παρουσιάζονται να δουλεύουν η μία ως καθηγήτρια αγγλικών και η δεύτερη ως κομμώτρια. Σαν μια πρώτη παρατήρηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιλέχθηκε ένα επάγγελμα που απαιτεί πανεπιστημιακές σπουδές και ένα πρακτικής εκπαίδευσης για το κάθε φύλο. Σε μια δεύτερη ανάγνωση, το επάγγελμα του ιατρού είναι επάγγελμα υψηλότερου κύρους και αυτό του οδηγού λεωφορείου απαιτεί δύναμη και ικανότητα στην οδήγηση, χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο αντρικό φύλο. Από την άλλη, τα επαγγέλματα της δασκάλας και της κομμώτριας είναι από τις συνηθέστερες επιλογές των μαθητριών μικρής ηλικίας σε αντίστοιχο ερώτημα. Σε ένα μικρό παιχνίδι αναζήτησης γραμμάτων, τα παιδιά ανακαλύπτουν πως ο Andrew θα ήθελε να γίνει δημοσιογράφος όταν μεγαλώσει, ενώ καμία αναφορά δεν γίνεται στα επαγγελματικά όνειρα της Sophia (ΒΜΔ, 86).

Στην παρουσίαση του νέου λεξιλογίου μέσα από εικόνες, υπάρχει πάλι μια στερεοτυπική επιλογή ως προς το φύλο κάθε επαγγέλματος. Αναλυτικά, στα αντρικά επαγγέλματα βλέπουμε αυτό του αστυνομικού, του φούρναρη και του σερβιτόρου. Αντίστοιχα, στους γυναικείους ρόλους βρίσκουμε μια νοσοκόμα, μια πωλήτρια και μια δημοσιογράφο. Ιδιαίτερα για τη σεξιστική σύνδεση άντρας - γιατρός και γυναίκα - νοσοκόμα σημειώνουμε ότι θεωρείται μια πολύ ισχυρή στερεοτυπία και στα ελληνικά, ακόμα και σε δημόσια έγγραφα (Γκασούκα & Γεωργαλίδου, 2018). Οι ρόλοι, όπως παρουσιάζονται, δεν είναι περιοριστικοί μόνο για τις γυναίκες αλλά και για τους άντρες και χρειάζεται να αλλάξουμε τις ιδέες που έχουν ήδη σχηματίσει τα παιδιά. Καθώς στο βιβλίο δεν υπάρχει συμβολική αναπαράσταση χωρίς έμφυλη διάκριση, ούτε διευκρινίζεται

ότι οι λέξεις doctor και nurse αναφέρονται και στα δύο φύλα -καθένα από τα οποία είναι εξίσου ικανό και κατάλληλο-, αναπαράγονται και διαιωνίζονται έμφυλες ανισότητες.

Παρατηρούμε επίσης ότι στην εικονογράφηση της δημοσιογράφου υιοθετούνται στοιχεία αρσενικότητας και στερεοτυπικά στοιχεία της εμφάνισης συνδέουν τη γυναίκα με ένα επάγγελμα κύρους. Συγκεκριμένα, η ενδυμασία της με γιλέκο χαρακτηριστικό πολεμικού ανταποκριτή είναι υπερβολική και την διαφοροποιεί από τις αλλαγές δυο επαγγελματίες. Ανδρικούς χαρακτήρες έχουμε και σε επόμενες ασκήσεις ή κείμενα, όπως ο πυροσβέστης που παρουσιάζεται εν ώρα εργασίας και ο τροχονόμος που έρχεται να ενημερώσει τα παιδιά για την οδική ασφάλεια (ΒΜΔ, 98). Ο τομέας της απασχόλησης συνεχίζει να είναι κατ' εξοχήν ανδρικός.

Τέλος, εκτενής αναφορά γίνεται στα παραδοσιακά επαγγέλματα του παγωτατζή (ΒΜΔ, 141) και του υπαίθριου φωτογράφου (ΒΜΔ, 92). Με αφορμή αυτά, στο βιβλίο για τις/ τους εκπαιδευτικούς, οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις συνεχίζονται μέσα από ένα προτεινόμενο πρότζεκτ για τα επαγγέλματα που χάνονται. Και τα δεκατέσσερα προτεινόμενα επαγγέλματα στο βιβλίο -και όχι μόνο αυτά που έχουν δεύτερο συνθετικό τη λέξη man- παρουσιάζονται ως αποκλειστικά ανδρικά, γεγονός που δηλώνεται από την ελληνική μετάφραση που παρέχεται σε αρσενικό γένος π.χ. Fisherman (ψαράς), Roving greengrocer (πλανόδιος μανάβης), Sponge diver (σφουγγαράς) (ΒΕΔ, 61). Καμία αναφορά δεν γίνεται για το αν οι γυναίκες απασχολούνταν στο παρελθόν σε κάποιο από τα προαναφερθέντα επαγγέλματα αλλά ούτε και για επαγγέλματα που υπάρχουν καταγεγραμμένα ως αμειβόμενη ασχολία γυναικών στο παρελθόν, όπως για παράδειγμα υφάντρες, μοδίστρες κλπ. (Κατσανέβας, 2007).

### *3.2.8: Οι δραστηριότητες των αγοριών*

Το επόμενο κριτήριο στην αξιολόγηση του βιβλίου με βάση τις έμφυλες διχοτομήσεις είναι οι αναπαραστάσεις των δραστηριοτήτων των παιδιών. Στο κεφάλαιο με τα αθλήματα, όπως αναφέρθηκε, η εικονογράφηση περιλαμβάνει μόνο ανδρικούς χαρακτήρες. Το ίδιο συμβαίνει και στο κείμενο που συνοδεύουν. Τα αγόρια (Nick, Andrew, Omar) συζητούν με τον γυμναστή τους (Mr Papadakis) και επιλέγουν ανάμεσα σε μπάσκετ και ποδόσφαιρο. Παρά το πλήθος αθλημάτων που αναφέρονται και εικονογραφούνται (football, volleyball, basketball, tennis, swimming, windsurfing, climbing, horse riding, cycling, sailing, cricket, rugby, hockey, tae kwon do, baseball, ΒΜΔ, 21-25) δεν υπάρχει καμία γυναικεία εικόνα ή φωνή στο βιβλίο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθιστώντας το γυναικείο φύλο εντελώς αόρατο στον τομέα της άθλησης. Μόνο στο τετράδιο εργασιών βρίσκουμε μια άσκηση στην οποία τρία από τα επτά παιδιά είναι κορίτσια σε έναν πίνακα που αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών. Όμως, το μόνο ζητούμενο εδώ είναι η

καταμέτρηση των ατόμων που κάνουν κάποιο άθλημα (ΤΕΔ, 16) και έτσι ο παράγοντας φύλο, αν και υπάρχει σε αυτή την άσκηση, δεν αξιοποιείται.

Στο ίδιο κεφάλαιο, θεωρούμε προβληματική την επιλογή της λέξης *fellow* στο τραγούδι *I'm a sporty fellow* (ΒΜΔ, 24) που γράφτηκε για το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο. Ενώ υπάρχουν αρκετές χρήσεις της λέξης που είναι ουδέτερες ως προς το φύλο, ιδίως στον πληθυντικό αριθμό ή/και όταν λειτουργεί ως επίθετο και συνοδεύει ουσιαστικό (π.χ. *fellow students, fellow workers*), τα λεξικά Oxford και Collins παραθέτουν ως πρώτο ορισμό για το ουσιαστικό τις λέξεις «αγόρι, άντρας»<sup>30</sup>. Επίσης, ενώ στο ηχητικό απόσπασμα ακούμε τις φωνές ενός αγοριού και ενός κοριτσιού, οι εικόνες που συνοδεύουν το τραγούδι είναι μόνο αγοριών που κάνουν το αγαπημένο τους άθλημα. Σημειώνουμε ότι σε ακουστική δραστηριότητα (ΒΜΔ, 53) η Sophia, περιγράφοντας τις συνήθειές της κατά τις διακοπές της, αναφέρει ως αγαπημένες δραστηριότητες το μπάσκετ, το τένις, την ποδηλασία και τα επιτραπέζια και κλείνει λέγοντας πως αγαπάει τον αθλητισμό. Ονόματα κοριτσιών αναφέρονται και σε άλλη ακουστική άσκηση με ζητούμενο την αναγνώριση του αθλήματος (ΒΜΔ, 24). Δεν θεωρούμε πως έτσι μπορεί να επιτευχθεί ισορροπία γιατί ο οπτικός κώδικας είναι ισχυρότερος και τα κορίτσια σε σχέση με τον αθλητισμό υπάρχουν μόνο σε ακουστικές δοκιμασίες, κατά τις οποίες βασικό μέλημα είναι να συμπληρωθούν σωστά τα κενά, χωρίς να γίνεται επεξεργασία της πληροφορίας στον ίδιο βαθμό.

### 3.2.9: Οι δραστηριότητες των κοριτσιών

Το κεφάλαιο που ακολουθεί εντείνει τον διαχωρισμό μεταξύ των φύλων καθώς αφιερώνεται στις ψυχαγωγικές ασχολίες και αφορά μόνο τα κορίτσια. Τα χόμπι που παρουσιάζονται είναι το τραγούδι, τα επιτραπέζια, η μουσική, ο χορός, η φωτογραφία και το διάβασμα (ΒΜΔ, 27). Στην εικονογράφηση υπάρχουν μόνο κορίτσια εκτός από την επιλογή για τα επιτραπέζια παιχνίδια που παίζουν ένα αγόρι με ένα κορίτσι. Η ελάχιστη παρουσία των αγοριών εντοπίζεται σε ακουστική άσκηση στην οποία ακούμε ότι στον Ted αρέσει η ποδηλασία και στον John το ποδόσφαιρο (ΒΜΔ, 29). Συγκεκριμένα, για το ποδόσφαιρο σημειώνουμε ότι μέσα στο εγχειρίδιο εμφανίζεται τριάντα τέσσερις φορές η λέξη *football*, καμία όμως από αυτές δεν συνδέεται με το γυναικείο φύλο παρά μόνο για να επιβεβαιώσει το αντίθετο στην πρόταση της Sophia «*I don't like football, I like flowers*» (ΒΜΔ, 94).

### 3.2.10: Οι περιοριστικοί ρόλοι των φύλων

Η επιμονή σε συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με τις ταυτότητες των φύλων μεταφράζεται και σε έκπληξη όταν υπάρχει απόκλιση από αυτές. Γράφοντας ένα γράμμα προς τον

<sup>30</sup> [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fellow\\_1](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fellow_1)  
<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fellow>



φίλο του Θανάση, ο Ηλίας αναφέρει χαρακτηριστικά πως «κάποια παιδιά μέσα στην τάξη έδωσαν τρελές απαντήσεις» όταν ρωτήθηκαν για τις αγαπημένες τους ασχολίες. Όπως διαβάζουμε:

Ο Κυριάκος είπε ότι του αρέσει να μαζεύει φύλλα δέντρων αλλά δεν του αρέσει να μαζεύει κάρτες ποδοσφαίρου, γιατί δεν αγαπά το ποδόσφαιρο! [...] Εγώ τουλάχιστον έχω πιο φυσιολογικά χόμπι: μου αρέσει να βλέπω τηλεόραση και να διαβάζω κόμικς... (ΒΜΔ, 32).

Βλέπουμε λοιπόν πως η εσωτερίκευση των στερεοτυπιών αποτυπώνεται στα λόγια του αγοριού. Η ιδέα πίσω από τη φράση «φυσιολογικά χόμπι» αφορά τους έμφυλους ρόλους που έχουν οικειοποιηθεί σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε οτιδήποτε παρεκκλίνει φαίνεται παράλογο. Η Ellemers (2018: 288) εξηγεί πως το φύλο διαπλέκεται με την ανάγκη μας να γίνουμε σωστά μέλη της ομάδας λειτουργώντας ως κίνητρο και ορίζοντας τη συμπεριφορά μας. Οι επιπτώσεις των έμφυλων στερεοτύπων είναι πιο έντονες στα άτομα που αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ταυτότητα του φύλου τους και στην επιθυμία τους να εναρμονίζονται πλήρως με την ομάδα τους. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή δεν ακολουθούνται οι στερεοτυπικές επιλογές που επιτάσσει το φύλο, το άτομο νιώθει πως απειλείται η ταυτότητα και η θέση του στην ομάδα. Στην περίπτωση μας, ένα αγόρι που δεν αγαπά το ποδόσφαιρο, δεν αντιμετωπίζεται ως φυσιολογικό και απομακρύνεται από την ομάδα του φύλου του. Ενώ πολλές φορές η συζήτηση περί σεξισμού εστιάζει στα κορίτσια, θεωρούμε εξίσου σημαντικό να μην προβάλλονται στερεοτυπικοί ρόλοι για τα αγόρια καθώς μελέτες δείχνουν ότι όσες προσπάθειες γίνονται προς την άρση του σεξισμού στα διδακτικά βιβλία αφορούν την απόδοση αρσενικών χαρακτηριστικών στα κορίτσια και όχι το αντίστροφο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ. ά., 2001: 49).

Οι ρόλοι που αποδίδονται στα αγόρια είναι περιοριστικοί όπως επίσης και στα κορίτσια που παρουσιάζονται με κυριότερες ασχολίες τη ζωγραφική, τον χορό και το διάβασμα και αγαπημένα χρώματα το κόκκινο και το ροζ (ΒΜΔ, 26). Μόνο στο τελευταίο κεφάλαιο, στην σελίδα που οι Andrew, Nick, Betty και Sophia αποχαιρετάνε τη σχολική χρονιά που φεύγει γράφοντας στη σχολική επετηρίδα υπάρχει μια πιο πολύπλευρη παρουσίαση των παιδιών (ΒΜΔ, 118). Εδώ και τα τέσσερα παιδιά παρουσιάζονται εξίσου δραστήρια και υπάρχουν κοινά σημεία στις αφηγήσεις τους. Θεωρούμε ότι είναι θετικό καθώς μέσα στο εγχειρίδιο είναι πολύ εμφανείς οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Στα αρνητικά υπογραμμίζουμε ότι και εδώ διαβάζουμε πως το αγαπημένο χρώμα των κοριτσιών είναι το ροζ και των αγοριών το μπλε, έναν κοινωνικά κατασκευασμένο διαχωρισμό σύμφωνα με την Rippon (2019).

Η επιλογή του ροζ και του μπλε κατά τη συγγραφέα, συνδέεται με την ανταπόκριση των παιδιών τα οποία μαθαίνουν και αναγνωρίζουν τι έχει την ετικέτα του φύλου τους και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους ώστε να ταιριάζει με τις ενδείξεις που συλλέγουν σταδιακά για τα φύλα και τις διαφορές τους. Τα παιδιά, όπως τα ονομάζει η Rippon, είναι «κοινωνικά σφουγγάρια» (2019:

xviii) και η συμπεριφορά τους ως προς φύλο (και η αξιολόγηση της καταλληλότητάς της) έχει ως μοντέλο ή ενισχύεται από τα δεδομένα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους, την κατανόηση κοινωνικών κανόνων και πληροφοριών που μας βοηθούν να αντιληφθούμε σε ποια ομάδα ανήκουμε και τι πρέπει να κάνουμε για να ταιριάζουμε σε αυτήν. Σύμφωνα με τις Wong & Hines, είναι πιθανό τα αγόρια και τα κορίτσια να λαμβάνουν διαφορετικά μοτίβα ανταμοιβής για την ενασχόλησή τους με ροζ ή μπλε αντικείμενα (2015: 1252). Επίσης, η χρωματική κωδικοποίηση συνδέεται άμεσα με το ισχυρό μάρκετινγκ στην αγορά παιχνιδιών που επωφελείται από τον διαχωρισμό του ροζ-μπλε. Το βασικό ζήτημα, καταλήγει η Rippon (2019), δεν είναι το ίδιο το ροζ αλλά αυτό που σηματοδοτεί. Το ροζ κωδικοποιεί πολιτιστικά το γυναικείο φύλο και ωθεί τα κορίτσια που αποτελούν την ομάδα - στόχο προς ένα εξαιρετικά περιορισμένο και περιοριστικό πακέτο προσδοκιών αποκλείοντας ταυτόχρονα το κοινό στο οποίο δεν στοχεύει, τα αγόρια.

### *3.2.11: Οι προσδοκίες για την ήπια συμπεριφορά των κοριτσιών*

Μακριά από το ροζ και τις συνυποδηλώσεις του, μια εντελώς διαφορετική εικόνα ενός κοριτσιού που παραβιάζει τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους παρουσιάζεται στο μάθημα *It's only a dream* (ΒΜΔ, 58). Το όνειρο της Betty είναι γεμάτο περιπέτεια και το κορίτσι περιγράφεται ως ένα παιδί δραστήριο που του αρέσει ο τουρτοπόλεμος και απαριθμεί τις κακές της συνήθειες όπως το να ξυπνάει αργά, να μην κάνει ασκήσεις, να μην πλένει τα δόντια της και να πηγαίνει αργά για ύπνο. Αυτή η εικόνα ανασκευάζεται πλήρως στην επόμενη σελίδα στην οποία παρουσιάζεται η πραγματική ζωή της Betty. Στην πραγματικότητα είναι ένα πρότυπο καλού παιδιού που τα κάνει όλα σωστά: ξυπνάει νωρίς, είναι επιμελής μαθήτρια, ασχολείται με την υγιεινή της και βοηθάει τη μητέρα της στρώνοντας το κρεβάτι της και ξεσκονίζοντας. Είναι χαρακτηριστική η εικόνα του παιδιού μέσα σε ένα σύννεφο σκόνης και με μια κορδέλα στα μαλλιά να κρατάει ένα ροζ ξεσκονιστήρι χαμογελώντας διάπλατα (ΒΜΔ, 59).

Οι προσδοκίες για την ήπια συμπεριφορά των κοριτσιών ενισχύονται και από ένα παιχνίδι παραγωγής λόγου (ΒΜΔ, 85). Τα παιδιά πρέπει να γράψουν όσες περισσότερες προτάσεις μπορούν, περιγράφοντας μια εικόνα του βιβλίου που δείχνει μια σχολική αίθουσα στην οποία επικρατεί αταξία. Παρατηρώντας τα αγόρια και τα κορίτσια, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ακόμα και όταν μιλάμε για αταξία, τα κορίτσια αναμένεται να έχουν ηπιότερη συμπεριφορά. Όπως παρατήρησε η Κανταρτζή «τα κορίτσια αναμένεται ότι θα είναι χαριτωμένα και υπάκουα και θα δίνουν το καλό παράδειγμα μέσα στη τάξη ενώ τα αγόρια θα είναι οι ταραξίες» (1996: 42). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η πιο ακραία συμπεριφορά των κοριτσιών είναι να χορεύουν μέσα στην τάξη ενώ τα αγόρια παρουσιάζουν πιο έντονα στοιχεία ανυπακοής καθώς τρώνε πατατάκια,

γράφουν στους τοίχους, παίζουν ποδόσφαιρο και χορεύουν πάνω στην καρέκλα της δασκάλας τους.

Η Ο' Keefe (2016: 12-14) αναλύει πως τα παιδικά αναγνώσματα και οι εικόνες που προσφέρουν στις νεαρές αναγνώστριες είναι ικανά να τις «παραπλανήσουν» στέλνοντας μηνύματα για την καλή εικόνα των κοριτσιών, την παθητικότητα και την υπακοή τα οποία μπορεί -αλλά όχι απαραίτητα- να συνεισφέρουν σε ένα μοτίβο εξάρτησης και υποταγής. Ο προβληματισμός της επικεντρώνεται στην υπερβολή: «εάν εκατοντάδες ιστορίες λένε στα κορίτσια ότι πρέπει να υπομένουν την επιθετικότητα και να μην αμφισβητούν ποτέ την εξουσία, εάν αμέτρητες ηρωίδες επαινούνται για την υποταγή των αναγκών τους ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των άλλων, είναι δύσκολο να πιστέψουμε ότι αυτά τα μηνύματα δεν είχαν καμία επίδραση» (Ο' Keefe , 2016:21-22). Ακόμα και στα κινούμενα σχέδια, όπως παρατηρούν οι Μαρωνίτη και Στάμου, χαρακτήρες που ξεφεύγουν από τους ρόλους του φύλου, όπως για παράδειγμα ένα επιθετικό κορίτσι ή ένα αδύναμο αγόρι, θεωρούνται 'κακοί' ή αντιπαθητικοί (2014: 1028). Τα κορίτσια, στερεοτυπικά, πρέπει να συμπεριφέρονται καλά και να είναι επιμελείς μαθήτριες.

Στο παράρτημα του βιβλίου (ΒΜΔ, 131), υπάρχει ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο, ο έλεγχος της μαθήτριας Sophia Milton υπογεγραμμένος από τη δασκάλα της, στον οποίο μπορούμε να αναζητήσουμε την ύπαρξη στερεοτυπικών αναπαραστάσεων σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των κοριτσιών. Παρατηρούμε ότι αναπαράγεται το στερεότυπο των κοριτσιών που είναι καλές σε συγκεκριμένα μαθήματα ενώ υστερούν σε άλλα . Συγκεκριμένα, η Sophia, σύμφωνα με τη δασκάλα της, είναι καλή στην ανάγνωση και την γραμματική αλλά έχει Β στα μαθηματικά με το σχόλιο ότι δεν προσπαθεί πολύ και δεν της αρέσουν οι αριθμοί. Είναι επίσης, καλή στη Μελέτη, την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τη Μουσική και τα Εικαστικά αλλά υστερεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γιατί ενώ είναι καλή στο τρέξιμο, «πρέπει να προσπαθήσει να μάθει να παίζει μπάσκετ». Η έκφραση αυτή της δασκάλας «Sophia is very good at running but she must try and learn how to play basketball» δείχνει μια απροθυμία από την πλευρά του κοριτσιού, που ενώ θα μπορούσε, δεν έχει προσπαθήσει αρκετά για να μάθει μπάσκετ, ίσως γιατί όπως έδειξαν προηγούμενα κεφάλαια, τα αγόρια είναι αυτά που ασχολούνται με τα αθλήματα. Όσο για την (κακή) σχέση των κοριτσιών με τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες γενικότερα, τις σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητριών, όπως και τις επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης πρέπει να αναφέρουμε ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας για

τις έμφυλες ταυτότητες στην εκπαίδευση ασχολούνται με αυτό το θέμα γιατί ακόμα αποτελεί ισχυρό τομέα στερεοτυπιών<sup>31</sup>.

### 3.2.12: Ο καταμερισμός της οικιακής εργασίας

Ο επόμενος τομέας έμφυλων διαφορών που θα αναλύσουμε αφορά τη σύνδεση του γυναικείου φύλου με τον εσωτερικό χώρο, το σπίτι και τις ευθύνες του. Πέρα από την ταύτιση των γυναικών με την ιδιωτική σφαίρα, οι γυναίκες είναι επίσης αυτές που έχουν επιφορτιστεί τη μη αμειβομένη εργασία φροντίδας για την οικογένεια (ΚΕΘΙ, 2001: 8) Οι μητέρες δραστηριοποιούνται συνήθως στην κουζίνα, όπως και η μητέρα του Andrew στο βιβλίο, ενώ οι άντρες εμφανίζονται σπανιότερα σε οικιακές εργασίες. Εδώ βέβαια, γίνεται μια προσπάθεια να τεθεί το ζήτημα του καταμερισμού εργασίας και της ισότητας των φύλων. Στην εισαγωγική σελίδα του κεφαλαίου που αφιερώνεται στο ζήτημα αυτό εμφανίζονται δύο γυναίκες που πλένουν το αυτοκίνητο και σφουγγαρίζουν ενώ το αγόρι σιδερώνει και ο πατέρας ποτίζει τα φυτά και οι μαθήτριες και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν τις ερωτήσεις «Do you help around the house? Does your father or your brothers/sisters help, too? What kind of things do you do? What kind of things do they do?» (ΒΜΔ, 82).

Η έννοια της βοήθειας στις δουλειές του σπιτιού δεν στηρίζεται στο άτομο το οποίο βοηθά κάποιος αλλά την ίδια την πράξη. Η ερώτηση “Do you help your mum with the housework?” για παράδειγμα, θα ήταν διαφορετική, τουλάχιστον έως ένα βαθμό. Στην ουσία, εδώ δεν γίνεται αναφορά του ρόλου της μητέρας, υπονοώντας ότι η θέση της ως βασικής υπεύθυνης για τις δουλειές του σπιτιού είναι δεδομένη. Η αλλαγή από προηγούμενες σχετικές αντιλήψεις και αναπαραστάσεις είναι ότι και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας οφείλουν να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν ρόλους. Όπως προτείνεται από τη Μαραγκουδάκη (2007: 41) είναι αναγκαία η ισότιμη εκπροσώπηση των δυο φύλων σε δραστηριότητες εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Οι στερεοτυπικές απεικονίσεις που σχετίζονται με τις οικιακές δραστηριότητες και τη φροντίδα της οικογένειας μπορούν να αποφευχθούν είτε μέσα από μια ισορροπημένη παρουσίαση ανδρών και γυναικών είτε μέσω άφυλων περιγραφών.

Στον διάλογο που ακολουθεί τις ερωτήσεις αφόρμησης, η μητέρα ζητάει τη βοήθεια του αγοριού για την παρασκευή ενός κέικ και εκείνος δηλώνει πρόθυμος να την βοηθήσει μόλις τελειώσει την άσκηση των μαθηματικών. Μαζί συζητάνε για τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και μαθαίνουμε ότι ο πατέρας βγάζει τα ρούχα από το πλυντήριο και η κόρη στρώνει το κρεβάτι.

---

<sup>31</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μελέτες: Καφούση, Σ., Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2008). Φύλο και μαθηματικά: αναγκαιότητα μιας συνολικής επαναδιαπραγμάτευσης των μαθηματικών στην εκπαίδευση. / Κανταρτζή, Ε. & Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών.

Τα τελευταία λόγια ανήκουν στον Andrew που διαπιστώνει: «Well, it seems that everybody needs to help around this house!» (ΒΜΔ, 82). Έχει σημασία ότι ο Andrew δεν πηγαίνει παρά μόνο όταν τελειώσει την εργασία του και ότι η φράση που κλείνει τον διάλογο δείχνει ότι μάλλον δεν είχε συνειδητοποιήσει πρωτύτερα ότι η οικιακή εργασία είναι υπόθεση όλων των μελών της οικογένειας.

Ο καταμερισμός εργασίας υπάρχει και στην επόμενη σελίδα όπου διαβάζουμε «Everybody helps with the housework in Andrew's family. These are pictures of them as they are doing housework (ΒΜΔ, 83). Μελετώντας την εικονογράφηση βλέπουμε πως από τις οκτώ δουλειές, μια κάνει η μητέρα, δύο ο πατέρας, δύο η κόρη και τρεις ο γιος της οικογένειας (ΒΜΔ, 83). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενώ σε ολόκληρο το βιβλίο υπάρχει ένα πλήθος στερεοτυπιών, εδώ φαίνεται η προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας να θίξει ένα θέμα ανισότητας. Η πιθανή συμβολή αυτού στην άρση των στερεοτυπιών αναιρείται κατά ένα μέρος λόγω της αποσπασματικότητας και απομόνωσης του θέματος για τα οποία θεωρήθηκε σκόπιμο να υπάρξει ένα «ειδικό» κεφάλαιο στο βιβλίο και όχι ενσωμάτωσή τους ή διάχυση στο σύνολο (Μαραγκουδάκη, 2007: 13).

### *3.2.13: Η κατασκευή φύλου στον συνομιλιακό λόγο*

Το τελευταίο θέμα που θα μας απασχολήσει στην ανάλυσή μας είναι η κατασκευή ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων όπως αυτές αναδύονται μέσα από τις συνομιλίες. Ο γλωσσικός σεξισμός έχει δύο μορφές σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (2014). Αναφέρεται και στις προσδοκίες μας για τον λόγο που εκφέρεται από το κάθε φύλο αλλά και στο πώς γίνεται αναφορά σε γυναίκες και άντρες. Στην πρώτη περίπτωση που εξετάζουμε, ο Nick, ο Andrew και ο Omar προσπαθούν να αποφασίσουν τι θα παίξουν στην αυλή του σχολείου (ΒΜΔ, 22). Υπάρχει μία διαφωνία, η οποία επιλύεται χωρίς την παρέμβαση του γυμναστή τους. Τα αγόρια εμφανίζονται διαλλακτικά και φτάνουν σε κοινή συμφωνία για το άθλημα που θα αρέσει σε όλους χωρίς να προσπαθούν να επιβληθούν ο ένας στον άλλο. Το ίδιο πνεύμα συνεννόησης παρατηρούμε και στην περιγραφή ενός πάρτι γενεθλίων. Τα παιδιά αποφασίζουν να παίξουν στην αυλή όπως προτείνει η Kate η οποία έχει το θάρρος της γνώμης της, απορρίπτει την πρόταση για παιχνίδια στον υπολογιστή επειδή τα βρίσκει βαρετά και αντιπροτείνει «Kate: No, it's boring! Listen! I've got an idea! Let's play hide and seek in the garden! / Nick: Great idea! It's a beautiful, sunny day!» (ΒΜΔ, 50).

Στα επόμενα δύο αποσπάσματα, υπάρχουν στοιχεία που πρέπει να εξεταστούν περαιτέρω. Στη συζήτηση δύο αγοριών και δύο κοριτσιών σχετικά με το πώς θα περάσουν την εκδρομή τους στο πάρκο (ΒΜΔ, 94), τα αγόρια αποφασίζουν πρώτα να παίξουν ποδόσφαιρο, δεν υπάρχει κάποια διαπραγμάτευση ώστε να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτή ασχολία και τα κορίτσια αποχωρούν για

να πάνε να μαζέψουν λουλούδια αφού όπως λένε βρίσκουν το ποδόσφαιρο βαρετό. Αυτός ο διαχωρισμός των φύλων σε διαφορετικές ασχολίες, ιδιαίτερα εφόσον δεν έχει προηγηθεί κάποια προσπάθεια συνεννόησης, έρχεται σε αντιπαράθεση με το πρώτο κείμενο που παραθέσαμε, που δείχνει μια εύκολη συνεννόηση ανάμεσα σε άτομα του ίδιου φύλου αλλά και με τη συζήτηση μεταξύ Kate και Nick που καταλήγει στο να παίξουν όλοι μαζί κρυφτό, ένα ουδέτερο ως προς το φύλο παιχνίδι.

Στο ένατο κεφάλαιο, διαβάζουμε τον διάλογο μεταξύ των τεσσάρων φίλων (ΒΜΔ, 106): οι τρεις συνεργάζονται για την προετοιμασία του πάρτι για το τέλος της χρονιάς και περιγράφουν τις διαδικασίες σε πρώτο πληθυντικό (We need/ Let's not forget), χωρίς να δίνουν εντολές ή να αναλαμβάνουν κυρίαρχους ρόλους αλλά στο τέλος το δεύτερο αγόρι -χωρίς προηγούμενη ενεργή συμμετοχή- τους λέει να βιαστούν. Αξίζει να σκεφτούμε πως θα αξιολογούνταν αυτή η πράξη αν αντιστρέφαμε τους ρόλους και ένα από τα κορίτσια χρησιμοποιούσε επιτακτικότερο κατευθυντικό ύφος. Στο επόμενο μάθημα, ο διάλογος συνεχίζεται ως εξής:

Nick: OK. I think we've got everything for the sandwiches.

Andrew: I can spread the butter and put the ham on the bread.

Nick: OK. And then, Sophia can add the cheese and Betty can boil and slice the eggs. I can add the egg and put the sandwiches in a napkin.

Betty: Hey, Andrew! Don't spread so much butter! I don't like it! And, put two slices of ham. I like ham!

Sophia: No, Andrew, put two slices of cheese! *I like* cheese!

Betty: Hey, go easy on the cheese, there isn't much. And don't put any egg in my sandwich; I don't like it very much.

Nick: Don't fight! Listen to me! Don't put much butter, put one slice of cheese and one of ham and two slices of egg in *all* the sandwiches, and that's it! (ΒΜΔ,110)

Ο Nick επιδεικνύει αρχηγική συμπεριφορά, χρησιμοποιεί κατευθυντικό λόγο και αναθέτει ρόλους στην Betty και τη Sophia. Οι προετοιμασίες όμως μετατρέπονται σε διαφωνία η οποία ξεκινά όταν τα κορίτσια ζητούν να γίνουν τα σάντουιτς όπως τα θέλει η κάθε μία. Η επανάληψη του *I like/ I don't like* και τα πλάγια γράμματα του κειμένου παρουσιάζουν τα κορίτσια όχι μόνο σαν να θέλουν να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους, αλλά να επιβληθούν χωρίς να δείχνουν μια πιο συνεργατική, υποστηρικτική και μετριαστική γλωσσική συμπεριφορά όπως στερεοτυπικά αναμένεται (Λαμπροπούλου, 2014: 405).

Ο Nick, βλέποντας τα δύο κορίτσια να μαλώνουν, παρεμβαίνει, απαιτεί να τον ακούσουν και αποφασίζει εκείνος πως θα τα παρασκευάσουν μη λαμβάνοντας υπόψη του καμία από τις προτιμήσεις των δύο κοριτσιών. Είναι χαρακτηριστικό μάλιστα πως αποφασίζει ακριβώς το

αντίθετο από ό,τι έχουν προτείνει και απαιτεί να γίνει σε όλα τα σάντουιτς με μεγάλη αποφασιστικότητα όπως επιβεβαιώνεται και από τον τόνο της φωνής του στο ηχητικό απόσπασμα. Η απολυτότητα της τελευταίας φράσης «and that's it» δεν αφήνει περιθώρια για περαιτέρω συζήτηση και βλέπουμε ότι ο διάλογος τελειώνει εκεί χωρίς καν την απόπειρα εκ μέρους των κοριτσιών να απορρίψουν την κυριαρχία του. Η στάση του Nick παρουσιάζεται όχι ως δείγμα αυταρχικότητας αλλά ως άμεση απόρροια της αδυναμίας των κοριτσιών να συνεννοηθούν στην οποία ο Nick δίνει τη λύση. Στο κλασικό στερεότυπο της αναποφασιστικότητας στις γυναικείες διαπραγματεύσεις προστίθεται το στερεότυπο της απαραίτητης αντρικής παρέμβασης.

Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω ότι τα κορίτσια εδώ δεν παρουσιάζουν το σύνηθες συνεργατικό ύφος που όπως επισημαίνει η Παυλίδου (2002) αποτελεί έναν ανίσχυρο λόγο που συμβολίζει την κατωτερότητα των γυναικών. Υιοθετούν ανταγωνιστική γλωσσική συμπεριφορά που στερεοτυπικά συνδέεται με τους άνδρες και επιτελούν ταυτότητες φύλου στη συνομιλία. Όπως συμπέρανε η Γεωργαλίδου (2009) βάσει έρευνας σε παιδιά νηπιαγωγείου, η συστηματική χρήση κατηγορηματικού- διεκδικητικού λόγου (assertive language) παρατηρείται και στα δύο φύλα κατά την παιδική ηλικία. Είναι συνήθης πρακτική των παιδιών να αμφισβητούν την κυριαρχία του άλλου και να υπερασπίζονται τις επιλογές τους (Γεωργαλίδου, 2009: 716). Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα όμως, τα κορίτσια εκφράζουν λόγο αλλά στο τέλος δείχνουν να δέχονται τον κυριαρχικό λόγο των αγοριών. Το ανταγωνιστικό ύφος στο οποίο κοινωνικοποιούνται τα αγόρια ως «λόγος κυριαρχίας που αντικατοπτρίζει την ανδρική εξουσία σε πατριαρχικές κοινωνικές δομές» όπως περιγράφεται από τις Μαρωνίτη και Στάμου (2014: 1028), δεν παρατηρείται στις συνομιλίες μεταξύ αγοριών αλλά στρέφεται μόνο κατά των κοριτσιών και μάλιστα παρουσιάζεται ως δικαιολογημένο, παρότι δεν στηρίζεται ούτε στην επιδεξιότητά τους, ούτε στην πραγματογνωμοσύνη τους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως παρατηρείται η αποσπασματική και αναποτελεσματική προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας να περιορίσει την αναπαραγωγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η προσπάθεια αυτή αντανάκλαται για παράδειγμα στη συμπερίληψη θεμάτων που αφορούν και τα δυο φύλα αλλά αποτυγχάνει γιατί αντί να τα θέσει στη διάθεση και των δύο, τα διαχωρίζει σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, όπως τα αθλήματα για τα αγόρια και οι τέχνες για τα κορίτσια. Σημαντικό ατόπημα επίσης θεωρούμε τον έμφυλο διαχωρισμό στον επαγγελματικό τομέα που μπορεί να αποτελεί εμπόδιο για την απρόσκοπτη και ελεύθερη ανάπτυξη φιλοδοξιών για όλα τα παιδιά. Οι έμφυλες οριοθετήσεις αφορούν και την ανάπτυξη του χαρακτήρα και την καταπίεση που δέχονται τα κορίτσια για τη συμμόρφωσή τους στο πρότυπο του καλού κοριτσιού. Επίσης, η ανάλυση των συνομιλιών τους δείχνει λόγους κυριαρχίας που ορίζουν στερεοτυπικά τις ταυτότητες. Τέλος, σημειώνουμε ότι, ενώ στο βιβλίο

των εκπαιδευτικών υπάρχει εκτενής αναφορά στη διαπολιτισμική πτυχή της εκπαίδευσης, δεν γίνεται κανένα σχόλιο για έμφυλες ανισότητες ούτε υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για την καταπολέμησή τους.

Όταν παραδοσιακές διχοτομίες με βάση το φύλο παρατηρούνται στα σχολικά εγχειρίδια που διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως «μέσα προσανατολισμού, αναφοράς και κύριας πηγής πληροφόρησης των μαθητών και μαθητριών» (Μαραγκουδάκη, 2007: 7) νομιμοποιούνται συγκεκριμένες κοινωνικές πραγματικότητες. Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (2005), η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως προς τον ρόλο του φύλου ευθύνεται για την αναπαραγωγή και τη διαίωνιση των στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων για τα φύλα και κατ' επέκταση τη διαφορετική και άνιση θέση του γυναικείου φύλου σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Ο ρόλος του σχολείου και των σχολικών εγχειρίδιων ως κοινωνικοποιητικών εργαλείων είναι αδιαμφισβήτητος και συνεπώς αναγκαίες οι παρεμβάσεις για την άρση της ανισότητας των φύλων, τόσο για την επίλυση όσο και για την πρόληψη.

### *3.3: Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για την Ε΄ Δημοτικού*

#### *3.3.1: Η συγγραφική ομάδα*

Ξεκινώντας την ανάλυση των εγχειριδίων για την Πέμπτη δημοτικού, ο πρώτος παράγοντας που εξετάζουμε είναι οι συντελεστές του έργου. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, υπεύθυνες για την συγγραφή είναι οι Ελευθερία Κλειώ Κολοβού και Κρασιώτου Άννα, για την εικονογράφηση η Ελισάβετ Βαβούρη και για τη φιλολογική επιμέλεια η Χρυσάνθη Αυγέρου. Στη γυναικεία αυτή ομάδα προστίθενται άλλες τρεις γυναίκες<sup>32</sup> στον τομέα της αξιολόγησης. Το παράδοξο είναι πως, ενώ την ευθύνη για την αξιολόγηση έχουν αποκλειστικά γυναίκες, η εισαγωγή των ονομάτων τους γίνεται με τον τίτλο «ΚΡΙΤΕΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ». Το ίδιο συμβαίνει όταν μετέπειτα αναφέρονται οι Ιωσήφ Ε. Χρυσόχοος και Πέτρος Μπερερής ως «Υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή» αλλά και η Χρυσούλα Κούτρα ως «Υπεύθυνος Υποέργου». Παρότι το έργο ασκείται από γυναίκα και ο όρος «υπεύθυνη» θα ήταν αναμενόμενος (όπως και ο όρος «αξιολογήτριες» στην προηγούμενη περίπτωση) βλέπουμε την κυριαρχία του ανδρικού γένους.

Η γενικευτική χρήση του αρσενικού αποτελεί μέρος του γλωσσικού σεξισμού που διαχέεται σε διάφορους τομείς. Παρότι γίνονται προσπάθειες προς την εξάλειψή του είναι δυστυχώς συνηθισμένο φαινόμενο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους επιλέγεται όταν γίνεται αναφορά σε μια μικτή ομάδα ανδρών και γυναικών και όχι αποκλειστικά για το γυναικείο φύλο<sup>33</sup>. Η κλίση του επιθέτου (που εδώ ουσιαστικοποιείται)

<sup>32</sup> Μελίνα Παπακωνσταντίνου, Παρασκευή Λεοντίου-Φερεντίνου και Παναγιώτα Γκουντή.

