



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού
σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διερευνώντας τις αναπαραστάσεις αγορίστικων ταυτοτήτων σε
κείμενα παιδικής λογοτεχνίας: μία διδακτική πρόταση για μαθητές
δημοτικού».**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΧΑΧΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΡΟΥΣΗ ΜΑΡΙΑ

Α.Μ. ΦΟΙΤΗΤΗ: 00272

ΒΟΛΟΣ 2025

Η Χαχοπούλου Στυλιανή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερευνώντας τις αναπαραστάσεις αγορίστικων ταυτοτήτων σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας: μία διδακτική πρόταση για μαθητές δημοτικού», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι φεμινιστικές θεωρίες έχουν προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μελέτη του φύλου και πιο συγκεκριμένα του γυναικείου, επικεντρώνοντας την προσοχή σε ζητήματα γυναικείας αναπαράστασης. Τα τελευταία χρόνια το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί και στις ανδρικές ταυτότητες, ενώ, ειδικότερα, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια και οι αγορίστικες συμπεριφορές έχουν έρθει στο προσκήνιο και δημιουργείται σταδιακά ένα διαφορετικό σχήμα, αυτό του ευαίσθητου ανδρισμού που απορρίπτει την ηγεμονική αρρενωπότητα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πατριαρχία. Παρόλα αυτά, οι έρευνες για τα αγόρια, τα αγόρια ως ήρωες που δρουν στην ιστορία και συμβάλλουν στην εξέλιξη της πλοκής αλλά που δεν προβάλλουν τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού ανδρισμού (δύναμη, βία, ανεξαρτησία, σκληρότητα, έλλειψη συναισθήματος και ενσυναίσθησης), είναι ελάχιστες.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το ερευνητικό κενό, στην εν λόγω διπλωματική εργασία αναζητούνται λογοτεχνικά κείμενα με πρωταγωνιστές αγόρια με διαφορετικές ταυτότητες, τύποι αγοριών που δεν συντηρούν τα παραδοσιακά πρότυπα και μελετώνται σύγχρονες αγορίστικες λογοτεχνικές απεικονίσεις με ποικίλες συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις. Οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις των αγορίστικων ταυτοτήτων καθορίστηκαν κατόπιν βιβλιογραφικής έρευνας. Η εν λόγω εργασία έχει σχεδιαστεί με στόχο την απόρριψή της ιδέας του ενιαίου αρσενικού υποκειμένου και στόχο έχει την ανάδειξη της πολυσχιδούς προσωπικότητας των αγοριών του σήμερα μέσα από αναγνώσματα, επιτρέποντας την παρουσίαση νέων αρσενικών υποκειμενικοτήτων που δεν έχουν μελετηθεί ενδελεχώς.

Το θεωρητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την προσέγγιση των κειμένων είναι ο κριτικός γραμματισμός επειδή επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να διερευνούν και να ανακαλύπτουν την επίδραση των κοινωνικο-πολιτικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και Λόγων.

Η διδακτική παρέμβαση αφορά μαθητές της Στ' Δημοτικού και είχε διάρκεια περίπου 20 ώρες. Ως τρόπος προσέγγισης των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα που βοηθά στην κατανόηση, την περιγραφή και την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων. Χρησιμοποιήθηκαν φυλλάδια εργασίας, όπως και ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση, αρχικά για να σκιαγραφηθούν οι αντιλήψεις των νεαρών μαθητών και στο τέλος της παρέμβασης για να ανιχνευθούν τυχόν αλλαγές στάσεων και αντιλήψεων. Στόχο της εργασίας αποτελεί: α) η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των

μαθητριών και η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης σε θέματα που αφορούν τις αγορίστικες ταυτότητες, β) η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τρόπους κριτικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων.

ABSTRACT

Feminist theories have aroused intense interest among researchers regarding the study of gender, and more specifically of the female one, with a particular focus on issues of the representation of women. In recent years, however, there has been a shift in theoretical and research interests towards male identities too, while, in particular over the past fifteen years, there has been an emerging focus on boys' behaviors, leading to the gradual formation of a new paradigm, that of sensitive masculinity that challenges the hegemonic masculinity traditionally linked to patriarchy. Despite this shift, research on boys, specifically those who are portrayed as protagonists in literary works, contributing to narrative development without embodying traditional masculine traits (such as strength, violence, independence, toughness, an absence of emotion and empathy) remains limited.

Taking this research gap into consideration, the present thesis investigates literary texts featuring male protagonists with diverse identities, focusing on boys who do not conform to conventional gender norms and examines contemporary literary representations of boys, exploring a range of behaviors, attitudes, and perceptions. These categorizations of male identities were established through a bibliographic research. This thesis aims to deconstruct the notion of a single male subject and aims to highlight instead the multifaceted and complex personalities of today's boys in contemporary literature, allowing the presentation of new male subjectivities that have not been extensively explored in previous research.

The theoretical framework employed in this study is critical literacy, as it allows students to explore and discover the impact of socio-political relationships and power dynamics in shaping perceptions, attitudes, and discourses.

The pedagogical intervention was designed for sixth-grade students and lasted approximately 20 hours. The qualitative research methodology was selected to address the research questions, as it facilitates a deeper understanding, description, and interpretation of social phenomena. The intervention employed worksheets, as well as pre- and post-intervention questionnaires. These tools were initially used to map students' perceptions and, at the conclusion of the intervention, to identify potential shifts in their attitudes and understandings. The objectives of the study are: a) to raise awareness among students and foster critical consciousness regarding issues related to male identities, and b) to familiarize students with critical approaching literary text.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΜΕΡΟΣ Α: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	11
ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ	11
1.1 Εισαγωγή	11
1.2 Η έννοια της Ταυτότητας.....	11
1.3 Κοινωνικές Ταυτότητες	13
1.4 Έμφυλες Ταυτότητες	14
1.5 Λόγοι και Ταυτότητες.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	17
ΑΡΡΕΝΩΠΙΟΤΗΤΕΣ / ΑΝΔΡΙΣΜΟΙ	17
2.1 Εισαγωγή	17
2.2 Αρρενωπότητα/ Ηγεμονική Αρρενωπότητα	17
2.3 Εκπαίδευση και ανδρισμοί.....	22
2.4 Εκπαίδευση και διαπροσωπικές σχέσεις.....	24
2.5 Εκπαίδευση και Ανδρισμοί στην Ελλάδα.....	26
2.6 Λογοτεχνία και Αρρενωπότητες	27
2.7 Διδακτική Προσέγγιση του φύλου στην εκπαίδευση	29
2.8 Επισκόπηση Ερευνών	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	35
ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	35
3.1 Εισαγωγή	35
3.2 Ιστορική αναδρομή	36
3.3 Ορισμοί	38
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	40
3.5 Ο κριτικός γραμματισμός στην παιδική λογοτεχνία.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	44
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	44
4.1 Θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης.....	44
4.2 Αναγνωστική Ανταπόκριση ως Πολιτισμική Δραστηριότητα.....	47
ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΕΡΕΥΝΑ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	50
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
1.1 Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας.....	50

1.2 Βιβλία που επιλέχθηκαν.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	54
ΣΤΟΧΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	54
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας-διδασκτικής παρέμβασης	54
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	56
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
3.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	56
3.2 Έρευνα δράση/ δράσης	56
3.3 Χρόνος και προφίλ μαθητών/μαθητριών στην έρευνα	58
3.4 Δεοντολογία της έρευνας	59
3.5 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	59
3.6 Μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων	62
3.7 Περιγραφή διδακτικών διώρων	64
3.8 Σύστημα κατηγοριών	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	69
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	69
4.1 Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου	69
4.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των φυλλαδίων εργασίας στη βάση του συστήματος κατηγοριών.	75
4.2.1 Η κοινωνική επίδραση στη διαμόρφωση αγορίστικων ταυτοτήτων.....	75
4.2.1.1 Επίδραση ομάδας συνομηλίκων	75
4.2.1.2 Ερεθίσματα από τον οικογενειακό περίγυρο	78
4.2.1.3 Σύγχρονα πρότυπα ανδρισμού	81
4.2.2. Παραστασιακές επιτελέσεις αγορίστικων ταυτοτήτων.....	83
4.2.2.1 «Το φυσιολογικό».....	83
4.2.2.2 Έκφραση συναισθημάτων	84
4.2.2.3 Προβολή/ Επίδειξη – Σωματική διάπλαση	85
4.2.3 Εκφάνσεις αγορίστικων ταυτοτήτων	87
4.2.3.1 Έξυπνος vs αφελής	87
4.2.3.2 Ηγεμονικός vs ευαίσθητος.....	89
4.2.3.3 Τολμηρός vs φοβικός.....	90
4.3 Ανάλυση τελικού ερωτηματολογίου.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	95
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	116

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο ταξίδι της συγγραφής της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, στο πλάι μου βρισκόταν συνεχώς η Επίκουρη Καθηγήτρια Παπαρούση Μαρία, την οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως για τις πολύτιμες συμβουλές, την καθοδήγηση και τη στήριξη που μου παρείχε. Η ίδια, συνέβαλε τα μέγιστα στην επιτυχή ολοκλήρωση της συγγραφής, εφοδιάζοντάς με ταυτόχρονα με θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για το αντικείμενο της λογοτεχνίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης, τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», που μου προσέφεραν το θεωρητικό υπόβαθρο και τις γνώσεις που θα με συνοδεύουν μια ολόκληρη ζωή στην άσκηση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στους ανθρώπους της ζωής μου, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα είχα καταφέρει όσα είχα ονειρευτεί.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία όλο και συχνότερα πληθαίνουν οι φωνές που ζητούν ορισμούς για έννοιες όπως η αρρενωπότητα, ο ηγεμονισμός, η κοινωνική και έμφυλη ταυτότητα. Αξίες όπως η αυτοπεποίθηση, ο ανταγωνισμός, η μυϊκή δύναμη και ο μισογυνισμός χαρακτηρίζονται ως αποκλειστικά ανδρικές, ενώ άλλες όπως η ανάπτυξη και διατήρηση προσωπικών σχέσεων, η έκφραση συναισθήματος, η φροντίδα και η αλληλεγγύη, τείνουν να συνδέονται αν όχι αποκλειστικά, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό με τον ρόλο των γυναικών.