<sup>33</sup> Όπως προτείνεται στον οδηγό μη σεξιστικής γλώσσας, όταν το κείμενο αναφέρεται σε μεικτούς πληθυσμούς αποτελούμενους και από τα δύο φύλα ή στην περίπτωση που δεν προκύπτει το φύλο συστήνεται η ταυτόχρονη



αποτελεί καθιερωμένο γραμματικό φαινόμενο. Σε πιθανή μεταφορά του τίτλου σε πρόταση οδηγούμαστε στο αντιγραμματικό «Η υπεύθυνος του Υπόέργου είναι η Χρυσούλα Κούτρα» λόγω της ασυμβατότητας ανάμεσα στον τίτλο και το πραγματικό πρόσωπο αναφοράς. Θεωρούμε λοιπόν προβληματικές και τις δύο επιλογές (αξιολογητές / υπεύθυνος) καθώς τα αναφερόμενα πρόσωπα είναι αποκλειστικά γυναίκες.

### 3.3.2: Το πρόβλημα του γραμματικού γένους στα ελληνικά

Ήδη από τις πρώτες σελίδες φανερώνονται ασυνέπειες σε σχέση με τη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας και ως προς το γραμματικό γένος. Ενώ στο εξώφυλλο του βιβλίου υπάρχει το αγγλικό, ουδέτερο ως προς το φύλο, «Pupil's Book», η εισαγωγή γίνεται με τον τίτλο «Εισαγωγή στο Βιβλίο του Μαθητή»<sup>34</sup> εξαφανίζοντας τις μαθήτριες. Ακολουθεί η προσφώνηση με το συμπεριληπτικό και ουδέτερο «Αγαπητά μας παιδιά», όρος που γίνεται αποδεκτός γιατί πρόκειται για άτομα μικρής ηλικίας (Τσοκαλίδου, 1996: 46). Αμέσως μετά ακολουθούν οι προτροπές «να μιλήσετε και να γράψετε σε παλιούς και καινούριους φίλους», «να ξανακουβεντιάσεις με τον καθηγητή ή την καθηγήτρια σου», «που ο κάθε ένας/η καθεμία από εσάς θα να θυμάστε ως μαθητές βοηθώντας ο ένας τον άλλο και μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο». Ενώ λοιπόν η συγγραφική ομάδα δηλώνει την επιθυμία της να βοηθήσει τα παιδιά να ασχοληθούν «με θέματα που απασχολούν όλη την ανθρωπότητα, όπως η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος και τα προβλήματα των σημερινών κοινωνιών» (BME, 7), ήδη η εισαγωγή του βιβλίου αυτού δεν φαίνεται να απευθύνεται με αποτελεσματικό τρόπο στο πρόβλημα της σημερινής κοινωνίας που βασίζεται στην άνιση μεταχείριση των φύλων. Η επιλογή συμπεριληπτικών ή διπλών τύπων γίνεται επιλεκτικά και παρατηρείται πρόταξη του αρσενικού στη διπλοτυπία.

### 3.3.3: Τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα

Στην εισαγωγή μαθαίνουμε επίσης για τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα του βιβλίου τα οποία δεν ταυτίζονται με τα τέσσερα κορίτσια και δύο αγόρια που υπάρχουν στο εξώφυλλο. Ο Κώστας από την Ελλάδα, η Nadine από τη Γαλλία και ο Mark από την Αγγλία, είναι σχεδόν συνομήλικοι και κουβεντιάζουν μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών τους. Ήδη υπάρχει η αναλογία 2 προς 1 υπέρ της ανδρικής αντιπροσώπευσης, η οποία ισχυροποιείται μέσα από την ποσοτική κατανομή. Τα ονόματα των προσώπων μέσα στα κείμενα του εγχειριδίου, τις ασκήσεις και τις εκφωνήσεις

---

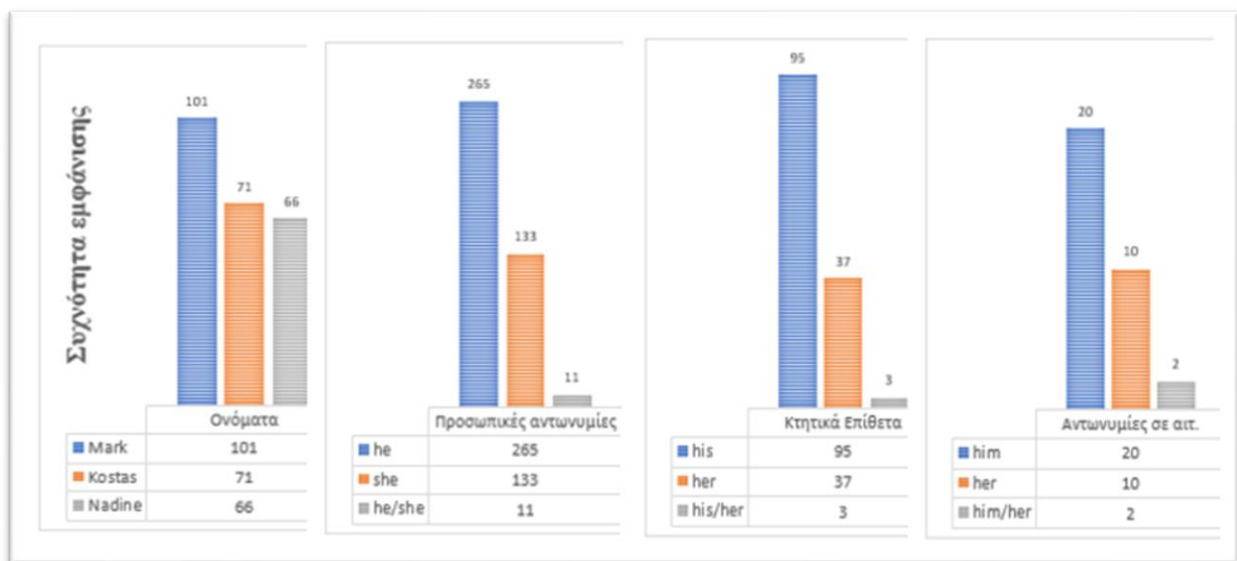
αναφορά σε γυναίκες και άντρες. Οι συγγραφείς προσφέρουν τις εξής εναλλακτικές: μέσω της χρήσης και των δύο γραμματικών γενών είτε αναγράφοντας ολόκληρη τη λέξη είτε την κατάληξη του αρσενικού -εφόσον η λέξη είναι γένους θηλυκού- και το αντίστροφο, και για τα επίθετα και τις αντωνυμίες. Διευκρινίζεται όμως ότι όταν η αναφορά σε γυναίκες είναι αποκλειστική, η χρήση του θηλυκού γένους αυτονόητα είναι επίσης αποκλειστική (Γκατσούκα & Γεωργαλίδου, 2018: 29).

<sup>34</sup> Οι επισημάνσεις με πλάγια γράμματα δικές μας.

εμφανίζονται επίσης δυσανάλογες φορές (Mark: 101 φορές, Kostas: 71 φορές και Nadine: 66 φορές). Αντιλαμβανόμαστε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ανδροκρατείται και αυτό επιβεβαιώνεται και από την καταμέτρηση των αντωνυμιών και των κτητικών επιθέτων<sup>35</sup> καθώς η ποσοτική ανάλυση έδειξε κυριαρχία του αρσενικού. Στο βιβλίο για τις/τους μαθήτριες/τές η αντωνυμία *he* εμφανίζεται 265 φορές και το *she* εμφανίζεται 133.

### 3.3.4: Σεξισμός στο γραμματικό γένος και τα λεξιλόγια στα αγγλικά

Η επιλογή διπλού τύπου *he/she* εντοπίστηκε συνολικά 11 φορές<sup>36</sup> και αφορά τις λέξεις *partner, leader, teacher, pupil, person* και *someone* (π.χ. «*Check with your partner what he/she does in his/her free time*» (BME,15). Η περίπτωση του *she or he* με πρόταξη του θηλυκού δεν εντοπίζεται στο κείμενο. Στα κτητικά επίθετα εντοπίστηκε 95 φορές το *his*, 37 φορές το *her* και 3 φορές ο διπλός τύπος *his/her* αναφερόμενος στις λέξεις *winner, partner* και *personality* π.χ. «*The winner is the first to eliminate all the recycling from his/her truck*» (BME, 142). Αναφορικά με τις αντωνυμίες σε αιτιατική, το *him* εμφανίζεται 20 φορές, το *her* 10, και ο διπλός τύπος *him/her* ή *him or her* 6 και αναφέρεται στα ακόλουθα: *partner, pupil, person, friend* (3). Η αυτοπαθής αντωνυμία *himself* εμφανίζεται σε 4 περιπτώσεις (π.χ. «*He himself led a focused attack on Darius, the Persian king*» (BME,94) ενώ το *herself* καμία.



Γράφημα 3 Αριθμητική κυριαρχία αρσενικού γένους

<sup>35</sup> Για την αριθμητική καταγραφή ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Η ψηφιακή μορφή του εγχειριδίου μεταφέρθηκε σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου και έπειτα έγινε η αναζήτηση των λέξεων. Τέλος, έγινε ο έλεγχος και κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων σε υπολογιστικό φύλλο.

<sup>36</sup> Δεν προσμετρήθηκαν τα παραδείγματα που αφορούν την κλίση ρημάτων και την ομαδοποίηση του τρίτου προσώπου πχ. *He/She/It walks* καθώς δεν αφορούν τη μη σεξιστική χρήση του λόγου.

Πέρα από την επιλογή των διπλών τύπων (he/she, his/her, him/her) που ήδη αναφέραμε, εντοπίζονται δύο περιπτώσεις στις οποίες επιλέχθηκε η επανάληψη μιας ουδέτερης λέξης ώστε να αποφευχθεί η χρήση αντωνυμίας και μια πρόταση με χρήση του *they* για τον ενικό αριθμό:

«Ask your partner to choose one of your cards. You hold your card without your partner seeing it and get your partner to ask you questions with yes/no answers» (BME, 40).

«When it is somebody's birthday their friends take them out and buy them dinner» (BME, 34).

Αυτό όμως δεν συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις με αποτέλεσμα ο σεξιστικός λόγος να γίνεται εμφανής όταν η λέξη *friend* χρησιμοποιείται με τις αντωνυμίες *him/he* αν και δεν προκύπτει το γένος από άλλη πληροφορία στο παράδειγμα «You want to send this photo to your *friend* in Australia who is going to visit Zagorochoria next summer. Tell *him* what the problems are and what *he* should do when he is there» (BME,70). Άλλη μια περίπτωση αστάθειας αφορά τη χρήση του *city council* μέσα στο παράδειγμα «Write a letter to the City Council. Tell them what they can, should and must do to protect the natural environment around the area where you live. Dear Sirs,...» (BME,70). Το *Dear Sirs* επιβάλλει την υπόθεση ότι το συμβούλιο απαρτίζεται αναγκαστικά μόνο από άντρες ενώ μια ασφαλής επιλογή εδώ θα ήταν το *Dear members of the city council*.

Επίσης, στον σεξισμό των λεξιλογίων εντάσσουμε ότι στη δημιουργία μιας σχολικής εφημερίδας διαβάζουμε ότι χρειάζονται *salesmen* (BME, 118) ενώ, όπως έχει προταθεί, η ουδέτερη ως προς το φύλο λέξη είναι *salesperson* ή *sales representative*. Μέσα στο εγχειρίδιο εντοπίστηκε το *chairperson* (BME, 127), δυο φορές η λέξη *sports person* και μια φορά η μαρκαρισμένη ως προς το φύλο *sportsman*. Τέλος, παρατηρήθηκε παρόμοια ασυνέπεια και σε προτάσεις για τα επαγγέλματα καθώς στην ίδια άσκηση υπάρχει ο διπλός τύπος αντωνυμίας για το *doctor* αλλά χρησιμοποιείται το *postman* αντί για το *postal worker* στην επόμενη πρόταση: What (a doctor/do) ...? He/She (work)...in a hospital and Where (a postman/work)..?He (work) ... at the Post Office (TEE, 9). Οι λέξεις *policeman / policemen* εμφανίζονται έξι φορές ενώ η λέξη *police officer(s)* καμία. Συνολικά, υπάρχουν κάποιες προσπάθειες αποφυγής της γενίκευσης του αρσενικού που καταδικάζει το γυναικείο φύλο σε αορατότητα αλλά συγκριτικά είναι πολύ λίγες και παρατηρείται ασυνέπεια ως προς την επιλογή ουδέτερων τύπων ιδιαίτερα όσο αναφορά τα επαγγελματικά ουσιαστικά.

### 3.3.5: Η παρουσίαση των φύλων σε στερεοτυπικές εικόνες

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν μέσα στο εγχειρίδιο τομείς όπως η τεχνολογία, ο αθλητισμός, το διάβασμα, τα ταξίδια και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου γιατί

αποκαλύπτουν έμφυλες διαφορές. Η σχέση των αγοριών με την τεχνολογία είναι πολύ στενή ενώ αντίθετα δεν αναφέρεται σε κανένα γραπτό κείμενο του βιβλίου για μαθητές και μαθήτριες η ενασχόληση των κοριτσιών. Τα αγόρια χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για έρθουν σε επαφή με τους φίλους τους ανταλλάσσοντας email, παίζουν παιχνίδια και βρίσκουν πληροφορίες και άρθρα, επισκέπτονται μουσεία και μαθαίνουν για μακρινά μέρη. Επιπλέον, φαίνεται να έχουν γνώσεις και για την εξέλιξη της τεχνολογίας ώστε να κάνουν ενημερωμένες αγορές (BME, 15/ 17/ 18/ 23/ 29/ 76/ 79/ 110). Η πλούσια περιγραφή δείχνει πως μέσα από την τεχνολογία διευρύνουν τις εμπειρίες τους και ανοίγονται στον κόσμο. Ενδεικτικά, ο Tom λέει: «But my favourite hobby is working on my computer. I'm pretty good at it, you know. I love surfing the Net, too. I find out so many things about so many faraway places....I also visit museums round the world and make friends through the Net». Η Susan θα του απαντήσει : «I like computer games myself» (BME, 16) οξύνοντας τη διαφορά ανάμεσα στο πόσο σημαντικά είναι τα πράγματα που κάνουν τα δυο παιδιά στον υπολογιστή.

Ο αθλητισμός στο εγχειρίδιο επίσης συνδέεται με το αρσενικό φύλο. Η εισαγωγή στο θέμα γίνεται με μια γενική ερώτηση για τον αν ξέρουν τα παιδιά κάποιο διάσημο πρόσωπο του αθλητικού χώρου, αρχικά χωρίς αναφορά στο φύλο, με τη χρήση της ουδέτερης λέξης *sportsperson* και τη χρήση διπλής αντωνυμίας: «Do you know any famous *sports person*, e.g. a runner, a basketball player or a football player? Together with your partner think of one or two questions you want to ask *him or her*» (BME,30). Η συνέντευξη του Βασίλη Σπανούλη που ακολουθεί και οι συνοδευτικές εικόνες ανδρών που παίζουν μπάσκετ στρέφουν την εστίαση στο ανδρικό φύλο. Σε επόμενη εκφώνηση άσκησης παρατηρείται ασυνέπεια ως προς τους όρους και χρησιμοποιούνται παράλληλα οι λέξεις *sports person* και *sportsman* προκαλώντας σύγχυση ως προς το φύλο αναφοράς: «On the right you can write some bad habits for a sportsman you can think of [...]. Then write a statement about how good habits help a player become a famous sports person» (MBE, 31).

Επιπλέον παραδείγματα που δείχνουν τη σύνδεση του αθλητισμού με το ανδρικό φύλο είναι μια άσκηση για τον Pele (BME, 31) μαζί με την εικόνα ενός ποδοσφαιριστή και η αναφορά σε άλλους τρεις διάσημους άντρες που κατέχουν αθλητικά ρεκόρ (BME, 113). Η παρουσία του γυναικείου φύλου περιορίζεται στην εικόνα της Nadine που φροντίζει και κάνει βόλτα με ένα άλογο (BME, 96) και στην αναφορά ενός κοριτσιού σε ακουστική άσκηση ότι της αρέσει το jogging (BME, 16), ένα ήπιο και μη ανταγωνιστικό άθλημα σε σχέση με το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ για τα οποία εξέφρασαν προτίμηση τα αγόρια. Παρατηρούμε λοιπόν απουσία προτύπων όσο αναφορά τις γυναίκες και τον αθλητισμό σε επίπεδο προσωπικών προτιμήσεων των παιδιών αλλά και σε σχέση με τα διάσημα πρόσωπα του αθλητισμού που επιλέχθηκαν.

Το τρίτο στοιχείο που παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο σε άμεση συνάρτηση με το ανδρικό φύλο είναι τα ταξίδια. Σε συμφωνία με τις στερεοτυπικές διχοτομικές αντιλήψεις που θέλουν το αντρικό φύλο να συνδέεται με την εξωστρέφεια και το δημόσιο χώρο ενώ παράλληλα το γυναικείο να συνδέεται με την εσωστρέφεια και τον οικιακό χώρο, στο εγχειρίδιο το ανδρικό φύλο τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσης. Όχι μόνο ασκεί δραστηριότητες εκτός σπιτιού αλλά και εξερευνά τον κόσμο. Οι ανδρικοί ήρωες αναφερόμενοι στα ταξίδια τους περιγράφουν εκτενώς τις εμπειρίες τους και μοιράζονται με άλλα παιδιά τις εντυπώσεις τους. Οι περιγραφές περιλαμβάνουν τις επισκέψεις σε μέρη ιστορικής σημασίας, σε μουσεία ή διάσημα κτίρια, δοκιμές περίεργων φαγητών, ψώνια κ.ά. Τα ταξίδια τους είναι μακρινά και ενδιαφέροντα και οι φωτογραφίες που συνοδεύουν τα κείμενα είναι μακριά από τις καθημερινές εικόνες (BME, 39/ 53/ 75/ 114/ 132). Σε αντίθεση, το γυναικείο φύλο φαίνεται περιορισμένο στον χώρο (κυριολεκτικά και μεταφορικά) σε σχέση με το αντρικό προωθώντας έτσι την ιδεολογία των «χωριστών σφαιρών» για τα δύο φύλα. Η Τεντοκάλη, συζητώντας για την εισαγωγή της παραμέτρου του χώρου στις έμφυλες αναπαραστάσεις υποστηρίζει πως η έννοια της αποδόμησης του φύλου είναι συνδεδεμένη με εκείνη της «αποδόμησης του χώρου» (2009: 183).

Η Nadine αναφέρεται μόνο μια φορά σε ταξιδιωτική εμπειρία, το ταξίδι της στην Ελλάδα (BME, 129) ενώ επόμενη αναφορά εντοπίζεται σε μια πρόταση άσκησης -και όχι στο κυρίως κείμενο- όταν η Pat λέει πως πρόκειται να επισκεφτεί την Ιταλία (BME, 60). Η τρίτη και πιο σημαντική κατά τη γνώμη μας αναφορά που συνδέει το γυναικείο φύλο με το ταξίδι είναι στο τετράδιο εργασιών η ιστορία της Samantha η οποία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό πρότυπο για αρκετούς λόγους. Μαθαίνουμε πως σπούδαζε Φυσική, της άρεσε να ταξιδεύει στο εξωτερικό και πραγματοποίησε το όνειρό της να επισκεφτεί και να δουλέψει στο Περού (TEE, 86). Μέσα από την ιστορία της ανατρέπεται η στερεοτυπική σύνδεση των γυναικών με τις θεωρητικές επιστήμες και της αποδίδονται θετικά χαρακτηριστικά όπως ο δυναμισμός και η αποφασιστικότητα. Θεωρούμε όμως προβληματικά κατά πρώτον το ότι αυτή η ιστορία βρίσκεται στο παράρτημα του τετραδίου εργασιών που περιλαμβάνει επιπλέον υλικό και διαφοροποιημένες ασκήσεις αλλά σπάνια υπάρχει χρόνος για να χρησιμοποιηθεί. Το δεύτερο μειονέκτημα είναι ότι στόχος της άσκησης είναι μόνο η επεξεργασία ως προς τα γραμματικά φαινόμενα. Τέλος, το πιο σημαντικό κατά τη γνώμη μας είναι ότι η πρώτη πληροφορία που έχουμε για τη Samantha είναι πως είναι η σύντροφος κάποιου (I first met Samantha in 2002. She was my brother's girlfriend) και η τελευταία πληροφορία αφορά το χωρισμό της (I haven't seen her since the day she left; my brother either). Αυτές οι πληροφορίες δεν έχουν καμία ουσία αλλά δείχνουν πως οι ιστορίες των γυναικών είναι πάντα συνδεδεμένες με αυτές των αντρών ακόμα και σε μια περίπτωση που φαίνεται να είναι η εξαίρεση στην αναπαράσταση των γυναικών.

### 3.3.6: Το πρότυπο του καλού κοριτσιού

Τα στενά όρια που παρουσιάζονται αφορούν και τον χαρακτήρα των κοριτσιών. Το πρότυπο του καλού κοριτσιού που παρατηρείται σε μύθους και ιστορίες για παιδιά, βρίσκεται και στις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου. Τα κορίτσια βοηθάνε με τις οικιακές εργασίες και είναι επιμελείς με τα μαθήματά τους. Το στερεότυπο των καλών τρόπων που αφορά τα κορίτσια από τα οποία αναμένεται να είναι πάντα ευγενικά φανερώνεται και στην ακόλουθη πρόταση «You shouldn't be so rude to your granny, Clarice! She's an elderly person and deserves your respect! (BME, 68). Σε επόμενη άσκηση πρωταγωνίστριες είναι, όπως χαρακτηρίζονται από το βιβλίο, δύο πολύ διαφορετικά κορίτσια: «Maria is a very sweet girl, who is proud of everything she has and knows. Anastasia is a rich, difficult child who is very jealous of Maria and doesn't like Maria (BME, 83). Καθώς τα παιδιά συμπληρώνουν το κείμενο που περιγράφει τη μεταξύ τους διαφωνία, είναι πιθανότερο για τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα κορίτσια -αφού συνηθίζεται η ταύτιση με άτομα ίδιου φύλου- να ταχθούν υπέρ του κοριτσιού που δείχνει καλή συμπεριφορά, ικανοποιείται με ότι έχει και δεν γκρινιάζει (The snack my mother gave me today is so good/ I'm happy with the shoes my mum & dad bought me. They're fashionable/ I'm happy with my drawing. It's colourful! (BME, 83). Δεν είναι κακό να παρουσιάζονται καλές συνήθειες και πρότυπα καλών τρόπων αλλά θα ήταν σωστότερο αυτό να αφορά και τα δύο φύλα και όχι μέσα από άσκηση που προβάλλει παράλληλα το στερεότυπο της γυναικείας αντιζηλίας.

Σε απόλυτη αντίθεση με την εικόνα αυτή έρχεται το σχόλιο του Roberto στο γράμμα για τον Αη Βασίλη στο οποίο ζητάει μια κούκλα για την αδερφή του και επιπλέον ρούχα για τις κούκλες της «as she can never have enough». Ζητάει επίσης για την φίλη του Penny ένα ροζ φόρεμα γιατί «She says she has nothing to wear» το οποίο είναι σημασιολογικά διαφορετικό από το «She has nothing to wear» (TEE, 28). Το χιουμοριστικό ύφος τους γράμματος δεν αναιρεί τον έμμεσο σχολιασμό για τη γυναικεία συμπεριφορά και τη στερεοτυπική εικόνα για το ανικανοποίητο των γυναικών. Ουσιαστικά, συγκρίνοντας τα δύο αποσπάσματα βλέπουμε το πρότυπο που προτείνεται έμμεσα να ακολουθήσουν τα κορίτσια αλλά και το παράδειγμα προς αποφυγή.

Στο ίδιο μοτίβο ξεκινά μια άσκηση στην οποία πρέπει οι μαθητές/τριες να συμπληρώσουν έναν πίνακα μόνο με καλές συνήθειες για τον Gregory και μόνο κακές για τη Jennifer διαλέγοντας ανάμεσα σε φράσεις όπως: tell the truth/ clean bedroom/ help in the house/ talk to strangers/ walk on the pavement/ say 'please' and 'thank you' (TEE, 15). Εδώ παρουσιάζεται ένα κορίτσι να έχει κακές συνήθειες αλλά η υπερβολή είναι τόσο μεγάλη που φέρνει την ουσιαστική ανατροπή της ανατροπής καθώς τα παιδιά συμπληρώνουν πως το κορίτσι και το αγόρι έχουν πολύ διαφορετικές συμπεριφορές μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με την πραγματικότητα. Μια απλή λύση θα ήταν να μην ζητείται από τα παιδιά να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές σε ένα

από τα δύο φύλα με αυτή την έντονη διχοτόμηση αλλά η άσκηση να αφορά το διαχωρισμό των συνηθειών σε ένα πίνακα με θετικό και αρνητικό πρόσημο. Η άφυλη αυτή προσέγγιση θα σήμαινε ότι η άσκηση αφορά ένα οποιοδήποτε παιδί (αγόρι ή κορίτσι) που, όπως και οι μαθητές και οι μαθήτριες, έχει καλές και κακές συνήθειες.

Στο εγχειρίδιο αυτό που προβάλλει έντονα την εικόνα των ήσυχων και καλών κοριτσιών, η κύρια ενασχόληση που τους αποδίδεται είναι η ανάγνωση. Η αγάπη για το διάβασμα είναι συνήθως συνδεδεμένη με το γυναικείο φύλο καθώς τα κορίτσια εμπλέκονται σε ήσυχες ασχολίες όπως η ανάγνωση και συνήθως αυτό συνδέεται και με τις καλές μαθητικές επιδόσεις. Τα κορίτσια στο εγχειρίδιο αυτό παρουσιάζονται ως οι καλές μαθήτριες για τις οποίες το διάβασμα αποτελεί προτεραιότητα, κύρια απασχόληση αλλά και διασκέδαση. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό μέσα από τη Nadine που εμφανίζεται δέκα φορές να ασχολείται με το διάβασμα, με πιο ενδεικτικό το ότι πρωταγωνιστεί στο κεφάλαιο με θέμα τα παραμύθια. Όπως διαβάζουμε, «Nadine is studying about William Shakespeare» (BME, 86) και εν συνεχεία «Nadine loves reading. She is fond of reading books in English (BME, 88). Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι σε άσκηση περιγραφής της καθημερινότητας της Nadine το πρόγραμμά της περιλαμβάνει μόνο το να κάνει τα μαθήματά της το απόγευμα (TEE, 11). Και σε παραδείγματα ασκήσεων γίνεται ο έμφυλος διαχωρισμός που θέλει τα κορίτσια να υπερέχουν ως προς τις σχολικές επιδόσεις: «Jim is a good pupil. Helen is a better pupil than Jim. Sophie is the best pupil in class» (BME, 80). Τέλος, η εικόνα τριών κοριτσιών σε διαγωνισμό γνώσεων (BME, 73) εδραιώνει την ταύτιση του γυναικείου φύλου με το διάβασμα και το σχολείο που διαχέεται σε κείμενο, ασκήσεις και εικονογράφηση.

Σε σύγκριση με το πλήθος προτάσεων που συνδέουν τα κορίτσια με το διάβασμα και το σχολείο, τα αγόρια που πρωταγωνιστούν εμφανίζονται να μην έχουν ιδιαίτερα καλές σχέσεις με το σχολείο:

Nadine: I like going to school and I love studying.

Mark: Well, I don't really mind studying, Nadine, but I hate tests and homework. How about you, Kostas?

Kostas: Hm, the only thing I like about school is spending time on our computers (BME, 18).

Υπάρχουν μόνο δύο θετικά παραδείγματα για τα αγόρια: Ο Richard κάνει τις ασκήσεις για το σχολείο και διαβάζει Harry Potter (BME, 21) και ακολούθως το «(Pedro) loves school and he is very good at maths and languages. He can solve mathematical problems very quickly and he can also speak English and French. (BME, 23). Οι ξένες γλώσσες είναι το μόνο κοινό ανάμεσα στα δύο φύλα όπως και μια εικόνα στην εισαγωγή του κεφαλαίου που δείχνουν και τα δύο φύλα να διαβάζουν σε παιδιά (BME, 87). Το παράδοξο είναι πως ενώ παρατηρούμε λιγότερο έντονη

παρουσίαση των αγοριών σε συνάρτηση με τη μελέτη, το σχολείο ή την ψυχαγωγική πλευρά της ανάγνωσης, όπως δείχνει η ανάλυσή μας για τα διάσημα πρόσωπα που παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο, οι περισσότερες αναφορές είναι σε άντρες συγγραφείς και επιστήμονες.

### 3.3.7: Ο καταμερισμός εργασίας

Ακολουθώντας το μοτίβο του καλού κοριτσιού, εξετάζουμε τη στερεοτυπική σχέση του γυναικείου φύλου με την οικιακή εργασία. Οι δουλειές του σπιτιού είναι ξεκάθαρα γυναικείο ζήτημα στο εγχειρίδιο της Πέμπτης Δημοτικού παρόλο που η ερώτηση προς τα παιδιά είναι «Have you ever helped your parents with the housework?» (BME, 117). Τα κορίτσια είναι αυτά που βοηθούν τη μαμά και τη γιαγιά (BME, 60) ενώ τα αγόρια εμφανίζονται ελάχιστα σε σχέση με τις οικιακές εργασίες (BME, 57). Υπάρχουν μάλιστα προτάσεις που η ταυτόχρονη αναφορά και στα δύο φύλα κάνει εντονότερη τη διαφορά: «Mum is cleaning up the kitchen with my aunt and Dad is surfing the net (BME, 59) και «mum needs a new bag and a dish washer. For my Dad you can bring a new car» (TEE, 28). Το κεφάλαιο για τα Χριστούγεννα είναι το μόνο που δείχνει αγόρια και κορίτσια να συνεργάζονται και ως προς στις δουλειές του σπιτιού (BME, 52/54). Δύο σημειώσεις πρέπει να γίνουν σχετικά: η αλληλεπίδραση αφορά συγγενικά πρόσωπα και η παρουσίαση είναι τόσο εστιασμένη σε ένα μόνο κεφάλαιο που δείχνει πως είναι η εξαίρεση στον κανόνα. Επίσης μόνο σε ένα παράδειγμα φαίνεται να μοιράζεται ο πατέρας μέρος του φόρτου εργασίας στο σπίτι: «Father usually carves the turkey» (TEE, 25). Αυτό δείχνει ότι τα στερεότυπα των δύο φύλων, όπως έχει επισημάνει η Κανταρτζή (2002: 122), είναι αυστηρότερα όταν αναφέρονται σε μοντέλα ενήλικων ρόλων.

### 3.3.8: Οι συναρπαστικές ζωές των αγοριών

Πέρα από την οικιακή εργασία, οι ουσιοκρατικές αντιλήψεις ταυτίζουν τη γυναίκα με τη φύση και παρουσιάζουν αυτονόητη τη σχέση των γυναικών με την οικολογική ευαισθησία και συνεπώς με την οικολογική διαχείριση του περιβάλλοντος (ΚΕΘΙ, 2001: 77-78). Παρ' όλα αυτά, στο εγχειρίδιο τα αγόρια φαίνεται να είναι υπεύθυνα και για τη σωτηρία του περιβάλλοντος. Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο *Ready for action* η απόφαση του Mark σχετικά με την ανακύκλωση εκφράζεται με το «*I'm going to...*» ενώ στα λόγια του κοριτσιού δεν δηλώνεται η αποφασιστικότητα αλλά η ηθική υποχρέωση στο «*We must all do...*» (BME, 61), το οποίο εκφράζει το αίσθημα ευθύνης να ανταποκριθεί σε μια ανάγκη. Στη σελίδα που ακολουθεί με τίτλο *AN AMBITIOUS CLASS PROJECT* βλέπουμε ότι το φιλόδοξο σχέδιο συνδέεται τους Mark και Kostas που παρουσιάζονται οργανωτικοί και δυναμικοί: *Mark is thinking about trying it out with his classmates. Kostas is going to try to persuade his friends and neighbours to take recycling seriously* (BME, 62/ 63). Στη συνέχεια υπάρχει ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο οι μαθητές αλλά και



οι μαθήτριες πρέπει να αναλάβουν του ρόλους των Mark και Kostas για να συνεχίσουν τον διάλογο σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και να προτείνουν λύσεις. Προτείνουμε πως αυτό θα μπορούσε να γίνει πιο ουδέτερο αν τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση με τις δικές τους ταυτότητες και όχι αναγκαστικά να ταυτιστούν όλοι και όλες με τα αγόρια.

Ακόμα και όταν η αναλογία είναι υπέρ του γυναικείου φύλου, η ποιοτική ανάλυση ανατρέπει ως ένα βαθμό αυτή την αναλογία. Για παράδειγμα, σε άσκηση με τίτλο *Brave Children* (TEE, 52) που αφορά γενναία παιδιά που έσωσαν κάποια ζωή, δίνονται δύο ιστορίες κοριτσιών και μια ενός αγοριού. Στην πρώτη ιστορία της Νεφέλης, η διάσωση οφείλεται στο ότι έτρεξε και τηλεφώνησε σε ασθενοφόρο μετά τον τραυματισμό της μητέρας της. Η δεύτερη ιστορία δείχνει πως η δεκάχρονη Αναστασία βούτηξε στη θάλασσα για να σώσει τον αδελφό της ενώ η ιστορία του Κωνσταντίνου αφορά το πώς κατάφερε να πάρει εκείνος το τιμόνι από τον οδηγό που υπέστη καρδιακή προσβολή και να οδηγήσει ένα λεωφορείο σώζοντας τη δική του ζωή, τον οδηγό αλλά και όλα τα άλλα παιδιά που ήταν στο λεωφορείο. Το κατόρθωμα του αγοριού φαίνεται να έχει μεγαλύτερη αίγλη σε σχέση με την πρώτη ιστορία που το κορίτσι απευθύνθηκε σε κάποιον ενήλικα για βοήθεια αλλά και σχέση με τη δεύτερη καθώς το αγόρι έσωσε πολλά περισσότερα άτομα. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί τις θετικές φράσεις «brave daughter» και «I'm proud of her», δημιουργείται όμως, ενδεχομένως ασυναίσθητα και ως προς την παραγωγή αλλά και ως προς την πρόσληψή τους, η ιδέα ότι το αρσενικό φύλο πρωταγωνιστεί σε πιο ηρωικές ιστορίες.

Συνολικά, οι ζωές των αγοριών φαίνεται να είναι πιο συναρπαστικές από αυτές των κοριτσιών. Οι δραστηριότητες των αγοριών που αναφέρονται με υψηλή συχνότητα είναι το διαδίκτυο, τα παιχνίδια στον υπολογιστή / playstation, ο αθλητισμός, τα ταξίδια και η ενασχόληση με τη σωτηρία του περιβάλλοντος. Με χαμηλή συχνότητα προβάλλονται οι σχολικές εργασίες και υπάρχει μία αναφορά σε ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, τηλεόραση και ζωγραφική. Οι δραστηριότητες των κοριτσιών με υψηλή συχνότητα είναι πιο παθητικές και αφορούν το διάβασμα και την ενασχόληση με τις δουλειές του σπιτιού ενώ μια αναφορά υπάρχει για τηλεόραση, κέντημα και συγγραφή ημερολογίου.

### 3.3.9: Έμφυλοι διαχωρισμοί στα παιχνίδια

Πέρα από τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που αναλύσαμε προωτέρα και σχετίζονται με το διάβασμα, τους υπολογιστές, τον αθλητισμό και τα ταξίδια, παρατηρήθηκε μέσα στο εγχειρίδιο και διαφοροποίηση ως προς τα αντικείμενα με τα οποία παίζουν ή αυτά που αγοράζουν τα παιδιά. Για τα αγόρια αναφέρονται μέσα στα κείμενα ή προκύπτουν από την εικονογράφηση εκτός από τους υπολογιστές, τηλεκατευθυνόμενο ανεμόπτερο, παιχνίδια για ηλεκτρονικό υπολογιστή, φορτηγάκι, playstation, μπάλες μπάσκετ και ποδοσφαίρου, ποδήλατα και αυτοκινητάκια

μοντελισμού. Για τα κορίτσια αναφέρονται κούκλες, ροζ παπούτσια, φορέματα, ποδήλατο, βιβλίο, χριστουγεννιάτικα στολίδια, κέντημα και φορέματα για κούκλες. Τα κοινά στοιχεία είναι η αναφορά σε ποδήλατο και υπολογιστή όμως με διαφορετική συχνότητα εμφάνισης αφού τα δύο αυτά αναφέρονται συχνά από τα αγόρια και μόνο μια φορά από κορίτσια. Το πρόβλημα που προκύπτει όταν είναι τόσο εμφανής η διχοτόμηση ανάμεσα στα ενδιαφέροντα και τα παιχνίδια στα δύο φύλα, είναι πως φαίνεται απίθανη η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, το παιχνίδι ή η συζήτηση για θέματα κοινού ενδιαφέροντος.

### 3.3.10: Διάδραση με ενήλικες

Ο έμφυλος διαχωρισμός που παρατηρήθηκε στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου γίνεται εμφανής και στις σχέσεις τους με τους ενήλικες. Τα κορίτσια, όπως αναφέρθηκε, αλληλεπιδρούν με τη μητέρα σε οικιακές εργασίες και τα αγόρια βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τον πατέρα σε διάφορες δραστηριότητες<sup>37</sup>. Η μοναδική φορά που παρουσιάζεται η σχέση πατέρα και κόρης είναι μέσα από ένα χριστουγεννιάτικο ποίημα με τους ακόλουθους στίχους «You asked if your friend Molly/could have another Dad/ It seems her father hits her and it makes you very sad» (BME, 139). Η επιλογή αυτή κρίνεται προβληματική, όχι γιατί τα δύσκολα θέματα πρέπει να αποσιωπώνται αλλά γιατί πρώτον, δεν υπάρχει καμία θετική παρουσίαση της σχέσης πατέρα-κόρης μέσα στο εγχειρίδιο, δεύτερον, το θέμα της παιδικής κακοποίησης δεν μπορεί να εντοπίζεται μέσα από μια επιφανειακή αναφορά και τρίτον, δεν συμπεριλαμβάνονται σχετικές ιστοσελίδες και τηλέφωνα για καταγγελίες παιδικής κακοποίησης ούτε κατευθυντήριες στο βιβλίο Εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο που γίνεται, αυτή η αναφορά μπορεί να έχει αρνητική επίδραση σε όλα τα παιδιά, είτε έχουν προσωπική εμπειρία είτε όχι.

### 3.3.11: Τα διάσημα πρόσωπα

Μιλώντας για τους ενήλικες χαρακτήρες στο βιβλίο παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη έμφυλη ασυμμετρία παρουσιάζεται στην αριθμητική υπεροχή των αντρικών επιτευγμάτων και των διάσημων αντρών. Στο κεφάλαιο *Famous people of the past*, ο πρώτος για τον οποίο υπάρχει εκτενής αναφορά στην ζωή, το έργο του και το θέατρό του είναι ο William Shakespeare (BME, 86). Αναφέρεται επίσης ο αποκλεισμός των γυναικών από το θέατρο στην εποχή του (BME, 87) χωρίς να δοθούν άλλες πληροφορίες στο βιβλίο μαθητών/τριών ή εκπαιδευτικών. Η λίστα με τα ονόματα διάσημων αντρών που αναφέρονται είναι μακροσκελής: El Greco Picasso, Cézanne, Καζαντζάκης, Ωνάσης, Βενιζέλος, Χατζιδάκις, Καρλομάγνος, Παλαιολόγος, Μωάμεθ Β, Μέγα

---

<sup>37</sup> Ο Κώστας βρίσκεται μαζί με τον πατέρα και μιλάνε με άλλους ανθρώπους για το περιβάλλον (BME, 67), Ο μπαμπάς του Κώστα τον πήγε σε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα (TEE, 61). Ο Olaf μας συστήνεται αναφέροντας την αγάπη του για τα ελικόπτερα που ενίσχυσε ο πατέρας του δωρίζοντάς του ένα τηλεκατευθυνόμενο αεροπλάνο μοντελισμού (BME, 124).

Αλέξανδρος, Robin Hood, Βασιλιάς Αρθούρος και Θεοφάνης ο Έλληνας. Ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών με τις ζωές και τα επιτεύγματα επώνυμων ανδρών και η συχνότητα των δραστηριοτήτων δείχνει άνιση κατανομή. Η καταγραφή τέτοιων ανισοτήτων είναι ενδεικτική για την έρευνά μας γιατί φέρνει στο φως την απουσία των γυναικών από τη λίστα των διάσημων προσώπων που σημάδεψαν την Ιστορία. Ο James Baldwin έγραψε πως «οι άνθρωποι είναι παγιδευμένοι στην ιστορία και η ιστορία είναι παγιδευμένη μέσα τους» και αυτό που πρέπει να διερευνηθεί είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές/τριες είναι «παγιδευμένοι/ες» σε αυτές τις περιορισμένες απόψεις (στο Lee Cooper, 1980: 72).

Μετά από δεκαπέντε προσωπικότητες ανδρών οι οποίες παρουσιάστηκαν μέσα σε ένα κεφάλαιο, άλλες με λεπτομέρειες μέσα στο βιβλίο, άλλες ζητώντας από τα παιδιά να βρουν πληροφορίες και άλλες μέσω απλής αναφοράς, βρίσκουμε μια άσκηση που ζητάει από τις μαθήτριες και τους μαθητές να διαλέξουν μια προσωπικότητα από το βιβλίο της Ιστορίας και να εντοπίσουν είναι το βασικό στοιχείο της μοναδικότητάς του.

Choose a personality from your History book and say what makes them unique. a. Use other sources to find out more about them. b. Work in groups and present the information on a cardboard using pictures and short texts giving an outline of his/her life and deeds. c. You may use the above text for guidance (BME, 94).

Παρότι στην εκφώνηση δεν υπάρχει περιορισμός ως προς το φύλο και μάλιστα γίνεται χρήση του *them* και του διπλού τύπου *his/her* σε σύνδεση με τη λέξη *personality*, θεωρούμε πως είναι απλά μια επιφανειακή επιλογή που δεν είναι ικανή να ανατρέψει την ανισορροπία. Τα προηγούμενα παραδείγματα αφορούν άντρες στην συντριπτική πλειοψηφία τους και η οδηγία που δίνεται είναι ότι το κείμενο που προηγήθηκε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο. Επιπλέον, όπως έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες, τα βιβλία της Ιστορίας παρουσιάζουν ξεκάθαρα την ιστορία των αντρών. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, φαίνεται πολύ πιθανό και θα άξιζε τον κόπο να διερευνηθεί αν τα παιδιά θα διαλέξουν έναν άνδρα από το βιβλίο της Ιστορίας για να ολοκληρώσουν την άσκηση. Επίσης, πιθανό είναι να δημιουργηθεί στα παιδιά η ιδέα ότι στην ιστορία όλα τα σημαντικά έργα είναι έργα αντρών, ότι αυτοί είναι οι θεμελιωτές του πολιτισμού και έτσι μόνο αυτοί αποτελούν μοντέλα ρόλων.

Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι στο έβδομο κεφάλαιο για τα πρόσωπα του παρελθόντος, υπάρχουν μόνο τρεις διάσημες γυναικείες προσωπικότητες και από αυτές οι δύο (Α. Βουγιουκλάκη και Μ. Μερκούρη) εμφανίζονται μόνο στην εικονογράφηση, χωρίς να υπάρχει το όνομά τους στην λεζάντα. Η τρίτη (και μοναδική επώνυμη) γυναικεία παρουσία στο κεφάλαιο είναι η ιστορική φιγούρα της Anne Boleyn η οποία εμφανίζεται σε άσκηση στο κριτήριο αυτοαξιολόγησης του κεφαλαίου και όχι στα κυρίως κείμενα. Πρώτον, τα παιδιά γνωρίζουν την

ύπαρξή της μέσα από την εισαγωγική παρενθετική φράση «Anne Boleyn was one of the wives of King Henry» (BME, 95). Παρότι η ίδια έχει χαρακτηριστεί ως η Βασιλική σύζυγος που είχε τη μεγαλύτερη επιρροή στην ιστορία της Αγγλίας, εδώ παρουσιάζεται μόνο ως μία από τις πολλές συζύγους. Μέσα στις προτάσεις της άσκησης η Anne Boleyn αυτοπροσδιορίζεται όχι ως βασίλισσα αλλά ως η βασίλισσα του Ερρίκου: «Who was your husband? King Henry VIII. And I was his queen» (BME, 95). Σύμφωνα με την Κανταρτζή (2002: 125) οι γυναίκες συχνά ορίζονται σε εξάρτηση από τους άνδρες και αποκτούν διάσταση στον χώρο της ιστορίας μόνο μέσα από αυτόν τον ρόλο<sup>38</sup>.

Η Anne Boleyn παρουσιάζεται ως ένα φάντασμα που δηλώνει πως το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να γυρίζει κλαίγοντας στους διαδρόμους του Πύργου του Λονδίνου γιατί ο άνδρας της την αποκεφάλισε επειδή γέννησε κορίτσι και όχι αγόρι.

Visitor: But why did he kill you? Anne Boleyn: Because I gave him a daughter. V: Killed you? That's preposterous! A.B: Well, he didn't want a girl. He wanted a son. V: I don't understand. What's the difference between a son and a daughter? 16 Well, I suppose it made a lot of difference to my husband. (BME,95).

Η λύση της άσκησης, εφόσον πρόκειται για αυτοαξιολόγηση, βρίσκεται στις τελευταίες σελίδες του τετραδίου εργασιών. Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες θα προχωρήσουν σε αυτοδιόρθωση, δεν θα υπάρχει καμία εξήγηση ούτε από κείμενο, ούτε από την/τον εκπαιδευτικό σχετικά με τον αποκεφαλισμό της Anne Boleyn από τον Βασιλιά Ερρίκο για τη γέννηση κόρης και όχι γιου. Παρότι η προτίμηση σε αρσενικό διάδοχο δεν απέχει από την ιστορική αλήθεια, η έλλειψη σχολιασμού και σύγκρισης με τη σημερινή κατάσταση είναι προβληματική. Ένα σημαντικό όνομα που απουσιάζει είναι αυτό της Βασίλισσας Ελισάβετ. Σε κείμενο για τα σύμβολα της Μεγάλης Βρετανίας μπορούμε να βρούμε πληροφορίες για τον πρίγκηπα Κάρολο και τους δύο γιους του, η ίδια όμως η βασίλισσα απουσιάζει από τη λίστα (BME, 135).

Η δυσανάλογη παρουσίαση των γυναικών συνεχίζεται και σε ένα κεφάλαιο που κινεί το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των παιδιών, τα ρεκόρ Guinness. Στα ρεκόρ αναφέρεται η Yao Defen η οποία είναι η ψηλότερη γυναίκα στον κόσμο και δουλεύει σε τσίρκο ενώ οι αντρικοί χαρακτήρες είναι δύο: ο David Huxley που κατάφερε να τραβήξει ένα αεροπλάνο και ο John Evans που ισορρόπησε στο κεφάλι του ένα αυτοκίνητο (BME, 78). Η διαφορά έγκειται στο ότι η

---

<sup>38</sup> Ανάλογα παραδείγματα έχουμε στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο και για γυναίκες που δεν είναι διάσημες: η Sue Adams εμφανίζεται είτε πρώτα με την ιδιότητά της ως σύντροφος του Jack και μετά με το όνομά της ή χωρίς να αναφέρεται καθόλου το όνομά της: «The police are interrogating Jack's girlfriend, Sue Adams» (BME, 91) και «Writing: Jack and his girlfriend's version» (BME, 92). Η παρουσίαση των γυναικών χωρίς όνομα, ως προσωπικότητες που δεν είναι αυτόνομες αλλά εξαρτώνται από τον σύζυγο ή με την ιδιότητα της μητέρας παρατηρείται συχνά μειώνοντας τη δύναμη και τα ζωντάνια των χαρακτήρων (Μαραγκουδάκη, 2007: 27-29)

γυναίκα που παρουσιάζεται έχει μια θέση στο ρεκόρ Guinness για κάτι που είναι, χωρίς να εξαρτάται από εκείνη ή την προσπάθειά της και με αυτό κερδίζει μια θέση στο τσίρκο ενώ και για τους δυο άντρες ισχύει το αντίθετο. Οι άθλοι τους είναι αποτέλεσμα προσπάθειας και επίδειξης μυϊκής δύναμης, είναι κάτι που κατάφεραν να κάνουν προκαλώντας δέος για τις υπεράνθρωπες ικανότητές τους σε αντίθεση με την Yao Defen που φαίνεται ως παρέκκλιση των φυσικών νόμων.

Βλέπουμε λοιπόν ότι μέχρι τώρα οι γυναίκες στο σχολικό εγχειρίδιο υποεκπροσωπούνται ή υποτιμούνται. Σύμφωνα με την Κανταρτζή (2002: 124), όλες οι σημαντικές γυναίκες που βρίσκουμε μέσα στις σελίδες της ιστορίας έφθασαν εκεί γιατί κατάφεραν να σπάσουν το κατεστημένο και να κάνουν ότι κάνει και ένας άνδρας. Η ιστορία των ελάχιστων σημαντικών γυναικών είναι η ιστορία των γυναικών που αποτελούν εξαίρεση και δεν περιγράφουν τις εμπειρίες του συνόλου των γυναικών. Αποσπασματικά και σε σύγκριση με το περιεχόμενο ολόκληρου του βιβλίου παρουσιάζεται η Dian Fossey σε κείμενο με τίτλο «She has helped save the gorillas» (BME, 110). Ενώ η κατακλείδα του κειμένου περιγράφει πως με το έργο της έσωσε τους γορίλες από εξαφάνιση, το όνομά της απουσιάζει από τον τίτλο του κεφαλαίου και στο υπόλοιπο κείμενο δεν γίνεται αναφορά στη γενναιότητά της και στο πλήθος των επιστημονικών επιτευγμάτων της. Αντιθέτως, ο ρόλος της φαίνεται να περιορίζεται μόνο στην φροντίδα του μωρού γορίλα και για άλλη μια φορά παρατηρούμε το γυναικείο φύλο να συνδέεται με τους τομείς της προσφοράς, της ανατροφής και της φροντίδας. Το αν τα παιδιά θα επικεντρωθούν στο έργο της Dian Fossey και τη σημασία του φαίνεται να εξαρτάται και από τις οδηγίες στο βιβλίο των εκπαιδευτικών στο οποίο δεν υπάρχει πρόταση για περαιτέρω άντληση σχετικών πληροφοριών αλλά στροφή προς το θέμα των ζωολογικών κήπων. Όπως διαβάζουμε στο βιβλίο Εκπαιδευτικού, «η ιστορία εξηγεί τον παράνομο τρόπο απόκτησης ζώων για τους ζωολογικούς κήπους στο παρελθόν» (BEE, 100), το οποίο επιβεβαιώνει ότι η εστίαση του κειμένου είναι η παράνομη λαθροθηρία και όχι η Dian Fossey.

Στον αντίποδα, βρίσκεται η πολύπλευρη παρουσίαση για τον Μίκη Θεοδωράκη που ακολουθεί (BME, 112). Η διαφορά είναι εμφανής, όχι μόνο στο ακουστικό κείμενο αλλά και στις οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς στις οποίες δίνεται έμφαση στο να γίνει κατανοητή από τα παιδιά το πόσο σημαντική προσωπικότητα είναι ο Μ. Θεοδωράκης (BEE, 102). Οι γυναίκες συνολικά, σπάνια θεωρούνται άξιες αναφοράς σε σχέση με τους άντρες και τα επιτεύγματά τους υποτιμώνται, αποσιωπώνται ή κερδίζουν την προσοχή για λόγους μαρκαρισμένους ως προς το γυναικείο φύλο, όπως οι γάμοι και οι γεννήσεις. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα «Newspapers & headlines: FAMOUS ACTRESS GIVES BIRTH TO BABY GIRL (BME, 118) και ολόκληρο κείμενο που αφιερώνεται στη συζήτηση δυο γυναικών σχετικά με έναν πολυτελή γάμο. Σχολιάζουν τον χώρο που θα γίνει η εκδήλωση (the most luxurious hotel), το νυφικό (fabulous

and very expensive) το ρολόι της νύφης (gold watch) και τέλος την τύχη της νύφης που εκτός από την πολυτέλεια του γάμου της και τα ακριβά δώρα, την οφείλει στο δαχτυλίδι της : And lucky girl! Have you ever seen a more beautiful wedding ring? (TEE, 59).

Πλήθος από ονόματα διάσημων αντρών βρίσκουμε και στα παραδείγματα των ασκήσεων (Presley, Alexander the Great, Xerxes, Homer, Robin Hood, Captain Cook, Da Vinci, The Wright brothers, Fleming, Palamas, Einstein, Paleologos, Elitis, Seferis, Matisse, Andersen, Dahl, Shakespeare, Edison και Σπαθάρης). Οι άντρες που αναφέρονται είναι γνωστοί για σπουδαίες ανακαλύψεις που ωφέλησαν την ανθρωπότητα, για το συγγραφικό τους έργο ή τις ηγετικές τους ικανότητες και είχαν, χωρίς εξαίρεση, υψηλό κύρος. Αντίστοιχα παραδείγματα που να αφορούν το γυναικείο φύλο εντοπίσαμε ελάχιστα (Curie, Monroe, Mother Teresa, Joan of Arc και Maria Callas) καθώς οι περισσότερες προτάσεις δεν παρουσιάζουν διάσημα γυναικεία πρόσωπα κύρους και πολύ συχνά σχετίζονται με την εξωτερική εμφάνιση: Her dress is (pretty) ... than mine. /Mirror, mirror on the wall, who's (pretty) ... of them all?/Jenny is (tall) ...than Alice even though she is (young) .../ Her shoes are prettier... mine (BME, 84).

Ακόμα και με έμμεσους τρόπους προβάλλεται περισσότερο το έργο των ανδρών. Συγκεκριμένα, για τη Marie Curie δεν δίνεται προτεραιότητα στο έργο της αλλά στον γάμο της. Πρώτα μαθαίνουμε που συνάντησε τον Pierre Curie και το ότι αργότερα αυτός έγινε ο άντρας της (TEE, 42) και πέντε σελίδες μετά ότι ανακάλυψε το ράδιο (TEE, 47). Αντίθετα, για τους άντρες η εστίαση είναι διαφορετική. Στον Leonardo da Vinci, για παράδειγμα, αποδίδεται η διπλή ιδιότητα του καλλιτέχνη και του επιστήμονα ενώ οι λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι το *unique* (μοναδικός) για τους πίνακές του και *genius* (διάνοια) για τον ίδιο (TEE, 42-43). Στους έμμεσους τρόπους εδραίωσης της ασυμμετρίας σημειώνουμε ότι από το σύνολο των οκτώ βιβλίων που παρουσιάζονται μέσα από την εικονογράφηση υπάρχουν μόνο δυο γυναίκες συγγραφείς (BME, 98 και TEE, 48/ 50/ 81). Πέρα από την ποσοτική διαφορά υπάρχει και ποιοτική καθώς υπάρχουν ολοσέλιδα αφιερώματα μόνο για άνδρες συγγραφείς όπως οι βιογραφίες των Hans Christian Andersen (TEE, 81) και Shakespeare (BEE, 87). Τέλος, μόνο για διάσημους άντρες υπάρχουν και παραπομπές σε άλλα σχολικά εγχειρίδια ώστε τα παιδιά να βρουν περαιτέρω πληροφορίες π.χ. «Roald Dahl is the Welsh writer of “Matilda” (Ανθολόγιο, page 87)» (TEE, 8). Στο εγχειρίδιο αυτό, όπως φαίνεται, σημαντικοί άνθρωποι είναι μόνο οι άντρες.

### 3.3.12: Το ανδρικό φύλο ως αντιπροσωπευτικό

Κλείνοντας την εξαντλητική λίστα με έμφυλες ασυμμετρίες στην παρουσίαση διάσημων προσωπικοτήτων και την εδραίωση της υπεροχής των αντρών σε όλους τους σημαντικούς τομείς παραθέτουμε μια άσκηση με τίτλο *Important things that mankind has done* (BME, 119) που

συμπυκνώνει την ουσία της ανισότητας των φύλων και την επιβολή του ανδρικού στοιχείου έναντι του γυναικείου. Ήδη η χρήση της λέξης *mankind* αντί για *people, human beings, humankind, humanity ή human race* όπως προτείνεται στους οδηγούς μη σεξιστικής γλώσσας είναι ενδεικτική. Οι λέξεις που δίνονται για τα κατορθώματα της ανθρωπότητας<sup>39</sup> σίγουρα δεν αποκλείουν το γυναικείο φύλο, το παράδειγμα όμως που δίνεται από το βιβλίο χρησιμοποιεί το ανδρικό φύλο (Step/moon: He has stepped on the Moon). Έτσι, το πιθανότερο είναι πως οι μαθητές και οι μαθήτριες θα δημιουργήσουν τα δικά τους παραδείγματα σύμφωνα με το πρότυπο και συνεπώς ξεκινώντας με το *He has...* χρεώνοντας όλες τις μεγάλες στιγμές της ανθρωπότητας στο ανδρικό φύλο και αναπαράγοντας την αντίληψη πως αποτελούν τον μόνο μοχλό ανάπτυξης του πολιτισμού. Αυτό επιβεβαιώνεται και στο Τετράδιο εργασιών (TEE, 93) όπου υπάρχουν οι απαντήσεις (εφόσον πρόκειται για κριτήριο αυτοαξιολόγησης) και όλες οι προτάσεις ξεκινούν με το αρσενικό γένος. Έτσι, ακόμα και εάν κάποια παιδιά επιλέξουν να συμπληρώσουν την άσκηση με το ουδέτερο *they*, οι απαντήσεις του βιβλίου τους διαψεύδουν δίνοντας ως σωστό το υποκείμενο *he* και ενισχύοντας την αορατότητα της προσφοράς των γυναικών. Οι γυναίκες, σημειώνει η Φραγκουδάκη, όταν δεν ορίζονται ως ομάδα φύλου, τότε απλούστατα περιέχονται στην ανδρική ομάδα. Το επικρατέστερο γένος είναι αυτό που ορίζει πως «το πλήθος ανδρών είναι πλήθος ανθρώπων» και όπως τονίζει η συγγραφέας «επικρατέστερο είναι το γένος του επικρατέστερου φύλου» (1988:83).

Το αρσενικό φύλο παρουσιάζεται ως το αντιπροσωπευτικό και στο θέμα των παραδόσεων και των εθίμων. Με αφορμή το παράδειγμα του βιβλίου για το έθιμο της ονοματοδοσίας στις Η.Π.Α: «The third boy in an American family usually takes his father's name» (BME, 34) στην ακόλουθη άσκηση ζητείται να γίνει σύγκριση των ξένων εθίμων με τα έθιμα της χώρας μας και έτσι είναι πιθανό να γίνει από τα παιδιά η σύνδεση με τα έθιμα της ονοματοδοσίας στη χώρα μας. Η ονοματοδοσία είναι σημαντική αφενός γιατί το όνομα που φέρουμε με την ύπαρξη και είναι συνυφασμένο με την ατομικότητα κάθε ανθρώπου και αφετέρου γιατί βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τα έμφυλα στερεότυπα. Αρκεί να σκεφτούμε τις διχογνωμίες που προκαλεί το θέμα της επιλογής ονόματος από την πλευρά του άντρα ή της γυναίκας ειδικά για το πρώτο παιδί. Στην περίπτωση δε που πρόκειται για αγόρι, η επιλογή θεωρείται ακόμα πιο σημαντική γιατί θεωρητικά συνεχίζεται το όνομα της οικογένειας. Σχετικά με τα υπόλοιπα έθιμα, είναι ενδεικτικό ότι στις τρεις εικόνες που συνοδεύουν την άσκηση για τα έθιμα υπάρχουν μόνο άντρες σε παραδοσιακά έθιμα της Ελλάδας και της Σκωτίας (BME, 34). Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικών υπάρχει μια δισέλιδη

---

<sup>39</sup> 1. invent/telephone, 2. travel/other planets, 3. find/cure/many diseases, 4. fly/in planes, 5. cross/oceans, 6. build/skyscrapers, 7. explore/all the continents, 8. travel/in space, 9. invent/TV, 10. build/fast cars (BME, 119).

έκθεση έθιμα και παραδόσεις τις Σκωτίας όπου η μοναδική αναφορά σε γυναίκες, είναι άκρως αρνητική:

«This is particularly true for certain women who will keep up an almost demented lifetime feud against another person for a perceived slight or wrong that any other human being would forget. The phrase ‘hell hath no fury like a woman scorned’ undoubtedly originated in Scotland!» (BEE,32).

Ενώ το άρθρο αναφέρεται γενικά στις διαμάχες μεταξύ οικογενειών, ο παραλογισμός και το μίσος διευκρινίζεται πως είναι γυναικεία χαρακτηριστικά. Όπως υποστήριξε η Simone de Beauvoir στο Δεύτερο Φύλο «όλα τα αρνητικά χαρακτηριστικά της ανθρωπότητας όπως τα αντιλαμβάνονται οι άνδρες, προβάλλονται στις γυναίκες» (Piercey, 2000: 113).

### 3.3.13: Έμφυλοι διαχωρισμοί στα επαγγέλματα

Μετά την απόλυτη κυριαρχία των ανδρών σε επιστήμες, τέχνες και αθλητισμό, όπως παρουσιάστηκε πρωτύτερα μέσα από τις διάσημες προσωπικότητες, παρατηρείται μικρή ποικιλία ενισχυτικών προτύπων και στην παρουσίαση των ενηλίκων στην επαγγελματική τους ζωή. Όπως αναφέρει η Κανταρτζή, «η απουσία θετικών και ενισχυτικών εικόνων σχετικά με τη ζωή των εργαζόμενων γυναικών είναι επιζήμια για αγόρια και κορίτσια (2002: 129). Τα πρώτα στοιχεία που δίνονται είναι ότι ο μπαμπάς του Mark είναι ιδιοκτήτης βιβλιοπωλείου, η μαμά του Κώστα είναι υπάλληλος σε τράπεζα και οι γονείς της Nadine δουλεύουν σε εργοστάσιο (BME, 38). Μαθαίνουμε επίσης ότι διευθύντρια στο σχολείο του Mark είναι η Mrs Clark, η οποία όμως παρουσιάζεται μόνο μέσω της πρόσκλησης που στέλνει για ένα αποκριάτικο πάρτι (BME, 26). Επαναλαμβανόμενο επάγγελμα σε κείμενο και εικόνες είναι αυτό του αστυνομικού, πάντα στο ανδρικό φύλο (BME, 90/ 104 και TEE, 51). Στην εικονογράφηση υπάρχουν φωτογραφίες δυο γυναικών: δασκάλας (BME, 25) και εργαζόμενης σε ιππικό όμιλο (TEE, 84) και έξι αντρών στα επαγγέλματα νηπιαγωγού (BME, 97 και TEE, 69), αστυνομικού (BME, 90), ντετέκτιβ (BME, 91), οδοντίατρου (TEE, 9) και πυροσβέστη (TEE, 83). Ιδιαίτερα για την εικόνα αντρών νηπιαγωγών που δεν υπάρχει σε κανένα άλλο εγχειρίδιο σημειώνουμε πως θα μπορούσε αξιοποιηθεί περισσότερο εάν ήταν μέρος μιας άσκησης ή ενός κειμένου που να απαιτεί την εμπλοκή των παιδιών και όχι απλά ως μια εικόνα που λειτουργεί διακοσμητικά.

Οι έμφυλες αναπαραστάσεις που είναι διαθέσιμες στα παιδιά γίνονται ακόμα πιο περιορισμένες όταν έρχεται η ώρα να μιλήσουν τα παιδιά για τις δικές τους μελλοντικές επιλογές. Στα επαγγέλματα που παρουσιάζονται εικονογραφημένα για να διαλέξουν και να συμπληρώσουν τη φράση «*I want to be a/an...*» υπάρχουν αντρικές φιγούρες για τα doctor, postman, dentist, fire fighter, policeman, airline pilot, musician και carpenter ενώ υπάρχουν δυο μόνο εικόνες κοριτσιών



και τα αντίστοιχα επαγγέλματα ballet dancer και artist (TEE, 65). Βλέπουμε λοιπόν ότι επαναλαμβάνονται οι ισχυρές στερεοτυπικές σχέσεις με τον έμφυλο επαγγελματικό διαχωρισμό, όπως παρατηρήθηκε και στα προηγούμενα εγχειρίδια.

#### *3.3.14: Σεξιστικά στοιχεία σε κείμενα παραμυθιακού χαρακτήρα*

Σεξιστικά στερεότυπα μπορούμε να βρούμε όχι μόνο στα κείμενα «σοβαρού» περιεχομένου αλλά και σε αυτά που έχουν παραμυθιακό χαρακτήρα τα οποία συνήθως αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανεκτικότητα ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Στο εγχειρίδιο της Πέμπτης Δημοτικού υπάρχει διασκευασμένο το παραμύθι «The fisherman and his wife», μια Γερμανική ιστορία που συμπεριέλαβαν οι αδερφοί Γκριμ στα παραμύθια τους, η οποία μιλάει για το ανικανοποίητο και την απληστία. Πρόκειται για την ιστορία ενός φτωχού ψαρά που κάποια μέρα πιάνει ένα μαγικό χρυσό ψάρι. Σε αντάλλαγμα για τη ζωή του, το ψάρι εκπληρώνει τις ευχές της γυναίκας του ψαρά, αφού ο ίδιος δεν ζητάει τίποτα. Η γυναίκα αποδεικνύεται ανικανοποίητη και στην τελευταία παραλογή απαίτησή της να αποκτήσει την απόλυτη εξουσία, χάνουν τα πάντα (BME, 108). Συστατικό των παραμυθιών είναι η νομοτελειακή επιβράβευση του καλού και δίκαιου και η τιμωρία του κακού και άδικου (Μαραγκουδάκη, 1995: 319) και από το τέλος της ιστορίας φαίνεται πως η γυναίκα τιμωρήθηκε για την απληστία της. Κατά τον Richardson, η ιστορία αυτή αποτελεί ένα παράδειγμα μισογυνισμού, κριτική για την ανικανοποίητη φύση της γυναίκας, μια σεξιστική παραβολή (2019: 123). Το πατριαρχικό μήνυμα του παραμυθιού είναι πως η καταστροφή και η τιμωρία έρχεται όταν το θηλυκό προσπαθεί να επιβληθεί (Rubini, 2006: 295). Η ανατροπή της κυριαρχίας που επιτάσσεται από την πατριαρχία φανερώνεται μέσα από την εικόνα του ψαρά που είναι υποταγμένος στη γυναίκα από τη μια και από την άλλη στη που γυναίκα συνεχώς ζητάει πράγματα. Όταν φτάσει στο σημείο να ζητήσει εξουσία καταλήγει να χάσει τα πάντα και η πτώση είναι αναπόφευκτη.

Το παραμύθι φέρει ένα ηθικό μήνυμα όχι μόνο για τα κορίτσια αλλά και για αγόρια γιατί και πρέπει ο καθένας να αναλάβει τον καθορισμένο ρόλο του σε αυτήν τη διχοτομική σχέση των φύλων (Maze, 1981). Το νόημα της ιστορίας ουσιαστικά συνοψίζεται από την Rubini στο εξής ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό πρέπει οι επιθυμίες των γυναικών να συγκρατηθούν ή να εκπληρωθούν και εάν εκπληρωθούν, μπορεί να οδηγήσουν σε διαταραχή της κοινωνικής και συμβολικής τάξης;» (2006: 304). Το κύριο σημείο εδώ είναι η απόκλιση της επιθυμίας ανδρών και γυναικών, το γεγονός ότι η επιθυμία της συζύγου δεν συμπίπτει με την επιθυμία του άντρα της (Rubini, 2006: 298). Η ασυμφωνία αυτή την κάνει να θεωρείται ο κακός χαρακτήρας της ιστορίας και ίσως υπάρχει μια δεύτερη ανάγνωση εδώ, με θρησκευτική χροιά. Η Εύα είναι αυτή που κατηγορείται πως έφερε την πτώση ενός καλού ανθρώπου, του Αδάμ και στην ιστορίας μας, η γυναίκα με την

απληστία της φέρνει την καταστροφή του έντιμου ψαρά. Οι υπερβολικοί τρόποι της αντιβαίνουν στην καλύτερη κρίση του συζύγου που οδηγεί στην κατάσταση της ντροπής τους. Η ιστορία καταγράφηκε από τους αδερφούς Γκριμ αρχές του 1800 και η επικρατούσα ιδέα ήταν πως οι άντρες πρέπει να είναι οι αρχηγοί του σπιτιού για να διατηρηθεί η αρμονία. Η αναχρονιστική οπτική σε αυτές τις ιστορίες βέβαια δεν συνεπάγεται απόρριψή τους αλλά επιτάσσει μια κριτική αντιμετώπιση.

Στο ίδιο πνεύμα, δεν απορρίπτουμε το παραμύθι που υπάρχει στο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο *All about stories* αλλά οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί απέναντι σε όλα τα ερεθίσματα που προσφέρουμε στα παιδιά. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, έχουμε την παραδοσιακή ιστορία του Άντερσεν «The princess and the pea» όπως αυτή γράφηκε στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα και οι συμβολισμοί που επένδυσαν το παραμύθι έχουν σίγουρα μια απόκλιση από το σήμερα. Οι βασικές αρχετυπικές εικόνες περιλαμβάνουν την ιδέα του γάμου ως σκοπού ζωής και δίνεται έμφαση στη γυναικεία ομορφιά και παθητικότητα. Το θέμα της γυναικείας ομορφιάς είναι τόσο βαθιά ριζωμένο που είναι δύσκολο να βρεθεί παραμύθι στο οποίο να μην εξυμνείται. Συγκριτικά με τα μηνύματα που αφορούν την ομορφιά των ανδρών, η γυναικεία ομορφιά κυριαρχεί ως προς τη συχνότητα εμφάνισης όπως επιτάσσει η αντίληψη κοινωνικού ελέγχου. Η σημασία της ομορφιάς δεν έγκειται μόνο στη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι όμορφες πριγκίπισσες στα παραμύθια αλλά συνδέεται και με τις ανταμοιβές που μπορούν να κερδίσουν μέσω της ομορφιάς τους, όπως για παράδειγμα ένας γάμος (Baker-Sperry & Grauerholz, 2003: 722-3). Η σταθερή παρουσία του θέματος στα παραμύθια παράλληλα με τις εικόνες που προβάλλουν τα μέσα, έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να εσωτερικεύσουν το ιδανικό της γυναικείας ομορφιάς και δύναται να επηρεάσει έμμεσα τη γυναικεία ταυτότητα. Η συνεχής ανησυχία των γυναικών για την εξωτερική εμφάνιση απορροφά πόρους (χρήματα, ενέργεια, χρόνο) που διαφορετικά θα μπορούσαν να δαπανηθούν για την ενίσχυση της κοινωνικής τους κατάστασης. Οι γυναίκες μπορεί να αποφύγουν οικειοθελώς ή να μην ασκήσουν ποτέ δραστηριότητες ή επαγγέλματα που φοβούνται ότι θα τις κάνουν λιγότερο ελκυστικές (π.χ. σκληρή εργασία, ανταγωνιστικός αθλητισμός). Επίσης, ο ανταγωνισμός που μπορεί να αισθάνονται απέναντι σε άλλες γυναίκες λόγω της εξωτερικής εμφάνισης μπορεί να περιορίσει την ικανότητά τους να κινητοποιούνται ως ομάδα (Baker-Sperry & Grauerholz, 2003: 723).

Προχωρώντας, θα εξετάσουμε ένα κοινό στοιχείο πολλών παραμυθιών το οποίο έχει κεντρική σημασία και στο υπό εξέταση παραμύθι, τον προορισμένο ρόλο του γάμου μέσα στα πλαίσια της πατριαρχίας. Ο γάμος είναι το ευτυχισμένο τέλος πολλών παραμυθιών και ερμηνεύεται ως προορισμός και ιδανική επιλογή για μια γυναίκα. Είναι η ανταμοιβή της για την εξωτερική της εμφάνιση, την καλοσύνη της, τη νοικοκυροσύνη της και την υποταγή της. Συνήθως

μάλιστα αυτό συμβαίνει μετά από ψυχικές ή σωματικές δοκιμασίες. Πολλές φορές επίσης, υπάρχει ο ανταγωνισμός μεταξύ των γυναικών που ενθαρρύνεται και πάλι από το κοινωνικό σύστημα για το ποια είναι η πιο άξια/όμορφη για να κερδίσει τον πρίγκιπα. Στο παραμύθι *Η πριγκίπισσα και το μπιζέλι* (BME, 98) η ιστορία δομείται πάνω στη βάση του γάμου. Ο γάμος με μια «αληθινή πριγκίπισσα» που θα είναι όμορφη, έξυπνη και ευαίσθητη είναι το ζητούμενο και για τον πρίγκιπα ο οποίος απορρίπτει πολλές γυναίκες ταξιδεύοντας σε όλο τον κόσμο γιατί δεν είναι σίγουρος αν είναι αληθινές πριγκίπισσες. Όταν η νεαρή πριγκίπισσα θα βρεθεί εν μέσω καταιγίδας και θα ζητήσει καταφύγιο στο παλάτι, ο πρίγκιπας θα την ερωτευτεί αμέσως γιατί η ομορφιά της είναι το μόνο στοιχείο που είναι απαραίτητο. Για να αποδείξει όμως ότι είναι αληθινή πριγκίπισσα θα πρέπει να περάσει από την έγκριση της βασίλισσας που κρύβει ένα μπιζέλι κάτω από είκοσι στρώματα. Όταν το επόμενο πρωί η κοπέλα δηλώνει πως δεν μπόρεσε να κοιμηθεί επειδή κάτι την ενοχλούσε, η βασίλισσα βεβαιώνεται ότι πρόκειται για πριγκίπισσα λόγω της ευαισθησίας της και το ζευγάρι παντρεύεται. Προϋποθέσεις για μια «αληθινή» πριγκίπισσα είναι η ομορφιά, η εξυπνάδα και η ευαισθησία όπως διαβάζουμε στα λόγια του πρίγκιπα, η εξυπνάδα είναι το μόνο στοιχείο που δεν εμφανίζεται στην εξέλιξη του παραμυθιού. Ενώ η νεαρή κοπέλα αυτοπροσδιορίζεται ως πριγκίπισσα, ο λόγος της δεν αρκεί και χρειάζεται να περάσει μια δοκιμασία. Τότε κερδίζει το «ευτυχισμένο τέλος» της, το οποίο παράλληλα σημαίνει την αιώνια εξάρτησή της από τον πρίγκιπα και την οικογένειά του (Zipes, 1987). Επειδή είναι όμορφη και ευαίσθητη κερδίζει ένα γάμο που δεν ζήτησε και επιπλέον δεν έχει λόγο σε αυτή την απόφαση. Καθώς η βασίλισσα βεβαιώνεται για την καταλληλότητα της κοπέλας και δίνει την έγκρισή της και παράλληλα ο πρίγκιπας ανακουφισμένος καταλήγει πως βρήκε τη σωστή σύντροφο, εκείνη αποδέχεται σιωπηλά την (καλή) τύχη της. Στο αυθεντικό παραμύθι διαβάζουμε: «So the prince took her for his wife, for now he knew that he had a real princess», με έμφαση στα σημεία «την πήρε για γυναίκα του» και «είχε μια αληθινή πριγκίπισσα» που εκφράζουν κτητικότητα και εξάρτηση ενώ στην εκδοχή του βιβλίου διαβάζουμε το ηπιότερο «And so the Prince married the princess» (BEE, 91).

Η ύπαρξη του παραμυθιού αυτού (με τις προαναφερθείσες στερεοτυπίες του) σε ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί με τη σωστή αντιμετώπιση και σχολιασμό από τις/τους εκπαιδευτικούς να δώσει τη δυνατότητα στους αναγνώστες και τις αναγνώστριες να δουν το ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής και να κάνουν συγκρίσεις με τη σύγχρονη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι μπορούμε να στρέψουμε την προσοχή των παιδιών στα στερεότυπα και να ενθαρρύνουμε την αμφισβήτησή τους μέσα από δραστηριότητες όπως πχ. η επανεγγραφή του παραμυθιού στη σύγχρονη εποχή, η αναδιήγηση με αντιστροφή ρόλων ανάμεσα στον πρίγκιπα και την πριγκίπισσα, η επινόηση ενός εναλλακτικού τέλους κ.α.. Στο εγχειρίδιο και στο βιβλίο των

εκπαιδευτικών πέρα από την αλλαγή στην πρόταση «And so the Prince married the princess» (BEE, 91) που αναφέραμε προωτέρα δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο με σκοπό την ανατροπή των στερεοτυπικών στοιχείων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως μετά από λεπτομερή καταγραφή όλων των περιπτώσεων που μπορούν να σχολιαστούν με έμφυλους όρους, το εγχειρίδιο για την Πέμπτη Δημοτικού αναπαράγει ανισότητες σε μεγάλο βαθμό. Τα μεγαλύτερα προβλήματα που εντοπίσαμε σχετίζονται με την κυριαρχία των ανδρικών λόγων σε ποσοτική και ποιοτική κατανομή και την παρουσίαση ισχυρών προτύπων που ανήκουν μόνο στο ανδρικό φύλο. Οι λιγοστές προσπάθειες αποφυγής του γλωσσικού σεξισμού φαίνεται να γίνονται διεκπεραιωτικά και η ουσία παραμένει στην έλλειψη παρουσίασης των φύλων πέρα από στερεότυπα. Δεδομένου ότι το αναγνωστικό υλικό των παιδιών είναι από τους σημαντικούς παράγοντες επιρροής στους ρόλους των φύλων θεωρείται επιτακτική η αναθεώρησή του.

### *3.4: Ανάλυση Σχολικού εγχειριδίου για την Στ' Δημοτικού*

#### *3.4.1: Η συγγραφική ομάδα*

Το σχολικό εγχειρίδιο για την Έκτη Δημοτικού έχει γυναικεία υπογραφή στη συγγραφή αλλά και την εικονογράφηση<sup>40</sup>. Την αξιολόγηση έχουν αναλάβει επίσης τρεις γυναίκες<sup>41</sup> γι' αυτό, όπως και στο εγχειρίδιο της Πέμπτης Δημοτικού, βρίσκουμε προβληματικό τον τίτλο «Κριτές-Αξιολογητές» που τους αποδίδεται. Το ίδιο ισχύει και για την υπεύθυνη Υπόέργου η οποία αναφέρεται ως *Υπεύθυνος*. Πέραν αυτού, οι γυναίκες κατέχουν σημαντική θέση στη δημιουργία του εγχειριδίου και υπερτερούν αριθμητικά σε σύγκριση με τους άντρες οι οποίοι όμως κατέχουν τις υψηλότερες θέσεις (ευθύνη του μαθήματος κατά τη συγγραφή και επιστημονική ευθύνη του έργου).

#### *3.4.2: Εξώφυλλο και θεματολογία*

Μια πρώτη ιδέα για το βιβλίο μας δίνει το εξώφυλλο στο οποίο παρατηρούμε μια ισορροπημένη, ως προς το φύλο, εικόνα. Υπάρχουν τέσσερις φιγούρες, ένα αγόρι που τρώει πρωινό, η εικόνα του μυθολογικού ήρωα Ίκαρου, μία μαθήτρια και μία κολυμβήτρια. Όλα τα σχολικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν παρουσίαζαν έμφυλη ισορροπία στα εξώφυλλα και θεωρητικά στα πρωταγωνιστικά πρόσωπα στα οποία βασίζονται. Η ανάλυση όμως έδειξε ότι η ισορροπία αυτή εύκολα ανατρέπεται στα κείμενα, στην εικονογράφηση ή συνδυαστικά. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο βέβαια δεν υπάρχουν πρωταγωνιστικά πρόσωπα με την έννοια των

<sup>40</sup> Συγγραφείς: Ελένη Εφραιμίδου, Ελένη Ζώη- Ρέππα, Φιλίτσα Φρουζάκη. Εικονογράφος: Μαριάνθη Βουτσά

<sup>41</sup> Ελένη Μανωλοπούλου-Σέργη, Διονυσία Παπαδοπούλου, Ελένη Ζωγράφου.

ατόμων που εμφανίζονται συχνά, συνομιλούν μεταξύ τους ή/και βρίσκονται στις εκφωνήσεις ασκήσεων, αλλά μόνο κείμενα. Η εισαγωγή στα γραμματικά φαινόμενα γίνεται πάντα από τις φιγούρες ενός αγοριού και ενός κοριτσιού, είτε ταυτόχρονα είτε εναλλάξ. Εξετάζοντας τη γενικότερη θεματολογία του βιβλίου βλέπουμε πως στα δέκα κεφάλαια του βιβλίου, τα παιδιά γνωρίζουν άλλες χώρες, ασχολούνται με τα ψώνια ρούχων και τροφίμων, διαβάζουν για φανταστικά τέρατα, μαθαίνουν την ιστορία του αεροπλάνου, ταξιδεύουν στο παρελθόν, εξερευνούν τα επαγγέλματα, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μιλούν για τις τέχνες και τα προβλήματα της γης. Στο σύνολό τους τα θέματα του εγχειρίδιου μπορούν να χαρακτηριστούν ουδέτερα και εξίσου χρήσιμα και ενδιαφέροντα και για τα δύο φύλα. Θα ακολουθήσει λεπτομερής ανάλυση που θα δείξει σε ποιο βαθμό αυτό επιβεβαιώνεται μέσα στα επιμέρους κείμενα και ασκήσεις.