Η αναδόμηση τέτοιων νορμών και η αποδόμηση της έννοιας της ηγεμονικής αρρενωπότητας, αποτελούν στόχο του ανθρωπιστικού και δημοκρατικού σχολείου αφενός, του κράτους και των θεσμών του αφετέρου, με μέτρα και παρεμβάσεις που φέρουν κοινωνικό πρόσημο. Η διερεύνηση των πολλαπλών ανδρισμών και η κατάρριψη του μύθου περί μονοδιάστατης και κοινώς αποδεκτής αρρενωπότητας, καθώς και η σύνδεσή της με το εκάστοτε πολιτισμικό, χρονικό και ιστορικό συγκείμενο, έρχονται στο προσκήνιο και καλούν την εκπαιδευτική κοινότητα σε ριζοσπαστικές αλλαγές.

Οι μαθητές καθημερινά μέσα από έμφυλους Λόγους διαπραγματεύονται και συγκροτούν τις κοινωνικές τους ταυτότητες οι οποίες όμως είναι ρευστές και ευμετάβλητες. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και η συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, δε δίνουν δυστυχώς την ευκαιρία στους νεαρούς μαθητές να ασκήσουν κριτική στις παραδοσιακές τοποθετήσεις περί ανδρικής συμπεριφοράς και να προσφέρουν εναλλακτικές μορφές αρρενωπότητας, σχήματα ανδρισμών που έχουν ως γνώμονα συμπεριφορές όπως η αποδοχή, η ενσυναίσθηση, η ευαισθησία, η αριστεία κ.ο.κ. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει πέρα από πολιτική βούληση να υπάρξει και μια λεπτομερής χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και θα συνεχίζεται στο σχολείο, με έμφυλα ευαισθητοποιημένο και κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και επικαιροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Μείζονος σημασίας είναι και η δημιουργία πανεπιστημιακών μαθημάτων και η διενέργεια ερευνών για το ζήτημα των αρρενωποτήτων, ποιοτικές μετρήσεις τα αποτελέσματα των οποίων θα αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω μελέτη.

Η αντίληψη περί κοινωνικής κατασκευής των ταυτοτήτων μπορεί να αποτρέψει φαινόμενα βίας, ρατσισμού και περιθωριοποίησης μαθητών οι οποίοι εκλαμβάνονται ως διαφορετικοί. Μέσω της λογοτεχνίας, με την ανάγνωση ιστοριών και την εκπόνηση δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές αποκτούν το μοναδικό προνόμιο να

διειδύουν ανάμεσα και πίσω από τις γραμμές των κειμένων που διαβάζουν και μέσω αυτών να ανακαλύπτουν στερεοτυπίες και στρεβλές δικές τους απόψεις περί ανδρισμού, να επαναπροσδιορίζουν τις απόψεις τους και να δημιουργούν εναλλακτικούς Λόγους. Οι μελέτες διερεύνησης ανδρικών ταυτοτήτων στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς είναι ελάχιστες, οπότε η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες αλλά και να πυροδοτήσει την περιέργεια των ερευνητών για επόμενες.

ΜΕΡΟΣ Α: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

1.1 Εισαγωγή

Το ζήτημα της «ταυτότητας» συζητείται έντονα στην κοινωνική θεωρία. Κεντρικό επιχείρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι παλιές ταυτότητες που σταθεροποίησαν τον κοινωνικό κόσμο για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα βρίσκονται σε παρακμή, γεννώντας νέες ταυτότητες που κατακερματίζουν το σύγχρονο άτομο, που άλλοτε θεωρούνταν ενοποιημένο υποκείμενο. Αυτή η αποκαλούμενη «κρίση ταυτότητας» λογίζεται ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας-αλλαγής που αποκαθιστά τις κεντρικές δομές και διαδικασίες των σύγχρονων κοινωνιών και υπονομεύει το πλαίσιο που έδωσε στα άτομα σταθερή βάση στον κοινωνικό κόσμο (Hall, 1992, σ. 274).

Η ταυτότητα κατέχει αμφιλεγόμενη θέση στην κοινωνική και πολιτική θεωρία. Από τη μια αποτελεί μια έννοια που ενσωματώνει την αίσθηση της μοναδικότητας του ατόμου ως μεμονωμένου όντος και ως μέλους ομάδων που μοιράζονται κοινές αξίες και πεποιθήσεις. Από την άλλη εντάσσεται σε ένα έντονο πολιτικό πεδίο, στο οποίο η επέκταση της κριτικής θεωρίας επέτρεψε την αναγνώριση εύθραυστων υποκειμενικοτήτων. Η ταυτότητα έχει αρχίσει να αποσπάται από τα στεγανά μιας σταθερής κοινωνικής συναίνεσης και οδηγείται σε νέες, διαφορούμενες και υβριδικές μορφές. Οι Bauman, Hall & Du Gay (1996) αναφέρουν ότι η «ταυτότητα» αποτελεί μια δυσάρεστη έννοια, την οποία εξετάζουμε όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με την αβεβαιότητα και ότι «... σκέφτεται την ταυτότητα όταν κάποιος δεν είναι σίγουρος που ανήκει» (σ. 18). Πρόσφατες παρεμβάσεις αμφισβητούν τις προσπάθειες των κυρίαρχων ομάδων στην κοινωνία να επιβάλλουν ενιαίους ορισμούς σε τομείς όπως η σεξουαλικότητα, η φυλή, η εθνικότητα, η ηλικία, η αναπηρία και η τάξη. Θα μπορούσε πράγματι να υποστηριχθεί ότι η μελέτη της ταυτότητας σημαίνει αναγνώριση της προβληματικής φύσης του ατόμου.

1.2 Η έννοια της Ταυτότητας

Η ταυτότητα αποτελεί έναν διαφορούμενο όρο, ο οποίος έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και για ποικίλους σκοπούς. Υπάρχουν πολλαπλές υποθέσεις σχετικά με την έννοια της ταυτότητας και ειδικότερα για το πώς αυτή υπεισέρχεται στην προσπάθεια κατανόησης των νεαρών ατόμων (Buckingham, 2008). Προέρχεται από τη λατινική ρίζα «idem», η οποία σημαίνει «το ίδιο», ωστόσο εμπεριέχει ταυτόχρονα την

έννοια της ομοιότητας αλλά και της διαφοράς. Από τη μία πλευρά, η ταυτότητα αποτελεί κάτι μοναδικό για τον καθένα και θεωρείται σε ένα βαθμό συμπαγής μέσα στον χρόνο. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το άτομο αυτοπροσδιορίζεται και διαμορφώνει μια προσωπική εικόνα για τον ίδιο του τον εαυτό (Jenkins, 1996). Από την άλλη, η ταυτότητα συνεπάγεται μια σχέση με μια ευρύτερη συλλογική ή κοινωνική ομάδα, όπου τα άτομα βρίσκουν σημεία ταύτισης.

Η «ταυτότητα» και οι συγγενείς όροι σε άλλες γλώσσες έχουν μακρά ιστορία στο δυτικό κόσμο, η οποία εκτείνεται από τους αρχαίους Έλληνες έως τη σύγχρονη φιλοσοφία (Stroll, 1967). Η εισαγωγή της «ταυτότητας» στην κοινωνική ανάλυση και η αρχική της διάχυση στις κοινωνικές επιστήμες και τον δημόσιο λόγο συνέβη στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1960. Η πιο σημαντική και πιο γνωστή προσέγγιση του όρου αφορούσε την οικειοποίηση και τη διάδοση του έργου του Erik Erikson (ο οποίος ήταν υπεύθυνος, μεταξύ άλλων, για την επινόηση του όρου «κρίση ταυτότητας»). Όπως, όμως, έδειξε ο Philip Gleason (1983), υπήρχαν και άλλα μονοπάτια διάχυσης. Η έννοια της ταύτισης προήλθε από ένα αρχικό ψυχαναλυτικό πλαίσιο (όπου ο όρος εισήχθη αρχικά από τον Φρόιντ) και συνδέθηκε με την εθνικότητα μέσω του βιβλίου του Gordon Allport, το 1954, με τίτλο «*The Nature of Prejudice*», με την κοινωνιολογική θεωρία ρόλων και τη θεωρία των ομάδων αναφοράς.

Για ποικίλους λόγους, ο όρος ταυτότητα απέκτησε μεγάλη απήχηση στη δεκαετία του 1960, καθιερώθηκε στο δημοσιογραφικό αλλά και στο ακαδημαϊκό λεξικό και εισήχθη στη γλώσσα της κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής όπως και σε αυτή της κοινωνικής και πολιτικής ανάλυσης. Ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο W.J. O. M. Mackenzie χαρακτήριζε την ταυτότητα ως μια λέξη «που έχανε το νόημά της εξαιτίας της υπερβολικής της χρήσης» και παρατήρησε ότι οι έννοιες της ταυτότητας και της κρίσης ταυτότητας είχαν γίνει «ένα έκδηλο κλισέ». Στη δεκαετία του 1980, με την ανάδειξη της φυλής, της τάξης και του φύλου ως το κυρίαρχο τρίπτυχο της λογοτεχνικής κριτικής και των πολιτιστικών σπουδών, οι ανθρωπιστικές επιστήμες συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωσή της.

Στην προσπάθεια κατανόησης της φύσης της ταυτότητας, γεννάται το ερώτημα για το εάν υφίσταται ένας ενιαίος και μοναδικός εαυτός ή μια συλλογή κοινωνικών εαυτών. Κάθε άτομο κατέχει μια σειρά από κοινωνικές ταυτότητες: πατέρας/μητέρα, αδελφός/αδελφή, γιος/κόρη, υπάλληλος/εργοδότης, φίλος/σύντροφος, υποστηρικτής ποδοσφαιρικής ομάδας και ούτω καθεξής.