### 3.4.3: Το πρόβλημα του γραμματικού γένους στα ελληνικά

Στην εισαγωγή του εγχειρίδιου της έκτης δημοτικού και απευθυνόμενοι στα παιδιά της έκτης δημοτικού οι συγγραφείς αναφέρουν: «Το βιβλίο που έχεις στα χέρια σου έχει στόχο να σε βοηθήσει να βελτιώσεις τις γνώσεις που έχεις ήδη αποκτήσει αλλά και να οικοδομήσεις νέες γνώσεις όχι μόνο για τη γλώσσα αλλά και για τον κόσμο γύρω σου» (ΒΜΣΤ, xiii). Με αυτό υπόψη, αντιλαμβανόμαστε ότι ο κόσμος που οφείλει το εγχειρίδιο να παρουσιάσει είναι ένας κόσμος που στηρίζει την εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων. Την ανάγκη αυτή, που μπορεί κατά ένα μέρος να καλύψει η χρήση μη σεξιστικής γλώσσας, συνοδεύει το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτό να είναι ένα κείμενο ολοκληρωτικά απαλλαγμένο από φαινόμενα γλωσσικού σεξισμού χωρίς παράλληλα να είναι κουραστικό για το αναγνωστικό κοινό, μια προβληματική περιοχή που επισήμανε η Παυλίδου (2006: 53). Εδώ παρατηρούμε πως μόνο στις μισές περιπτώσεις έχει γίνει η επιλογή του διπλού τύπου για αναφορά και στις μαθήτριες και στους μαθητές παρόλο η σημασία ενός σεξιστικά ουδέτερου εγχειρίδιου ενισχύεται έμμεσα από το ίδιο το κείμενο της εισαγωγής.

Πριν ακόμα το κυρίως κείμενο υπάρχει δυο φορές η ένδειξη *Βιβλίο Μαθητή* και ο τίτλος *Εισαγωγή για τον μαθητή*, περιπτώσεις στις οποίες το θηλυκό γένος επικαλύπτεται από το αρσενικό. Στην εκφώνηση του εισαγωγικού σημειώματος επιλέχθηκε η αναφορά και στα δύο φύλα μέσα από το «*Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά σου*» και στη συνέχεια «*να συμμετέχεις σε κουβεντούλες σε πραγματικό χρόνο με συμμαθητές και συμμαθήτριά σου*». Η συμπερίληψη και των δύο φύλων εμφανίζεται άλλες τρεις φορές μέσω αναφοράς των διαφορετικών καταλήξεων π.χ. «*να διαμορφώνεις ο/η ίδιος/α το μαθησιακό σου πρόγραμμα*» (ΒΜΣΤ, xiv). Αυτή η επιλογή όμως δεν είναι σταθερή καθώς ακολουθούν παραδείγματα όπως «*συνεχή συνεργασία με τους συμμαθητές σου*» και «*να το σχολιάσεις με τους συνεργάτες σου*» όπως και ο τίτλος «*Ο 10-λογος για την*

αυτονόμηση του μαθητή». Η γενικευτική αυτή χρήση που θεωρητικά εμπεριέχει και το γυναικείο φύλο δεν είναι μια τυπικότητα όπως έχει υποστηριχθεί και είναι αναγκαίο να επιλέγονται δικαιότερες επιλογές ως προς τα φύλα ακόμα και αν αυτό θεωρείται κουραστικό για συγγραφείς και αναγνωστικό κοινό.

#### 3.4.4: Το γραμματικό γένος και η διπλοτυπία στα αγγλικά

Ξεκινώντας την ανάλυση του αγγλικού κειμένου, τα πρώτα δυο σημεία ελέγχου για την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού αποτελούν η γενικευτική χρήση της αντωνυμίας *he* και τα επαγγελματικά ονόματα. Όπως καταγράφηκε, δεν υπάρχει καμία περίπτωση χρήσης του γενικευτικού *he* που να περιλαμβάνει το θηλυκό. Αντίθετα, σε όλες τις περιπτώσεις που εντοπίσαμε χρησιμοποιήθηκε η διπλοτυπία -πάντα με πρόταξη του αρσενικού γένους- για την αναφορά στις λέξεις *officer, partner, friend, pupil, character* και *professional* όπως στο «Interview a professional about his/her job» (ΒΜΣΤ, 70). Η συγγραφική ομάδα ακολούθησε την ίδια τακτική ακόμα και όταν χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές ο διπλός τύπος μέσα στην εκφώνηση της ίδιας άσκησης:

Choose a player from your group and tell *him/her* to act out the activity. Ask the pupil from Group A 7 questions to find out what *he/she* is miming. *His/her* answer can only be “Yes” or “No”. The first pupil to guess the activity correctly wins a point for *his/her* team (ΒΜΣΤ, 9).

Στο βιβλίο Εκπαιδευτικού (το οποίο καταγράφεται ως βιβλίο Καθηγητή με τις ανάλογες συνδηλώσεις) όλες οι οδηγίες βρίσκονται σε πληθυντικό αριθμό και έτσι δεν γίνεται χρήση του αρσενικού ή θηλυκού. Εάν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ο ενικός αριθμός αυτό γίνεται με επανάληψη μιας ουδέτερης λέξης αναφοράς και τη χρήση και των δυο τύπων *He/She*:

One pupil thinks of someone in the classroom and the other pupils ask questions ‘Is he/she wearing (adjective) (colour) (material) (item)?’. The pupil can only answer ‘yes’ or ‘no’ (e.g. Is he/she wearing a tight denim jacket?) (ΒΕΣΤ, 25)

Η επιλογή του διπλού τύπου αντιμετωπίστηκε με μεγάλη δυσπιστία, ιδιαίτερα στις προηγούμενες δεκαετίες, και χαρακτηρίστηκε ως μια «άσχημη» και «αμήχανη» επιλογή, «μια περαστική μόδα» και «προσβολή στο μάτι του αναγνώστη» (Martyna, 1980:486). Επειδή όμως, πέρα από τους αναγνώστες, υπάρχουν και αναγνώστριες η ανάγκη για αλλαγή είναι επιτακτική παρά τις αμφιβολίες και τις αντιστάσεις που βρίσκει το κίνημα. Η Martyna εξηγεί πως η μη σεξιστική γλώσσα αντανάκλα από τη μια την κίνηση προς μια μη σεξιστική ιδεολογία αλλά και ταυτόχρονα λειτουργεί ως μορφή κοινωνικής δικαιοσύνης (1980: 487).

### 3.4.5: Έμφυλος διαχωρισμός στα επαγγέλματα

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο παρατηρούμε πως ενώ υπάρχει σταθερή χρήση του *he/she*, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις μη συμπεριληπτικής γλώσσας αναφορικά με το φύλο και τα επαγγέλματα στο κεφάλαιο με τίτλο *Me, myself and my future job*. Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε ένα θετικό παράδειγμα το οποίο βρίσκουμε στο κεφάλαιο, μια αγγελία για ναυαγοσώστη/ ναυαγοσώστρια (ΒΜΣΤ, 64). Με τη ρητή συμπερίληψη του γυναικείου φύλου αποφεύγεται η άμεση σύνδεση του επαγγέλματος με έναν άνδρα. Ένα άτομο υγιές, δυνατό και γενναίο, με ικανότητες στην κολύμβηση και σωστή εκπαίδευση δεν είναι αποκλειστικά ένας άντρας αλλά τέτοιες συνδέσεις είναι βαθιά ριζωμένες σε προϋπάρχουσες αντιλήψεις και εικόνες που αφορούν την απουσία των γυναικών από συγκεκριμένα επαγγέλματα. Η Caroline Criado Perez (2019) σχολιάζει πως οι προκηρύξεις θέσεων εργασίας γίνονται συνήθως με τη χρήση του αρσενικού γένους, ειδικά όταν αφορούν διευθυντικούς ρόλους. Οι Sandra Bem και Daryl Bem αξιολόγησαν την επίπτωση που έχουν οι αγγελίες για εργασία οι οποίες περιέχουν σεξιστικό λόγο και κατέληξαν πως οι ουδέτερες ως προς τις έμφυλες αναφορές αγγελίες αποτελούν παράγοντα που ενθαρρύνει τις γυναίκες να αναζητήσουν εργασία ανάμεσα σε επαγγελματικούς τομείς που έχουν συνδεθεί με το ανδρικό φύλο και όχι μόνο στις στερεοτυπικά καθορισμένες επιλογές των γυναικών (στο Martyna, 1980:487).

Σε άσκηση της ίδιας σελίδας με την αγγελία ο διπλός τύπος *He/She* χρησιμοποιείται για τα επαγγέλματα *lifeguard, doctor, football player* και *car mechanic* για τα οποία οι μαθητές/τριες συμπληρώνουν σε ένα πίνακα «what he/she can do» και «where he/she works» (ΒΜΣΤ, 64). Όπως διαβάζουμε, όμως, στις λύσεις που υπάρχουν στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού, η απάντηση «A doctor can treat/ take care of /operate on a patient, may/can work at the hospital/ clinic/at his surgery» δεν είναι ουδέτερη ως προς το φύλο αν και αυτό θα ήταν εφικτό μέσω της αντικατάστασης του κτητικού *his* από τα άρθρα *a/the*. Γίνεται λοιπόν σαφές πως η προσπάθεια χρήσης μη σεξιστικού λόγου ανατρέπεται πολύ εύκολα και εξίσου εύκολα μπορούμε να δίνουμε συγκεκριμένα μηνύματα στα παιδιά.

LIFEGUARD WANTED FOR ALIMOS BEACH

Are you strong and healthy?

Can you dive and swim fast?

Then you are our man/woman!

The job of the lifeguard can be dangerous.

That's why you should be brave and well trained.

Τον ανατρεπτικό αυτό ρόλο πολλές φορές έχει η εικονογράφηση η οποία μπορεί να υποσκάπτει την αξία του μη σεξιστικού λόγου. Στο παράδειγμα της αγγελίας για ναυαγοσώστη ή ναυαγοσώστρια, η δύναμη του λόγου υποβαθμίζεται λόγω της συνοδευτικής εικόνας ενός άντρα ναυαγοσώστη επί τω έργω. Σε όλο το κεφάλαιο για την καριέρα αλλά και στο υπόλοιπο εγχειρίδιο, η εικονογράφηση των επαγγελμάτων θα

μπορούσε να χαρακτηριστεί στερεοτυπική. Οι εικόνες που δίνονται για τις γυναίκες είναι νοσοκόμα, οικολόγος, σχεδιάστρια κοσμημάτων, κομμώτρια (ΒΜΣΤ, 62), ξεναγός, δασκάλα, μετεωρολόγος (ΒΜΣΤ, 66) πωλήτρια σε φούρνο/μίνι μάρκετ/ κατάστημα ρουχισμού (ΤΕΣΤ, 9) και για τους άντρες ελεγκτής εναέριας κυκλοφορίας (ΒΜΣΤ, 62), μηχανικός αυτοκινήτων, αγρότης, σερβιτόρος, γιατρός (ΒΜΣΤ, 66) και μανάβης (ΤΕΣΤ, 9).

Η δύναμη της εικόνας και η σχέση της με το κείμενο μας απασχολεί και σε ένα ακόμα σημείο ακριβώς για τον ίδιο λόγο, επειδή οπτικοποιεί μια έμφυλη στερεοτυπική πραγματικότητα. Στο κείμενο τα παιδιά διαβάζουν την ερώτηση *Will you be an architect, a mechanic, a vet, an accountant, a nurse, a firefighter, a pilot, a policeman/policewoman, an actor/actress, a waiter/waitress, a cook/chef...?* (ΒΜΣΤ, 70) και στην εικονογράφηση βλέπουμε πως υπάρχει άντρας αρχιτέκτονας, μηχανικός αυτοκινήτων, λογιστής και πυροσβέστης και γυναίκα κτηνίατρος και νοσοκόμα. Έτσι, ενώ για παράδειγμα καμία από τις αντίστοιχες αγγλικές λέξεις για τα επαγγέλματα (*architect, mechanic, vet, accountant, nurse, firefighter, pilot*) δεν είναι μαρκαρισμένη ως προς το ανδρικό φύλο λόγω επιθήματος (όπως θα συνέβαινε για παράδειγμα αν χρησιμοποιούνταν η λέξη *fireman*), ούτε λόγω ύπαρξης διαφορετικής λέξης για το γυναικείο φύλο, μέσω της εικονογράφησης αποδυναμώνονται οι μη σεξιστικές επιλογές και ενισχύονται στερεοτυπικές ιδεολογίες.

Αναφορικά με τις υπόλοιπες επιλογές που παραθέτουμε οι οποίες στηρίζονται στα δίπολα, σημειώνουμε πως η ύπαρξη του όρου *firefighter* δημιουργεί το ερώτημα γιατί δεν χρησιμοποιήθηκε η λέξη *police officer* αντί για τα *policeman/policewoman*. Για τον ίδιο λόγο φαίνεται προβληματική η μετέπειτα χρήση των *postman, dustman* και *workman* (ΒΕΣΤ, 111) ενώ θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα *post officer, street cleaner* και *worker*. Το ότι υπάρχουν διαθέσιμες εναλλακτικές οι οποίες είναι ουδέτερες ως προς το φύλο δεν είναι από μόνο του αρκετό για να ισχυριστούμε πως έχει εξαλειφθεί ο γλωσσικός σεξισμός αλλά τα εγχειρίδια οφείλουν να συμβάλλουν στην εδραίωση των μη σεξιστικών επιλογών.

Μέσα από μια προτεινόμενη έρευνα (ΤΕΣΤ, 111) στα πλαίσια της τάξης αναδεικνύεται το πώς ο γλωσσικός σεξισμός μπορεί να φέρει τις γυναίκες αντιμέτωπες με αμήχανα διλήμματα. Η έρευνα που βρίσκουμε στο Τετράδιο εργασιών αφορά τα μελλοντικά σχέδια των παιδιών από τα οποία ζητείται να συμπληρώσουν το όνομά τους δίπλα από το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν. Οι επιλογές που δίνονται είναι: 1. *postman* 2. *teacher*, 3. *nurse*, 4. *policeman*, 5. *car mechanic*, 6. *cook*, 7. *waiter*, 8. *pilot*, 9. *doctor*, 10. *Fireman* και 11. *air traffic controller*. Σε μια τάξη μικτού πληθυσμού, τα κορίτσια έχουν δυο επιλογές, ή να συμπληρώσουν το όνομά τους σε ένα από τα επαγγέλματα που δεν είναι γλωσσικά μαρκαρισμένα ως προς το φύλο ή επιλέγοντας κάποιο από τα *postman, policeman, waiter* ή *fireman* να ταυτιστούν αναγκαστικά με το αρσενικό



γένος. Όταν κατ' εξακολούθηση τα κορίτσια χρειάζεται να αντιμετωπίζουν τέτοια ζητήματα στα σχολικά εγχειρίδια είναι πολύ πιθανό να φυσικοποιείται και να εσωτερικεύεται η άνιση αντιμετώπισή τους στον γλωσσικό κώδικα ή άλλα μέσα.

Στην ανάλυση της παρουσίας των επαγγελμάτων μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της Έκτης Δημοτικού παρατηρούμε ότι δεν προβάλλονται ασυνήθιστες επαγγελματικές επιλογές ανά φύλο οι οποίες θα μπορούσαν να διευρύνουν τις εικόνες των παιδιών. Συνολικά, σε κείμενο και εικονογράφηση τα παιδιά συναντάνε άντρα αγρότη, ελεγκτή εναέριας κυκλοφορίας, πυροσβέστη, σερβιτόρο, μηχανικό αυτοκινήτων, γιατρό, chef, μουσικό, μανάβη, παίκτη ποδοσφαίρου, διαιτητή και δημοσιογράφο. Οι γυναίκες παρουσιάζονται στα επαγγέλματα της κομμώτριας, της σχεδιάστριας κοσμημάτων, της κτηνιάτρου, της ξεναγού, της μετεωρολόγου, της πωλήτριας σε φούρνο/μίνι μάρκετ/ κατάστημα ρουχισμού, της νοσοκόμας, της δασκάλας, της ηθοποιού, της οικολόγου, της ανθοπώλισσας, της βιβλιοθηκάρου, της συγγραφέα, της διακοσμήτριας, της κτηνιάτρου και της δημοσιογράφου.

Μας ενδιαφέρει συγκεκριμένα το επάγγελμα του/της δημοσιογράφου για το οποίο διαβάζουμε στην περιγραφή: «Spends much of his/her time in an office» (ΤΕΣΤ, 52) ώστε να μην αποκλειστεί κάποιο από τα δύο φύλα. Επίσης, είναι το μόνο επάγγελμα που παρουσιάζεται κοινό και για τα δύο φύλα σε παραδείγματα και εικονογράφηση στο κύριο υλικό διδασκαλίας. Παρότι αναφέρονται αρκετά επαγγέλματα, τα περισσότερα εμφανίζονται σε μεμονωμένα παραδείγματα. Κάποια επαγγέλματα που εμφανίζονται σε εκτενέστερα κείμενα υπάρχουν κατ' επανάληψη στην εικονογράφηση και σε διαφορετικές ασκήσεις αλλά με σύνδεση στο ίδιο φύλο. Για παράδειγμα υπάρχουν δυο αναφορές σε νοσοκόμα, τρεις για άντρα μηχανικό, δύο για κομμώτρια, τρεις για άντρα ελεγκτή εναέριας κυκλοφορίας, τρεις για μάγειρα, τρεις για πυροσβέστη κλπ.. Προτείνουμε, αφού υπάρχει επαναλαμβανόμενη χρήση των επαγγελμάτων, να εναλλάσσεται και το φύλο το οποίο παρουσιάζεται σε κείμενα, ασκήσεις και εικονογράφηση. Αυτό μπορεί να δείξει στους μαθητές και στις μαθήτριες πως οι επιλογές τους έχουν διευρυνθεί σε σχέση με το παρελθόν.

Ξεχωριστός λόγος πρέπει να γίνει για το προφίλ ενός κοριτσιού μέσω του οποίου προβάλλεται ο αντίποδας όλων των στερεοτυπικών εικόνων που κυριαρχούν στην πλειοψηφία των εγχειριδίων. Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι να αναρωτηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετικά με το καταλληλότερο μελλοντικό επάγγελμα για τη Μαρία η οποία έχει πολλά ενδιαφέροντα, ανάμεσά τους και η λειτουργία των μηχανημάτων, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Επιπλέον στοιχεία που δίνονται αφορούν τη γενναιότητά της, τη διάθεσή της να βοηθάει τους άλλους και το όνειρό της να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο. Οι επιλογές που δίνονται από τις συνοδευτικές εικόνες είναι ναυαγοσώστρια, μηχανικός αυτοκινήτων και πιλότος σε μαχητικό αεροπλάνο (ΒΜΣΤ, 129). Οι προηγούμενες περιγραφές δύο παιδιών δεν έχουν την ίδια

ανατρεπτική οπτική αν και συμπεριλαμβάνουν ποικίλα χαρακτηριστικά και για τα δυο φύλα. Συγκεκριμένα, για την Alice διαβάζουμε «good at mathematics, good speech communication skills, polite, likes sports, able to work quickly, cheerful» (ΒΜΣΤ, 65) και για τον John «loves children likes long holidays, patient, hardworking, can't do many things at the same time, able to work under pressure» (ΒΜΣΤ, 65). Γι' αυτό το λόγο και σε σύγκριση με τα προφίλ των άλλων παιδιών, θεωρούμε ότι η άσκηση που αναφέραμε θα έπρεπε να έχει μια θέση στο κύριο μέρος του βιβλίου και όχι στο παράρτημα.

Η θέση των κειμένων, ασκήσεων ή μεμονωμένων παραδειγμάτων στα οποία υπάρχει το έμφυλο στοιχείο το οποίο μας απασχολεί δεν είναι αμελητέος παράγοντας. Σύμφωνα με τη χρήση τους στην καθημερινή πρακτική, τα βιβλία για τους μαθητές και τις μαθήτριες τυγχάνουν μεγαλύτερης προσοχής, περισσότερης ανάλυσης και σχολιασμού με τον/την εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη και αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε σχέση με τα τετράδια εργασιών τα οποία αντιμετωπίζονται πιο διεκπεραιωτικά και αφορούν κυρίως την ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Αναφορικά με το επιπλέον υλικό που προσφέρεται σε παράρτημα στο τέλος του βιβλίου ή στο βιβλίο εκπαιδευτικού, όπως αναφέραμε, οι χρονικοί περιορισμοί το καθιστούν συνήθως ελάχιστα προσβάσιμο.

#### *3.4.6: Διάσημα πρόσωπα στον επιστημονικό τομέα*

Ένας τομέας που παρατηρήσαμε μεγάλη ασυμμετρία και σε προηγούμενα εγχειρίδια, επανεμφανίζεται εδώ και αφορά την προβολή διάσημων προσωπικοτήτων. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο είναι έντονη η παρουσία των σημαντικών αντρικών προσώπων και σχεδόν ανύπαρκτη η αντίστοιχη γυναικεία. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με εκτενή κείμενα που δείχνουν τη σημαντική θέση του ανδρικού φύλου ιστορικά: Διαβάζουν πως οι αδελφοί Wright κατασκεύασαν το πρώτο αεροπλάνο (ΒΜΣΤ, 39), οι αδερφοί Montgolfier το πρώτο αερόστατο (ΒΜΣΤ, 47) και ότι ο Igor Sikorsky θεωρείται ο πατέρας του ελικοπτέρου (ΒΜΣΤ, 45). Για τον Sikorsky τους ζητείται επίσης να γράψουν τη βιογραφία του για να την συμπεριλάβουν στο πορτφόλιό τους. Το ίδιο συμβαίνει και με την επιγραμματική βιογραφία του εφευρέτη Alessandro Volta την οποία οι μαθητές/τριες πρέπει να αναπτύξουν σε κείμενο. Στην βιογραφία αυτή μαθαίνουμε ότι ο Volta παντρεύτηκε την Teresa Peregrini το 1794 και έκανε μαζί της τρεις γιους. Αυτή είναι η μοναδική αναφορά σε γυναίκα στα κείμενα που αφορούν επιστημονικές ανακαλύψεις και επιτεύγματα (ΤΕΣΤ, 34). Τέλος, υπάρχει σύντομη αναφορά σε για διάσημους αληθινούς ή φανταστικούς ταξιδευτές, άντρες στην συντριπτική πλειοψηφία τους: Marco Polo, Gulliver, Captain Nemo, Phrixos and Ellie, Phileas Fogg, Aladdin (ΒΜΣΤ, 126). Το μόνο γυναικείο όνομα που αναφέρεται είναι η Έλλη, της οποίας όμως ο ρόλος δεν συγκρίνεται με αυτούς των αναφερόμενων αντρών

καθώς μυθολογικά η Έλλη δεν είναι γνωστή για κάποιο εντυπωσιακό κατόρθωμα αλλά για τα ότι πέθανε πέφτοντας από το κριάρι πάνω στο οποίο πετούσε με τον αδερφό της Φρίξο. Η Amelia Earhart από την άλλη, πρωτοπόρος της αεροπορίας που διέσχισε μόνη της τον Ατλαντικό ωκεανό, θα ήταν μια κατάλληλη προσθήκη στη λίστα αυτή, αλλά όπως και στις προηγούμενες, το γυναικείο φύλο απουσιάζει.

Μέσα από την έλλειψη παρουσίασης οποιασδήποτε γυναίκας ενισχύεται η ιδέα ότι ο επιστημονικός και τεχνολογικός τομέας αποτελεί άβατο για τον γυναικείο πληθυσμό. Δεν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αυτό βασίζεται στην καθολική απουσία των γυναικών με επιτυχημένες ανακαλύψεις και εφευρέσεις κατά το παρελθόν. Παρότι οι γυναίκες βίωσαν τον αποκλεισμό και στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας και το έργο τους πολλές φορές οικειοποιήθηκαν οι συνεργάτες τους, υπάρχουν παραδείγματα που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο σχολικό εγχειρίδιο όπως η Marie Curie, η Grace Hopper, η Stephanie Kwolek και η Marie Van Brittan Brown. Καθώς όμως το βλέμμα δεν είναι στραμμένο σχεδόν ποτέ στα επιτεύγματα των γυναικών και η συνεισφορά τους δεν αναδεικνύεται, απομακρύνεται και η νεότερη γενιά γυναικών από την ενίσχυση σε τομείς στους οποίους βιώνουν διακρίσεις, τη δυνατότητα να λάβουν την αναγνώριση που τους αξίζει και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν λόγω του φύλου τους. Η παρουσία και η συμβολή των γυναικών και η ένταξη ισότιμων μοντέλων φύλου είναι βασικά κριτήρια για τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού υλικού ως μη σεξιστικό (Μαραγκουδάκη, 2007: 12).

#### *3.4.7: Διάσημα πρόσωπα στον αθλητισμό*

Και στον τομέα του αθλητισμού πρωτοστατούν οι άντρες. Τεκμήριο γι' αυτό αποτελούν ένα άρθρο αφιερωμένο στα ρεκόρ του κολυμβητή Ian Thorpe, μια άσκηση για τον Tony Hawk διάσημο αθλητή σκέιτμπορντ (ΒΜΣΤ, 78), μια συνέντευξη του Κωνσταντίνου Φύκα για τους Παραολυμπιακούς αγώνες (ΒΜΣΤ, 81), άσκηση για τα επιτεύγματα του Πύρρου Δήμα με τίτλο Greek achievements (ΒΜΣΤ, 131), επιπλέον πληροφορίες για άντρες αθλητές που έκαναν παγκόσμια ρεκόρ στο βιβλίο Εκπαιδευτικού και πληροφοριακά κείμενα για τους Maradonna, Panagiotis Giannakis και Mohamed Ali στο Τετράδιο εργασιών (ΤΕΣΤ, 60). Η μόνη γυναίκα που αναφέρεται στο βιβλίο και για την οποία υπάρχουν πληροφορίες στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού (ΒΕΣΤ, 106) είναι η Ανθή Καραγιάννη. Η άσκηση δεν είναι αφιερωμένη αποκλειστικά σε αυτήν, όπως συνέβη για όλους τους προηγούμενους αθλητές, αλλά η επιτυχία της αναφέρεται συνοπτικά στο ίδιο κείμενο με τους αθλητές Χαράλαμπο Ταϊγανίδη και Παύλο Μάμαλο (ΒΜΣΤ, 131). Η έκταση των αναφορών σε κάθε φύλο είναι ενδεικτική της σημασίας που αποδίδεται και ανάλογη της προσοχής που θα λάβουν από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Η σχέση των παιδιών με τον αθλητισμό σε προηγούμενα εγχειρίδια που εξετάσαμε φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο. Αυτό αφορά το πώς παρουσιάζονται μέσα στα βιβλία η συχνότητα ενασχόλησης με κάποιο άθλημα, η επιλογή αθλήματος και οι διάσημες προσωπικότητες από τον αθλητικό χώρο ανάλογα με το φύλο. Η ασυμμετρία στο εγχειρίδιο της Έκτης βασίζεται στα διάσημα πρόσωπα και υπάρχουν ελάχιστες αναφορές για τον αθλητισμό πέραν αυτού. Σε αυτές και πάλι κυριαρχεί το ανδρικό φύλο καθώς υπάρχει μόνο μια αναφορά σε κορίτσι και όλες οι υπόλοιπες αφορούν αγόρια που παρουσιάζουν την ενασχόλησή τους κυρίως με το ποδόσφαιρο ενώ αναφέρονται ακόμα το μπάσκετ, η κολύμβηση, το άλμα εις ύψος και η ρίψη δίσκου. Από την άλλη, τα κορίτσια φαίνεται να ασχολούνται πιο πολύ με καλλιτεχνικής φύσης χόμπι όπως η μουσική, η ζωγραφική και ο χορός.

#### 3.4.8: Διάσημα πρόσωπα στις τέχνες και τα γράμματα

Στον τομέα των τεχνών και των γραμμάτων το κυριότερο αφιέρωμα είναι στον William Shakespeare και το έργο του όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας. Όπως και στο βιβλίο της Πέμπτης, στο βιβλίο εκπαιδευτικού υπάρχουν όλες οι πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του (ΒΕΣΤ, 36). Οι κοινωνικοί ρόλοι που παρουσιάζονται μέσα στο έργο του Shakespeare δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο μελέτης μέσα στην τάξη αλλά θα πρέπει να γίνει σχολιασμός στο «...a girl named Hermia who loves a young man Lysander. However, her father says she must marry Demetrius but she does not want to» (ΒΜΣΤ, 34). Οι γυναίκες της εποχής, εξαρτημένες από τους άντρες, ακολουθούσαν τις αποφάσεις των ισχυρών συγγενών τους ακόμα και στο θέμα του γάμου χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να παντρευτούν αυτόν που αγαπούσαν. Στο Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας, η Hermia είναι κτήμα του πατέρα της ο οποίος αποφασίζει για το μέλλον της αλλά εκείνη απηφά την κυριαρχία του. Μπορούμε να επιστήσουμε την προσοχή των παιδιών στο γεγονός ότι η έλλειψη ελεύθερης βούλησης των γυναικών ήταν μια πραγματικότητα της εποχής και να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αναρωτηθούν σε ποιο βαθμό αυτό έχει αλλάξει στη σημερινή εποχή.

Το δεύτερο ολοσέλιδο αφιέρωμα που συναντάμε αφορά τους ηθοποιούς που ενσάρκωσαν τον πράκτορα James Bond (ΒΜΣΤ, 110), Μικρότερες αναφορές γίνονται στον Ιούλιο Βερν και το βιβλίο του *Από τη γη στη σελήνη* (ΒΜΣΤ, 41), σε πίνακα του Pieter Brueghel<sup>42</sup> (ΒΜΣΤ, 46), σε σενάριο του Steven Spielberg, σε βιβλίο του Charles Dickens (ΒΜΣΤ, 109), στον James Bond και στον συγγραφέα Paolo Coelho (ΤΕΣΤ, 88). Το βιβλίο προτείνει επίσης στους μαθητές και στις μαθήτριες να βρουν σχετικές πληροφορίες και για άλλα πρόσωπα στην Ελλάδα που έχουν

---

<sup>42</sup> Παρότι για τον ζωγράφο δεν υπάρχουν πληροφορίες στο Βιβλίο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, η βιογραφία του είναι διαθέσιμη στο βιβλίο για τους/τις εκπαιδευτικούς (ΒΕΣΤ,45). Παράλληλα συστήνεται να γίνει αναφορά και σε άλλους άντρες ζωγράφους (Rubeus, Mark Chagall, Henri Matisse) οι οποίοι έχουν εμπνευστεί από την πτώση του Ικάρου.

κατορθώσει κάποιο σημαντικό επίτευγμα τα τελευταία χρόνια. Τα προτεινόμενα ονόματα περιλαμβάνουν τον Δημήτρη Σγουρό (Πιανίστας), τον Ευγένιο Τριβιζά (Συγγραφέας παιδικών βιβλίων), τον Δημοσθένη Ταμπάκο (Αθλητής ενόργανης γυμναστικής) και την Κική Δημουλά (Ποιήτρια) (ΒΜΣΤ, 79). Η απλή αναφορά στην ποιήτρια και ένα σύντομο κείμενο για τη Madonna (ΤΕΣΤ, 60) είναι οι μόνες ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να γνωρίσουν διάσημες γυναίκες. Και εδώ η αναλογία ανδρών - γυναικών δεν είναι ενθαρρυντική για την ισότιμη αναπαράσταση των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια.

#### 3.4.9: Σεξισμός στη μουσική

Τα παιδιά έχουν επίσης την ευκαιρία να γνωρίσουν τους Beatles και να μάθουν το τραγούδι τους *Yesterday* (ΒΜΣΤ, 51/53) και να δουλέψουν ένα γραμματικό φαινόμενο πάνω στο τραγούδι *Que sera, sera*. Οι στίχοι του τραγουδιού είναι διαθέσιμοι στους μαθητές και τις μαθήτριες συνοδευόμενοι από μια πολύ μικρή φωτογραφία της τραγουδίστριας Doris Day αλλά χωρίς να αναγράφεται κάπου το όνομά της. Ακόμα ένα τραγούδι που επιλέχθηκε για την ύλη του εγχειριδίου είναι το *A rich man's world* των Abba (ΒΜΣΤ, 90). Ο στίχος του τραγουδιού «If I got me a wealthy man, I wouldn't have to work at all» χρησιμοποιείται και στη μετέπειτα διδασκαλία γραμματικής για τους υποθετικούς λόγους (ΒΜΣΤ, 92). Θεωρούμε πως πρέπει να σχολιαστεί ο συγκεκριμένος στίχος μέσα στην τάξη καθώς παρουσιάζει ένα υποτιθέμενο χαρακτηριστικό των γυναικών που σχετίζεται με την επιθυμία τους να εκμεταλλευτούν έναν άνδρα και να στηριχθούν απόλυτα οικονομικά σε αυτόν, εικόνα που αποτελεί μοτίβο πολλών παλιότερων και σύγχρονων τραγουδιών.

Η αρνητική εικόνα των γυναικών παρουσιάζεται και στο προτεινόμενο τραγούδι *If I were a rich man* από το μιούζικαλ *Fiddler on the roof* το οποίο υπάρχει στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οι ακόλουθοι στίχοι συνθέτουν μια σεξιστική εικόνα της γυναίκας σε τραγούδι του 1964:

I see my wife, my Golde, looking like a rich man's wife / With a proper double-chin.  
Supervising meals to her heart's delight. I see her putting on airs and strutting like a peacock.  
Oy, what a happy mood she's in. Screaming at the servants, day and night (ΒΕΣΤ, 80).

Εδώ, πέρα από την εμφανή αντικειμενοποίηση της γυναίκας και την κυριότητα του άντρα στο *a rich man's wife* και τη γελοιοποίηση που υπάρχει στο *a proper double-chin*, υπάρχει και η σύνδεση της γυναίκας με το παγόβι. Οι Lakoff και Johnson (1980) ανέδειξαν την αξία των μεταφορών ως ένα γνωστικό εργαλείο, όχι μόνο ένα διακοσμητικό κειμενικό στοιχείο, ένα απλό σχήμα λόγου ή ένα ποιητικό τέχνασμα (στο Silaški, 2013: 321). Οι μεταφορές που σχετίζουν ανθρώπους με ζώα εμπεριέχουν μια αξιολογική στάση καθώς τα χαρακτηριστικά των ζώων χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τα επιθυμητά ή μη χαρακτηριστικά των ανθρώπων στους

οποίους αποδίδονται. Πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται με μειωτικό τρόπο θίγοντας τις αρνητικές πτυχές των ανθρώπων και εντοπίζονται περισσότερες υποτιμητικές μεταφορές για το γυναικείο φύλο. Οι έμφυλες μεταφορές υπαγορεύονται, όπως υποστηρίζουν οι Fontecha & Catalán (2003: 772) από την πατριαρχία που καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς (στο Silaški, 2013: 324). Η χρήση τους αποτελεί τη λεκτική εκδήλωση της νοοτροπίας ανδρών αλλά και γυναικών και οικοδομεί έμμεσα την ταυτότητα φύλου. Η μικρής κλίμακας έρευνα της Silaški έδειξε πως οι υποτιμητικοί όροι για το γυναικείο φύλο χρησιμοποιούνται και από γυναίκες που «τείνουν να ακολουθούν γλωσσικά πρότυπα που καθορίζονται από τους άνδρες, διατηρώντας και διαιωνίζοντας τη μεταφορική γλώσσα της ομάδας που κατέχει προνομιακή θέση στην κοινωνία», διαιωνίζοντας παράλληλα έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, όχι μόνο έναν συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας, καθώς οι μεταφορές αντικατοπτρίζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε (2013: 324-330). Στους στίχους του συγκεκριμένου τραγουδιού η μεταφορά δείχνει τη διάθεση της γυναίκας να κάνει φιγούρα, επιζητώντας την προσοχή και συνδέεται με την υπερβολή, την έντονη κίνηση και φωνή όπως ένα (ειρωνικά, αρσενικό) παγώνι την εποχή του ζευγαρώματος. Θεωρούμε πως αυτή η συνολική περιγραφή είναι υποτιμητική και θα έχει δυσμενή αντίκτυπο στα παιδιά.

Ο B. Lee Cooper πρότεινε ότι, δεδομένου ότι οι στίχοι των δημοφιλών τραγουδιών περιέχουν πλούσια κοινωνικά σχόλια για τις γυναίκες, πρέπει να εισαχθούν ως εκπαιδευτικό υλικό για κριτική έρευνα. Μέσα από τα τραγούδια και την ανάλυσή τους, η τάξη μετατρέπεται σε αρένα έκθεσης και επίθεσης ενάντια στη μονολιθική παρουσίαση των γυναικών και ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η εξέταση της πολλαπλότητας των γυναικείων συμπεριφορών και των σχέσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών σε μια πλουραλιστική κοινωνία (1980: 71). Στις κατευθυντήριες γραμμές που εξέδωσε η Macmillan για τη δημιουργία θετικών εικόνων για το φύλο και τη φυλή στο εκπαιδευτικό υλικό διαβάζουμε ανάμεσα σε άλλα: «Αν ένα τραγούδι έχει στίχους που ενισχύουν τα έμφυλα ή φυλετικά στερεότυπα αλλά είναι τόσο σημαντικό ιστορικά και μουσικά που πρέπει να συμπεριληφθεί στο μάθημα, τότε οι στίχοι (α) μπορεί να τροποποιηθούν εάν είναι μέσα στο πνεύμα του τραγουδιού και / ή (β) τα στερεότυπα πρέπει να εξηγούνται στο κείμενο και να συζητούνται αργότερα. Οποιαδήποτε προκατάληψη πρέπει να αναγνωριστεί και επεξηγηθεί σε ιστορική βάση» (Pucciani, 1983: 52). Αναγνωρίζοντας τις βαθιές επιπτώσεις που έχουν τα τραγούδια στην κοινωνικοποίηση των ανδρών και γυναικών και την επιρροή τους στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στις γυναίκες, κρίνουμε απαραίτητη την προσεκτική επιλογή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης και την κριτική στάση απέναντι στις ιδέες που προωθούν

### 3.4.10: Η εικόνα της οικογένειας

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο οι οικογενειακές σχέσεις εμφανίζονται έντονα αν και πρέπει εξαρχής να σημειωθεί ο πιο περιορισμένος ρόλος της μητέρας σε σχέση με την παρουσίαση των δραστηριοτήτων του πατέρα. Πρώτα εμφανίζεται η σχέση μητέρας και κόρης σε εικονογράφηση και ακουστική άσκηση και σχετίζεται και στις δυο περιπτώσεις με τα ψώνια (ΒΜΣΤ, 14 και ΒΜΣΤ, 15). Η μητέρα εμφανίζεται μόνη της άλλες τρεις φορές ενισχύοντας την υπεραπλουστευμένη εικόνα της, στη μια να ψήνει κεκάκια (ΤΕΣΤ, 5), στη δεύτερη να ζητάει από το γιο της να πάει για ψώνια (ΤΕΣΤ, 13) και τέλος στην πρόταση *Mum never (spends) any money on herself* (ΒΜΣΤ, 95). Η αυτοθυσία είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά στην κατασκευή της γυναικείας ταυτότητας καθώς η γυναίκα προσδιορίζεται μέσα από το μητρικό και συζυγικό της ρόλο και τη φροντίδα που προσφέρει (Μαραγκουδάκη, 2007: 52). Δεν μπορούμε να φανταστούμε γιατί αυτό το παράδειγμα θεωρήθηκε καλή επιλογή δεδομένου ότι θα μπορούσε να σχολιάζει έμμεσα την αγοραστική δύναμη των γυναικών και ταυτόχρονα το θέμα του σεβασμού στις προσωπικές ανάγκες της μητέρας και των τύψεων που μπορεί να συνοδεύει η εκπλήρωσή τους. Εάν μια τέτοια ανάλυση θεωρείται υπερβολική μπροστά σε μια τυχαία επιλογή προτάσεων στις ασκήσεις, μπορούμε να την συγκρίνουμε με το πόσο καταλληλότερη θα ήταν για παράδειγμα η πρόταση *In my family we never spend money on expensive clothes*. Επίσης θεωρούμε προβληματικό πως μέσα στην παρουσίαση των γυναικών σχηματίζεται ένα δίπολο που δεν υπάρχει κατά αντιστοιχία για άντρες: από τη μία βρίσκεται η εικόνα της γυναίκας που εκμεταλλεύεται τον άντρα και από την άλλη η γυναίκα που θυσιάζεται. Η αξιολογική στάση είναι φανερή και καθώς αυτές ακραίες εικόνες είναι οι μόνες διαθέσιμες, λειτουργούν ως έμμεση προτροπή για συμμόρφωση των γυναικών με το θετικό πρότυπο.

Στον αντίποδα και ανάμεσα στα θετικά συγκαταλέγεται ότι στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο είναι η πρώτη φορά που βλέπουμε τη στενή σχέση ανάμεσα σε γονέα και παιδί διαφορετικού φύλου. Το απόσπασμα που ακολουθεί περιγράφει θετικά τη σχέση πατέρα και κόρης και τις κοινές τους δραστηριότητες.

My name is Bob and this is my daughter Jeannie. A couple of times each month we travel up to the farmland of New Jersey to do a little fishing. We talk about school, friends, and sometimes even catch a few fish too! (ΒΜΣΤ, 83).

Ο πατέρας εμφανίζεται επίσης να ταξιδεύει με τα παιδιά και να τους περιγράφει τις προηγούμενες ταξιδιωτικές εμπειρίες του (ΒΜΣΤ, 42), να ζητάει από το παιδί να αγοράσει πράγματα από το μάρκετ (ΒΜΣΤ, 89), να παίζει με το μωρό (ΤΕΣΤ, 2) και να ετοιμάζει πρωινό για όλους (ΤΕΣΤ, 3). Επίσης, σε ακουστική άσκηση η κόρη ψάχνει ένα δώρο για τη γιορτή του πατέρα για την οποία υπάρχει αναφορά και στο βιβλίο εκπαιδευτικού (ΒΕΣΤ, 25). Βλέπουμε λοιπόν ένα μεγαλύτερο

εύρος στον ρόλο του πατέρα σε αντίθεση με την περιορισμένη και στερεοτυπική παρουσίαση της μητέρας.

Στο εγχειρίδιο υπάρχουν επίσης αναφορές σε όλη την οικογένεια: περιγράφονται σκηνές οι οποίες συνοδεύονται από τις αντίστοιχες εικόνες όπως η περιγραφή της Mary που ετοιμάζει πρωινό- έκπληξη για τους γονείς της στη γιορτή του πατέρα (BMΣΤ, 19), η εικόνα μιας οικογένειας σε αίθουσα αναμονής αεροδρομίου και σε τρεις ασκήσεις η εικόνα διευρυμένης οικογένειας στο σπίτι (ΤΕΣΤ, 2/ 3/ 62). Βέβαια, σε αυτές τις εικόνες του ενιαίου οικογενειακού σχήματος ενώ συμπεριλαμβάνονται όλα τα μέλη θα μπορούσε να υπάρχει πιο έντονη διάδραση μεταξύ τους καθώς η μόνη μορφή συνεργασίας είναι μέσω της ανάληψης ενός ρόλου από κάθε μέλος για την προετοιμασία ενός πάρτι.

#### *3.4.11: Κοινές δραστηριότητες μεταξύ φύλων*

Αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ κοινές δραστηριότητες δεν παρατηρούνται σε σημαντικό βαθμό ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, εμφανίζονται ανάμεσα σε φιλικά πρόσωπα. Αρκετά από τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται στις ασκήσεις ή στις εκφωνήσεις τους έχουν ως υποκείμενο ένα αγόρι και ένα κορίτσι, κάτι που δεν παρατηρήθηκε σε προηγούμενα εγχειρίδια. Αναφέρουμε ότι είναι συνηθισμένο όταν γίνεται αναφορά και στα δύο φύλα να προτάσσεται κατά το πλείστον το αρσενικό και στη συγκεκριμένη περίπτωση μόνο σε ένα από τα ζευγάρια υπάρχει η πρόταξη του θηλυκού ονόματος. Παραθέτουμε ως παραδείγματα ότι οι Joan and Joe στέλνουν e-mail στους Jim and Mary και περιγράφουν πόσο συναρπαστικό ήταν το μουσείο πολεμικής αεροπορίας που επισκέφτηκαν μαζί (BMΣΤ, 38) και έπειτα στέλνουν ένα άρθρο από ένα περιοδικό (BMΣΤ, 91). Σε συνεργασία, οι Jim και Mary, δουλεύουν μαζί για μια σχολική εργασία και βρίσκουν πληροφορίες για τον Ιούλιο Βερν (BMΣΤ, 41). Σε άλλη αναφορά, ο John και η Mary ψάχνουν παιχνίδια διαδικτυακά και βρίσκουν ενδιαφέροντα παιχνίδια τελευταίας τεχνολογίας που έχουν σχέση με το διάστημα (BMΣΤ, 22). Αυτό αποτελεί ένα θετικό παράδειγμα όχι μόνο για την παρουσίαση των δυο φύλων σε κοινές δραστηριότητες αλλά και ενάντια στον έμφυλο διαχωρισμό στα παιχνίδια.

Τα παιχνίδια είναι πολιτισμικά προϊόντα και η εμφανής διχοτόμηση που επικρατεί ανάμεσα σε κοριτσίστικα και αγορίστικα παιχνίδια μεταδίδουν έμφυλα ιδεολογικά μηνύματα. Χωρίς τον έμφυλο διαχωρισμό τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο εύρος εμπειριών χωρίς να περιορίζονται έτσι οι ευκαιρίες και των δύο φύλων για ολόπλευρη ανάπτυξη. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια επιστημονικού ενδιαφέροντος -όπως αυτά που ψάχνουν τα παιδιά στο εγχειρίδιο- δεν είναι συνηθισμένη επιλογή για κορίτσια παρότι μπορούν να τους προσφέρουν χρήσιμα ερεθίσματα (Κογκίδου, 2016). Η καμπάνια «Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά» από τη Δήμητρα



Κογκίδου, τονίζει πως το έμφυλο μάρκετινγκ της βιομηχανίας των παιχνιδιών χαρακτηρίζεται ως το μάρκετινγκ του χάσματος των φύλων, μια επικερδής τακτική για τις επιχειρήσεις που έχει όμως σημαντικό κοινωνικό κόστος.

Οι Hills & Croston (2012) υποστήριξαν πως η συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών σε κοινό παιχνίδι μπορεί να παρέχει μεγαλύτερες ευκαιρίες για θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στα σχολικά πλαίσια η συνήθης εστίαση στις διαφορές φύλου κρύβει τις ομοιότητες στις εμπειρίες των αγοριών και των κοριτσιών και τις σύνθετες μορφές αλληλεπιδράσεων μεταξύ φύλων που αποτελούν μέρος της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να ενισχύσει τα έμφυλα στερεότυπα, να εδραιώσει τις διακρίσεις, να υπονομεύσει τις αρχές της ένταξης και, τέλος, να οδηγήσει στην αποτυχία προετοιμασίας των μαθητών για συμμετοχή σε μια ολοκληρωμένη κοινωνία. Αντίθετα, το κοινό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα «ακύρωσης» των έμφυλων διαφορών εστιάζοντας θετικά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στη διερεύνηση των ομοιοτήτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στις κοινές τους εμπειρίες και στην εκτίμηση των ικανοτήτων των κοριτσιών.

Αγόρια και κορίτσια σε κοινές δραστηριότητες έχουμε και στη μοναδική σκηνή που αφορά τον σχολικό χώρο. Η εικόνα των παιδιών σε σχέση με το σχολείο, η οποία παρατηρήθηκε έντονα σε προηγούμενο εγχειρίδιο, εδώ είναι πολύ περιορισμένη. Παρόλα αυτά μπορούμε να πούμε ότι παρουσιάζεται μια ισορροπία καθώς όλα τα παιδιά βρίσκονται στο εργαστήρι του σχολείου και δουλεύουν πάνω σε διαφορετικά πρότζεκτ υπό την επίβλεψη της δασκάλας τους (ΒΜΣΤ, 6). Στο σύνολο των κειμένων στο σχολικό εγχειρίδιο δεν υπήρχαν σχετικά παραδείγματα που να φανερώνουν ή να ανατρέπουν τον έμφυλο διαχωρισμό σε σχέση με μαθήματα ή τις σχολικές επιδόσεις. Η μοναδική πρόταση που θα μπορούσαμε να σημειώσουμε είναι «Your sister talks on the phone at home all the time, instead of doing her homework» και έρχεται σε αντίθεση με την στερεοτυπική εικόνα της καλής μαθήτριας.

Κλείνοντας την αξιολόγησή μας, παρότι αναγνωρίζουμε τις προσπάθειες της συγγραφικής ομάδας όπως αυτές φανερώνονται στη σταθερή χρήση διπλοτυπίας στις αγγλικές αντωνυμίες, στον διευρυμένο ρόλο του πατέρα και στην παρουσίαση της συνεργασίας των δύο φύλων σε οικογενειακό και φιλικό επίπεδο, θεωρούμε ότι πρέπει να αναθεωρηθεί ο ρόλος της μητέρας και οι τομείς των επαγγελματιών και των διάσημων προσώπων. Ιδιαίτερα για το τελευταίο, σε όλους τους τομείς, επιστημών, γραμμάτων, τεχνών και αθλητισμού, οι άντρες φαίνεται να υπερέχουν και προβάλλονται σχεδόν αποκλειστικά. Η μεγάλη επίπτωση που μπορεί να έχει αυτό στον μαθητικό πληθυσμό είναι η ενίσχυση της κοινωνικής ανισότητας μέσα από μια λανθασμένη εικόνα της μη συμμετοχής και συμβολής των γυναικών και συνεπακόλουθα η έλλειψη ισχυρών προτύπων για τον γυναικείο μαθητικό πληθυσμό.



## **Κεφάλαιο 4: Διδακτική πρόταση**

### *4.1 Το χιούμορ έξω και μέσα στην τάξη*

Η ανάλυση των βιβλίων δημοτικού για τη διδασκαλία των αγγλικών ως προς έμφυλα στερεότυπα έδειξε πως, παρότι η ισότητα των φύλων στο εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται από το νομικό πλαίσιο της Ελλάδας, τα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια αντανakλούν έμφυλες διχοτομήσεις. Σκοπός αυτής της διδακτικής πρότασης είναι να συμβάλει στη διαδικασία αποδόμησης των στερεοτύπων αυτών μέσω της δημιουργίας βοηθητικού υλικού με βάση το χιούμορ και συγκεκριμένα μέσα από την αξιοποίηση της γελοιογραφίας και των διαδικτυακών μιμιδίων. Ελπίζουμε πως οι ενδεικτικές δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη της οπτικής της ισότητας στην σχολική τάξη και να λειτουργήσουν διορθωτικά στις περιοριστικές διχοτομήσεις φύλου των εγχειριδίων. Η χρήση του χιούμορ επιλέχθηκε ως μέθοδος στην προσπάθεια αποδόμησης των στερεοτύπων και ανακατασκευής των έμφυλων εικόνων γιατί, παρότι απουσιάζει από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιοποίησή του μέσα στα σχολικά πλαίσια μπορεί να έχει πολλαπλά και σημαντικά ψυχολογικά και εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013: 6). Το χιουμοριστικά κείμενα εξοβελίζονται από τη γλωσσική διδασκαλία ως μη σοβαρά σε σύγκριση με καταξιωμένα και ισχυρά κειμενικά είδη και καθώς οι εκπαιδευτικοί παραδοσιακά θεωρούν ότι το χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει διασπαστικά και να σταθεί εμπόδιο στην συγκέντρωση και την πειθαρχία στην τάξη όπως και στον προγραμματισμό και την οργάνωση του γνωστικού αντικειμένου, χάνεται η ευκαιρία να αξιοποιηθεί και να αναπτυχθεί ένα σημαντικό κομμάτι της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητριών και των μαθητών (Τσάκωνα, 2013:285-286).

Σύμφωνα με την Τσάκωνα, το χιούμορ αποκτά κοινωνική σημασία και εμβέλεια γιατί έχει διορθωτική λειτουργία και καλλιεργεί την κριτική θεώρηση των πράγματων. Καθώς το χιούμορ προκύπτει από την ασυμβατότητα που υπάρχει ανάμεσα στο τι αναμένεται και στο τι τελικά συμβαίνει, επισημαίνει και κατακρίνει συμπεριφορές που αποκλίνουν από το προσδοκώμενο και ταυτόχρονα προτρέπει έμμεσα για συμμόρφωση προς τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες και συμβάσεις. Μέσω του χιούμορ οριοθετούνται ποιες συμπεριφορές γίνονται αποδεκτές και ποιες όχι και από ποιες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, μαρκάρονται ποιες πράξεις αξιολογούνται αρνητικά και επιλέγονται ως στόχοι οι φορείς των πράξεων αυτών οι αίτιοι των ασύμβατων καταστάσεων (2014:305). Η Τσάκωνα εξηγεί πως το χιούμορ αποτελεί κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο και συνδέεται με την κατασκευή της ταυτότητάς μας. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το χιούμορ μπορεί να πηγάζει από τα κοινωνικά στερεότυπα τα οποία διαπραγματευόμαστε

ακολουθώντας ή παραβλέποντάς τα (2013:15). Ο βαθμός στον οποίο το χιουμοριστικό υλικό στρέφεται με επιθετικό τρόπο ενάντια σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή ενισχύει προκαταλήψεις και στερεότυπα για τις ομάδες αυτές διακρίνει το καλό από το κακό χιούμορ και το όριο μεταξύ χιούμορ και μη χιούμορ τίθεται στο σημείο που ξεκινά η στοχοποίηση και προσβολή (ό.π., 278).

Ανάμεσα στα ισχυρά στερεότυπα που συνδέονται με το χιούμορ βρίσκονται αυτά που έχουν ως βάση το φύλο. Τα σεξιστικά αστεία ως μέρος της υποτιμητικής γλώσσας συμβάλλουν στην πατριαρχική ιδεολογία ενώ παράλληλα διατηρούν ένα σύστημα δυαδικού φύλου όπου οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν εγγενώς, και οι άνδρες απολαμβάνουν περισσότερη αξία. Μέσα στα σεξιστικά συστήματα, τα αστεία αυτά δημιουργούν μια πόλωση «εμείς εναντίον αυτών» και έχουν τη δυνατότητα να έχουν συνέπειες στην πραγματική ζωή (Bemiller & Schneider, 2010: 462). Το σεξιστικό χιούμορ σύμφωνα με τον Frye (1983: 11, ό.π 463) δημιουργεί ένα δύσκολο κοινωνικό περιβάλλον για τις γυναίκες οι οποίες έχουν δύο επιλογές οι οποίες είναι εξίσου προβληματικές. Γελώντας με το σεξιστικό αστείο συμβάλλουν στην ταπείνωση της κοινωνικής ομάδας στην οποία και οι ίδιες ανήκουν ενώ αν δεν γελάσουν αλλά εκφράσουν την απογοήτευσή τους, μειώνεται η κοινωνική τους δύναμη. Κατηγορούμενες ότι δεν έχουν αίσθηση του χιούμορ εξοστρακίζονται από την ομάδα. Το να μην απολαμβάνουμε το χιούμορ, όπως διαπιστώνει η Τσάκωνα, μπορεί να εκλαμβάνεται ως προσωπική αποτυχία και δείγμα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (2013: 91). Θύματα του σεξιστικού χιούμορ δεν είναι μόνο οι γυναίκες καθώς, σύμφωνα με την έννοια της «ηγεμονικής αρρενωπότητας», οι άνδρες τοποθετούνται σε θέση ισχύος, τόσο πάνω από τις γυναίκες όσο και πάνω από άλλες θεωρούμενες ως υποδεέστερες μορφές και «παρεκκλίνουσες» αρρενωπότητες. Το σεξιστικό χιούμορ προβάλλει περιορισμένους ρόλους και για τα δύο φύλα με βλαβερές συνέπειες στη δόμηση της ταυτότητας των ανδρών και των γυναικών και στην κοινωνικοποίησή τους.

Στον αντίποδα του σεξιστικού χιούμορ βρίσκεται το φεμινιστικό χιούμορ το οποίο δεν περιορίζεται στο χιούμορ των καταπιεσμένων, αλλά αποκαλύπτει και γελοιοποιεί τον παραλογισμό των στερεοτύπων και ανισοτήτων βάσει φύλου. Τα πιο πετυχημένα φεμινιστικά αστεία δεν είναι αυτά που για την ανάλυση και κατανόησή τους απαιτείται το γνωσιακό σχήμα του άντρα- καταπιεστή και της γυναίκας -θύματος, αλλά εκείνα που γιορτάζουν τις αξίες και τις προοπτικές του φεμινισμού επιχειρώντας την αποδόμηση των στερεοτύπων χωρίς να στραφούν με εχθρικότητα απέναντι στους άντρες. Το χιούμορ, όπως τονίζει η Bing (2004), δεν χρειάζεται να είναι διαιρετικό για να έχει επιρροή. Η συγγραφέας εξηγεί πως το διαιρετικό χιούμορ μπορεί να δημιουργήσει μια αίσθηση αλληλεγγύης μεταξύ των γυναικών λόγω της έκφρασης της κοινής

τους εμπειρίας, μπορεί ωστόσο να ενισχύσει τα κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με το δίπολο για το τι είναι (ή πρέπει να είναι) «κανονική» συμπεριφορά για άνδρες και γυναίκες. Παρόλο που τέτοια αστεία μπορεί να επιτρέψουν στις γυναίκες να εκτονωθούν, δεν προτείνουν εναλλακτικές λύσεις ώστε να ανατραπεί η πηγή της απογοήτευσής τους, και μπορεί ακόμη και να ενισχύσουν την ανοχή των γυναικών απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις. Ο σεξισμός απαιτεί άκαμπτα όρια μεταξύ ανδρών και γυναικών, μια πόλωση που αγνοεί το ευρύ φάσμα συμπεριφορών και ικανοτήτων εντός και μεταξύ των κατηγοριών. Το συμπεριληπτικό χιούμορ (*inclusive humor*) μπορεί να στοχεύσει σε συστημικές ανισότητες, να φέρει στην επιφάνεια και να προκαλέσει γέλιο μέσα από την έκθεση παράλογων στάσεων, ιδεών, πεποιθήσεων και συστημάτων που φέρνουν τις γυναίκες σε μειονεκτική θέση. εστιάζοντας στο πρόβλημα και όχι στους άντρες (Bing, 2004: 22-28).

Αυτού του είδους το χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εισαγωγή και την ανάπτυξη ιδεών και νέων προοπτικών και να αποτελέσει τρόπο για να αμφισβητηθούν προϋπάρχουσες ιδέες σε άτομα που ποτέ δεν αμφισβήτησαν τις αξίες του πολιτισμού στον οποίο μεγάλωσαν, ίσως πιο αποτελεσματικά συγκριτικά με ένα σοβαρότερο πλαίσιο. Οι περισσότεροι άνθρωποι αντιστέκονται σε ιδέες που αμφισβητούν τις μακροχρόνιες πεποιθήσεις τους και για το λόγο αυτό οι λιγότερο ισχυρές ομάδες έχουν χρησιμοποιήσει το χιούμορ για να εισαγάγουν νέες ιδέες σε όσους έχουν κλείσει το μυαλό τους σε οτιδήποτε απειλεί ή προσφέρει εναλλακτικές λύσεις σε μια υπάρχουσα κατάσταση. Σε ένα μη-χιουμοριστικό περιβάλλον, όταν αμφισβητείται η άποψη ενός ατόμου μέσα από πληροφορίες που δεν συνάδουν με το καθιερωμένο σύνολο πεποιθήσεων ή συμπεριφορών προκύπτει μια γνωστική ασυμφωνία και δυσαρέσκεια που οδηγούν το άτομο στο να τις αγνοήσει. Επειδή το χιούμορ θεωρείται μυθοπλασία και ως τέτοια αξιολογείται ως σχετικά λιγότερο απειλητικό, μπορεί να αρχίσει να ανοίγει κλειστά μυαλά (Bing,2004:30).

Εξετάζοντας το χιούμορ από τις δύο αυτές αντιφατικές πλευρές, ενισχύοντας από την μια στερεότυπα και παγιωμένες αντιλήψεις έχοντας όμως παράλληλα τη δυνατότητα να τα ανατρέψει αντιλαμβανόμαστε ότι η ανάλυσή του είναι μια απαιτητική διαδικασία η οποία όπως προτείνει η Τσάκωνα (2013) οφείλει να γίνει μέρος της εκπαιδευτικής πράξης. Η συγγραφέας εστιάζει την προσοχή της στη γλωσσική διδασκαλία με έμφαση στο χιούμορ ως μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/μαθητριών. Το χιούμορ, σύμφωνα με τη μελετήτρια, ως φορέας κοινωνικών νοημάτων και πολιτισμικών αξιών και αξιολογήσεων πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ώστε να μπορεί να

αποκωδικοποιηθεί και να επεξεργαστεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες για τους/τις οποίους/ες αποτελεί υλικό καθημερινής χρήσης και ενδιαφέροντος.

Οι Αρχάκης & Τσάκωνα εξηγούν πως το χιούμορ δεν αξιοποιείται επαρκώς στην τάξη και αυτό οφείλεται κατά πρώτον στην προκατάληψη των εκπαιδευτικών αλλά και στο ότι είναι ανέτοιμοι και χωρίς επαρκή θεωρητική κατάρτιση ως προς την επιστημονική πλευρά του χιούμορ του ώστε να το χρησιμοποιήσουν εξυπηρετώντας τους διδακτικούς στόχους που θέτουν (2013:19). Οι διδακτικοί στόχοι, επισημαίνει η Τσάκωνα (2013), θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ενίσχυση της κριτικής στάσης απέναντι στο χιουμοριστικό υλικό. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι αρχή για τη δημιουργία της κριτικής συνείδησης μπορεί να αποτελέσει η αξιοποίηση προφορικού ή γραπτού χιουμοριστικού υλικού το οποίο προέρχεται από την καθημερινότητα των μαθητών και των μαθητριών το οποίο θα χρησιμεύσει ως διδακτικό υλικό και θα συμβάλει στην ανάδειξη διαφορετικών ταυτοτήτων, ποικίλων πολιτισμικών αξιών και πεποιθήσεων. Προτείνει μία σειρά ερωτημάτων που μπορούν να προωθήσουν τη συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με το τι είναι χιούμορ, τη θέση του στην επικοινωνία και να προσφέρουν μια κατανόηση σχετικά με τις -όχι πάντα ακίνδυνες- λειτουργίες που εξυπηρετεί.

Τα ερωτήματα αυτά προωθούν μία δεύτερη ανάγνωση του χιουμοριστικού υλικού και είναι παρόμοια με αυτά που πηγάζουν από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού ο οποίος, στα πλαίσια της αμφισβήτησης, αναζητά το σκοπό δημιουργίας ενός κειμένου και τα συμφέροντα που εξυπηρετεί. Σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία του χιούμορ, η Τσάκωνα (2013) εστιάζει σε ποια κειμενικά είδη και περιεχόμενα εμφανίζεται το χιούμορ και σε ποια όχι, στο τι προβάλλεται ως ασυνήθιστο και τι προβάλλεται ως κανονικό, εάν υπάρχουνε κάποια άτομα ή ομάδες που στοχοποιούνται μέσω του χιούμορ και ποιος ωφελείται από αυτή τη στοχοποίηση. Είναι αναγκαίο σύμφωνα με τη συγγραφέα να εμπλουτίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα με κριτικές δραστηριότητες ώστε η γλώσσα να μην αντιμετωπίζεται επιφανειακά αλλά να γίνεται πεδίο διαπραγμάτευσης αφού διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο και φέρνει στο φως ζητήματα εξουσίας. Με αυτόν τον τρόπο και μέσω της αξιοποίησης του χιουμοριστικού υλικού η διαδικασία της μάθησης αποτελεί μία ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τις μαθήτριες και τους μαθητές στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων (Τσάκωνα, 2013: 302-306).

Παρότι η Τσάκωνα υποστηρίζει ένθερμα τη χρήση του χιούμορ μέσα στην τάξη και στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, διευκρινίζει ότι θα πρέπει να κατανοήσουμε τον δισταγμό των εκπαιδευτικών για την ένταξη και βαθύτερη ανάλυση του χιούμορ στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς υπάρχει ανεπαρκής εκπαίδευση για τον

σχεδιασμό και την εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων στην τάξη αλλά και προβληματισμός σχετικά με το ζήτημα του χρόνου που θα χρειαστεί να διαθέσουν. Το θέμα του χρόνου αφορά το ότι ο κριτικός γραμματισμός συνήθως δεν αποτελεί μέρος των επίσημων προγραμμάτων σπουδών και του υλικού για τη διδασκαλία γλωσσών και το ότι οι ανοιχτές κριτικές συζητήσεις αναμένεται να διαρκέσουν περισσότερο συγκριτικά με αυτές που δεν παρακινούν τους μαθητές να εξετάσουν κριτικά το υλικό και να εκφράσουν τις δικές τους στάσεις απέναντί του. Όσον αφορά το ίδιο το χιούμορ οι δύο αντιφατικές διαστάσεις του είναι αυτές που το καθιστούν μία μη δημοφιλή επιλογή στο σχολικό περιβάλλον: από τη μία, η αστεία πλευρά του χιούμορ έρχεται σε αντίθεση με τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενώ από την άλλη λόγω της δυναμικά διχαστικής του διάσταση κατά τον Morreall (2009) δείχνει επίσης ακατάλληλο για το σχολικό πλαίσιο που προωθεί τη συνεργασία (Tsakona, 2019: 111-112), Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνά θέματα και κείμενα που θεωρούνται «ασφαλή», με την έννοια ότι δεν αναμένεται να προκαλέσουν αρνητικές αντιδράσεις ή αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών. Η ανάδειξη των πιο σκοτεινών πλευρών που μπορεί να έχει το χιούμορ απέναντι στις κοινωνικές σχέσεις όπως οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις σε βάρος κάποιων ανθρώπων ή κοινωνικών ομάδων σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπίσουν ευαίσθητα ζητήματα, να εξετάσουν διαφορετικές προοπτικές και τελικά να κάνουν αλλαγές στον τρόπο που σκέφτονται ή χρησιμοποιούν το χιούμορ (Tsakona, 2019: 137).

Για τη διδακτική μας πρόταση με βάση το χιούμορ επιλέχθηκαν παραδείγματα γελοιογραφιών και μιμιδίων και από τις δύο κατηγορίες, του σεξιστικού και του φεμινιστικού χιούμορ γιατί με τον κατάλληλο χειρισμό, το σεξιστικό και το αντισεξιστικό υλικό μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου αποτελεσματικά για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων. Τα παραδείγματα φεμινιστικού χιούμορ γίνονται μια ευκαιρία για τον αυτοπροσδιορισμό και την επιβεβαίωση της αξίας των γυναικών και των προοδευτικών εικόνων φύλου γενικότερα ενώ στα παραδείγματα σεξιστικού χιούμορ σε γελοιογραφίες και μιμίδια βασικός σκοπός μας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην αναγνώριση των σεξιστικών μηνυμάτων που περιέχονται και να κατευθυνθούν προς την ανακατασκευή τους. Αυτές οι μορφές σεξισμού που μέσω του αστεϊσμού χρησιμεύουν στην αστυνόμευση της ταυτότητας φύλου είναι ευρέως προσβάσιμες στους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά δυναμικά περισσότερο δύσκολο να αμφισβητηθούν και να καταπολεμηθούν σε σχέση τις ρητές μορφές του σεξισμού, καθώς αυτό συχνά μεταφράζεται ως κακή ή καθόλου αίσθηση χιούμορ (Shifman & Lemish, 2010:121).

Επίσης, πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα μαζικής κουλτούρας που αποτελούν σημαντικό μέρος στη ζωή των μαθητών και των μαθητριών και συνιστούν τις καθημερινές

πρακτικές γραμματισμού τους. Σύμφωνα με τους Fterniati et al (2013), η αξιοποίησή τους για την ανάπτυξη νέου διδακτικού υλικού ή συμπληρωματικού στα ήδη υπάρχοντα εγχειρίδια, η ένταξή τους στα προγράμματα σπουδών και η διδασκαλία της επεξεργασίας τους είναι σημαντική ώστε να μειωθεί η ασυμβατότητα μεταξύ των πρακτικών γραμματισμού του σχολείου και αυτών έξω από τα στενά πλαίσια που επιβάλλονται από τα σχολικά εγχειρίδια. Τα μιμίδια και οι γελοιογραφίες αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό μέρος της μαζικής κουλτούρας των νέων και ένα δημοφιλές πεδίο χιούμορ γεγονός που τα καθιστά έγκυρο χώρο μελέτης που παρέχει επίσης μια πιθανή θέση αντίστασης. Μια πρώτη απόπειρα παρουσίασης των δυνατοτήτων που προσφέρει η χρήση τους μέσα στην τάξη με σκοπό την αποδόμηση των στερεοτύπων φύλου βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Παρότι τα παραδείγματα των γελοιογραφιών και μιμιδίων που επιλέξαμε βασίστηκαν πρωτίστως στην έρευνα που προηγήθηκε σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα των σχολικών εγχειριδίων των αγγλικών, το περιεχόμενό τους μπορεί να αντλείται και από συζητήσεις και προβληματισμούς που προκύπτουν εντός της τάξης. Υποστηρίζουμε πως η οργάνωση δραστηριοτήτων, όπως αυτές που προτείνονται, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο χιούμορ το οποίο συναντούν ή/και παράγουν στις καθημερινές τους εμπειρίες και να συνειδητοποιήσουν τη σχέση που έχει ο χιουμοριστικός λόγος με την ιδεολογία και την εξουσία. Κατά δεύτερον, οι δραστηριότητες αυτές μπορούν μέσω του χιούμορ να φέρουν στην επιφάνεια κοινωνικές συμβάσεις οι οποίες παρουσιάζονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και τις οποίες καλούνται να αμφισβητήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ως μια μορφή αντίστασης απέναντι στους αναχρονιστικούς περιορισμούς που επιβάλλουν.

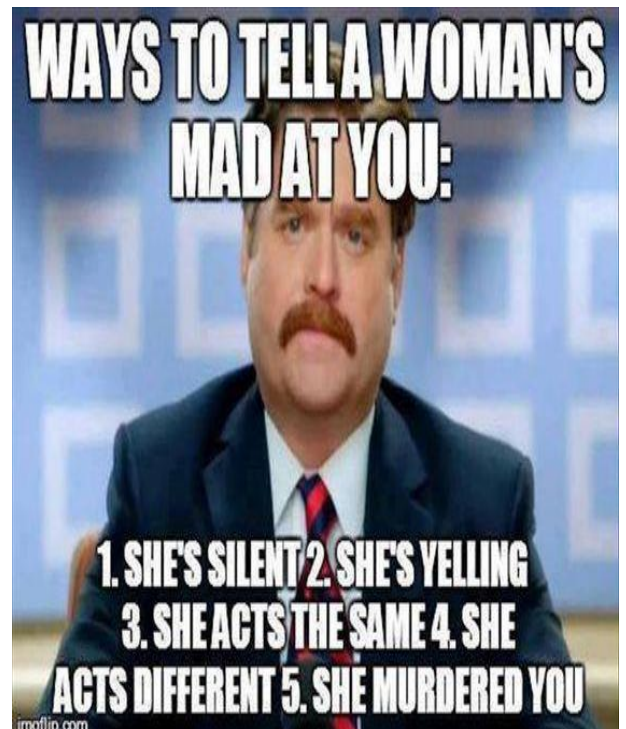


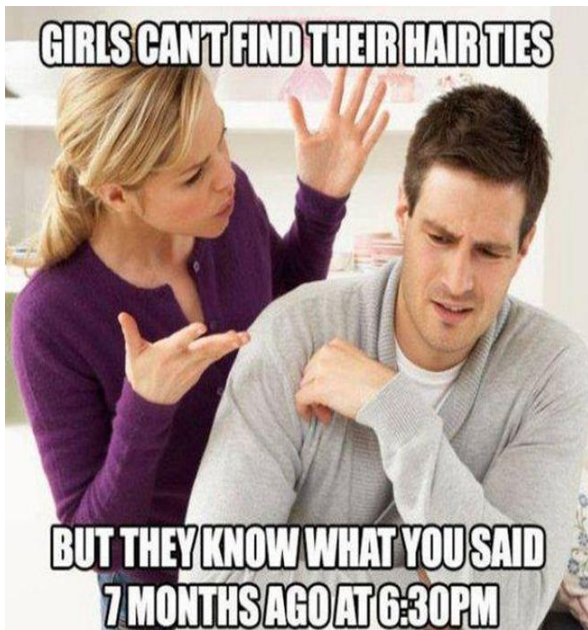
4.2 Διδακτική πρόταση: Το χιούμορ ενάντια στον σεξισμό

*(The following activities are designed to be used with different levels of students and the main target is to familiarize them with the idea of humor being used to project stereotypical ideas about sexes. At the same time humoristic material is used to reverse these limiting images and offer liberating alternatives. Instructions to the teachers are found in italics but, depending on the needs of the class, you can choose to omit activities, simplify the wording, translate the instructions into the students' mother tongue or make any adaptations you consider necessary.)*

1. Funny or not, here I come !

Look at the following popular Internet memes about women. Which of these memes do you find funny? Which of these do you agree with? Do you think we can disagree with something but still find it funny? Choose and circle the emoji that shows how you feel about each picture.





-Do you often come across such memes on the Internet/ your social media ? How do you react (laugh/ like /share/ ignore/ comment/express your agreement or disagreement/ analyze etc)? What does your reaction mean to you? How do you think other people interpret it?

-Do you know who created those memes? How does anonymity or use of a pseudonym work when somebody expresses an opinion?

-----  
Try to find adjectives that best describe women according to these memes.

(Depending on the students' level you may encourage them to use a dictionary and/or choose to provide a list i.e. irrational, jealous, stubborn, indecisive, emotional, bossy, impossible to satisfy, nagging, dependent, naïve, passive, vain, gold diggers, chatterboxes)

Can you think of any other words that represent women in a negative way ?

- Women are \_\_\_\_\_

Who believes that ? Is that true about women ? Is that true about all women ?

Now think of common stereotypes about men and complete the sentence. Are the same adjectives used to describe them?

- Men are \_\_\_\_\_

Who believes that ? Is that true about men ? Is that true about all men ?

(For more advanced students you can add the following activity)

Look at the cartoon on gendered language. Can you think of any other examples of how different words are sometimes used to describe the same characteristics for men and women?

(Alternatively, give several adjective pairs and ask students to find the gender more frequently attributed to each word: i.e.

- bossy-decisive
- self-confident-arrogant
- ambitious-opportunistic
- social-gossipy
- empathetic-emotional
- multitasker-scattered
- inspirational-excitabile
- deliberate-indecisive

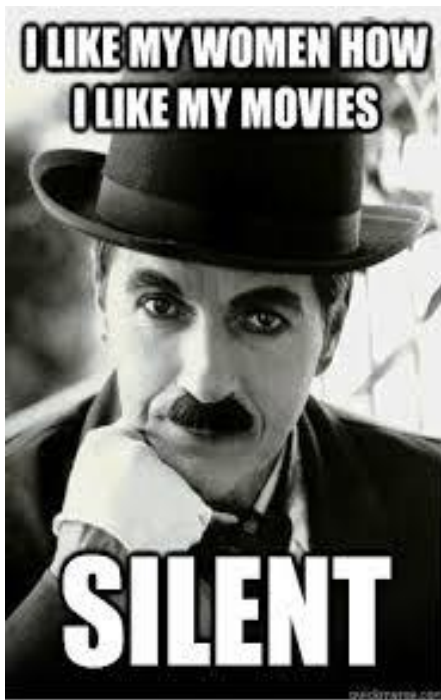


## 2. A good wife is a silent wife Vs Give voice to the voiceless

Look at these images and find what they have in common.

(If necessary provide information so that students identify Charlie Chaplin as an important figure in the history of silent movies and then the stereotype of women as chatterboxes)

Do you think the stereotype they describe is true/ partly true / false ?



Who would find it funny? Would you describe the second image as a violent one ?

Compare the following pictures Do these images make you feel the same? Which one provokes stronger emotions?

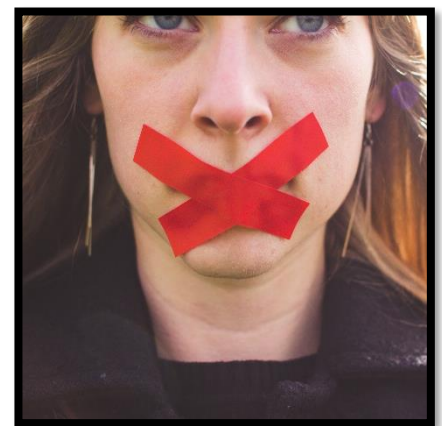
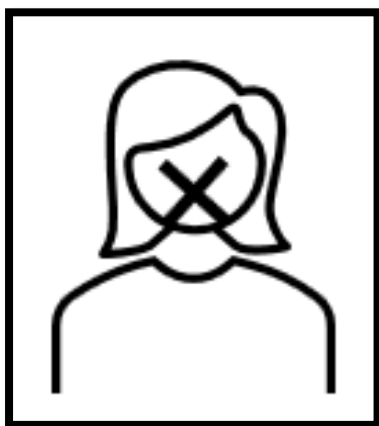


Image 2 By Tookapic Royalty free

(Help students understand that the more distant from the reality the image is, the more easily we accept it. Ask how this affects our perception and reaction to cartoons.)

*(If time and language level allow, organize a debate among students on the following topic : Do you think cartoon or meme aggression can have a negative impact?)*

Do you think you could find an article making fun of men or women on the newspaper? How would you react ?

Now think where you have come across humor related to gender. Is humor expected in certain environments and which are the factors that don't allow its existence ?

*(You will need to explain in simplified terms what gendered humor is and which are the different text types and communicative situations . You could also provide the area in question -cartoons, comics, schoolbooks, newspaper article, sitcoms, magazines, the news, friendly conversations, political speech etc- and ask the students to comment on the acceptability of humor. As an assignment ask the students to keep a journal for the following week. Instruct them to keep notes of instances of gendered humor they witnessed, watched or read about to confirm their answer to the previous question. The students' notes can be used in the class once they get familiar with humor analysis)*

### 3. Mars, Venus and other planets

(Ask students to close their eyes and think of someone travelling to the moon and then describe the astronaut. Listen to the students' descriptions and before drawing their attention to the gender the majority chose, ask them to make a list of the necessary skills to become an astronaut. Then, provide the four basic requirements set by NASA, explaining what each means.)



Image 3 Astronaut requirements via Official NASA site

(After that, show them these pictures and ask «Have you ever heard of women who travelled to the moon? Give the following facts: Only 566 people have ever travelled to space. Sixty-five of them, or about 11.5%, were women<sup>43</sup>.)



Why are there so few women astronauts? Do you think that these requirements stop them from applying? Can you think of other reasons?

Use google search engine to find out more about female space explorers! You can find the complete list of women who travelled to the moon here: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_female\\_spacefarers](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_female_spacefarers)

<sup>43</sup> Data retrieved from : <https://theconversation.com/almost-90-of-astronauts-have-been-men-but-the-future-of-space-may-be-female-125644>

These two women, [Sunita Williams](#) and [Karen L. Nyberg](#), both went on space missions but they also became known because their Nasa pictures were used for the following memes.

Do you think they are funny or insulting to these women/to all women ? Can they be funny and offensive at the same time? Can some people find it funny while others offensive? What does it depend on ?



Look at this cartoon of the astronaut and choose one of the captions below.

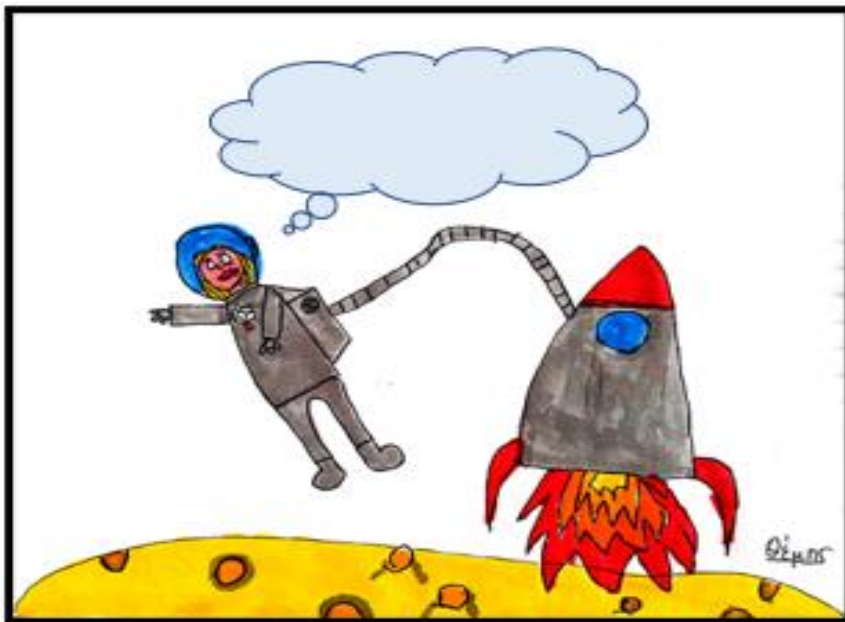


Image 4 By Themis, 4th Grade.