Ο Craib (1998) υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν το άτομο να είναι ταυτόχρονα ο ενιαίος και μοναδικός εαυτός του αλλά και το συνονθύλευμα των κοινωνικών εαυτών του. Το έργο του George Herbert Mead (1934) αποδέχεται σιωπηρά αυτή τη διχοτομική φύση. Η θεώρηση του «εγώ», ως υποκείμενο ή αντικείμενο, αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι είναι «αντανακλαστικά όντα που χρησιμοποιούν σύμβολα» και ότι: « Δεν μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε τον εαυτό μας παρά μόνο στο βαθμό που μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον άλλο στη σχέση του με εμάς» (σ.194).

1.3 Κοινωνικές Ταυτότητες

Υπάρχει ένας συνεχής διάλογος μεταξύ των δύο φύσεων του ατόμου, μια διαπραγμάτευση μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του, αυτό που ο Jenkins στη συζήτησή του για τον Goffman αποκαλεί «εσωτερική/εξωτερική διαλεκτική» (Jenkins, 1996, σ. 22). Σε οποιαδήποτε κοινωνική περίσταση το άτομο προβάλλει μια εικόνα, μια ταυτότητα στους γύρω του και μπορεί να αντιμετωπίσει την έγκριση ή την αποδοκιμασία, την αποδοχή ή την απόρριψη. Έτσι παρακολουθεί συνεχώς τις παρουσιάσεις του εαυτού του και ως αποτέλεσμα η ατομική και συλλογική του ταυτότητα είναι ανοιχτές σε συνεχή επαναξιολόγηση. Η έννοια της ταυτότητας είναι ένα έργο σε εξέλιξη, ένας χώρος διαπραγμάτευσης μεταξύ του εαυτού και των άλλων. Συνεχώς επανεκτιμάται και συνδέεται άρρηκτα με τη διάδοση των πολιτισμικών νοημάτων σε μια κοινωνία. Επιπλέον, η ταυτότητα σχετίζεται έντονα με την πολιτική. Γίνονται συνεχείς προσπάθειες διαφυγής, διόρθωσης ή διαιώνισης στερεοτυπικών εικόνων και νοημάτων. Αυτοί οι μετασχηματισμοί είναι εμφανείς σε κάθε τομέα και οι σχέσεις μεταξύ αυτών των δημιουργημάτων αντικατοπτρίζουν και ενισχύουν τις σχέσεις ισχύος.

Μελετώντας τις κοινωνικές ταυτότητες, ο άνθρωπος αποκτά μια εικόνα για το σύνθετο φάσμα παραγόντων που επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του, τον τρόπο που τον βλέπουν οι άλλοι και τις πιέσεις που ασκούνται στα άτομα με σκοπό να αναπροσαρμόσουν ή τουλάχιστον να δώσουν προτεραιότητα σε ορισμένες κοινωνικές ατζέντες έναντι άλλων. Οι έρευνες για την κοινωνική ταυτότητα δείχνουν ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα, ένα άτομο δεν ανήκει απλά στην εργατική τάξη, αλλά μπορεί επίσης να οριστεί ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τη σεξουαλικότητα, την προσκόλληση ή την απόρριψη συγκεκριμένων θρησκευτικών ή πνευματικών απόψεων. Η κοινωνική διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου λειτουργεί ως μια συνεχής διαδικασία και εξαρτάται από τη εκάστοτε δυναμική του κοινωνικού πλαισίου.

1.4 Έμφυλες Ταυτότητες

Η έννοια της ταυτότητας του φύλου μπορεί να εξεταστεί μέσω δύο εκ διαμέτρου αντίθετων προσεγγίσεων, της «ουσιοκρατικής» (essentialist) και της «κονστρουκτιβιστικής» (constructionist).

Ο χαρακτηρισμός μιας προσέγγισης ως ουσιοκρατικής δεν συνεπάγεται ότι υποστηρίζει τον βιολογικό προσδιορισμό του φύλου. Η διάκριση μεταξύ ουσιοκρατικών και κονστρουκτιβιστικών απόψεων για το φύλο δεν έγκειται στην προέλευση των ιδιοτήτων του φύλου αλλά στη θέση τους. Οι ουσιοκρατικές απόψεις ερμηνεύουν το φύλο ως έναν κάτοικο εντός του ατόμου, μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό που περιγράφει την προσωπικότητα, τη γνωστική διαδικασία, την ηθική κρίση, κ.λ.π. Τα ουσιοκρατικά μοντέλα, επομένως, απεικονίζουν το φύλο με όρους θεμελιωδών χαρακτηριστικών που θεωρούνται εσωτερικά, επίμονα και γενικά ξεχωριστά από τη συνεχιζόμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης με τα καθημερινά κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα της ζωής του ατόμου (Gilligan, 1979).

Ακριβώς όπως η ουσιοκρατική προσέγγιση συχνά παρερμηνεύεται ως βιολογικός ντετερμινισμός, η κοινωνική κατασκευή του φύλου συχνά συγχέεται με την κοινωνικοποίηση του φύλου. Η θέση που υποστηρίζει ότι το φύλο είναι κοινωνικά κατασκευασμένο δεν είναι απλώς ένας ισχυρισμός της περιβαλλοντικής προέλευσης των χαρακτηριστικών του φύλου. Επίσης, το επιχείρημα του κονστρουκτιβισμού υποστηρίζει ότι το φύλο δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση χαρακτηριστικό των ατόμων, αλλά απλώς ένα κατασκεύασμα που προσδιορίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές που θεωρούνται κατάλληλες για ένα φύλο. Το φύλο που ορίζεται έτσι δεν είναι εγκατεστημένο στο άτομο, αλλά υπάρχει σε εκείνες τις αλληλεπιδράσεις που ερμηνεύονται κοινωνικά ως έμφυλες. Απ' αυτή την άποψη, η σχετικότητα ή η ηθική είναι μια ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και όχι των ατόμων και δεν συνδέεται ουσιαστικά με το βιολογικό φύλο.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την ουσιοκρατική προσέγγιση, αποδίδονται εξ αρχής στις γυναίκες και στους άντρες σταθερά και αμετάβλητα γνωρίσματα, όπως αυτό της ευαίσθητης γυναίκας, της καλής μητέρας, του ισχυρού άντρα κ.λπ., που θεωρούνται ιδιότητες του φύλου. Αντίθετα, στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσω του Λόγου σε σχέση με την επικοινωνιακή περίσταση και τα άτομα συμμετέχουν ενεργά κατά τη διαμόρφωσή της. Παρόλα αυτά, οι επιλογές κατασκευής της έμφυλης ταυτότητας των ατόμων δεν είναι απεριόριστες, αφού τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό

πλαίσιο στο οποίο ισχύουν συγκεκριμένες συμβάσεις (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σ. 39-40).

1.5 Λόγοι και Ταυτότητες

Ως άρθρωση (articulation) ονομάζεται κάθε πρακτική που δημιουργεί μια σχέση μεταξύ στοιχείων, έτσι ώστε η ταυτότητά τους να τροποποιείται ως αποτέλεσμα της αρθρωτικής πρακτικής. Το δομημένο σύνολο που προκύπτει απ' αυτή τη διαδικασία ονομάζεται Λόγος (discourse). Οι διαφορετικές θέσεις, στο βαθμό που φαίνονται αρθρωμένες μέσα σε έναν Λόγο ονομάζονται στιγμές. Αντίθετα, ως στοιχείο αποκαλείται κάθε διαφορά που δεν αρθρώνεται λεκτικά. Ο Gee (1996) όρισε τους Λόγους ως τον τρόπο που το άτομο ζει στον κόσμο. Κάθε Λόγος έχει μια σιωπηρή θεωρία ως προς τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως φυσιολογικού εντός του Λόγου και ορίζει ποιος είναι ο σωστός τρόπος για κάθε άτομο να μιλά, να ακούει, να ενεργεί, να εκτιμά, να σκέφτεται, να διαβάζει, να γράφει, να αισθάνεται, να ντύνεται και να κάνει χειρονομίες. Ο Λόγος παρομοιάζεται με μια λέσχη με σιωπηρούς κανόνες που υποδεικνύουν το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα μέλη μιας ομάδας.

Σε μια αρθρωμένη ολότητα λόγου, όπου κάθε στοιχείο καταλαμβάνει μια διαφορετική θέση, όλη η ταυτότητα είναι σχεσιακή και όλες οι σχέσεις έχουν έναν απαραίτητο χαρακτήρα. Ο μαρξιστής κριτικός, Althusser (1969) θεώρησε πως οι άνθρωποι αποδέχονται και ακόμη και εσωτερικεύουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και κανόνες. Η περιβόητη μεταφορά του για την παρέμβαση περιγράφει πώς το θέμα παράγεται μέσα στον λόγο:

Η υποταγή του υποκειμένου γίνεται μέσω της γλώσσας, ως αποτέλεσμα της έγκυρης φωνής που χαιρετίζει το άτομο. . . ένας αστυνομικός χαιρετίζει έναν περαστικό στο δρόμο, και ο περαστικός γυρίζει και αναγνωρίζει τον εαυτό του ως αυτόν που χαιρετίζεται. Στην ανταλλαγή με την οποία αυτή η αναγνώριση προσφέρεται και γίνεται αποδεκτή, λαμβάνει χώρα η παρέμβαση –η λογοτεχνική παραγωγή του κοινωνικού υποκειμένου (Butler 1997, σ. 5).

Όπως ο Althusser, ο Ιταλός πολιτικός θεωρητικός, έτσι και ο Gramsci (1971) είδε την εξουσία που κατέχουν οι διαμορφωτές του αστικού πολιτισμού, όπως οι τέχνες, τα μέσα ενημέρωσης και η εκπαίδευση. Τα υποκείμενα δίνουν τη συγκατάθεσή τους σε συγκεκριμένους σχηματισμούς εξουσίας επειδή η κυρίαρχη πολιτιστική ομάδα, η δημιουργία του λόγου τους πείθει για την ουσιαστική τους «αλήθεια», την «επιθυμία» ικανότητα» και «φυσικότητα».