Finally, some alone time.  
I bet my kids won't find me here!

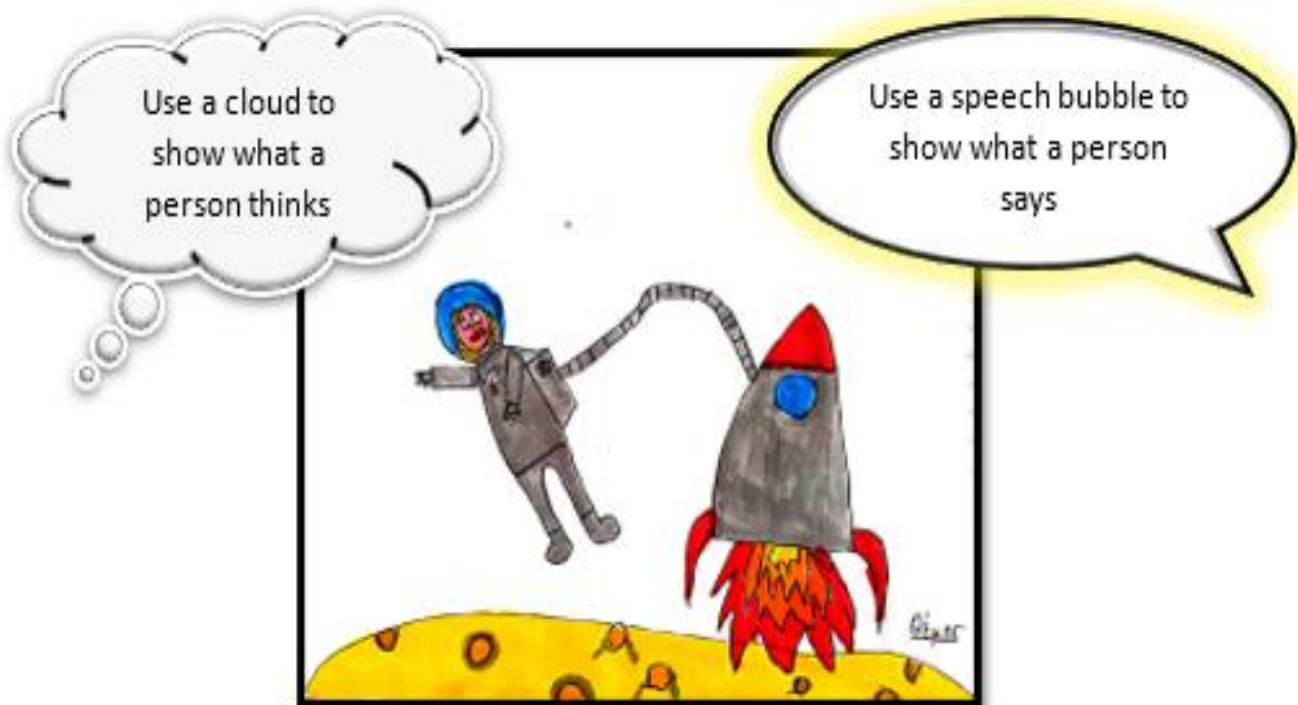
Oh, no!  
I think I left the iron on!

Well, I have no problem asking for directions but...

I hope the spacesuit doesn't make me look fat!

Do you think all of the captions would be funny if the astronaut were a man? Why/why not?

Now think of another caption -funny or serious- and post it on the classroom board for everyone to admire! You can use a speech bubble or a thought cloud.



Now look again at the cartoons you and your classmates created. Can any of them offer an empowering message for women? Make copies of it to give to the strong women in your life!



4. Congratulations on your new arrival! To the (not so) proud parents!

(This activity is designed to be used along with the story of Anne Boleyn -5<sup>th</sup> Grade Student's book- to help students understand the preference for boys in different times, countries and cultures.



Put the four panels of the cartoon in the correct order to make a story.

Remember, the ending in cartoons is usually something unexpected, something that makes us laugh!

1 2 3 4

This is the original cartoon drawn in 1958. Do you find it funny ? Does it make sense to you ?



Image 5 Via peanuts.com

Read again Anne Boleyn's story that describes how King Henry wanted a son but not a daughter. Discuss if you think this is still true today.

Now read what «Nakusha» stands for in Maharashtra, India. Do you know what a dowry/προίκα is? How does the story make you feel ? You can find the story on the BBC site :

<https://www.bbc.com/news/world-south-asia-15429531> or you can read a shorter version of the story here:

#### SAKSHI'S STORY: MY PARENTS NAMED ME 'UNWANTED'

24 OCTOBER 2011



My name is Sakshi. I am 16 years old and I got this new name today.

All my life I didn't have a proper name. My parents called me Nakusha, a word that means «unwanted». I understand why my parents did not want me. They had three girls before me. I was the fourth girl and everyone here wants sons. Having lots of girls in a family in India is a big problem for parents because they must give a lot of money to marry their daughters. My parents named me Nakusha believing this will end their bad luck and stop the birth of more girls. I felt terrible about it but I worked hard to make a mark in studies and sports. And it worked.

Now I have a name and I feel good. I feel like a new person. I feel confident. It will change my life forever.

Have you heard of other countries where people prefer having boys to girls? Ask your parents and share with the class.

5. *I clean, you clean, we all clean / coz it's the same house we live in.*

*(Activities for 4<sup>th</sup> grade students, along with chapter 7 in their schoolbooks)*

Fill in the following table by ticking the box or boxes and compare it with your partner's . Then use adverbs of frequency (always, usually, often, sometimes, rarely ) to tell the class how often each member of your family does these household chores.

i.e. I usually set the table.

My father sometimes washes the dishes.

My brother doesn't always make his bed.

Who	does	the	house	work?
	Mum	Dad	Me	My brother/ My sister
sweep				
make the beds				
water the plants				
wash the dishes				
set the table				
cook				
mop the floor				
iron				
other				

Episode 108  
**Perspective**

Look at the cartoon.

How does the parent feel at the end?

How does the kid feel?

Make a list of all the things the parent has time to do if all members help with the housework.

---

---

---

---

---

---

---

---

Are these things important?

Do you think sharing the chores is important?



WWW.PATREON.COM/CLAMSONTHESIDE

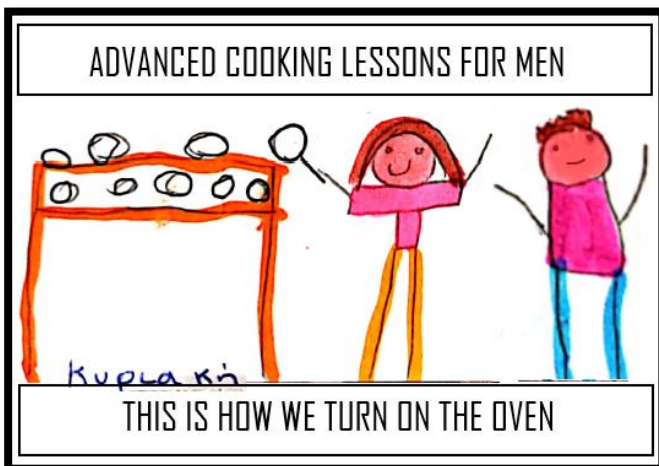


INSTAGRAM @CLAMSONTHESIDE



© WILL DUDLA

Image 6 by Will Dudla. Reprinted with permission



*(Encourage students to draw their own cartoons on gender equality at home. Make sure you check them for hidden sexism against men or women -as in the example above- and help kids spot it as well)*

6. The chore – war (we come in peace !)



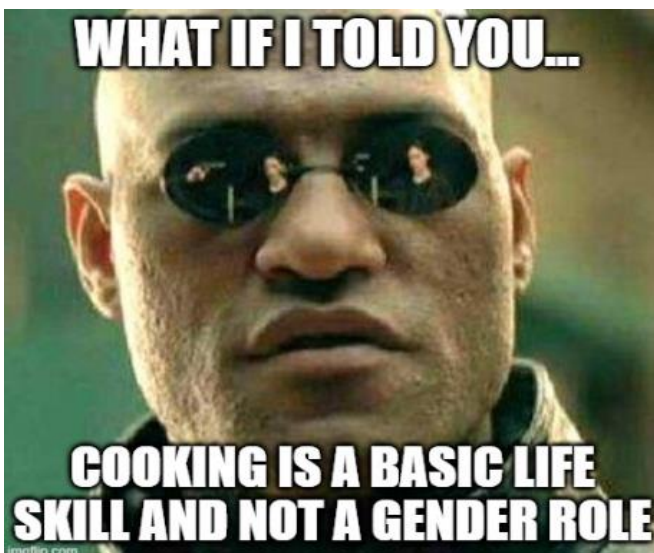
Compare the two memes. Do they say the same thing? Do they mean the same thing ?

Which of the two is easier to accept ?

Do you think both men and women will find it funny? Why?

This is also popular on the internet. Which one do you agree with? Justify your answer.

*(If students are not familiar with the Matrix, introduce the man as someone who reveals well hidden truths. Ask them if the fact that everybody needs to learn how to cook is indeed a hidden truth and how that makes the meme funny)*



The second image shows another kind of sexism – this time against men. Although it is funny, it can also be offensive. Can you imagine why? Can you think of a better caption?

Look at the cartoon and fill the gaps.

The statue shows that \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

but the woman's words show that

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Do you think the cartoon would be successful if the main character was a man ?

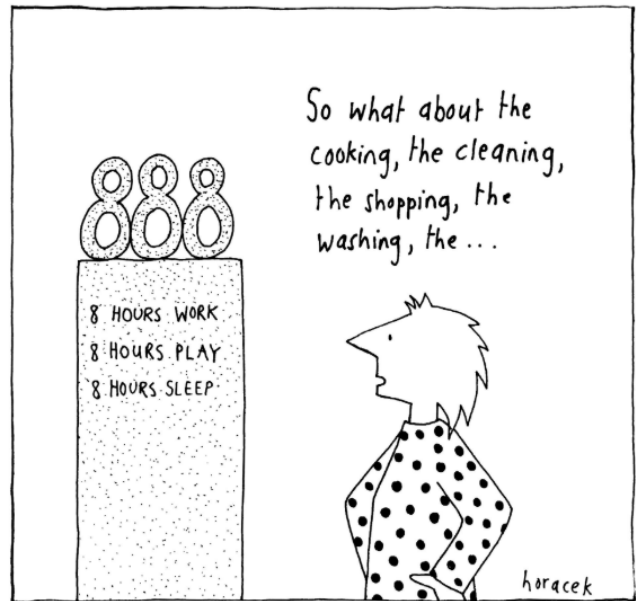


Image 7 by Judy Horacek. Reprinted with permission

These scales show a kind of balance related to the balance between work and leisure. Try to imagine how the scales would look if we could weigh the housework a woman does (time and energy spent) compared to other members of the family. This will help you understand if it is possible for women to enjoy the benefits of the work-leisure time balance.

*Tipped scale : Mum does most of the housework.*

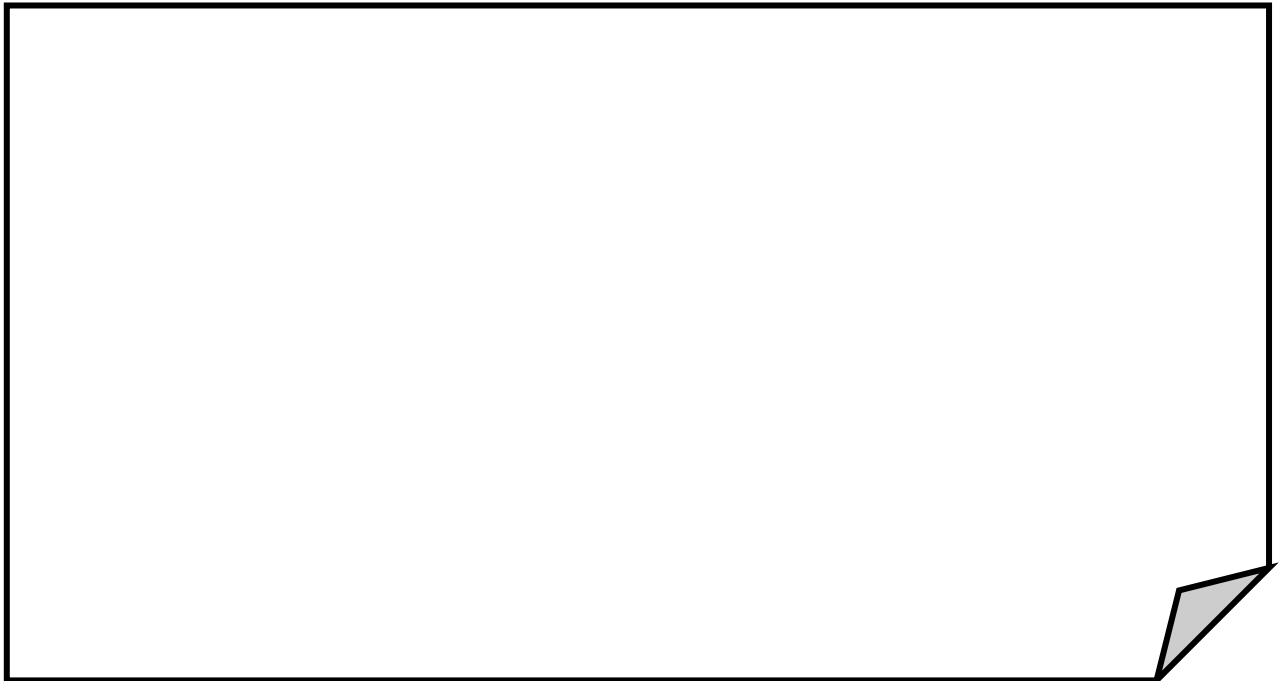


*Tipped scale : Mum does only few of the house chores.*



*Equally Balanced scale : Everybody does a good job and helps around the house.*

Write a paragraph about the importance of sharing household responsibilities.



This is the happy fair-share badge. Choose a slogan for this smiley face or make up your own !



- Mum and Dad don't stress.  
Together they handle the mess
- We all help to clean  
so we all have time to dream.
- I'll do half, you'll do the rest,  
it's going to be a cleaning fest!
- Parenting for two  
Coz' sharing is caring, too.
- Cooking and cleaning is not one's fate,  
fair share and life will be great!
- I clean, you clean, we all clean  
coz it's the same house we live in.

*(You can print badges on thick paper, give them to the students to draw and attach a little magnet so that they can have it on their fridge at home as a reminder of the importance of sharing the responsibilities and an opportunity for discussion with their parents.)*

7. It is a Man's Man's Man's job in a Man's Man's Man's world



Image 8 By Jean-Michel Ucciani. Translated from French. Reprinted with permission.

Look at the two people in the elevator. How does the woman feel? Can you guess why?

Are all presidents men? Are all secretaries women? "Power positions are for men" is a stereotype. Find the definition of the word *stereotype* in a dictionary. Then prove the stereotype is wrong by finding women who reached high positions.

(You may organize this as a game by splitting the class and assigning the teams to find which countries have female leaders. Give them this table after erasing different country or leader names for each team. Whoever finds all the names first wins.)

COUNTRY	LEADER
Denmark	Matte Frederiksen
Finland	Sanna Marin
Germany	Angela Merkel
Iceland	Katrín Jakobsdóttir
New Zealand	Jacinda Ardern
Norway	Ema Solberg
Taiwan	Tsai Ing-wen



Image 9 By Jean-Michel Ucciani. Reprinted with permission.

This cartoon may help you understand one of the reasons why it is harder for women to climb the career ladder.

Describe the image in a few words. What is the situation? Do you know what a CV is? Who are the people? How do they feel?

Can you imagine what the man has told them? Fill the speech bubble with your own ideas.





Image 10 By Jean-Michel Ucciani. Translated from French. Reprinted with permission.

Look at the original cartoon and discuss who is more likely to take the job and how fair this job interview is.

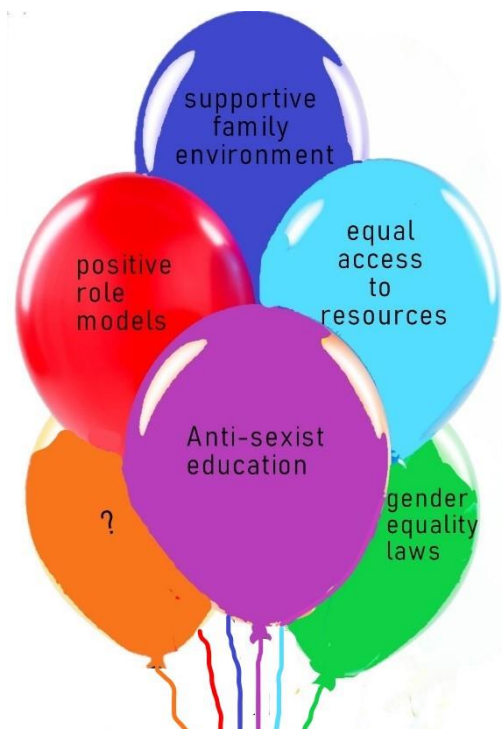
*Workplace gender discrimination* means that an employee or someone who applies for a job is treated differently or less favorably because of their gender and it is illegal. Do you know what victims of gender discrimination at work can do ?

Check the website [www.synigoros.gr](http://www.synigoros.gr) to find out how you can get help in your country.



What is holding women back from pursuing their dream jobs? Use the suit sleeve as your board and write a list. Then give the woman a chance to overcome the obstacles by drawing more balloons to help her fly away. Write what could be an important factor influencing the woman's empowerment on each balloon.

*(Guide the students through the different ways gender inequality manifests itself to help them find the corresponding strategies against gender bias. The end result could look like this.)*



8. Message sent ; message read ...communication failed.

It all started with the sms a friend sent... Look at the meme the first person sent. Can you guess if it was sent by a man or a woman? Was the meme funny ? Are the laughing emojis important? Why?

Do you believe it would be the same if the person sent the following message ?

I believe women cannot become car mechanics and they belong to the kitchen.

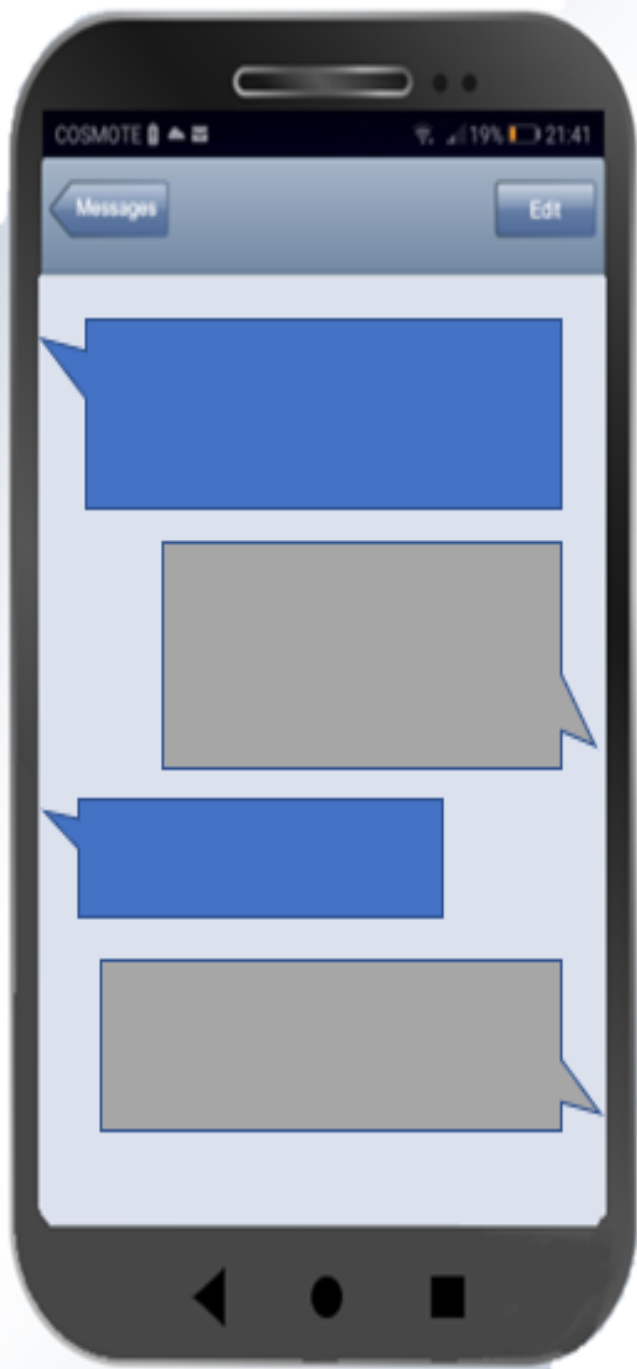
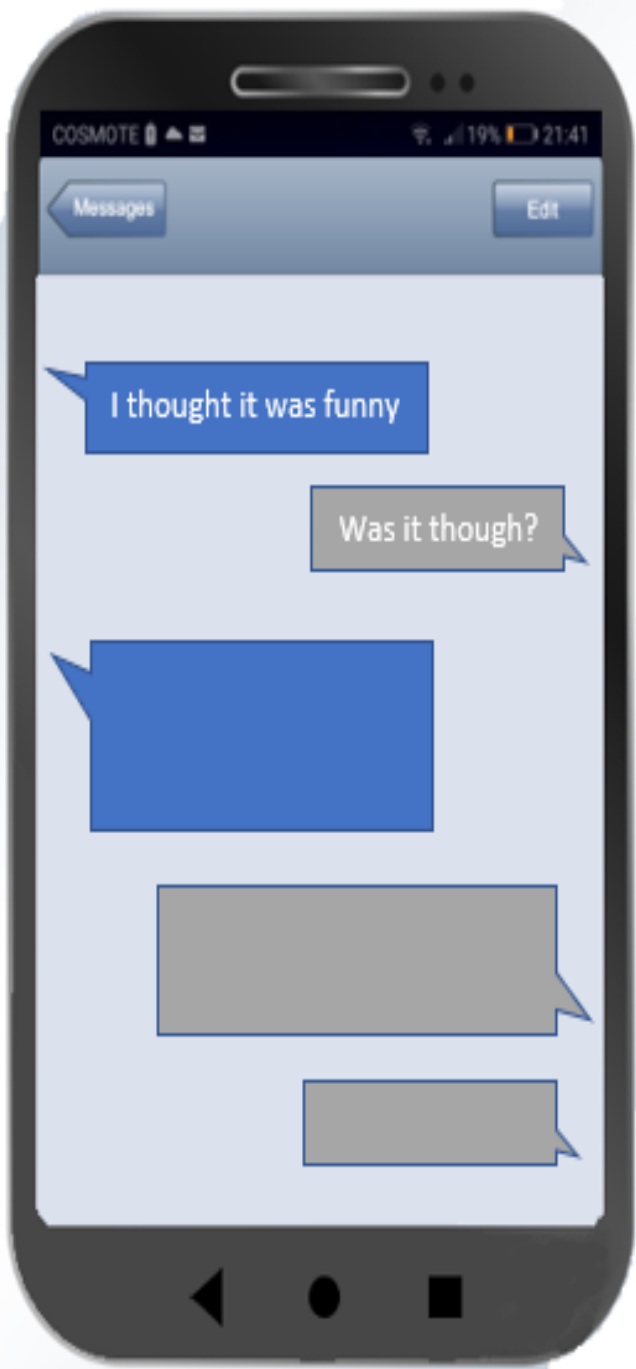


What does the reaction of the recipient show? Can you imagine how the person felt? Is this meme funny? How would you react if someone sent you the first meme?

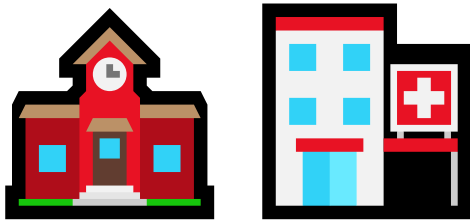
Would your response differ if it were sent by a close friend or just an acquaintance?



Now you and your partner imagine and write the messages that followed.



9. A (female) doctor a day, keeps the stereotype away.



Ask the students to draw a simple sketch of a teacher and a doctor and give a name to each.

Post the drawings on the board and start counting how many of the doctors they drew are women and how many of the teachers are men. Let the students guess your gender criterion and finish the sentences.

i.e Eighteen doctors are \_\_\_\_ (men). Only three are \_\_\_\_\_(women).

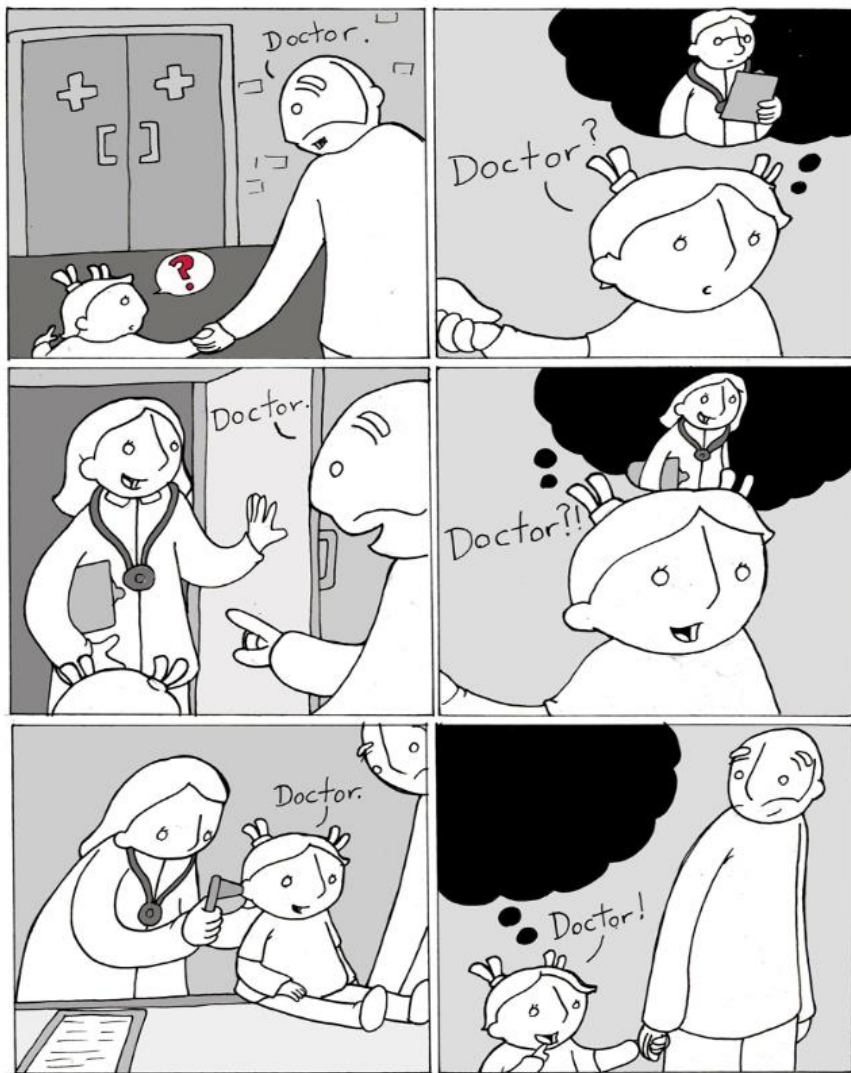
Twenty teachers are \_\_\_\_\_ (women). Only one is a \_\_\_\_\_ (man).

If there is not enough time, you can begin the discussion by giving the student this simplified riddle: There was a boy and a doctor. The boy was the doctor's son but the doctor was not his dad. Who was the doctor? After revealing it was his mum point out the fact that we assume the doctor is a man.

Ask the students how many of them have or know a female doctor and how many of them know male teachers. Continue by asking them to finish orally these sentences using “man”, “woman” or “man or a woman”. You can also ask them to raise a different object for each answer so that they can see what their classmates answered and how many have the same opinion. (.ie. their notebook for a woman, their pencil case for a man and a pencil if they think both men and women can do it)

- The person who fixes our car is a \_\_\_\_\_.
- The person who cooks at a restaurant is \_\_\_\_\_.
- The person who puts out fires is a \_\_\_\_\_.
- The person who serves at a café is a \_\_\_\_\_.
- The person who cuts people’s hair is a \_\_\_\_\_.
- The person who works at the police is a \_\_\_\_\_.

Discuss with the students and explain that although we can make assumptions about the gender of a profession, they are mostly based on stereotypes. Give real life examples, show pictures or ask the students to name people they know that do jobs not expected based on their gender. Help them reach the conclusion that both men and women can do the same jobs.



www.lunarbaboon.com

Image 11 By Chris Grady. Reprinted with permission.

(Show the kids this cartoon. Begin by asking questions about the story.)

Where are the little girl and her father ?

Who are they going to meet?

Does the girl know the doctor ?

Why is the girl surprised when she sees the doctor?

(The image on the last panel has been erased. Tell the students that they can imagine their own ending and share their ideas.)

What is the girl thinking after meeting the doctor?

(After discussing the students' ideas in the class, show them the original panel and help them realize how the people we meet and/or admire as kids may affect the choices we make about our job and how diverse role models may broaden our options. Let them share their dream job by drawing or pantomiming it in front of the class.)



## 10. In Peace you Rest -It's time for us to do the rest



(Show this cartoon to the students and ask them how it can be funny and sad at the same time.)

Harassment, pay inequality and domestic violence are difficult subjects but talking to kids about gender equality and women's rights from a young age is important for a future gender-equal world! What do you think? Who is responsible for that?

What do you know about women who fought for equality? What do you know about women (scientists, artists, activists etc.) who changed the world?

The cartoon was drawn in 2015. Is the comment still valid in 2020? What if we changed the date to 2050 or 1950? Make a timeline that shows women's fight towards equality.

(Give the students the timeline and ask them to match the dates with the sentences. Allow time for questions students may have as diverse data have been included to provoke their curiosity. Provide relevant and reliable websites.)

### ON THE ROAD TO EQUALITY



1. British women over 30 gain the vote (1918)
2. Elizabeth Blackwell is first woman to receive a medical degree in the United States (1849)
3. Law 2159 gives women the right to vote in Greece (1952)
4. Legislation against unequal payment between men and women doing the same job (1970)
5. Nancy Astor becomes the first woman in the parliament (1919)
6. New Zealand becomes the first country to grant national voting rights to women (1893)
7. Sanna Marin becomes the youngest female state leader at the age of 34 (2019)
8. Sex discrimination act makes it illegal to discriminate against women at work (1975)
9. The first female elected in the Greek parliament is Eleni Skoura (1953)
10. The University of London becomes the first university in the UK to accept women on equal terms with men (1878)



Look at the “Cemetery of women” cartoon by Judy Horacek. What message did she want to get across?

Then try to find who these sarcastic imaginary tombstones could belong to and fill in their names. You can create similar for famous women who changed history. You can search your textbook or use the Internet to find information about them.

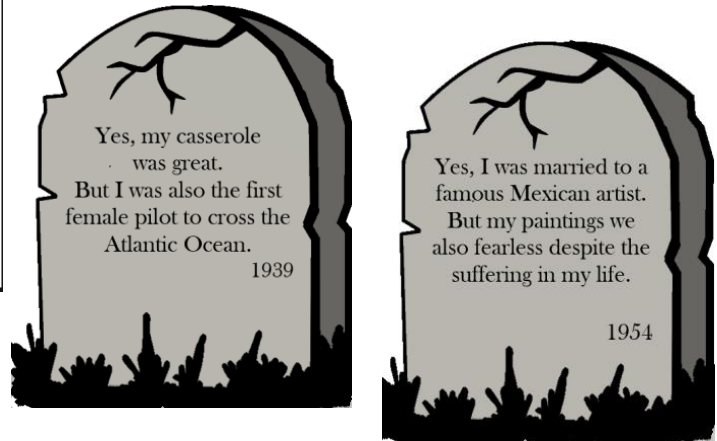
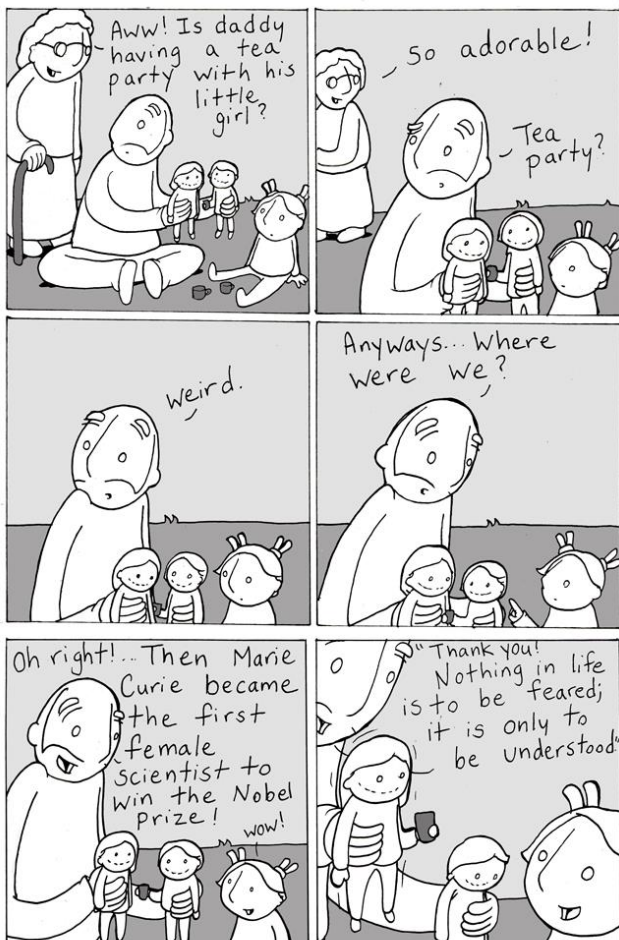


Image 12 By Judy Horacek. Reprinted with permission.



Was Marie Curie included in your Science textbooks?

Make a research project and compare how many women and men (scientists, authors, leaders, artists etc.) are mentioned in your books. Each team will examine a different textbook and present their finding in the class.

Was the representation equal?

Why do you think this happens?

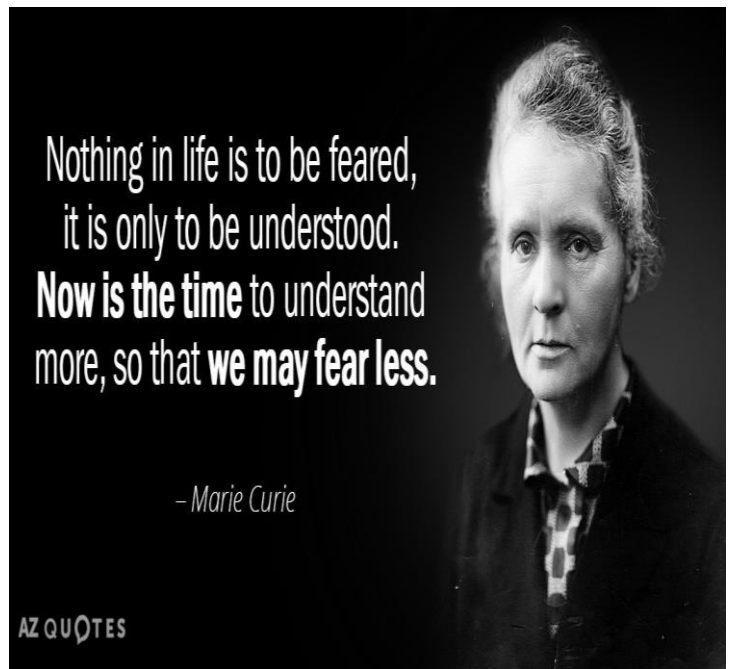
Imagine you wrote a letter to the Ministry of Education asking them to take measures against women's underrepresentation in textbooks. Provide any ideas you may have regarding which women could be included. You can also use the relevant books in the school library.

*(Make sure there are inspiring books for boys and girls before assigning this project)*

Image 13 By Chris Grady. Reprinted with permission.

The last lines of the cartoon belong to Marie Curie herself. Find more inspirational quotes by great women and men.

Print them and post them along with a picture and a short biography of the person.



*(Alternatively, let students choose the quote that they like most from a list you have compiled without revealing the author's name. When all students have chosen one, reveal the name and ask them to prepare a short presentation. Make sure you include quotes from men and women, from different backgrounds. The following list is indicative only and non-exhaustive.)*

1. A person who never made a mistake never tried anything new - Albert Einstein
2. We realize the importance of our voices only when we are silenced- Malala Yousafzai
3. How wonderful it is that nobody need wait a single moment before starting to improve the world - Anne Frank
4. I never lose. I either win or learn -Nelson Mandela
5. If you hear a voice within you say 'you cannot paint,' then by all means paint and that voice will be silenced- Vincent Van Gogh
6. Don't let anyone rob you of your imagination, your creativity, or your curiosity. It's your place in the world; it's your life - Dr. Mae Jemison
7. You must never be fearful about what you are doing when it is right - Rosa Parks
8. You must be the change you wish to see in the world – Mahatma Ghandi
9. Be curious, and however difficult life may seem, there is always something you can do, and succeed at. It matters that you don't just give up -Stephen Hawking
10. If you don't like something, change it. If you can't change it, change your attitude- Maya Angelou



11. Mirror, mirror on the wall, who's the most intelligent of all ?



(Read the cartoon aloud in a dramatic voice but do not reveal the ending . Ask the students who is the man afraid of i.e. the zombies).

(Provide the last two panels and ask if they expected the princesses to be the scary enemy and what solution the father found against the princesses' negative messages.)



Image 14 by Chris Grady. Reprinted with permission.

Who tells girls and women that they are or need to be beautiful apart from fairytales? (*Discuss the role of parents, peers, tv, magazines, ads etc with the students* )

Are boys told that they are beautiful that often ? Are they interested in their beauty and looks as much as girls are when they grow up? (*Help students understand how this affects women's self confidence and how it is related to the beauty industry*)

Look at the two cartoons . What is their common message?



Image 16 by Loryn Brantz. Reprinted with permission.

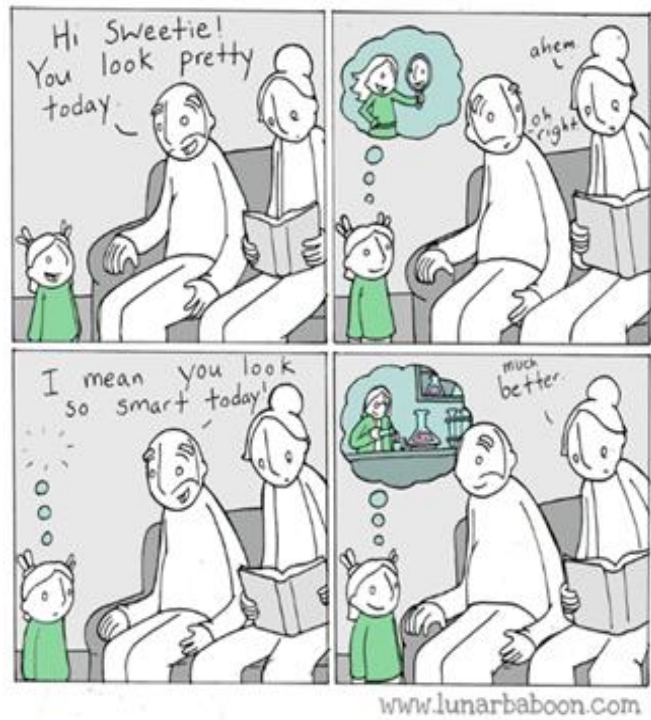


Image 15 by Chris Grady. Reprinted with permission.

Act out the princess invasion and think what else they might say (Marrying is the only thing that matters! Don't fight for your life! Wait for the prince to save you! Self-sacrifice is your fate!)

Assume the role of the protectors. Who are they ? What do they say ?

12. And ~~they~~ she lived happily ever after.

Remember how fairytales end? How are these different? Have you read a fairytale or watched an animated movie starring a mighty girl? Tell the class about it!



The princess of this cartoon didn't slay the dragon. Instead they managed to become good friends! Who needs to be saved now ?

Look at both cartoons again and find a different ending for a fairytale you like.