Ο Althusser και ο Gramsci άνοιξαν το δρόμο για τη «Λογική παραγωγή του θέματος» του Foucault. Σύμφωνα με τον Foucault (1972) ταυτότητες (ή «υποκείμενα») θεωρούνται ως ένα προϊόν των κυρίαρχων Λόγων που συνδέονται με τις κοινωνικές ρυθμίσεις και πρακτικές. Οι επιπτώσεις αυτού του μοντέλου για τη λειτουργία της ισχύος είναι αμέσως εμφανείς. Εάν οι ταυτότητές είναι εγγεγραμμένες σε διαθέσιμους Λόγους, τότε αυτές οι διαδικασίες μπορεί να λειτουργήσουν για να αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες, όπως ο Howard (2000) ονομάζει «ιδεολογική συγκρότηση του εαυτού». Σε αυτόν τον απολογισμό, η ανάπτυξη του ατόμου γίνεται μια διαδικασία απόκτησης μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής εκδοχής του κόσμου, ικανής να εξυπηρετήσει ηγεμονικούς σκοπούς και να διατηρήσει το status quo.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΡΡΕΝΩΠΟΤΗΤΕΣ / ΑΝΔΡΙΣΜΟΙ

2.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι έρευνες για τους ανδρισμούς (masculinities), έχουν έρθει στο προσκήνιο. Ο όρος «ανδρισμοί», λογίζεται ως πρόσφορος και αντικαθιστά αυτόν του «ανδρισμού» στον ενικό αριθμό, εξαιτίας της πολλαπλότητας και της ποικιλομορφίας του (John Beyon, 2002, σ.2). Τα τελευταία χρόνια, αν και συνέβησαν πολλές μεταβολές παγκοσμίως, στον τομέα της λογοτεχνικής ανάγνωσης, οι μαθητές συνέχισαν να εισάγονται στην παραδοσιακή λογοτεχνία, σε έργα γραμμένα κυρίως από άνδρες συγγραφείς και με άνδρες πρωταγωνιστές. Παρά την ανδρική κυριαρχία που επικρατεί, ζητήματα αρρενωπότητας σπάνια τίθενται στο προσκήνιο, με τις κοινωνικές απόψεις για τον ανδρισμό ν' απουσιάζουν απ' αυτά. Οι περισσότερες αμερικανικές και ευρωπαϊκές μελέτες που έχουν πρόσφατα δημοσιευθεί, έχουν καταργήσει την έννοια της ομοιογενούς αρρενωπότητας, καθώς υπάρχει μια μεταστροφή των αντιλήψεων ως προς την καθολικότητα που αποδίδεται στην ανδρική εμπειρία.

2.2 Αρρενωπότητα/ Ηγεμονική Αρρενωπότητα

Η αρρενωπότητα, σαν έννοια απασχολούσε τους μελετητές ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όμως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έκρηξη του ενδιαφέροντος, για τα ζητήματα της ανδρικής αναπαράστασης, σε όλο το φάσμα των αφηγηματικών μέσων (βιβλία, κείμενα, μυθοπλασία, ταινίες), τα οποία εμπλέκονται σε μία απόπειρα κοινωνικής παρέμβασης, παρουσιάζοντας αλλαγές στο σχήμα του «ηγεμονικού ανδρισμού» και αναδεικνύοντας αυτό του «ευαίσθητου ανδρισμού» ή όπως αλλιώς αποκαλείται «μεταφεμινιστική αρρενωπότητα». Τα στερεότυπα της αρρενωπότητας, διαδίδονται κυρίως από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από τους παραδοσιακούς λογοτεχνικούς Λόγους, με τον ανδρισμό να βρίσκεται σε ένα στάδιο μεταβατικό. Κατά τον Kimell (1987) αυτή η ατμόσφαιρα, οφείλεται σε κάποιου είδους σύγχρονης «κρίσης» σχετικά με τον ορισμό της αρρενωπότητας. Η συμβολή της βέβαια δεν παύει να είναι πρόδηλη, λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων που προσφέρει για τον ανδρικό αυτοπροσδιορισμό, έννοια που αναδύεται όλο και πιο συχνά στις μεταμοντέρνες κοινωνίες. Η αρρενωπότητα είναι ιστορικά διαφοροποιημένη και αποτελεί μια εγγενώς μεταβλητή δέσμη ή ένα σύμπλεγμα πολιτιστικών κανόνων. Κατά τον Connell (1987) οι αρρενωπότητες δεν υφίστανται πριν από την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά δημιουργούνται καθώς ενεργούν οι άνθρωποι. Όπως αναφέρει και σε άλλο έργο του, η αποτύπωση μιας καθολικής εικόνας της

αρρενωπότητας είναι εξαιρετικά δύσκολη καθώς αιχμαλωτίζει το ανδρικό φύλο και δεν αποτυπώνει επ' ουδενί την πραγματική του φύση και ζωή. Το αποτέλεσμα που προκύπτει από μια τέτοια διαδικασία είναι μια “καρικατούρα” αρρενωπότητας, στην οποία κανένας άνδρας δεν μπορεί να αναγνωρίσει τον εαυτό του και αντίστοιχα να αναγνωριστεί από τους άλλους.

Οι μελέτες για την αρρενωπότητα και τους ανδρισμούς έχουν ενταχθεί πλήρως στην έρευνα των πολιτισμικών σπουδών και της λογοτεχνίας και εστιάζουν κυρίως στις αναπαραστάσεις αυτών στα κείμενα και όχι στα οντολογικά και κοινωνικά ζητήματα που τους αφορούν (Browne και Fletcher 1995; Gilbert και Gilbert 1998; Mac an Ghail 1994). Η αρρενωπότητα, δεν επιβάλλεται στα αρσενικά μόνο λόγω του ηγεμονισμού και των πατριαρχικών κανόνων αλλά και λόγω των ιστορικά ενσωματωμένων πρακτικών συμπεριφοράς των αγοριών και μετέπειτα ανδρών. Στα πλαίσια του Λόγου και της κοινωνικής πρακτικής, συγκεκριμένα σχήματα έχουν φυσικοποιηθεί. Τα σχήματα αυτά θεωρούνται ευνοημένα και δίνουν την ψευδαίσθηση ότι αναδύονται φυσικά, μέσα από μια ανώτερη ηθική προοπτική, ενώ τα εναλλακτικά σχήματα τείνουν να εκλείπουν (Butler 1990, West Zimmerman 1987) .

Σε οποιαδήποτε ιστορική στιγμή, υπάρχουν ποικίλες αρρενωπότητες κι όχι ένας μοναδικός ανδρισμός. Παρά την ποικιλομορφία, εμφανίζονται ορισμένα ανδρικά παραδείγματα και συγκεκριμένοι τρόποι επιτέλεσης της αρρενωπότητας, που κυριαρχούν πάντα στην ιστορική και σύγχρονη κουλτούρα. Καθήκον των ανδρικών σπουδών λοιπόν, αποτελεί η επανασύνδεση των ιδιαιτεροτήτων των αρρενωποτήτων ως ειδικών και ποικίλων κοινωνικών, πολιτιστικών και ιστορικών σχηματισμών.

Ως στοιχείο της ιστορίας, το φύλο ενυπάρχει συστηματικά στους πολιτισμικούς σχηματισμούς και επηρεάζεται από κυρίαρχους και ηγεμονικούς Λόγους, ιδιαίτερα απ' αυτούς της οικογένειας, του σχολείου, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, των δομών εξουσίας και της μαζικής κουλτούρας (Connell, 1995). Ο Connell (1996) απορρίπτει τον βιολογικό ουσιοκρατισμό και διατείνεται πως «η αρρενωπότητα αποτελεί μέρος ενός συνεχούς σχεδίου για το φύλο, που διαρκώς αναδιαμορφώνεται και είναι επαναδιαπραγματεύσιμο από τις διαδικασίες και τις σχέσεις που βοηθούν τους άνδρες και οι γυναίκες να διάγουν έμφυλο βίο » (σ. 671). Οι ανδρισμοί και οι αρρενωπότητες δεν σχηματίζονται απλά από το φύλο, αλλά διαμορφώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κοινοϊωκοπολιτισμικά συμφραζόμενα, τις ηλικιακές διαφορές, την ταξική θέση και την εθνικότητα. Η αποδόμηση του ανδρικού φύλου και της αρρενωπότητας επέρχεται αναπόφευκτα όταν στο προσκήνιο τίθενται ζητήματα όπως η ηλικία, η τάξη, η αναπηρία

κ.ο.κ. Επομένως, οι ίδιοι οι άνδρες αποτελούν την αποδόμηση τον ανδρικού τους φύλου (Lorber, 1994).

Σε μια προσπάθεια ορισμού του ανδρισμού, ο Connell (1995) αναφέρει: «Το σώμα είναι μεν αναπόφευκτο για την κατασκευή του ανδρισμού, μόνο που αναπόφευκτο δεν σημαίνει αναγκαστικά και αμετάβλητο» (σ. 56). Ο ανδρισμός κατά τον Connell μελετάται έξω από τα στενά όρια του «ανδρισμού» και της «θηλυκότητας».

Σε άλλο σημείο του έργου του ο Connell (1995) επίσης αναφέρει : «Ο ανδρισμός και η θηλυκότητα αποτελούν έννοιες εγγενώς σχεσιακές, που έχουν νόημα μεταξύ τους, ως κοινωνική οριοθέτηση και πολιτισμική αντίθεση. Αυτό ισχύει ανεξάρτητα από το μεταβαλλόμενο περιεχόμενο της οριοθέτησης σε διαφορετικές περιόδους της ιστορίας» (σ. 44).

Κατά τον Connell (1995) οι ανδρικές ταυτότητες δεν αποτελούν μια «στατική» κατάσταση αλλά είναι ιστορικά και χωρικά εξελισσόμενες, ενώ συγκροτούνται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τις κοινωνικές δομές. Το φύλο δεν αποτελεί πρωτίστως ιδιοκτησία των ατόμων αλλά μια κοινωνική κατασκευή. Οι κατασκευές ηγεμονικών εκδοχών της αρρενωπότητας είναι «εγγενώς ιστορικές» παρά καθολικές και φυσικές.

Σύμφωνα με τον Connell (1995): «Η ιδέα είναι η ανασύνθεση και όχι η διαγραφή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του φύλου, έτσι ώστε τα θετικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά που προηγουμένως θεωρούνταν δυαδικά αντίθετα, είτε ως αρσενικά, είτε ως θηλυκά, να μετατρέπονται σε δυνατότητες για όλους» (σ.234). Το κεντρικό επιχείρημα του Connell, εδράζεται στην άποψη της αναγνώρισης της ποικιλομορφίας των αρσενικών θεμάτων, ώστε οτιδήποτε λογίζεται ως ηγεμονική μορφή αρρενωπότητας, να είναι αμφισβητήσιμο.

Η θεωρητικός Judith Butler, στο πρώιμο της κείμενο για τον Foucault, με τίτλο «*Foucault and the Paradox of Bodily Inscriptions*» 1989, όπως και στο «*Gender Trouble*» 1990, φαίνεται να συγκλίνει ιδεολογικά με τις θεωρήσεις του Connell για το φύλο, καθώς απορρίπτει τον διαχωρισμό μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου. Η Μπάτλερ ανατέμνει την επικρατούσα κοινωνική πραγματικότητα, καθώς εισάγοντας τον όρο «επιτελεστικότητα του φύλου», ουσιαστικά καταργεί τη διάκριση του διπόλου βιολογικό – κοινωνικό φύλο. Η επιτελεστικότητα του φύλου διαρρηγνύει τις κανονικοποιημένες αφηγήσεις για το φύλο και αναδεικνύει την κοινωνική κατασκευή του. Τα αγόρια επιτελούν το φύλο τους σωματοποιώντας κάθε τους ενέργεια με τρόπο που ανταποκρίνεται στην αντίστοιχη επιτέλεση. (Butler 1990, 134-140).

Οι Hearn και Collinson (1994) ισχυρίζονται επίσης, πως η θεώρηση των ανδρισμών ως έμφυτων και συμπαγών χαρακτηριστικών και όχι ως ένα σύνολο υποκειμενικών στοιχείων που επιτρέπουν στους άνδρες να «κάνουν» ή να «επιτελούν» τους ανδρικούς τους ρόλους, είναι ανορθόδοξη και επικίνδυνη.

Ο Robert Connell (1995) ήταν ο πρώτος ο οποίος εισήγαγε στον ακαδημαϊκό χώρο τον όρο «*ηγεμονική αρρενωπότητα*», την οποία όρισε ως «τη διαμόρφωση της πρακτικής φύλου που ενσωματώνει την επί του παρόντος αποδεκτή απάντηση στο πρόβλημα της πατριαρχίας, η οποία εγγυάται, ή θεωρείται ότι εγγυάται την κυρίαρχη θέση των ανδρών και την υποταγή των γυναικών» (σ. 77). Η ηγεμονική αρρενωπότητα αποτελεί το επιδραστικότερο σύνολο ιδεών στις σπουδές του ανδρισμού, με τον ανδρισμό να λογίζεται πάντα ως στατικός και στέρεος. Ο όρος «ηγεμονική», εκφράζει μια θέση «προτεραιότητας» σε σχέση με άλλες αρρενωπότητες που υπάρχουν ταυτόχρονα μ' αυτή αλλά και μια θέση «εξουσίας» που την καθιστά ανώτερη έναντι άλλων καθώς αρρενωπότητα και η εξουσία θεωρούνται ως «σχεσιακές κατασκευές». Ο ορισμός του Connell για την αρρενωπότητα, χρησιμοποιήθηκε με σκαιό τρόπο και η χρήση της συγκεκριμένης φράσης συνδέθηκε άμεσα με εκδοχές της παραδοσιακής φαλλοκρατικής αρρενωπότητας, που έχει ως κύρια χαρακτηριστικά τη σκληρότητα, το θάρρος, τη μυϊκή δύναμη, αλλά και την επιθετικότητα, τη βία, τον μισογυνισμό και την ομοφοβία. Εμπνευστής της έννοιας της «ηγεμονίας», από τον οποίο δανείστηκε και το όνομα του όρου του ο Connell, υπήρξε ο Μαρξιστής θεωρητικός Antonio Gramsci (1971) και οι ιδέες του για την κυριαρχία και την εξουσία που σχετίζονται με την παθητική αποδοχή της ηγεμονίας από τους φαινομενικά πιο ευάλωτους. Η ηγεμονική αρρενωπότητα κατά τον Whitehead (1999) εξασθενεί μόνο όταν στο προσκήνιο τίθεται το ζήτημα της πολλαπλότητας των αρρενωποτήτων και των ταυτοτήτων. Η ηγεμονική αρσενική μορφή δεν αποτελεί απαραίτητα τον πιο κοινό τύπο αρρενωπότητας, συνεπώς μπορεί να αμφισβητηθεί. Αυτό όμως που την κάνει σταθερή στον χρόνο, είναι η σιωπηρή συναίνεση, η υποταγή και η αδυναμία αντίστασης των εμπλεκόμενων ατόμων.

Ο Connell (1995) κατανοώντας τη δυσκολία που ανέκυπτε λόγω των πολλαπλών τύπων ανδρισμών προσπάθησε να τους ομαδοποιήσει κι έτσι προέκυψαν οι εξής τέσσερις κατηγορίες: «οι ηγεμονικοί (hegemonic), οι συνεργικοί (complicitious), οι υποτελείς (subordinate) και οι περιθωριακοί (marginal) τύποι ανδρισμών» (σ.76-81).

Οι Mosher και Shirkin (1984) από την άλλη, εισήγαγαν τον όρο «*υπεραρρενωπότητα*», «*hypermasculinity*», ο οποίος περιγράφει την «μάτσο» προσωπικότητα που αποτελείται

από τα εξής τρία στοιχεία: την σκληρή στάση απέναντι στις γυναίκες, την πεποίθηση ότι η βία είναι συνώνυμη με τον ανδρισμό και την εμπειρία του κινδύνου ως συναρπαστική.

H Jane Kenway και η Lindsay Fitzclarence (1997) περιγράφουν ως χαρακτηριστικά της ηγεμονικής αρρενωπότητας «τη σωματική δύναμη, την περιπέτεια, τη συναισθηματική ουδετερότητα, τη βεβαιότητα, τον έλεγχο, την κατηγορηματικότητα, την αυτοπεποίθηση, την ατομικότητα, τον ανταγωνισμό, τη δεξιολογία, τη γνώση των δημοσίων πραγμάτων, την πειθαρχία, τη λογική, την αντικειμενικότητα και τον ορθολογισμό» (σ.121). Ο Stephens στο άρθρο του με τίτλο «*Gender, Genre and Children's Literature*» (1996), κάνει λόγο για το ιδανικό αρσενικό το οποίο σκιαγραφείται ως δυνατό, σκληρό, ανεξάρτητο, δραστήριο, επιθετικό, βίαιο, ανταγωνιστικό, ενώ το γυναικείο σχήμα ως όμορφο, απαλό, υποχωρητικό, παθητικό, ανίσχυρο, ευάλωτο και περιποιητικό.

Ο Jonathan Rutherford (1988) στη μελέτη του για τις ανδρικές αναπαραστάσεις, διέκρινε τα δύο κύρια αντικρουόμενα πρότυπα ανδρισμού, αυτό του «τιμωρητικού άνδρα» «retributive man» και του «άνδρα της νέας εποχής» «new age man». Ο όρος «man», ιδίως στην αγγλική κουλτούρα είναι διφορούμενος καθώς μπορεί να αναφέρεται, είτε συγκεκριμένα στους άνδρες, είτε γενικότερα στο ανθρώπινο ον. Στην πρώτη περίπτωση, ο άνδρας είναι αυτός που αγωνίζεται στον εργασιακό στίβο και αποτελεί την κύρια μορφή εξουσίας μέσα στο σπίτι, ενώ χαρακτηρίζεται ως σκληρός, ανταγωνιστικός και συναισθηματικά αποστασιοποιημένος. Σε αντίθεση με το εν λόγω πρότυπο, ο άνδρας της νέας εποχής παρουσιάζεται ως ήπιος, συναισθηματικός, περιποιητικός, ενώ αποφεύγει τη χρήση σεξιστικής γλώσσας. Αυτός ο τύπος άνδρα προσπαθεί να έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του, ενώ είναι πρόθυμος να γίνει ευάλωτος συναισθηματικά απέναντι στους άλλους. Η έννοια του «new man», για ένα σύντομο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια του 1990 εξαφανίστηκε, αλλά έκτοτε άρχισε να αναδύεται με ακόμα πιο έντονο ρυθμό και να εξελίσσεται σταθερά.

Υπάρχουν αρκετές στερεοτυπικές φράσεις που συνοδεύουν τα αγόρια από μικρή κιόλας ηλικία όπως το «*Boys will be boys*», «τα αγόρια θα είναι αγόρια», ως απάντηση στην επιθετική και βίαιη συμπεριφορά που κάποια αρσενικά εκδηλώνουν. Η φράση αυτή, δηλώνει ως εγγενή και αμετάβλητη πτυχή του ανδρικού χαρακτήρα, την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά, αψηφώντας τις ατομικές διαφορές του κάθε ανθρώπου. Πολλές φορές αγνοείται, πως αυτό που αποκαλείται ως «κανονικό» είναι συνήθως η επιβολή κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένων προτύπων και πως η συμβατική αρρενωπότητα δεν είναι φυσική αλλά κατασκευασμένη και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί εγγενές βιολογικό δεδομένο (Brittan, 1989; Brod, 1987a;

Chapman και Rutherford, 1988; Connell, 1987; Kimmel, 1987d; Metcalf και Humphries, 1985; Seidler, 1991d). Η επιθετική συμπεριφορά που μπορεί να εκδηλώσει μια γυναίκα, στα μάτια του ευαίσθητου αναγνωστικού κοινού, δικαιολογείται και δεν αξίζει τιμωρία, σε αντίθεση με τον άνδρα που σε αντίστοιχη περίπτωση κρίνεται ένοχος καθώς η ενέργειά του θεωρείται απόρροια της εγγενούς αρρενωπότητάς του. Η υπακοή, η προστασία, η τήρηση του νόμου, θεωρούνται ως φυσικές, γυναικείες «αρετές».