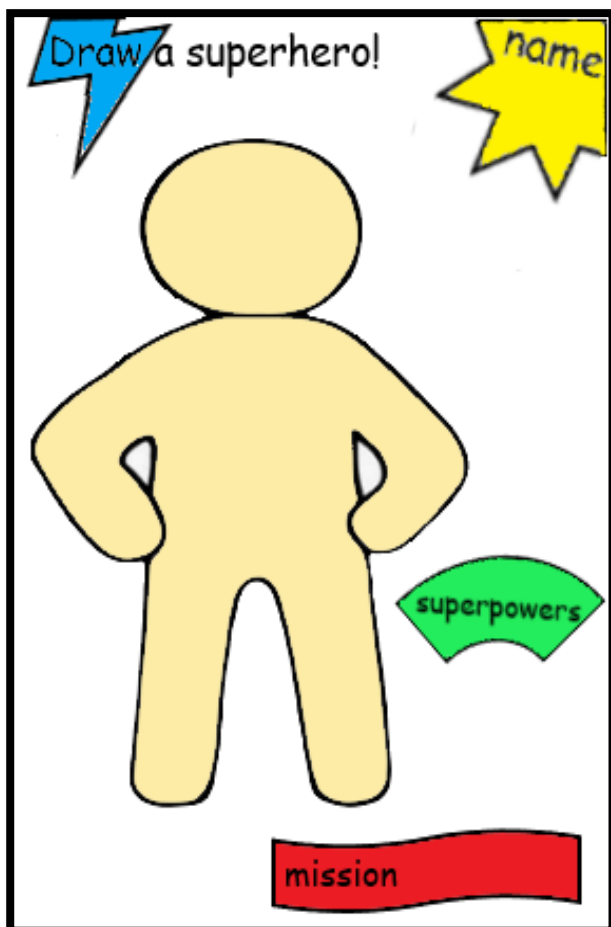


Not all princesses need to be saved! Some princesses -and girls- are fierce!! Put the panels in the correct order to see the story of a mighty mum .



Image 17 by Chris Grady

Now it's time to take part in a class drawing project. You can draw your own cartoon of a character that beats the villain and saves herself or you can draw your own superhero! What's your superhero's name? What is their costume like? Do they wear a cape? A mask? What weapons do they have? What are their superpowers? What is their mission?



13. *Girls like pink, boys like blue, I'm tired of stereotypes and so should you.*



Look at these cartoons and discuss the relationship between gender and colour.

(Girls and Boys) Did you use to wear pink and like pink things when you were younger? Did that change while growing up ?

Do you think our choices are influenced by advertising and popular culture?

If pink is considered a marker of girliness how does this affect your identity?

Discuss how different clothes for boys and girls are. Think of how comfortable or overly fitted they are, their price, their slogans, their sizes and other factors you consider important.

## Toy Of The Year Awards Gone Wrong



Image 18 by Chris Murphy. Reprinted with permission.

illustrated by Chris Murphy cmurph.com

Look at this cartoon and compare the parents' look in the first panel and the girl's in the last. Why do they feel like this in each case?

Do you remember the toys you used to play with? Did you use to play with toys typically associated with the other gender? How did your parents/friends react?

Find an online toy store or a store catalogue and see what kind of toys are marked as girls' toys and how different they are from the ones in the boys' section. What kind of interests do they develop?

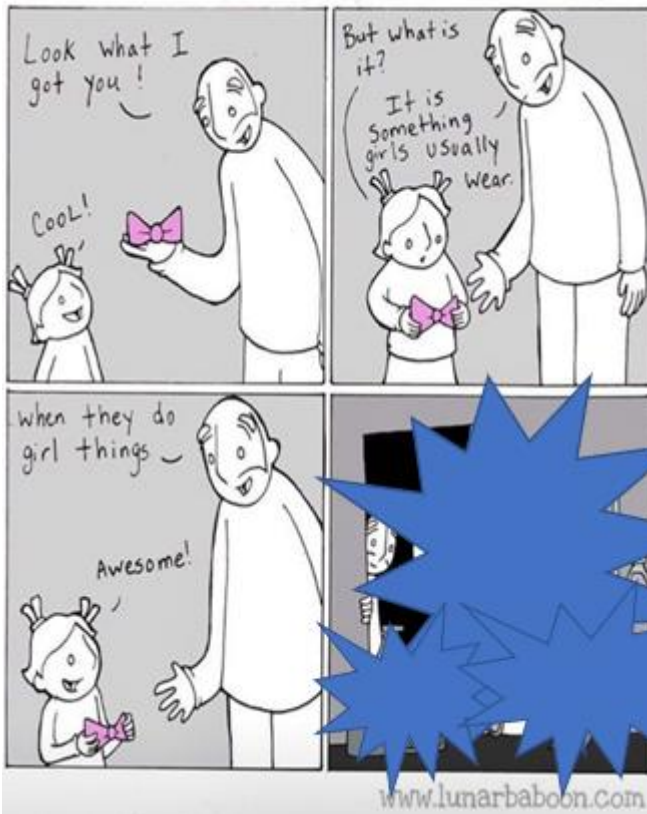
Write a post on the school blog about the benefits of allowing kids to explore and feel comfortable to play with different kinds of toys without the boy's or girl's toy label.

Or

Create a social media thread of pictures you take of gendered toys – Pay attention to their slogans and the packaging as well.

*(It is useful to show students some pictures in the class so they realize what gendered toys are)*

14. I have a dream. And guess what? It's not to become a queen!



Look at this cartoon and name a few “girl things” the little girl may do before you see the last panel.

Did you expect the ending?

Do you ever dream of becoming a scientist or have you ever met a girl that dreams of becoming a scientist?



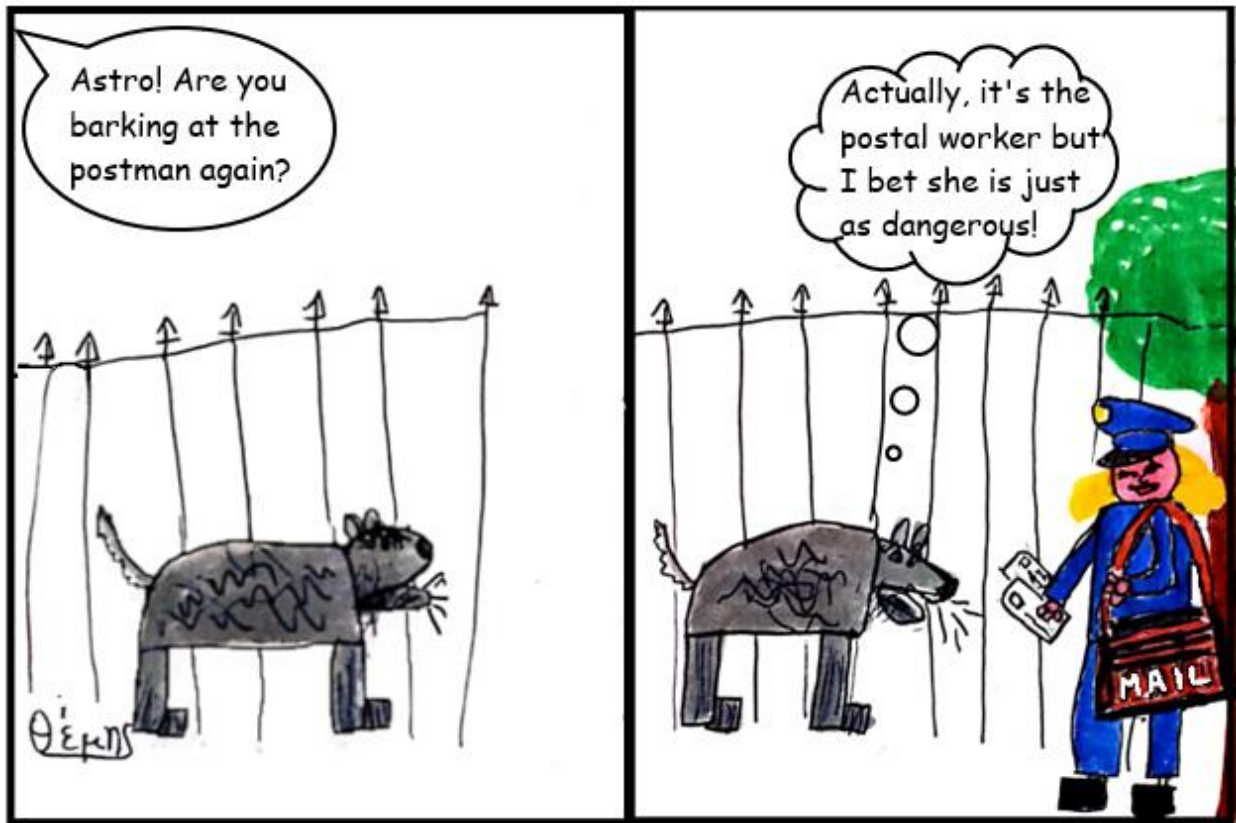
Make a list of the jobs that boys and girls dream of.

boys	girls



Are there any jobs men can do that women can't? Why?

Are there any jobs women can do that men can't? Why?

(Discuss job options with the students. Explain how women didn't use to do certain jobs in the past and how things have changed. Then show them the following cartoon, let them spot the language play that makes the cartoon and then work on gender neutral words for occupations. Depending on the students' level you may choose to reverse the order.)



Boys and Girls can do the same jobs !

We don't need words that divide  but words that unite 

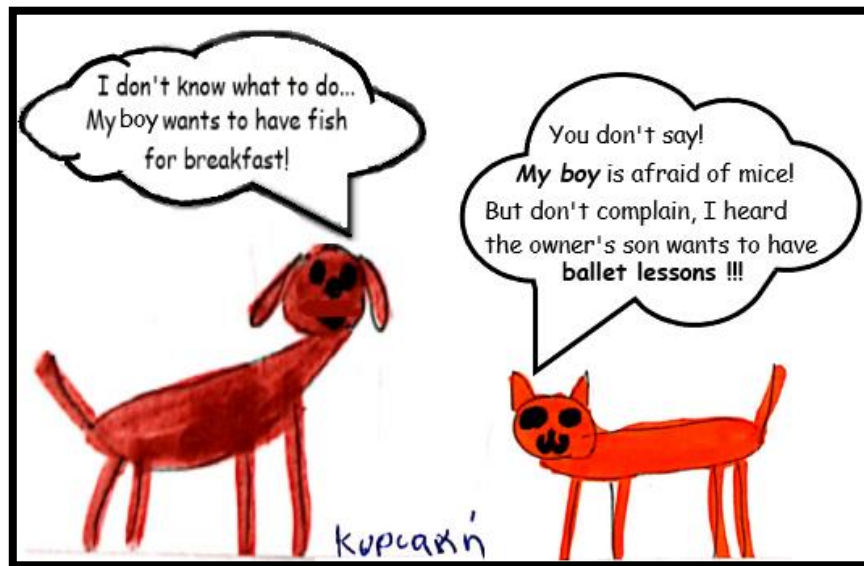
Draw a line to find which word can describe both men and women! Then use different colours for each pair of words.

Activity area containing words in boxes with circles or plus signs for pairing:

- postman (circle)
- waitress (circle)
- stewardess (circle)
- business manager (plus)
- server (plus)
- businessman (circle)
- police officer (plus)
- ballet dancer (plus)
- ballerina (circle)
- postal worker (plus)
- fireman (circle)
- firefighter (plus)
- policeman (circle)
- flight attendant (plus)



15. Strong men – powerful stereotypes.



As strange as it may seem for a dog to want fish for breakfast, that is to want something that only a cat should have, it is even stranger for a cat to be afraid of mice. But this is only a very distant meow and a woof. The real problem is a boy who wants to have dance lessons. Gender stereotypes, the expectations we have of how men and women should behave, are powerful and can hold both men and women back from being who they really are. Do you think stereotypes about men are more, equally or less restrictive compared to stereotypes about women? Fill in the following table to explore different aspects of the subject.

In the following table answer these questions about the way men and women typically act<sup>44</sup>. Circle the answer that best describes your opinion.

	1. very unlikely		1. very unlikely
Females	2. unlikely	Males	2. unlikely
How likely it is	3. neutral		3. neutral
to see:	4. likely		4. likely
	5. very likely		5. very likely
A girl who usually wears plain loose-fitting clothes	1 2 3 4 5	A boy who wears pink clothes	1 2 3 4 5
A girl who enjoys football and rough play	1 2 3 4 5	A boy who has ballet lessons	1 2 3 4 5

<sup>44</sup> The activity is based on the research by Koenig (2018) which studies prescriptive and descriptive gender stereotypes about Children, adults, and the elderly and her hypothesis that stereotypes of males are more restrictive than stereotypes of females.

	1.very unlikely		1.very unlikely
Females	2. unlikely	Males	2. unlikely
How likely it is to see:	3. neutral		3. neutral
	4.likely		4.likely
	5. very likely		5. very likely
A girl who is competitive and dominant	1 2 3 4 5	A boy who is soft-spoken and shy	1 2 3 4 5
A girl who draws monsters and cars	1 2 3 4 5	A boy who draws princesses and flowers	1 2 3 4 5
A girl who plays with trucks	1 2 3 4 5	A boy who plays with dolls	1 2 3 4 5
A girl who likes science and technology	1 2 3 4 5	A boy who likes drama and art	1 2 3 4 5
A woman who never wears dresses	1 2 3 4 5	A man who uses anti-wrinkle cream	1 2 3 4 5
A woman who dreams of having a career but not a family	1 2 3 4 5	A man who dreams of becoming a stay at home dad	1 2 3 4 5
A woman who never talks about her feelings	1 2 3 4 5	A man who talks about his feelings	1 2 3 4 5
A woman who likes action movies	1 2 3 4 5	A man who likes romantic movies	1 2 3 4 5
A woman who is a bus driver	1 2 3 4 5	A man who is a nursery school teacher	1 2 3 4 5

	1.very unlikely		1.very unlikely
Females	2. unlikely	Males	2. unlikely
How likely it is	3. neutral		3. neutral
to see:	4.likely		4.likely
	5. very likely		5. very likely
A woman who doesn't like the idea of marriage	1 2 3 4 5	A man who desires to get married	1 2 3 4 5

Now answer the same question but this time think of how desirable these actions and traits are. Circle the answer that best describes your opinion.

Females	1.very undesirable	Males	1.very undesirable
How desirable are these behaviors/ characteristics?	2. undesirable	How desirable are these behaviors/ characteristics?	2. undesirable
	3. neutral		3. neutral
	4. desirable		4. desirable
	5. very desirable		5. very desirable
A girl who usually wears plain loose-fitting clothes	1 2 3 4 5	A boy who wears pink clothes	1 2 3 4 5
A girl who enjoys football and rough play	1 2 3 4 5	A boy who has ballet lessons	1 2 3 4 5
A girl who is competitive and dominant	1 2 3 4 5	A boy who is soft-spoken and shy	1 2 3 4 5
A girl who draws monsters and cars	1 2 3 4 5	A boy who draws princesses and flowers	1 2 3 4 5
A girl who plays with trucks	1 2 3 4 5	A boy who plays with dolls	1 2 3 4 5

Females	1.very undesirable	Males	1.very undesirable
How desirable	2. undesirable	How desirable	2. undesirable
are these	3. neutral	are these	3. neutral
behaviors/	4. desirable	behaviors/	4. desirable
characteristics?	5. very desirable	characteristics?	5. very desirable
A girl who likes science and technology	1 2 3 4 5	A boy who likes drama and art	1 2 3 4 5
A woman who never wears dresses	1 2 3 4 5	A man who uses anti-wrinkle cream	1 2 3 4 5
A woman who dreams of having a career but not a family	1 2 3 4 5	A man who dreams of becoming a stay at home dad	1 2 3 4 5
A woman who never talks about her feelings	1 2 3 4 5	A man who talks about his feelings	1 2 3 4 5
A woman who likes action movies	1 2 3 4 5	A man who likes romantic movies	1 2 3 4 5
A woman who is a bus driver	1 2 3 4 5	A man who is a nursery school teacher	1 2 3 4 5
A woman who doesn't like the idea of marriage	1 2 3 4 5	A man who desires to get married	1 2 3 4 5

Discuss with your classmates. Do you have similar opinions? Do you feel that these expectations set by our society put pressure on men and women and direct their choices? How do we treat people that don't follow these gender norms? (express surprise, admiration, indifference, curiosity, awkwardness, disappointment, disapproval etc.)

(Show the students this cartoon of a non-typical image according to gender stereotypes and then ask them to find how it is related to the next cartoon.)



Image 19 by Aitor Lopez Garcia. Reprinted with permission.  
[https://www.instagram.com/ailogar\\_ilustrador/](https://www.instagram.com/ailogar_ilustrador/)

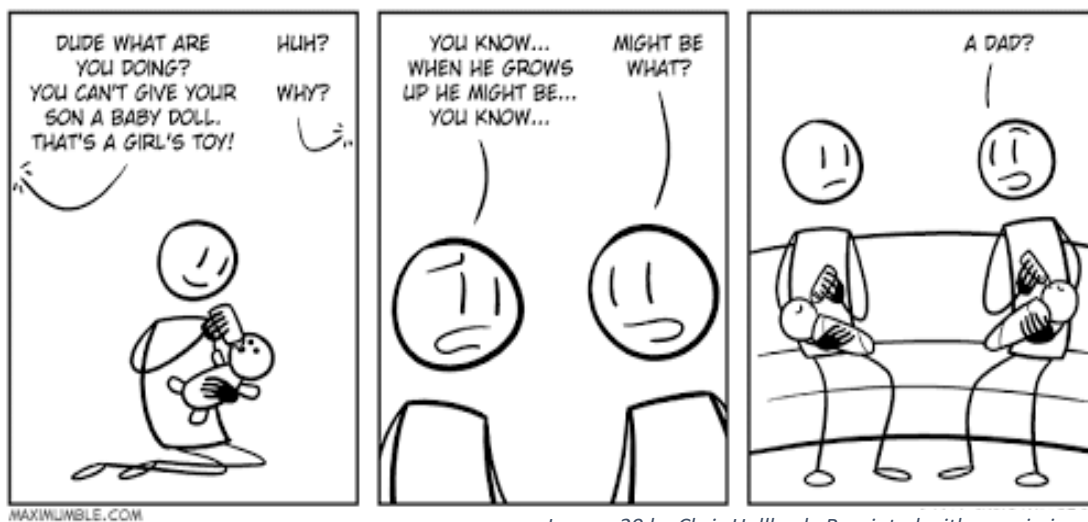
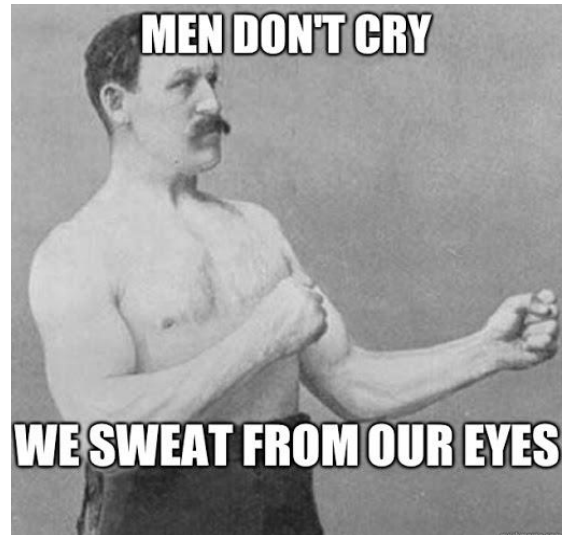


Image 20 by Chris Hallbeck. Reprinted with permission.

(Discuss the stereotype of women being the basic caregiver which begins from an early childhood, how being nurturing should be taught to boys as well and how this affects the role of men as fathers. As a follow up to this activity allow a whole class discussion about the negative impact the stereotypes these memes show may have.)



*(Starting from the “Boys don’t cry” expression ask students to find similar phrases that use gender in a toxic way. Ask them if there are equivalent phrases in their mother tongue and if they hear them often. Discuss the messages these phrases communicate and the need to eliminate them.)*

*(Examples: Man up! You throw like a girl, Boys will be boys, Boys don’t play with dolls, You’re so sensitive for a guy, You are fast for a girl, Pink is a colour for girls, Don’t act like a girl, Be a man, That’s a woman’s job, Real men don’t do that.)*

## Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο τα σχολικά εγχειρίδια αγγλικών δημοτικού, ως μέρος του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, επιτρέπουν σε πρώτο επίπεδο ιδέες έμφυλου ρατσισμού και γνωστά στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων και σε ένα δεύτερο, εάν προωθούν την ισότητα. Θεωρούμε πως οι αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια έχουν μεγάλη σημασία γιατί μπορεί να συμβάλλουν στον περιορισμό ή τη διεύρυνση των επιλογών που έχουν τα κορίτσια και τα αγόρια εξίσου και δεν μπορούμε να αρκεστούμε σε επιλογές που βασίζονται στην τυχαιότητα ή τη συνήθεια γιατί αυτές οδηγούν στην εδραίωση των ανισοτήτων. Για να διαπιστώσουμε πώς σκιαγραφείται το φύλο μέσα στα εγχειρίδια και εάν οι στερεοτυπικοί ρόλοι του φύλου ενθαρρύνονται και διαιωνίζονται μέσα σε αυτά εξετάσαμε τα κείμενα αλλά και την εικονογράφησή τους. Μέσα από την λεπτομερή περιγραφή των ευρημάτων αυτής της ερευνητικής προσπάθειας φάνηκε πως τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια δεν συμβάλλουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, με εξαίρεση το βιβλίο της Τρίτης Δημοτικού, καταγράψαμε παραδείγματα ιζηματοποιημένου γλωσσικού σεξισμού, στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με τους ρόλους των φύλων και έμφυλους διαχωρισμούς αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, τα επαγγέλματα, τα επιτεύγματα και τα χαρακτηριστικά που ενσωματώνουν τα πρόσωπα που παρουσιάζονται.

Το βιβλίο της τρίτης δημοτικού αποτελεί εξαίρεση σε πολλούς τομείς για αυτό και δεν εντάσσεται στην ομαδοποίηση που θα επιχειρήσουμε σε αυτό το κεφάλαιο. Πρωτίστως, πρόκειται για το μοναδικό εγχειρίδιο στο οποίο βρίσκονται γυναίκες στις θέσεις ευθύνης (Επιστημονική Ευθύνη Έργου, Επιστημονική Επιμέλεια και Συντονισμός Συγγραφής Εγχειριδίου). Ιδιαίτερα για την επιστημονική υπεύθυνη, Βασιλική Δενδρινού, έχει ιδιαίτερη σημασία πως έχοντας εμπειρία σε προγράμματα για θέματα φύλου και ισότητας, κατέθεσε και κατάφερε να υλοποιήσει την πρόθεσή της για ένα νέο σχολικό εγχειρίδιο χωρίς σεξιστικά στοιχεία. Ξεκινώντας, παρατηρούμε πως επιλέχθηκε μόνο ο αγγλικός τίτλος *Magic Book 2 Student's book* από τον οποίο δεν προκύπτει ανάλογο ζήτημα σχετικά με τη γενικευτική χρήση του αρσενικού όπως συνέβη στα υπόλοιπα εγχειρίδια που φέρουν τον τίτλο *Βιβλίο Μαθητή*. Στα θετικά του εγχειριδίου συμπεριλαμβάνονται επίσης η έμφυλη ισορροπία στα πρωταγωνιστικά πρόσωπα, η ουδέτερη θεματολογία και η επίσης ουδέτερη εικονογράφιση. Επιλέχθηκε ο παραμυθιακός χαρακτήρας με διασκευασμένους μύθους και ενδιαφέρουσες ιστορίες για αγόρια και κορίτσια χωρίς να υπάρχει κάποιος διαχωρισμός ώστε να

κατηγοριοποιούνται κάποια κεφάλαια πιο κατάλληλα για αγόρια και άλλα πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των κοριτσιών. Σε αυτές τις ιστορίες η εισαγωγή γίνεται από τις φιγούρες τεσσάρων παιδιών, δυο αγοριών και δυο κοριτσιών σε διαφορετικούς συνδυασμούς και σε ποσοτική ισορροπία. Αξίζει να αναφέρουμε πως η διαμετρικά αντίθετη εμφάνιση των δύο κοριτσιών μπορεί να ερμηνευτεί ως προβολή εναλλακτικών θηλυκοτήτων.

Σε ολόκληρο το βιβλίο δεν υπάρχει καμία εικόνα που να αποδίδει στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στα φύλα. Αντιθέτως, γίνεται εμφανής η συνειδητή προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας να προβάλλει θετικά πρότυπα. Ανάμεσα στις ισχυρές εικόνες ως προς τους έμφυλους λόγους είναι η επιλογή της πρωταγωνίστριας του πρώτου κεφαλαίου. Η Kelly είναι ένα θετικό πρότυπο καθώς είναι ένα κορίτσι δραστήριο που παρουσιάζεται σε εξωτερικό χώρο και αρχηγικό ρόλο. Το κύριο χαρακτηριστικό το οποίο επαναλαμβανόμενα της αποδίδεται είναι αυτό της δύναμης ενώ δεν αναφέρεται η ομορφιά που στερεοτυπικά συνδέεται με τα κορίτσια. Μέσα από την αφήγηση βλέπουμε την Kelly να τονίζει την αξία της ενότητας και της διαφορετικότητας και να διοργανώνει τις κοινές δραστηριότητες των παιδιών. Το κοινό παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου είναι ένα επίσης θετικό στοιχείο που δεν εντοπίζεται έντονα σε άλλα εγχειρίδια. Το πνεύμα συνεργασίας και αποδοχής διαπνέει και την ιστορία για ένα σχολείο των ζώων αν και ο παράγοντας του φύλου βασίζεται μόνο στα ανδρικά και γυναικεία ονόματα των ζώων.

Ένα τελευταίο σημαντικό στοιχείο είναι η εικόνα της οικογένειας σε κοινές δραστηριότητες που σε αυτό το εγχειρίδιο είναι έντονη και σε σχέση με τον καταμερισμό των οικιακών εργασιών αλλά και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Ο καταμερισμός εργασίας φαίνεται να αφορά όλα τα μέλη της οικογένειας και δεν υπάρχει διαχωρισμός ως προς το φύλο αλλά ούτε και ως προς την ηλικία. Αυτό είναι σημαντικό γιατί όπως παρατηρήθηκε οι ευθύνες της οικογένειας συνήθως βαρύνουν το γυναικείο φύλο και αν υπάρχει συμμετοχή του ανδρικού, τότε τις περισσότερες φορές αφορά τον γιο και όχι τον πατέρα. Ως προς τον θεσμό της οικογένειας και συγκριτικά με τα άλλα εγχειρίδια, εδώ έχουμε δύο εικόνες δεμένων οικογενειών εκ των οποίων η μια είναι διευρυμένου μοντέλου και η άλλη πυρηνική. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών είναι στενές και αρμονικές καθώς όλοι απολαμβάνουν τις κοινές στιγμές τους και αναλαμβάνουν μερίδιο ευθύνης για τον φόρτο εργασίας του σπιτιού.

Ένα αρνητικό στοιχείο που υπογραμμίζουμε εδώ είναι πως η εξιδανικευμένη εικόνα της οικογένειας έτσι όπως παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο και το γεγονός πως σε κανένα εγχειρίδιο δεν υπάρχει εναλλακτική μορφή πέραν του ετεροκανονικού έγγαμου μοντέλου



οικογένειας με δυο παιδιά, αφήνει πολλές μαθήτριες και μαθητές χωρίς αναπαράσταση της πραγματικότητας που βιώνουν και σχετίζεται με τον κοινωνικό στιγματισμό προς κάθε αποκλίνον μοντέλο οικογένειας. Οι Muncie & Sapsford (2008) εντοπίζουν την ανάγκη για έναν ευρύτερο ορισμό της οικογένειας και για τη συμπερίληψη ρεαλιστικών απεικονίσεων της οικογενειακής ζωής που θα βοηθήσουν να γίνει κατανοητό πώς οργανώνουν στην πραγματικότητα τη ζωή τους διαφορετικοί άνθρωποι χωρίς να θεωρείται αυτονόητη η αποδοχή της πρωτοκαθεδρίας της πυρηνικής οικογενειακής μορφής. Η σύγχρονη πραγματικότητα των εναλλακτικών «οικογενειακών μορφών» ή των «μορφών συμβίωσης, όπως παρατηρούν οι συγγραφείς δημιουργεί μια δυσκολία στον ορισμό του τι είναι οικογένεια, όρου που φέρει εγγενείς συνδηλώσεις και περιορισμούς. Ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης είναι η συζήτηση να αφορά τις «οικογένειες» και όχι την «οικογένεια». Με αυτό τον τρόπο προωθείται η αποδοχή της διαφορετικότητας και η μη απόδοση ιδεολογικής ή ηθικής ανωτερότητας σε οποιαδήποτε μορφή οικογένειας. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως η πολυπλοκότητα του οικογενειακού θεσμού και οι αναπαραστάσεις που είναι ή δεν είναι διαθέσιμες στα παιδιά μέσα στα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να απασχολήσουν τις συγγραφικές ομάδες κατά τη συγγραφή των βιβλίων.

Επιπλέον, στο εγχειρίδιο θεωρούμε προβληματική την ενοχοποίηση της διαφωνίας που προκύπτει ανάμεσα στον Billy και την Fiona. Μπορεί η σύγκρουση τους να μην αποσιωπάται αλλά ενώ θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως χρήσιμη κοινωνική πρακτική και να παρουσιαστεί ο τρόπος επίλυσης της, η διαφωνία των δυο παιδιών τελειώνει με την παρέμβαση της Kelly και τη μη ρεαλιστική θέση πως «οι φίλοι δεν μαλώνουν». Καθώς στόχος του εγχειριδίου είναι η ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, η ικανότητα χειρισμού διαφωνιών και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων θα έπρεπε να ενταχθεί μέσα σε αυτές ως αναγκαία για τη βελτίωση κοινωνικών σχέσεων. Τέλος, υποστηρίζουμε ότι σημαντικό βήμα θα ήταν η ύπαρξη συγκεκριμένων οδηγιών στο βιβλίο των εκπαιδευτικών για την εξάλειψη έμφυλων ανισοτήτων και στοχευόμενες εργασίες που εδώ απουσιάζουν. Παρ' όλα αυτά, το βιβλίο μπορεί συνολικά να χαρακτηριστεί μη σεξιστικό καθώς δεν παρουσιάζεται με στερεότυπο τρόπο κανένα από τα δύο φύλα και εντοπίζονται αντισεξιστικά στοιχεία όπως αναφέρθηκαν πρωτίτερα. Η περιορισμένη έκταση της ύλης για το επίπεδο αρχαρίων και συνεπακόλουθα το περιορισμένο λεξιλόγιο και γραμματικές δομές που αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας που από μόνος του διασφαλίζει την παρουσίαση της έμφυλης ισορροπίας καθώς ο σεξισμός ανιχνεύεται ακόμα και σε βιβλία για την προσχολική ηλικία.

Τα υπόλοιπα βιβλία αγγλικών που αναλύθηκαν (Δ, Ε και Στ Δημοτικού) παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία και γι αυτό σχολιάζονται εδώ στο σύνολό τους. Ξεκινώντας την αξιολόγησή μας από τα εξώφυλλα παρατηρήσαμε ότι όλα είναι ουδέτερα ως προς την ισορροπία αντρικών και γυναικείων χαρακτήρων, αυτό όμως ανατρέπεται στο περιεχόμενό τους. Ειδικά για τα βιβλία της τετάρτης και της πέμπτης, ενώ δηλώνεται στο βιβλίο εκπαιδευτικού πως πρωταγωνιστικά πρόσωπα είναι αγόρια και κορίτσια, η ανάλυση και η ποσοτική κατανομή λόγου έδειξαν πως κυριαρχεί το ανδρικό φύλο. Παρόμοια, στις συντακτικές ομάδες υπάρχει μεγάλος αριθμός γυναικών όμως, όπως έδειξε η ανάλυση, αυτό δεν αποτελεί εγγύηση για ένα διδακτικό υλικό απαλλαγμένο από στερεοτυπίες που θα παρέχει θετικές έμφυλες αναπαραστάσεις. Θεωρούμε πως ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάζει το αποτέλεσμα αυτό είναι το γεγονός ότι η επιστημονική ευθύνη του έργου και η ευθύνη του μαθήματος κατά τη συγγραφή -και συνεπώς η λήψη των τελικών αποφάσεων- είναι ανδρική υπόθεση. Ακόμα πιο καθοριστικός παράγοντας κατά τη γνώμη μας, όμως, είναι η εσωτερίκευση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και από τις γυναίκες συγγραφείς σε βαθμό που είναι τόσο βαθιά ριζωμένες που δεν γίνονται αντιληπτές. Επιπλέον θα ήταν ενδιαφέρον να φανεί σε ποιο βαθμό τα προηγούμενα εγχειρίδια της ξένης γλώσσας ή σύγχρονα εγχειρίδια άλλων μαθημάτων στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης μπορεί να έχουν επηρεάσει, για παράδειγμα, τις επιλογές διάσημων προσώπων που θα παρουσιαστούν.

Σε όλα τα εγχειρίδια παρατηρήθηκε ότι υπάρχει η ένδειξη *Βιβλίο Μαθητή* παρότι η αναφορά και στα δύο φύλα στους τίτλους των βιβλίων είναι απαίτηση και των ίδιων των παιδιών που αναζητούν την αναπαράσταση στα βιβλία που κρατούν (βλ. 2.1.6). Είναι η ίδια λογική που φέρνει στην επιφάνεια το παράδοξο της αναφοράς σε έναν αμιγή φοιτητικό πληθυσμό ως φοιτητές, στο διδακτικό προσωπικό ως δάσκαλοι και καθηγητές -ακόμα και όταν αποτελείται κατά πλειοψηφία από γυναίκες- και στο ακόμα γενικότερο Έλληνες. Έτσι το Βιβλίο Μαθητή αποτελεί μια παρωχημένη σύμβαση που εκφράζει αντίστοιχες κοινωνικές ιδέες, «είναι μικρή η γραμματική λεπτομέρεια, αλλά μεγάλες οι σημασιολογικές της επιπτώσεις» (Φραγκουδάκη, 1988: 84). Στην εισαγωγή των εγχειριδίων η οποία είναι γραμμένη στα ελληνικά, λόγω διαφορετικής γραμματικής δομής από τα αγγλικά, η ισότιμη γλωσσική αναπαράσταση των υποκειμένων εξαρτάται και από τη διπολική γραμματική αναφορά στο φύλο. Για το βιβλίο της Δ' ισχύει πως η χρήση διπλών τύπων είναι αποσπασματική και σε σύγκριση με το αγγλικό κείμενο στο οποίο τηρήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις. Στο εγχειρίδιο της Ε', στα ελληνικά η επιλογή συμπεριληπτικών ή διπλών τύπων γίνεται επίσης επιλεκτικά ενώ στα αγγλικά είναι αρκετά συνεπής η χρήση διπλού τύπου στις αντωνυμίες αλλά όχι στα

λεξιλόγια (π.χ. salesmen, sportsman). Τέλος, στο εγχειρίδιο της έκτης το πρόβλημα του γραμματικού γένους στα ελληνικά αντιμετωπίστηκε μόνο τις μισές φορές με τη χρήση διπλών τύπων αλλά στα αγγλικά σε όλες τις περιπτώσεις που εντοπίσαμε χρησιμοποιήθηκε ή η διπλοτυπία ή η επανάληψη μιας ουδέτερης λέξης αναφοράς. Επίσης, σε όλα τα εγχειρίδια και στα Αγγλικά και στα Ελληνικά, στην περίπτωση των διπλών τύπων για τα δύο φύλα υπάρχει πρόταξη του αρσενικού χωρίς καμία εξαίρεση.

Ο επόμενος τομέας που εξετάστηκε είναι τα επαγγελματικά ουσιαστικά καθώς είναι από τους επίμονους τομείς σεξιστικών υποθέσεων όπου φανερώνεται έντονα η διατήρηση της υποδεέστερης θέσης των γυναικών και ο αποκλεισμός τους από πτυχές της επαγγελματικής ζωής. Σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια που αναλυθήκαν έως τώρα στη δική μας μελέτη αλλά και σε προηγούμενες, ανεξάρτητα από τη γλώσσα γραφής ή το αντικείμενο που αφορούσαν, διαπιστώθηκαν πολλά προβληματικά σημεία και αναχρονισμοί σε αυτόν τον τομέα. Σύμφωνα με τη Martyna, συγκεκριμένα επαγγέλματα έχουν κατηγοριοποιηθεί στο μυαλό των ανθρώπων ως ανδρικά ή γυναικεία ανεξάρτητα από το εάν και τα δύο φύλα είναι ικανά για να τα ακολουθήσουν (1980: 487). Αυτό συνδέεται και με τις επαγγελματικές προοπτικές που θεωρούν ότι έχουν τα παιδιά, οι οποίες θα πρέπει να διευρύνονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Ενάντια σε αυτό, οι μελέτες δείχνουν πως στα σχολικά εγχειρίδια οι άντρες προβάλλονται μέσω της επαγγελματικής τους ιδιότητας ενώ οι γυναίκες σπάνια εμφανίζονται σε αμειβομένη εργασία.

Στο εγχειρίδιο της τετάρτης παρουσιάζονται στερεοτυπικές έμφυλες διχοτομήσεις στον επαγγελματικό τομέα. Οι άντρες ασκούν τα επαγγέλματα του ιατρού, του οδηγού λεωφορείου, του αστυνομικού, του φούρναρη, του σερβιτόρου, του πυροσβέστη και του τροχονόμου ενώ οι γυναίκες της νοσοκόμας, της πωλήτριας, της καθηγήτριας αγγλικών και της κομμώτριας. Το στερεότυπο άντρας-γιατρός και γυναίκα-νοσοκόμα βρίσκει τη θέση του κατ' επανάληψη στα εγχειρίδια. Παρότι η Μαραγκουδάκη (2007) επεσήμανε τη σημασία της προβολής και των δύο φύλων στο ίδιο επάγγελμα, εδώ συναντήσαμε μόνο δημοσιογράφο άντρα και γυναίκα και σε αυτή την περίπτωση στην εικονογράφηση της γυναίκας υιοθετούνται ανδρικά χαρακτηριστικά. Το ζήτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο αυτό αφορά την ανάγκη συγκεκριμένης εμφάνισης ώστε να εξασφαλισθεί η αξιοπιστία μιας γυναίκας σε έναν μάλλον ανδροκρατούμενο χώρο. Επίσης, σημαντικό είναι πως αναφορικά με τα επαγγέλματα του παρελθόντος στα οποία υπάρχει αφιέρωμα οι γυναίκες απουσιάζουν παντελώς και αγνοείται η προσφορά τους.

Στο βιβλίο της πέμπτης υπάρχουν επίσης έμφυλοι διαχωρισμοί στα επαγγέλματα και μικρή ποικιλία ενισχυτικών προτύπων. Είναι χαρακτηριστικό ότι όσες φορές και εάν αναφέρεται αστυνομικός, είναι πάντα στο ανδρικό φύλο. Στο εγχειρίδιο της έκτης υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις μη συμπεριληπτικής γλώσσας αναφορικά με το φύλο και τα επαγγέλματα και δεν προβάλλονται ασυνήθιστες επαγγελματικές επιλογές ανά φύλο οι οποίες θα μπορούσαν να διευρύνουν τις εικόνες των παιδιών. Εδώ ανατρεπτικό ρόλο παίζει και η εικονογράφηση γιατί αναιρεί τις μη σεξιστικές επιλογές λεξιλογίου: ενώ τα επαγγελματικά ουσιαστικά που έχουν επιλεγεί είναι ουδέτερα, οι συνοδευτικές εικόνες είναι αντρών. Υπάρχει επαναλαμβανόμενη χρήση των επαγγελμάτων σε κείμενα, ασκήσεις και εικονογράφηση χωρίς να εναλλάσσεται το φύλο το οποίο παρουσιάζεται. Το μόνο επάγγελμα που παρουσιάζεται κοινό και για τα δύο φύλα, όπως και στο εγχειρίδιο της τεταρτης είναι της/του δημοσιογράφου. Ενθαρρυντικό παράδειγμα αντισεξιστικού υλικού αποτελεί άσκηση που παρουσιάζει μια δυναμική γυναίκα με αντίστοιχα δυναμικές επαγγελματικές επιλογές (ναυαγοσώστρια, μηχανικός αυτοκινήτων και πιλότος σε μαχητικό αεροπλάνο) η οποία όμως βρίσκεται στο παράρτημα με περιορισμένες πιθανότητες αξιοποίησης.