2.3 Εκπαίδευση και ανδρισμοί

Με μια σύντομη ιστορική αναδρομή, φαίνεται ότι τα δημόσια σχολεία, ιδίως στην Αγγλία κατά τον 19ο αιώνα συστάθηκαν και λειτούργησαν με αποκλειστική πρόθεση τη διδασκαλία των αγοριών για το πώς να είναι αρσενικά και το πώς να γίνουν χριστιανοί άνδρες στην ενήλικη ζωή τους (Connell, 2000; Heward, 1988). Η λειτουργία των σχολείων αυτών με τη συγκεκριμένη δομή, οργάνωση και κατευθυντήρια σκέψη έχει πάψει να υφίσταται την τελευταία πεντηκονταετία. Παλαιότερα, τα σχολεία αυτά δεν είχαν καμία ενασχόληση με τα αξιοκρατικά και φυλετικά ζητήματα ή τα ακαδημαϊκά προσόντα, αλλά εστίαζαν στην προετοιμασία των μαθητών για να υπηρετήσουν στις ένοπλες δυνάμεις ή να απορροφηθούν στις οικονομικές υπηρεσίες της χώρας. Εμπνευσμένα από το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα, βρέθηκαν να είναι κι άλλα κράτη, αποικίες της Αγγλίας, όπως αυτά της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας, του Καναδά, των Η.Π.Α. και της Νοτίου Αφρικής, όπου τα αγόρια μαθητές μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας, αφομοίωναν σταθερά μέσα στα χρόνια τα χαρακτηριστικά του μισογυνισμού, της ομοφοβίας και της συναισθηματικής καταστολής (Epstein, 1998a; Morrell, 1994).

Παρά το γεγονός ότι το σχολικό συγκείμενο συνδέεται ιστορικά με το φύλο, το ζήτημα του φύλου στα σχολεία αγνοήθηκε σε μεγάλο βαθμό, μέχρι το δεύτερο φεμινιστικό κύμα που ξεκίνησε το 1980 (Rendel, 1985). Τότε, άρχισε ουσιαστικά η ενασχόληση με τις πολλαπλές διαφορές που υπάρχουν σε κάθε ομάδα φύλου και την επίδραση των διαφορετικών αρρενωποτήτων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Συγγραφείς, περιέγραφαν τα σχολεία εκείνης της εποχής ως «εργοστάσια ή συσκευές παραγωγής ανδρών» (Connell, 1989, σ. 291; Haywood και Mac an Ghail, 1995).

Είναι γεγονός ότι τα αγόρια διαπραγματεύονται και αποδίδουν διαφορετικά εκδοχές του ανδρισμού σε μια σειρά από κοινωνικές και πολιτιστικές καταστάσεις όπως είναι για παράδειγμα η οικογένεια, η γειτονιά, το σχολείο, ο αθλητισμός, η αγορά εργασίας. Οι έννοιες, οι ιδέες, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που παράγονται σε καθένα από τα

παραπάνω πεδία, αλληλοσχετίζονται και μεταφέρονται και στα υπόλοιπα. Τα σχολεία σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις έχουν ιεραρχική δομή, δημιουργούν και διατηρούν σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής καθώς τα ίδια συγκροτούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, σε συγκεκριμένες πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. Εντούτοις, το προσωπικό που εργάζεται, οι κανόνες που εφαρμόζονται, οι συνήθειες που αναπτύσσονται, ο χώρος και η ανασύνθεσή του, οι διαθέσιμοι πόροι, έχουν όλα σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τη σχολική εμπειρία. Για τα αγόρια μαθητές κυρίως στα πιο καινοτόμα και ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα, υπάρχουν διαφορετικές ευκαιρίες να εκτελέσουν τους διαφορετικούς τύπους αρρενωπότητάς τους ή και να οικοδομήσουν νέες αρρενωπότητες.

Ο Connell (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «το φύλο είναι ενσωματωμένο στις θεσμικές ρυθμίσεις με τις οποίες λειτουργεί το σχολείο» (σ. 213). Ο Connell (2002) επίσης αναφέρει πως «τα δημοτικά σχολεία έχουν γίνει οργανισμοί που έχουν καθιερώσει αυτό που αποκαλείται ως καθεστώς φύλου (σ.53). Οι Hansot και Tyack (1988) υποστηρίζουν ότι για να κατανοήσουμε το φύλο στο σχολείο πρέπει να σκεφτόμαστε «θεσμικά». Για να γίνει κατανοητή η διαδικασία με την οποία οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν την ανδρική τους ταυτότητα, ορισμένοι ερευνητές έχουν διακρίνει τις δύο κυρίαρχες σχολικές κουλτούρες, την επίσημη ή τυπική και την άτυπη κουλτούρα. Το επίσημο σχολείο και η τυπική κουλτούρα αποτυπώνονται στα σχολικά έγγραφα, περιλαμβάνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα πειθαρχικά όργανα, τις πολιτικές, οργανωτικές και διοικητικές δομές. Η ανεπίσημη κουλτούρα, περιλαμβάνει όχι μόνο τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και τις άτυπες σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τις σχέσεις δασκάλων – μαθητών εκτός σχολείου.

Ο Connell (2008) αναφέρει:

«Υπάρχει μια πεποίθηση ότι μόνο οι άνδρες μπορούν να καταλάβουν πραγματικά την αρρενωπότητα. Οι άνδρες μπορούν, ενώ οι γυναίκες όχι. Οι άνδρες εκτιμούν τη σημασία του αθλητισμού, των αγώνων, του ανταγωνισμού, του συναισθηματικού ελέγχου, με έναν τρόπο που οι γυναίκες δεν μπορούν. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των αγοριών μπορεί να γίνει σωστά μόνο από άνδρες, που ενεργούν ως πρότυπα, μέντορες. (σ. 132).

Όπως συμβαίνει σε κάθε χώρο εργασίας, έτσι και τα σχολεία αποτελούν θεσμικούς μικρόκοσμους μέσα στους οποίους αναπτύσσονται διαφορετικοί τύποι σχέσεων. Μέσα απ' αυτές τις διασταυρωμένες δομές σχέσεων, τα σχολεία δημιουργούν θεσμικούς

ορισμούς του ανδρισμού, με τα αγόρια μαθητές να συμμετέχουν απλά μπαίνοντας στο σχολείο και ζώντας στις δομές του. Τέτοιες σχέσεις μπορεί να είναι οι σχέσεις εξουσίας. Ένα οικείο μοντέλο των σχέσεων αυτών είναι η συσχέτιση του ανδρισμού με την εξουσία και ως εκ τούτου η συγκέντρωση των ανδρών σε εποπτικές θέσεις στα σχολικά συστήματα. Ο καταμερισμός της εργασίας επίσης, ο οποίος περιλαμβάνει εργασιακές εξειδικεύσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως η ανάθεση στις γυναίκες μαθημάτων οικιακής οικονομίας, λογοτεχνίας, αγγλικών, ενώ στους άνδρες μαθημάτων θετικών επιστημών. Τα μοτίβα συναισθημάτων ή αυτό που ο Hochschild αποκαλεί «κανόνες συναισθημάτων» και αφορούν τα επαγγέλματα με διδακτικά καθήκοντα που συχνά συνδέονται με συγκεκριμένους ρόλους, όπως είναι για παράδειγμα ο σκληρός διευθυντής, ο αυστηρός υποδιευθυντής κ.ο.κ. Τέλος, ο συμβολισμός του φύλου που τα σχολεία εισάγουν, από την ευρύτερη κουλτούρα ή που από μόνα τους δημιουργούν (στολές και ενδυματολογικούς κώδικες, επίσημους και ανεπίσημους γλωσσικούς κώδικες κ.ο.κ.).

2.4 Εκπαίδευση και διαπροσωπικές σχέσεις

Η κουλτούρα των αγοριών και οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν με τους συνομηλίκους τους στο μικροεπίπεδο του σχολείου, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία αρρενωποτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες ομηλικών επηρεάζουν την κατασκευή των ανδρικών ταυτοτήτων διότι ασκούν μόνιμες πιέσεις στα άτομα ώστε να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τα καθορισμένα πρότυπα της ομάδας.

Κάθε ομάδα έχει τη δική της κουλτούρα, μια συγκεκριμένη διάρθρωση, ένα δικό της «modus operandi» (Dubbs & Whitney, 1980, σ. 27). Οι κοινές αξίες και τα ενδιαφέροντα, παρέχουν στα αγόρια μια σειρά από συλλογικές έννοιες για το τι σημαίνει να είσαι αγόρι. Ο Harris (1998) υποστηρίζει ότι η ομάδα συνομηλίκων έχει μεγαλύτερη επιρροή ακόμα και από την οικογένεια του παιδιού, όσον αφορά τον σχηματισμό της ταυτότητάς του, για το ποιο είναι και για το πως πρέπει να δρα. Έτσι, η οικοδόμηση των αρρενωποτήτων αποτελεί ένα συλλογικό έργο, με την ομάδα να αποτελεί τον κύριο φορέα ορισμού συμπεριφοράς και στάσεων (Connell, 2000). Στην άτυπη σχολική κουλτούρα, κύριο στόχο των αγοριών αποτελεί το να είναι όμοια με τα υπόλοιπα, ως μια μορφή άμυνας απέναντι σε ενδεχόμενα πειράγματα και αποκλεισμό. Συνεπώς, αν και οι μαθητές χτίζουν εντός του σχολείου την ταυτότητά τους, αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται για να εναρμονίζεται με τις κοινωνικές επιταγές της ομάδας και τους αυστηρούς κώδικες των συνομηλίκων. Η αποδεκτή αυτή μορφή αρρενωπότητας που θα δημιουργηθεί θα δώσει στον νεαρό μαθητή την ευκαιρία να καταλάβει μια θέση στην ιεραρχία της ομάδας, επομένως κι ενός είδους δημοφιλία. Κατά τον Thornton (1997) για να ενταχθεί ένα αγόρι

στην ομάδα ομηλίκων πρέπει να μιλάει για τα κατάλληλα θέματα, να χρησιμοποιεί με τον ίδιο τρόπο με την ομάδα την ομιλία του ως προς το στυλ και το λεξιλόγιο, να είναι καλό στις θετικές επιστήμες, να φοράει τα σωστά ρούχα, να παίζει τα σωστά παιχνίδια και να ασπάζεται κοινές αξίες και πεποιθήσεις με τα υπόλοιπα μέλη της. Τα κυρίαρχα πρότυπα αρρενωπότητας συχνά συνδέονται με το φυσικό κεφάλαιο του σώματος και για πολλά αγόρια αυτή η επιτελεστική λειτουργία του σώματος θεωρείται ως ο πιο επιθυμητός τρόπος για να λογίζονται ως αρσενικά (Gilbert και Gilbert 1998).

Κατά τον Pollard (1985) υπάρχουν δύο κύριες πηγές υποστήριξης για τους μαθητές, που προέρχονται από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται με επιδεξιότητα και να κρατούν μια ικανοποιητική ισορροπία μεταξύ της δράσης τους και των προσδοκιών αυτών των δύο πηγών, ως προς το τι σημαίνει να είναι τελικά αγόρια. Πολλά αγόρια φαίνεται πως βιώνουν μια ένταση ανάμεσα σ' αυτά που οι δάσκαλοί τους θεωρούν φυσιολογικά και που αντιπροσωπεύουν το σχολείο, ανάμεσα στις προσδοκίες των συμμαθητών τους αλλά και στις προσδοκίες που οι ίδιοι τρέφουν για τον εαυτό τους και το τι σημαίνει να είναι αρσενικά.

Σε κάθε περιβάλλον, όπως και στο σχολείο υπάρχει μια ιεραρχία αρρενωποτήτων που η καθεμία περιλαμβάνει τη δική της κυρίαρχη μορφή ηγεμονικής αρρενωπότητας. Η ηγεμονική μορφή αρρενωπότητας μπορεί να διαφέρει σε κάθε σχολείο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της επίσημης κουλτούρας, μπορεί να είναι σταθερή ή ασταθής, ορατή ή αόρατη, παθητική ή βίαιη (Connell, 1995). Σε αντίθεση με την ηγεμονική αρρενωπότητα, υπάρχουν επίσης και δευτερεύουσες μορφές ανδρισμού που τοποθετούνται έξω από τις «νόμιμες» μορφές αρρενωπότητας και συχνά καταπιέζονται και υποτάσσονται στις ισχυρότερες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αγοριών που τείνουν να διαφέρουν είναι αυτά που εργάζονται πολύ σκληρά για το σχολείο, είναι υπερβολικά συμμορφωμένα με τους κανόνες, μιλούν πολύ ευγενικά και επίσημα στους μεγαλύτερους, έχουν κομψή εμφάνιση που δεν αντικατοπτρίζει τα παραδοσιακά ανδρικά πρότυπα. Συχνά μπορεί να υπάρχει σωματική διαφορά όπως για παράδειγμα ένα υπέρβαρο αγόρι ή ένα λεπτό και αδύναμο σωματικά αγόρι. Ένα αγόρι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, ένα αγόρι που περπατά με περίεργο τρόπο ή έχει διαφορετικό τόνο φωνής (Πολίτης 2006). Οι ανδρισμοί που περιεγράφηκαν παραπάνω χαρακτηρίζονται ως υποτελείς και απορρίπτονται καθώς δεν συγκλίνουν με τις νομιμοποιημένες μορφές ανδρικών προτύπων.

2.5 Εκπαίδευση και Ανδρισμοί στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο, φαίνεται να ακολουθεί έναν γραφειοκρατικό και εξουσιαστικό τρόπο διοίκησης, ο οποίος λειτουργεί στη βάση των αρχών του ηγεμονικού ανδρισμού. Η τάση αυτή, φαίνεται να ενσπείρεται και να ενισχύεται από τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας και τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την αξιολόγηση των μαθητών. Εξαιτίας της υφιστάμενης κατάστασης, αναφύονται διάφορα προβλήματα καθώς οι μαθητές σ' αυτά τα πλαίσια είναι δύσκολο να διαπραγματευτούν και να εξελίξουν τις ταυτότητές τους. Ταυτόχρονα, στον σχολικό χώρο εργάζονται και εκπαιδευτικοί που και οι ίδιοι αποτελούν έμφυλα υποκείμενα που συγκροτούν τις δικές τους μοναδικές ταυτότητες οι οποίες δεν είναι στατικές αλλά εξελισσόμενες και ρευστές (Κογκίδου, 1994).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες εκτός από τον προσδιορισμό του φύλου τους κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο μαθαίνουν να λειτουργούν με βάση τα καθορισμένα για το φύλο και την ηλικία τους πρότυπα συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αποτελούν παθητικούς δέκτες νορμών που βασίζονται στο πατριαρχικό παράδειγμα και όχι στους εναλλακτικούς Λόγους. Η Ελλάδα, συγκριτικά με άλλα δυτικά κράτη έχει καθυστερήσει την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών σχετικά με τις διαφορετικές εκφάνσεις της αρρενωπότητας κυρίως εξαιτίας του μικρού έως και ανύπαρκτου βαθμού πανεπιστημιακών μαθημάτων για το θέμα, που συνεπάγεται την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, το έλλειμμα σε ερευνητικά προγράμματα και εγχειρίδια όπως και επιστημόνων που μελετούν τέτοιου είδους ζητήματα αλλά και εξαιτίας της απουσίας οργανωμένων ομάδων/ δικτύων που ασχολούνται με την έρευνα και την πράξη στο συγκεκριμένο πεδίο (Κογκίδου, 1997γ).

Τα τελευταία χρόνια βέβαια, παρουσιάζεται μια τάση εξυγίανσης του υφιστάμενου μοντέλου, με την εισαγωγή μαθημάτων τύπου project και εργαστηρίων δεξιοτήτων όπου το θέμα της αρρενωπότητας δεσπόζει ως ένα από τα βασικότερα που χρήζουν έρευνας και ανάλυσης μαζί μ' αυτό της σεξουαλικής αγωγής. Τα σχολικά εγχειρίδια, γραμμένα πριν από δεκαετίες δεν μπορούν δυστυχώς ν' αποτυπώσουν αυτό το νέο ρεύμα που επιτακτικά ζητά την εξεύρεση τρόπων ώστε να εκδηλωθούν και να εκφραστούν όλες οι πλευρές της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, τόσο στον θεσμικό μικρόκοσμο του σχολείου, όσο και ευρύτερα στην κοινωνία (Πολίτης, 2006).

2.6 Λογοτεχνία και Αρρενωπότητες

Νοούμενης της επιρροής των φεμινιστικών θεωριών, η εφαρμογή των μελετών για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία, επικεντρώθηκε σε ζητήματα γυναικείας εκπροσώπησης, γεγονός που χαρακτηρίζεται ως αναμενόμενο εξαιτίας του αντίκτυπου του φεμινισμού, τόσο στον πολιτισμό, όσο και στην παιδική λογοτεχνία κατά το περασμένο τέταρτο του αιώνα. Η υπεροχή της «φεμινιστικής ατζέντας», λειτούργησε ως τροχοπέδη στη διερεύνηση των ανδρικών σωμάτων και αναπαραστάσεων που η πατριαρχική ιδεολογία έχει εσφαλμένα τοποθετήσει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Για τις γυναίκες αναγνώστριες, η ενασχόληση με ζητήματα αρρενωπότητας θεωρείται επουσιώδης, λόγω των παραδοχών που έχουν εγκαθιδρυθεί στην κοινωνία και θεωρούν το γυναικείο φύλο ως το πλέον ευάλωτο σε στερεότυπα και ρατσιστικές συμπεριφορές, με τους άνδρες να απολαμβάνουν την «προνομιούχα» φύση τους. Επιπλέον, η ενασχόληση με το ανδρικό φύλο ενέχει τον κίνδυνο του παραγκωνισμού της φεμινιστικής σκέψης και γνώσης (Eagleton, 1987; Showalter, 1987).

Ήδη το 1500, είχε ξεκινήσει το κίνημα προς τις κανονιστικές αφηγήσεις στη λογοτεχνία, ενώ στα μέσα του 1800, άρχισαν να κυκλοφορούν ξεχωριστά βιβλία για αγόρια και κορίτσια. Στα πρώτα βιβλία για τα αγόρια, κεντρικός άξονας ήταν η αναζήτηση της περιπέτειας, το κυνήγι και οι μάχες, ενώ τα αντίστοιχα για τα κορίτσια είχαν ως κεντρικό άξονα την οικογενειακή ζωή. Μέχρι το 1930, η παιδική λογοτεχνία κατάφερε να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό τον παραδοσιακό ρόλο του ενεργητικού αρσενικού και τον παθητικό ρόλο του θηλυκού (Gooden & Gooden, 2001).

Όπως αναφέρθηκε, στη διεθνή βιβλιογραφία, λίγα είναι τα άρθρα που έχουν βρεθεί και σχετίζονται με την αναπαράσταση της αρρενωπότητας στην παιδική λογοτεχνία κι ακόμα λιγότερα αυτά που εκθέτουν τους νεαρούς αναγνώστες σε ιστορίες όπου οι αγορίστικοι χαρακτήρες παρουσιάζουν συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τις παραδοσιακές και που τους προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για ελευθερία και αυτοέκφραση (Wellhousen Tunks & McGee, 2006).