Η απουσία γυναικών από συγκεκριμένα επαγγέλματα συνεχίζεται και σε απουσία σε άλλους τομείς της δημόσιας σφαίρας. Γυναίκες σε θέσεις κύρους και εξουσίας απουσιάζουν στα εγχειρίδια αγγλικών όπως και από τα περισσότερα εγχειρίδια και τα δημόσια γυναικεία πρόσωπα εμφανίζονται αποσπασματικά και κατ' εξαίρεση. Σε αντίθεση, ο κατάλογος των επώνυμων και σημαντικών αντρών είναι πολύ μακρύς. Όπως προτείνει η Μαραγκουδάκη, «ακόμα και σε τομείς όπου η εκπροσώπηση των γυναικών είναι μικρή θα έπρεπε να γίνεται σχολιασμός και ερμηνεία αυτού του φαινομένου» (2007: 44). Είναι στη δυνατότητα της/του εκπαιδευτικού να εξηγήσει την περιορισμένη παρουσία των γυναικών σε όσους τομείς παρουσιάζεται και να καταρρίψει τον μύθο της απουσίας τους μέσα από διορθωτικές κινήσεις, όπως για παράδειγμα η ανάθεση εργασιών στους μαθητές και τις μαθήτριες που αφορούν σημαντικές γυναίκες του αθλητισμού, των τεχνών και των επιστημών και της Ιστορίας. Η ιστορία των γυναικών αποσιωπήθηκε στον ανδροκρατούμενο κόσμο αλλά μπορεί να βρει τη θέση της στην εκπαιδευτική πράξη. Η Anne Firor Scott (στο Lee Cooper, 1980: 71), εικάζει πως σε έναν ιδανικό κόσμο δεν θα υπήρχε ανάγκη να μιλάμε για την ιστορία των γυναικών γιατί οι ιστορικοί θα αναγνώριζαν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες μαζί συνθέτουν την κοινωνία, τα ήθη και τον πολιτισμό και ότι οι γυναίκες πάντα συμμετείχαν στο εργατικό δυναμικό και συνέβαλαν στις οικονομικές επιλογές.

Στο βιβλίο της Δ' δημοτικού δεν παρουσιάζονται καθόλου δημόσια πρόσωπα ενώ στο βιβλίο της Ε' η μεγαλύτερη έμφυλη ασυμμετρία εντοπίζεται στην αριθμητική υπεροχή των αντρικών επιτευγμάτων και των διάσημων αντρών σε αντιστοιχία περίπου 4 προς 1. Η διαφορά είναι ακόμα εντονότερη αν λάβουμε υπόψη πως για τους άντρες υπάρχουν εκτενέστερες αναφορές και ολοσέλιδα αφιερώματα, το έργο τους παρουσιάζεται ως σημαντικότερο και ότι υπάρχουν παραπομπές για περαιτέρω ενασχόληση μόνο αντρικά δημόσια πρόσωπα. Το βιβλίο της έκτης επιβεβαιώνει την αορατότητα των γυναικών πέρα από τα οικογενειακά πλαίσια. Ενδεικτικό είναι πως η μοναδική αναφορά σε γυναίκα στα κείμενα που αφορούν επιστημονικές ανακαλύψεις και επιτεύγματα είναι ότι ο Volta παντρεύτηκε την Teresa Peregrini και έκανε μαζί της τρεις γιους. Η προβολή των ανδρών πάντα στο επίκεντρο των εξελίξεων και σε σχέση με την προσφορά τους στην ανθρωπότητα ενώ παράλληλα αγνοούνται οι σημαντικές γυναίκες αθλήτριες, επιστήμονες, συγγραφείς, ζωγράφοι κλπ. αδικεί τον γυναικείο μαθητικό πληθυσμό στερώντας από τις μαθήτριες ισχυρά πρότυπα.

Το επόμενο ερευνητικό μας ερώτημα αφορούσε τους ρόλους των φύλων μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και παράλληλα τον καταμερισμό της οικιακής εργασίας. Η σύνδεση της γυναίκας με τον ρόλο της μητέρας και νοικοκυράς είναι από τα στερεότυπα που σπάνια αμφισβητούνται αν και σε πρόσφατα εγχειρίδια οι άντρες έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην οικιακή ευθύνη. Η Μαραγκουδάκη τονίζει πως «πρέπει να αποδομηθεί η κυρίαρχη αντίληψη ότι η οικιακή ευθύνη και οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών είναι άμεση συνέπεια του βιολογικού φύλου, να αναδειχθεί η αναγκαιότητα εναρμόνισης των εργασιακών και οικογενειακών ευθυνών, όχι μόνο για τις μητέρες, αλλά και για τους πατέρες και να αναγνωρισθεί η σημαντική -και όχι αυτονόητη- αξία της οικιακής εργασίας» (2007:53). Η προσπάθεια για διεύρυνση των ρόλων ως προς τη συμμετοχή του ανδρικού φύλου παρατηρήθηκε σε διαφορετικό βαθμό στα εγχειρίδια της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα στο εγχειρίδιο της τετάρτης βλέπουμε τον καταμερισμό της οικιακής εργασίας σε όλα τα μέλη της οικογένειας του πρωταγωνιστή Andrew. Από την άλλη όμως είναι σημαντικό ότι η μητέρα παρουσιάζεται μόνο στην κουζίνα και ο πατέρας ενώ εμφανίζεται στην εικονογράφηση του κεφαλαίου αυτού, απουσιάζει από τα κείμενα και την εικονογράφηση σε όλο το υπόλοιπο βιβλίο. Το θέμα της ανισότητας θίγεται αλλά απομονώνεται σε ένα μόνο «ειδικό» κεφάλαιο και δεν διαχέεται σε όλο το βιβλίο γεγονός που αναιρεί κατά ένα μέρος την πιθανή συμβολή στην άρση των στερεοτυπών.

Η αποσπασματικότητα αυτή παρατηρείται και στο βιβλίο της Ε' που παρουσιάζει τις γυναίκες και τα κορίτσια σε σχέση με τις δουλειές του σπιτιού και μόνο στο κεφάλαιο για τα

Χριστούγεννα συμμετέχει το ανδρικό φύλο μέσω της παρουσίας των αγοριών και ενός μόνο παραδείγματος που αφορά τον πατέρα. Εδώ αρνητικά αξιολογείται και το ότι τα κορίτσια βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μόνο με τη μητέρα σε οικιακές εργασίες και τα αγόρια με τον πατέρα σε διάφορες δραστηριότητες. Μοναδικές εξαιρέσεις σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα φύλα είναι η προετοιμασία του χριστουγεννιάτικου τραπεζιού στην οποία βλέπουμε και το αγόρι να βοηθά την μητέρα και ένα προβληματικό παράδειγμα για τη σχέση πατέρα και κόρης που αφορά την κακοποίησή της. Η εικόνα στο εγχειρίδιο της έκτης είναι πιο ενθαρρυντική ως προς τον ρόλο του πατέρα καθώς είναι η πρώτη φορά που εντοπίζεται στενή σχέση ανάμεσα σε γονέα και παιδί διαφορετικού φύλου. Η διευρυμένη θέση του πατέρα δεν συνοδεύεται από μια ανάλογη παρουσίαση της μητέρας της οποίας ο ρόλος παραμένει περιορισμένος και στερεοτυπικός. Υπάρχουν επίσης εικόνες ενιαίου οικογενειακού σχήματος στις οποίες ενώ συμπεριλαμβάνονται όλα τα μέλη δεν υπάρχει επαρκής διάδραση μεταξύ τους.

Οι κοινές δραστηριότητες μεταξύ ατόμων διαφορετικού φύλου εξετάστηκαν γιατί όπως παρατήρησε η Μαραγκουδάκη (2007) στα εγχειρίδια, συγκεκριμένες δραστηριότητες παρουσιάζονται ως προνόμιο και χαρακτηριστικό ενός φύλου και πολλές φορές αυτό συνδέεται με την απόδοση διαφορετικών ρόλων (ενεργητικών για το ανδρικό φύλο και παθητικών για το γυναικείο). Στο βιβλίο της τετάρτης ο διαχωρισμός των δραστηριοτήτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι τόσο έντονος που υπάρχει ένα διαφορετικό κεφάλαιο για την κάθε ομάδα: το κεφάλαιο για τον αθλητισμό αφορά τα αγόρια ενώ το κεφάλαιο για τα χόμπι αφορά τα κορίτσια. Σε δύο περιπτώσεις που παρουσιάζονται μαζί τα δύο φύλα γίνεται σαφές ότι υπάρχει αδυναμία συνεννόησης και βλέπουμε ότι χωρίς διαπραγμάτευση επιλέγονται διαφορετικές δραστηριότητες ή επιβάλλεται η ανδρική γνώμη. Για το βιβλίο της πέμπτης αναφέρουμε ότι ενώ τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα εμφανίζονται να συνομιλούν αρκετές φορές δεν παρουσιάζονται κοινά ενδιαφέροντα και ο ξεκάθαρος διαχωρισμός ακόμα και στα παιχνίδια, τα δώρα και τα αντικείμενα με τα οποία ασχολούνται κάνει να φαίνεται απίθανη η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Τα αγόρια συνδέονται με την τεχνολογία, τα ταξίδια και τον αθλητισμό ενώ βασική ασχολία των κοριτσιών είναι το διάβασμα. Στο εγχειρίδιο της έκτης παρατηρήθηκε συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών σε κοινές δραστηριότητες αλλά και παραδείγματα ενάντια στον έμφυλο διαχωρισμό στα παιχνίδια τα οποία έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην εσωτερίκευση των κοινωνικών εντολών τις οποίες τα παιδιά αναγνωρίζουν και ακολουθούν από πολύ μικρή ηλικία.

Η ισότιμη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες αλλά και η συμμετοχή των ατόμων σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται παραδοσιακά με το φύλο τους, όπως για παράδειγμα όταν

τα κορίτσια παίζουν ποδόσφαιρο, μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα βήμα προς τον μετασηματισμό αποδεικνύοντας την αστάθεια των ορίων του φύλου. Για αυτές τις πρακτικές η Deutsch πρότεινε να χρησιμοποιηθεί η φράση «undoing gender» που ερμηνεύεται ως το αντίθετο της επιτέλεσης φύλου και δείχνει ότι, όπως οι άνθρωποι μπορούν να δράσουν σύμφωνα με τις κανονιστικές αντιλήψεις της ανδρικής ή γυναικείας συμπεριφοράς, μπορούν επίσης και να αναιρέσουν τον παράγοντα φύλο (2007: 122). Για παράδειγμα, η παρουσία ικανών κοριτσιών σε αθλητικές δραστηριότητες είναι δυνητικά μια μορφή αντίστασης που θέτει υπό αμφισβήτηση την άποψη πως τα κορίτσια είναι λιγότερο ικανά στον αθλητισμό, καθώς και την αντίληψη ότι τα κορίτσια και τα αγόρια δεν μπορούν να κάνουν αθλήματα μαζί (Hills & Croston, 2012: 595). Κατά αυτή την άποψη, οι συχνές εικόνες παιδιών σε κοινές δραστηριότητες και σε μη παραδοσιακούς και στερεοτυπικούς ρόλους σύμφωνα με το φύλο στα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να θολώσουν τις αυστηρές και περιοριστικές έμφυλες διχοτομήσεις.

Τα τελευταία σεξιστικά στοιχεία που εντοπίσαμε αφορούν τα εγχειρίδια της πέμπτης και της έκτης δημοτικού και περνούν πολλές φορές απαρατήρητα καθώς βρίσκονται σε παραδοσιακές ιστορίες και παραμύθια και σε στίχους τραγουδιών. Είναι εύκολο να αγνοήσουμε τα σεξιστικά μηνύματα που περιέχονται στα παραμύθια καθώς είναι βαθιά ριζωμένα στις παραδόσεις μας. Η κριτική ματιά απέναντι στα κλασικά παραμύθια υπό το πρίσμα του σεξισμού δεν έχει σκοπό να ακυρώσει την αισθητική τους αξία αλλά να επιστήσει την προσοχή μας στα σεξιστικά πρότυπα που προβάλλουν ώστε να μπορούμε να τα ανασκευάσουμε. Αυτό δεν έχει σχέση με την έντονη συζήτηση που υπάρχει σχετικά με το πόσο η θεωρούμενη ως «υπερβολική πολιτική ορθότητα», η «υστερική» και «καχύποπτη» αντιμετώπιση και οι «παρωχημένες ιδέες φεμινισμού» καταστρέφουν την αναγνωστική εμπειρία των παιδιών και την παράδοση.

Τα λαϊκά αλλά και τα σύγχρονα παραμύθια έχουν μπει πλέον στο μικροσκόπιο για να γίνει φανερό σε ποιο βαθμό προβάλλουν άμεσα ή έμμεσα έμφυλα στερεότυπα. Ο λόγος είναι πως δεν πρόκειται, όπως υποστηρίζεται, για απλοϊκές παιδικές ιστορίες χωρίς σοβαρό περιεχόμενο που δεν χρήζουν κριτικής αξιολόγησης. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά προσλαμβάνουν τις πρώτες εικόνες για τον κόσμο που τα περιβάλλει και τη θέση των φύλων μέσα σε αυτό. Σύμφωνα με τον Zipes (1983:7), μέσα από τα παραμύθια τα παιδιά εκπολιτίζονται στους κοινωνικούς κώδικες της εποχής. Η Γιαννικοπούλου (2015) περιγράφει πως η πολιτική ορθότητα σε σχέση με τα παραμύθια αποτελεί μια μορφή λογοκρισίας που δεσμεύει τους/τις συγγραφείς αλλά από την άλλη μπορεί να ευαισθητοποιήσει απέναντι σε

προκαταλήψεις όπως στην περίπτωση χρήσης σεξιστικής γλώσσας και να προστατεύσει τα παιδιά από τη διαμόρφωση βλαβερών στάσεων. Η απάντηση στην οποιαδήποτε ιδεολογία των κειμένων, καταλήγει η συγγραφέας, είναι η κριτική ματιά.

Με αυτή την κριτική ματιά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρουσιάσουν τις δύο ιστορίες που συμπεριλαμβάνονται στο βιβλίο της πέμπτης. Η πρώτη, με τίτλο *The fisherman and his wife*, προβάλλει το ανικανοποίητο και την απληστία των γυναικών όπως και τη διαταραχή της κοινωνικής και συμβολικής τάξης που επέρχεται όταν μια γυναίκα ζητάει εξουσία. Η δεύτερη περίπτωση είναι το παραμύθι *The princess and the pea* στο οποίο θα μπορούσε να σχολιαστεί ο προορισμένος ρόλος του γάμου μέσα στα πλαίσια της πατριαρχίας και να ζητηθεί από τα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις με τη σύγχρονη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Παρόμοια, είναι αναγκαίο να εξεταστεί ο ρόλος των τραγουδιών στην έμφυλη ανισότητα. Σε δύο τραγούδια του εγχειριδίου της έκτης (*A rich man's world* και *If I were a rich man*) εντοπίστηκαν σεξιστικοί στίχοι που παρουσιάζουν ένα υποτιθέμενο χαρακτηριστικό των γυναικών που σχετίζεται με την επιθυμία τους να εκμεταλλευτούν έναν άνδρα και να στηριχθούν απόλυτα οικονομικά σε αυτόν. Αρκετά τραγούδια και στο παρελθόν αλλά και σύγχρονα, έχουν σεξιστικούς στίχους που παρουσιάζουν τις γυναίκες και τους άντρες με συγκεκριμένο τρόπο. Γι αυτό το λόγο προτείνεται η επαναξιολόγηση ακόμα και των παιδικών τραγουδιών και η κριτική αντιμετώπιση σε όλα τα σύγχρονα είδη μουσικής. Η μεγάλη κλίμακα διάδοσης τραγουδιών που προβάλλουν, για παράδειγμα, τις γυναίκες ως αντικείμενα ή που χλευάζουν «αποκλίνουσες μορφές» ανδρισμού αποδεικνύει ότι υπάρχει μια υποσυνείδητη ανεκτικότητα απέναντι στην υποτιμητική γλώσσα όσον αφορά τη μουσική. Παρ' όλα αυτά, δεν δικαιολογείται να παραβλέπουμε καμία μορφή σεξισμού γιατί κάθε «απλή» ιστορία που διηγούμαστε στα παιδιά, κάθε τραγούδι που μπορεί να απολαμβάνουμε ή ένα χιουμοριστικό και «αθώο» σχόλιο συνεισφέρουν στη διατήρηση της έμφυλης ανισότητας που είναι επιβλαβής για άντρες και γυναίκες.

Υπό αυτό το πρίσμα, αντιλαμβανόμαστε πως είναι σημαντικός ο ρόλος των εγχειριδίων και των εικόνων που παρέχουν αλλά και των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες θα πρέπει όχι μόνο να αρκестούν στη μη σεξιστική αλλά να υιοθετήσουν μια αντισεξιστική οπτική για να βοηθήσουν τις μαθήτριες και τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα έμφυλα στερεότυπα και να τα αντιμετωπίζουν κριτικά ώστε να μην αναγκάζονται να υπόκεινται στους περιορισμούς των ρόλων του φύλου. Έχοντας διερευνήσει από πολλές πλευρές το ζήτημα των έμφυλων αναπαραστάσεων και διακρίσεων στα σχολικά εγχειρίδια, καταλήξαμε πως παρά τις βελτιώσεις, συνεχίζει να υπάρχει πλήθος έμφυλων στερεοτύπων. Πέρα από τα σχόλια και



πιθανές λύσεις που αφορούν επιμέρους σημεία ανάλυσης, προτείνουμε τη συμπερίληψη οδηγιών για την ενίσχυση της προώθησης της έμφυλης ισότητας στο βιβλίο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Ήδη στο βιβλίο Εκπαιδευτικού υπάρχουν προτάσεις προς τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες σχετικά με θέματα πάνω στα οποία μπορούν να συζητήσουν με τα παιδιά. Τα ζητήματα προκύπτουν από κείμενα και ασκήσεις του βιβλίου και θεωρούνται ευκαιρίες για συζήτηση όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και όπως προτείνεται στο σπίτι με τους γονείς. Απουσιάζουν, όμως, από όλα τα εγχειρίδια συγκεκριμένες οδηγίες για την καταπολέμηση του σεξισμού παρόλο που το εκπαιδευτικό μας σύστημα θεωρητικά στρέφεται ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες.

Η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση παρέχοντας μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη ανάλυση της έκτασης και της μορφής του σεξισμού στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και μια διδακτική πρόταση για την άρση του η οποία στηρίζεται στη χρήση γελοιογραφιών και μιμιδίων που είναι προσιτά στα παιδιά. Επιπρόσθετα, το χιούμορ επιλέχθηκε γιατί πολλές φορές μπορεί να γίνει ισχυρός φορέας σεξισμού και από την άλλη, όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε μέσα από τις διαφορετικές δραστηριότητες που δημιουργήσαμε, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίζουν τον σεξισμό σε ένα πρώτο στάδιο και κατά δεύτερον να συνεισφέρει στην αποδόμησή του. Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν κατά πρώτον το ότι εστίασαμε στον ιζηματοποιημένο δομικό σεξισμό στο γένος και τα λεξιλόγια και κατά δεύτερον ότι η ανάλυση των έμφυλων λόγων έγινε μόνο βάση του διπόλου γυναικών και αντρών χωρίς να μπορούμε να επεκταθούμε στο σημαντικό ζήτημα που αφορά τις εναλλακτικές ταυτότητες φύλου το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει το αντικείμενο μια μελλοντικής έρευνας.

Ως προς τις μελλοντικές έρευνες, θα είχε επίσης εξαιρετικό ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις προθέσεις των συγγραφέων και κατά πόσο αυτές υλοποιούνται ή όχι μέσα στα σχολικά εγχειρίδια δεδομένου ότι όπως παρατηρεί η Μαραγκουδάκη, στα νέα εγχειρίδια υπάρχουν προσπάθειες, και κάποιες εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με τους ρόλους αντρών και γυναικών οι οποίες όμως «είναι μεμονωμένες και χωρίς να υπάρχει μια ενιαία σύλληψη και φιλοσοφία, επιβεβαιώνοντας την αμφιθυμία των συγγραφέων μπροστά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα» (2007:59). Μια ακόμα πρόταση αφορά το εάν τα έμφυλα στερεότυπα των εγχειριδίων είναι πιο ισχυρά στα παιδιά ή στους ενήλικες, ερώτημα που τέθηκε στην εργασία μας αλλά έμεινε αναπάντητο λόγω ανεπαρκών στοιχείων. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να αξιολογήσουμε στην πράξη τον βαθμό στον οποίο γίνεται αντιληπτό από τα άμεσα

εμπλεκόμενα άτομα (εκπαιδευτικοί/ μαθητικό κοινό) ο σεξισμός στο διδακτικό υλικό και να διερευνηθεί η στάση τους απέναντι σε αυτό. Αυτά τα βήματα μπορεί σταδιακά να ενισχύσουν την εγρήγορση συγγραφέων, εκπαιδευτικών και μαθητριών/των σχετικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων, περνώντας από την αναπαράσταση σε σχολικά εγχειρίδια στην κοινωνική αλλαγή.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- CRIADO-PEREZ, C. 2019. *Αόρατες γυναίκες, προκαταλήψεις και διακρίσεις σε έναν κόσμο για άντρες*. Μτφρ. Κ. Γουλέτη & Β. Μήσιου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MUNCIE, J & R. SAPFORD. 2008. Ζητήματα στη μελέτη της οικογένειας. Στο *Οικογένεια. Η μελέτη και η κατανόηση της οικογενειακής ζωής*. Μτφρ. Ε. Αυγήτα & Α. Τσονίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΑΛΒΑΝΟΥΔΗ, Α. 2012. Η κοινωνική και γνωσιακή διάσταση του γραμματικού γένους. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΑΛΕΞΙΟΥ, Θ. & Μ. ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ. 2011. Αγγλικά Γ δημοτικού *Magic Book 2* (Βιβλίο Μαθητή/τριας). Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. Αθήνα: Διόφαντος.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Β. Δ. 2001. *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ. 2004. *Κοινωνιολογικές Μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Πυγμαλίων.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & Β. ΤΣΑΚΩΝΑ. 2013. Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod\\_resource/content/5/humour.kritikos.grammatismo.s.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1612/mod_resource/content/5/humour.kritikos.grammatismo.s.pdf) Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2019
- ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. 2018. Ο σεξισμός στην Ελληνική γλώσσα και προτάσεις αποφυγής του: Μια συγκριτική μελέτη με τον τρόπο πραγμάτωσης και αντιμετώπισης του φαινομένου στην Αγγλική γλώσσα. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ-ΣΟΡΩΝΙΑΤΗ, Χ., Λ. ΜΑΡΑΤΟΥ-ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ & Α. ΚΑΠΕΛΛΑ. 2001. Εκπαίδευση και Φύλο: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), [http://www.isotita-epreaek.gr/iliko\\_apo\\_allous\\_foreis/ekpeudeusi/ekpedeusi\\_filo\\_reduce.pdf](http://www.isotita-epreaek.gr/iliko_apo_allous_foreis/ekpeudeusi/ekpedeusi_filo_reduce.pdf). Ανακτήθηκε 26 Ιουλίου 2019

- ΓΕΩΡΓΑΛΙΔΟΥ, Μ. 2009. Η γλωσσική κατασκευή του φύλου κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παιδικού παιχνιδιού. Πρακτικά του 8 th International Conference on Greek Linguistics, Ioannina, 30-2 September 2007, 714-727.
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. 2015. *Ιδεολογία στην Παιδική Λογοτεχνία. Πολιτική ορθότητα και παιδική λογοτεχνία*. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD3/>.
- ΓΚΑΣΟΥΚΑ, Μ. 2004. *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις του Φύλου. Ζητήματα Εξουσίας και Ιεραρχίας*. Αθήνα: Δελφοί.
- ΓΚΑΣΟΥΚΑ, Μ. & Μ. ΓΕΩΡΓΑΛΙΔΟΥ. 2018. *Οδηγός Χρήσης μη-Σεξιστικής Γλώσσας στα Διοικητικά Έγγραφα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, Υπουργείο Εσωτερικών.
- ΓΟΥΛΑ, Α. & Α. ΧΑΤΖΙΔΗ. 2017. «Βιβλίο του μαθητή και Βιβλίο του καθηγητή: Έμφυλες παραστάσεις στα εξώφυλλα των διδακτικών βιβλίων της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, *Σχολική Ψυχολογία, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Συνεργασίες και Προκλήσεις*, Βόλος, 19-22 Οκτωβρίου 2017.
- ΓΡΟΣΔΟΣ, Σ. 2011. Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ- ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. 1987. Τα στερεότυπα για ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», *Φιλολογος*, 49, 229-248.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ- ΚΟΥΪΜΤΖΗ, Β. 2003. Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα 'φύλο' στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης με θέμα «Το φύλο: τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός». Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. [https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5542/1490\\_02.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5542/1490_02.pdf). Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2019
- ΔΗΜΗΤΡΑΚΑΚΗ, Ι., Ε. ΝΤΖΑΝΗ, Ι. & Ι.Μ. ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ. 2016. Μην Ποντάρετε στον Πρίγκιπα: Τα σεξιστικά στερεότυπα στα κλασικά παραμύθια και η ανατροπή» 10ο

- Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. *Λογοτεχνία και Παιδεία*, 285-299 . Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΕΦΡΑΙΜΙΔΟΥ, Ε., ΖΩΗ-ΡΕΠΠΑ, Ε. & Φ. ΦΡΟΥΖΑΚΗ. 2011. Αγγλικά ΣΤ Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή/τριας). Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. Αθήνα: Διόφαντος.
- ΖΕΡΒΟΥ, Α. 1996. *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΙΝΤΖΙΔΗΣ, Β. & Ε. ΚΑΡΑΤΖΟΛΑ. 1999. Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δομές, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 119-120.
- ΚΑΒΒΑΘΑΣ, Δ. 2012. «Στο φωτογραφικό Κάδρο». *Το Βήμα*, <https://www.tovima.gr/2012/09/30/books-ideas/sto-fwtoGRAFiko-kadro/>. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2019.
- ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Μ. 2000. *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Μ. 2007. Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα. Αθήνα: Πατάκης.
- ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ, Ε. 1991. Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ, Ε. 1996. Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ, Ε. 2002. Οι άντρες πάνε στον πόλεμο, οι γυναίκες... Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 119-129.
- ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ, Ε. 2003. *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- ΚΑΤΣΑΝΕΒΑΣ, Θ. 2007. *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ. Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία – ΠΕΑΠ (2008-2011): Πρόγραμμα Σπουδών. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

- Αθηνών. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-spoydon>. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2020
- ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (ΚΕΘΙ), 2008. *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια : Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. [www.paratiritiriokethi.gr/imagebank/File/B2.pdf](http://www.paratiritiriokethi.gr/imagebank/File/B2.pdf). Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2019
- ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (ΚΕΘΙ). 2001. *Φύλο και Χώρος* [https://kethi.gr/wpcontent/uploads/2009/07/175\\_FYLO\\_XOROS.pdf](https://kethi.gr/wpcontent/uploads/2009/07/175_FYLO_XOROS.pdf). Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2019
- ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (ΚΕΘΙ). 2017. *Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεως κατά των Γυναικών / CEDAW. Έκδοση για νέες και νέους*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας [https://kethi.gr/wp-content/uploads/2018/04/CEDAW\\_Web\\_Spreads-1.pdf](https://kethi.gr/wp-content/uploads/2018/04/CEDAW_Web_Spreads-1.pdf). Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2019
- ΚΟΓΚΙΔΟΥ, Δ. 2014. Εκπαιδευτικό σύστημα και αναγκαιότητα της μη σεξιστικής γλώσσας. [https://tvxs.gr/news/paideia/ekpaideytiko-systima-kai-anagkaiotita-tis-mi-seksistikis-glossas?fbclid=IwAR2ERcnOJ1k5E5Eb8ynFQhyX8IT0CyNSYyHQaNQmILFoO\\_hUs5e\\_qwVrx5w](https://tvxs.gr/news/paideia/ekpaideytiko-systima-kai-anagkaiotita-tis-mi-seksistikis-glossas?fbclid=IwAR2ERcnOJ1k5E5Eb8ynFQhyX8IT0CyNSYyHQaNQmILFoO_hUs5e_qwVrx5w) Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου 2019
- ΚΟΓΚΙΔΟΥ, Δ. 2016. Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά : Υλικό ευαισθητοποίησης. [https://www.newseae.gr/images/Όλα\\_τα\\_Παιχνίδια\\_για\\_όλα\\_τα\\_Παιδιά\\_Δήμητρα-Κογκίδου\\_-\\_Τα\\_Νέα\\_της\\_Ειδικής\\_Αγωγής\\_και\\_Εκπαίδευσης.pdf](https://www.newseae.gr/images/Όλα_τα_Παιχνίδια_για_όλα_τα_Παιδιά_Δήμητρα-Κογκίδου_-_Τα_Νέα_της_Ειδικής_Αγωγής_και_Εκπαίδευσης.pdf) Ανακτήθηκε στις 24 Μαΐου 2019
- ΚΟΓΚΙΔΟΥ, Δ. 1995. Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση- Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; Στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών – Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα.
- ΚΟΛΟΒΟΥ, Ε. Κ. & Α. ΚΡΑΝΙΩΤΟΥ. 2011. Αγγλικά Ε Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή/τριας). Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. Αθήνα: Διόφαντος.
- ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Β. & ΓΕΩΡΓΟΥΛΕΑ, Μ. 1992. Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.46, 59-69.
- ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. 2014. Κοινωνικό φύλο: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα, 399-440. Αθήνα: νήσος.

- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (Επιμ.). 2007. «Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εισαγωγή Θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». ΕΠΑΕΑΚ ΙΙ. ΥΠ. Ε. Π. Θ. [www.isotita-peaek.gr/ipostirktiko\\_iliko/Dhmot\\_Theoritikis\\_7.pdf](http://www.isotita-peaek.gr/ipostirktiko_iliko/Dhmot_Theoritikis_7.pdf) Ανακτήθηκε στις 2 Μαΐου 2019
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. 2005. *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. 2012. «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αποδόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων: προϋποθέσεις, αντιστάσεις και όρια». Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Εκπαίδευση και Ισότητα των Φύλων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου [http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/marangoudaki\\_emfyles\\_taftotites\\_doc.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/marangoudaki_emfyles_taftotites_doc.pdf). Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2020
- ΜΑΡΩΝΙΤΗ, Κ. & Α. ΣΤΑΜΟΥ. 2014. Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*, επιμ. G. Kotzoglou et al., 1027-1039. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α. Φ. Χρηστίδης, 209-213. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΜΠΟΝΙΔΗΣ, Κ. 2005. Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα ανάλυσης». Πανεπιστήμιο Κρήτης, <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/1106-KTA-ΘΑ120/Μπονίδης,%20κριτικές%20μεθοδολογικές%20προσεγγίσεις.pdf> . Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2019
- ΜΠΡΑΤΣΟΛΗ, Α. & Α. ΔΙΑΜΑΝΤΙΔΟΥ. 2011. Αγγλικά Δ δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή/τριας). Υπουργείο παιδείας, έρευνας και θρησκευμάτων. Αθήνα: Διόφαντος.
- ΝΤΡΕΝΟΓΙΑΝΝΗ, Ε., Φ. ΣΕΡΟΓΛΟΥ & ε. ΤΡΕΣΣΟΥ. (Επιμ.) 2007. Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες τεχνολογίες. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο
- ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ, Σ. 2011. *Χίλιες και Μία Ανατροπές. Η Νεότερη Κινητικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*. Αθήνα: Πατάκης.

- ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, Έ. 2018. Οι έμφυλες κατασκευές των παιδιών νηπιαγωγείου για τα επαγγέλματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 1-13. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14232>
- ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ.-Σ. 2002. Γλώσσα-Γένος-Φύλο: Προβλήματα, Αναζητήσεις και Ελληνική Γλώσσα. Στο *Γλώσσα, γένος, φύλο*, επιμ. Θ.-Σ. Παυλίδου, 15-64. 2η έκδ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- ΠΙΤΣΙΛΙΔΗ, Μ. 2010 «Η φεμινιστική γλωσσολογία». *Η Καθημερινή*, 2010 <https://www.kathimerini.gr/721290/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/h-feministikh-glwssologia>
- ΠΛΙΟΓΚΟΥ, Β. 2006. Μορφές οικογενειακής οργάνωσης: Η εικόνα τους στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου. Στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τομ. ΙΒ΄, 47, 239-261.
- ΠΛΙΟΓΚΟΥ, Β., Ε. ΚΑΝΤΑΡΤΖΗ & Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ. 2017. Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 140-160.
- ΠΟΛΙΤΗΣ, Φ. 2006. *Οι Ανδρικές Ταυτότητες στο Σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογονισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ΣΤΑΜΟΥ, Α. 2014. Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα, 149-187. Αθήνα: νήσος.
- ΤΕΝΤΟΚΑΛΗ, Β. 2009. Ανιχνεύοντας το φύλο στον χώρο (Θραύσματα θεωρίας και εφαρμογής στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό. Στο *Μετα-τοπίσεις: Φύλο, διαφορά και αστικός χώρος*, επιμ. Σ. Λαδά, 183-202. Αθήνα: Futura.
- ΤΣΑΚΩΝΑ, Β. 2013. *Η κοινωνιογλωσσολογία του χιούμορ: Θεωρία, λειτουργίες και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΤΣΑΚΩΝΑ, Β. 2014. Ανάλυση χιουμοριστικού λόγου. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, επιμ. Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα, 295-324. Αθήνα: νήσος.
- ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Π. 1996. *Το φύλο της γλώσσας: Οδηγός μη σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο λόγο*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων.



- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, τομ. Α', Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-3-03, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. 2004. Η χρήση της γλώσσας και οι κυρίαρχες ιδέες: σχολιασμός της πεποίθησης για τη γλωσσική αλλαγή που «εμποδίζει» η ίδια η γλώσσα. Στο *Χρήσεις της Γλώσσας: Επιστημονικό Συμπόσιο*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας. Αθήνα: 235-248.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ1, Α. 1988. Γλώσσα Λανθάνουσα -2: Η θυγάτηρ της Εύας και το επικρατέστερο γένος. *Δίμη* 3: 82-85.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ1, Α. 1989. Γλώσσα Λανθάνουσα -3: Γιατί δεν υπάρχουν βουλεύτριες παρά μόνο χορεύτριες; *Δίμη* 4: 42-44.
- ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΥ, Α. 1998. Ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή. Η ισότητα των φύλων στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. *Δίμη*, 8, 180-190.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- ANDERSEN, L. & P. TRUDGILL. 1992. *Bad Language*. Harmondsworth: Penguin.
- BAKER-SPERRY, L. & L. GRAUERHOLZ. 2003. The pervasiveness and persistence of the feminine beauty ideal in children's fairy tales. *Gender & Society*. 711-726.
- BARTHES, R. 1977. *Image, music, text*, Νέα Υόρκη: Hill and Wang.
- BATTISTELLA, E. 1996. *The logic of markedness*. New York: Oxford University Press
- BEMILLER, M. & R. Z. SCHNEIDER. (2010). It's not just a joke. *Sociological Spectrum*. 30, 459-479.
- BING, J. 2004. Is Feminist Humor an Oxymoron? *Women and Language* : WL. 27.1, 22-33.
- CAMERON, D. 1985. *Feminism and Linguistic Theory*. Λονδίνο: McMillan
- CAMERON, D. 1990. *The feminist critique of language*. Νέα Υόρκη: Routledge, Chapman, and Hall.

- CLEVENSTINE, M. 2018. The Refashioning of Gender Binaries within the Constructed Identity of Tomboy in Girlhood and Beyond. *Undergraduate Research Awards*. 40. <https://digitalcommons.hollins.edu/researchawards/40>
- COATES, J. 1993. *Women, Men and Language*. Λονδίνο: Longman.
- COOPER, B. L. 1980. A Popular Music Perspective Challenging Sexism in the Social Studies Class. *The Social Studies*. 71:2, 71-76.
- DENDRINOS, B. 2015. The politics of instructional materials of English for young learners. Στο *Language, Ideology and Education The politics of textbooks in language education*, επιμ. X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger, 29-49. Λονδίνο: Routledge.
- DEUTSCH, F. M. 2007. Undoing gender. *Gender & Society (Online)*. (21):1 106-127.
- DOYLE, M. 1995. *The A-Z of non-sexist language*. London: Women's Press.
- ECKERT, P. & S. MCCONNELL-GINET. 2013. *Language and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLEMERS, N. 2018. Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275–298. doi:10.1146/annurev-psych-122216-011719
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FTERNIATI, A., A. ARCHAKIS, V. TSAKONA, & V. TSAMI. 2013. Media and literacy: Evidence from elementary school students' literacy practices and the current teaching practices in Greece. *MENON: Journal of Educational Research* 2(b): 58-70
- GODDARD, A. & L.M. PATTERSON. 2001. *Language and Gender*. London: Routledge.
- HALL, S. 1997. *Representation: cultural representation and signifying practices*. Λονδίνο : Sage.
- HILLS, L. A & A. CROSTON. 2012. It should be better all together: Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*. 17:5, 591-605.
- HOLLAND, S & J. HARPIN. 2013. Who is the “girly” girl? Tomboys, hyper-femininity and gender. *Journal of Gender Studies*, 24(3), 293–309.

- HOLMES, J. & R. SIGLEY. 2001. What's a word like girl doing in a place like this? Occupational labels, sexist usages and corpus research. *Language and Computers*. 36, 247-264.
- KACEN, J. J. 2000. Girrrl power and boyyyy nature: the past, present, and paradisaal future of consumer gender identity. *Marketing Intelligence & Planning*, 18.6/7, 345-355.
- KOENIG, A. M. 2018. Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly. *Frontiers in Psychology*. 9:1086.
- MARTYNA, W. 1980. Beyond the he/man approach: The case for non-sexist language. *Signs* 5 (3): 482-493.
- MAZE, J. R. 1981. Classical female Oedipal themes in To the Lighthouse. *International Review of Psychoanalysis*, 8, 155-171. Στο *Psychologies of Mind: the Collected Papers of John Maze*, επιμ. R. HENRY, Continuum International Pub. <http://site.ebrary.com/id/10427228>.
- MILLS, S. 2008. *Language and Sexism*. New York: Cambridge University Press.
- NADEŽDA, S. 2013. Animal metaphors and semantic derogation – Do women think differently from men? *Gender Studies*. 12 (1): 319-332.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH – NCTE. 1985. Guidelines for Nonsexist Use of Language. Illinois: NCTE Publications.
- O'KEEFE, D. 2016. Good girl messages: how young women were misled by their favorite books. Λονδίνο : Bloomsbury Academic.
- PAUWELS, A. 1998. Feminist language planning: has it been worthwhile? *Linguistik online*. Available at <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1043/1707>
- PIERCEY, M. 2000. Sexism in the English Language. *TESL Canada Journal*. 17 (2): 110-15.
- PUCCIANI, D. 1983. Sexist Songs: Out of Tune with the Times. *Teacher*. 98 (3): 8,12.
- RICHARDSON, B. 2019. Dangerous reading in Mansfield's stories and Woolf's 'The fisherman and his wife'. Στο *Katherine Mansfield and Virginia Woolf*, επιμ. C. Froula, G. Kimber & W. T. Martin, Εδιμβούργο: University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474439657.001.0001>.
- RIPPON, G. 2019. *The Gendered Brain*. Λονδίνο: Random House.

- RUBINI, L. 2006. Virginia Woolf and the Flounder. The Refashioning of Grimms' "The Fisherman and His Wife" (KHM 19, AaTh/ATU 555) in "To The Lighthouse". *Fabula*. 47, 289-307.
- SHIFMAN, L.& D LEMISH. 2010. Between Feminism and Fun(ny)mism: Analyzing Gender in Popular Internet Humor. *Information, Communication & Society*, 13:6, 870-891.
- SPENDER, D. 1980. *Man Made Language*. London and New York: Pandora.
- STERN, R. H.1976. Sexism in foreign language textbooks. *Foreign Language Annals*. 294-299.
- THORNE, B. 1993. *Girls and Boys in School*. England: Open University Press.
- TSAKONA, V. 2019. Talking about humor, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology and Cultural Studies* 12 (61) (2), 111-141.
- UMERA-OKEKE, N. 2012. Linguistic Sexism: An Overview of the English Language in Everyday Discourse. *AFRREV LALIGENS: An International Journal of Language, Literature and Gender Studies*, τομ. 1 (1).
- WARREN, V. L. 1986. Guidelines for the Nonsexist Use of Language. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*. 59, 471-484.
- WONG, WI. & M. Hines. 2015. Preferences for Pink and Blue: The Development of Color Preferences as a Distinct Gender-Typed Behavior in Toddlers. *Archives of Sexual Behavior*. 44 (5): 1243-54.
- ZIPES, J. 1983. *Fairy Tales and the Art of Subversion*. Νέα Υόρκη: Routledge.