Οι χαρακτήρες των ηρώων των παιδικών βιβλίων, δύνανται να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των παιδιών για τους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους καθώς αυτοί φαίνεται να φέρουν εκτός από τις αξίες της κοινωνίας και τις εγγενείς προκαταλήψεις που υπάρχουν σ' αυτή. Η παιδική λογοτεχνία, είναι βαθιά εμποτισμένη με παραδοσιακές κατασκευές του ανδρισμού. Τα στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς έχουν με τα χρόνια φυσικοποιηθεί και οι ήδη γνωστές στάσεις και συμπεριφορές επιβεβαιώνονται και

ενισχύονται (Butler 1990, West Zimmerman 1987). Τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο με συγκεκριμένους τρόπους, ενώ οι εικόνες έχουν τη δύναμη να ενισχύουν και να διαιωνίζουν στερεοτυπικές ιδέες. Τα βιβλία για παιδιά, εκφράζουν συγκεκριμένες υποθέσεις για τον ανδρισμό, υποθέσεις που οδηγούν τα νεαρά αγόρια και κορίτσια, συνειδητά και ασυνείδητα στην ανάπτυξη μια επικίνδυνα κατασταλτικής αίσθησης του τι σημαίνει να είσαι αρρενωπός (Oatley, 2008). Μπορεί να μην είναι εμφανές αλλά είναι σίγουρο πως ιδέες που υπονοούν και ενισχύουν την κανονιστική αρρενωπότητα, υπάρχουν και στη λογοτεχνία που είναι γραμμένη για παιδιά.

Από τη δεκαετία του 1980 και έκτοτε, παρατηρείται μια μικρή στροφή και στη λογοτεχνία όπου απεικονίζονται νέες, αναδυόμενες αρρενωπότητες που αντιστρατεύονται τον ηγεμονικό ανδρισμό. Τα κείμενα για παιδιά και εφήβους, συμμετέχουν σε έναν κοινωνικοπολιτισμικό διάλογο, αλλάζοντας τις σχέσεις μέσα στο προκαθορισμένο λογοτεχνικό μοτίβο και με τον τρόπο αυτό συντελούν στην επαναδιαμόρφωση μιας υποκειμενικότητας, που οδηγεί στη μετάβαση σε αναπαραστάσεις πέρα από τις κοινωνικά καθορισμένες. Οι πολιτισμικοί σχηματισμοί, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, είτε στη διατήρηση, είτε στην αμφισβήτηση των υφιστάμενων διαμορφώσεων του φύλου.

Όπως χαρακτηριστικά ο Hollindale 1988 αναφέρει: « Η προτεραιότητά μας στον κόσμο του παιδικού βιβλίου δεν πρέπει να είναι η προώθηση μιας ιδεολογίας, αλλά η κατανόησή της και η εύρεση τρόπων που θα βοηθήσουν τους άλλους να την καταλάβουν, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων των παιδιών» (σ.10). Αναφέρει επίσης ότι « Η ιδεολογία είναι ένας αναπόφευκτος, αδάμαστος και σε μεγάλο βαθμό ανεξέλεγκτος παράγοντας που επηρεάζει τη συναλλαγή των παιδιών με τα βιβλία τους» (σ.10). Ο Stephens (1992) αν και συμφωνεί με την άποψη του Hollindale, ότι δηλαδή τα μικρά παιδιά αγκιστρώνονται από την εκάστοτε ιδεολογία που ένα κείμενο αναπαράγει και είναι έρμαιο των όσων διαβάζουν, εντούτοις θεωρεί την άποψή του ως «ευρεία» και υπερβολικά «ανοιχή».

Συνοψίζοντας, η αρρενωπότητα πρέπει να λογίζεται ως ένα σύνολο εύπλαστων πολιτισμικών συμβάσεων. Ο ανδρισμός όπως και η πατριαρχία βρίσκονται πάντα σε μια διαδικασία τροποποίησης. Η μυθοπλασία ως κοινωνική πρακτική μπορεί να προσφέρει μετασχηματισμένες αναπαραστάσεις των σχέσεων των φύλων. Στόχο της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας λοιπόν, αποτελεί ο επαναπροσδιορισμός της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας ώστε να μην αποτελούν δεσμευτικές και αντιθετικές έννοιες. Πιο

συγκεκριμένα, χρειάζεται να απορριφθεί η έννοια του ενιαίου αρσενικού υποκειμένου που αντιπαράβάλλεται με ποικίλες αρσενικές υποκειμενικότητες που μπορούν να αναδιαμορφωθούν, να επαναπροσδιοριστούν και να ξαναγραφτούν. Το φύλο ως μορφή κοινωνικής ανισότητας πρέπει να λογίζεται ως εξουσιαστικό και καταπιεστικό, εξίσου για άνδρες και γυναίκες (Nodelman, 2002). Η ανάδυση των ανδρισμών στη λογοτεχνία πρέπει να γίνει με τρόπο που θα ενισχύει την αναπαράσταση των ενσυναισθητικών σχέσεων, όχι μόνο μεταξύ των ανδρών και των γυναικών, αλλά και μεταξύ των διαφορετικών αρσενικών χαρακτήρων που αντιστρατεύονται τον ηγεμονικό ανδρισμό. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην κατανόηση από πλευράς των παιδιών αναγνωστών της σύγκρουσης μεταξύ των δυνατοτήτων της δημιουργίας μιας νέας υποκειμενικής δράσης και της τάσης μιας ηγεμονικής κοινωνικής δομής. Οι τρέχουσες ανδρικές αναπαραστάσεις σε εικονογραφημένα βιβλία όπως και σε άλλα πολιτιστικά κείμενα που είναι διαθέσιμα σε παιδιά, ενσωματώνουν μια σειρά από αρρενωπότητες που εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα χαρακτήρων και προσωπικοτήτων. Συνεπώς, η λογοτεχνία θα πρέπει να εκπληρώνει μια επιτελεστική λειτουργία, δίνοντας χώρο στην εδραίωση μιας πληθώρας ανδρικών υποκειμενικοτήτων.

2.7 Διδακτική Προσέγγιση του φύλου στην εκπαίδευση

Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση αποτελεί τον μείζονα στόχο ο οποίος θα πρέπει να έχει επιτευχθεί σύμφωνα με την Unesco (2017), στο πλαίσιο υλοποίησης της βιώσιμης ανάπτυξης, με χρονικό ορίζοντα το 2030. Η εκπαίδευση ακόμα και στη σημερινή εποχή φαίνεται να χαρακτηρίζεται από το φύλο και να δημιουργεί ανισότητες. Ο παραγκωνισμός των αγοριών και η έμφαση που έχει δοθεί στις κοριτσίστικες συμπεριφορές, ελλοχεύουν τον κίνδυνο της σχολικής απόσυρσης των πρώτων και της αδυναμίας επίτευξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, γεγονός που έχει θορυβήσει τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής διεθνώς. Η σχολική υποεπίδοση των αγοριών οφείλεται κυρίως σε ζητήματα οικονομικής ένδειας που συχνά τα αναγκάζουν να αναζητούν εργασία. Η εύκολη πρόσβαση στην αγορά εργασίας επίσης, οδηγεί αναπόφευκτα σε εφησυχασμό αγόρια μικρής ηλικίας, ενώ η αποδέσμευση από το σχολικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με αισθήματα δυσαρέσκειας, ματαίωσης και ελλιπούς εκπροσώπησης (Jha και Kelleher, 2006).

Η βιβλιογραφία για το φύλο και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο ομάδες. Η πρώτη είναι αυτή που μελετά τις αντιλήψεις, τη διάδραση και τη σχέση μεταξύ των συνομηλίκων και η δεύτερη αυτή που εστιάζει στην οπτική των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα καταγράφει τις απόψεις τους για τα αγόρια και τα κορίτσια της τάξης τους

(Connolly, 1998; Maynard, 2002; Jones & Myhill, 2004). Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρείται μια μεταστροφή των αντιλήψεων από την ομοιογενή αρρενωπότητα και θηλυκότητα, στις θεωρίες κοινωνικοποίησης του «ρόλου του φύλου» που βασίζονται στον μεταστρουκτουραλισμό (Marland, 1983· Windass, 1989). Η στροφή αυτή, αποτελεί δείκτη για τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στα διαφορετικά έμφυλα ενδιαφέροντα και τις συμπεριφορές των μαθητών τους. Η ισότητα των φύλων υπαγορεύει την ανάγκη εξέτασης των διαφορετικών φιλοδοξιών, συμπεριφορών και αναγκών αγοριών και κοριτσιών, τα οποία θε εξετάζονται και θα εκτιμώνται στον ίδιο βαθμό.

Στα προηγμένα κράτη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μετάδοση της γνώσης επιτυγχάνεται αντικειμενικά και είναι απαλλαγμένη από τη μεροληψία του φύλου. Όπως όμως αποδεικνύεται, το σύστημα που εστιάζει στη διάκριση των φύλων είναι ανθεκτικό. Οι ίδιοι, συχνά αγνοούν τον ρόλο που το φύλο διαδραματίζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και θεωρούν ότι αυτό δεν είναι καθοριστικό ιδίως για τα παιδιά μικρής ηλικίας. Εντούτοις τα στοιχεία δείχνουν πως η εκπαίδευση για το φύλο στην πρώιμη παιδική ηλικία, παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (MacNaughton, 2000). Η διαφοροποίηση των φύλων μπορεί να θεωρηθεί εν μέρει ως προϊόν των κοινωνικών κανόνων που εκτός από τους τρόπους σωστής συμπεριφοράς για τα παιδιά κάθε φύλου, καθορίζει κι άλλες επιλογές όπως τον τύπο παιχνιδιών, τις ενδυματολογικές προτιμήσεις, τα εξωσχολικά ενδιαφέροντα. Η διαφοροποίηση του φύλου γίνεται αισθητή όταν στην τάξη αξιολογούνται παρόμοιες δράσεις με διαφορετικό τρόπο. Οι ίδιοι οι μαθητές επίσης συχνά φαίνεται να υποστηρίζουν και να αναπαράγουν στερεότυπα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ferree και Hess 1987: «Τα κορίτσια θέλουν να μεγαλώσουν για να γίνουν “πραγματικές γυναίκες”, ενώ τα αγόρια φιλοδοξούν να γίνουν “πραγματικοί άνδρες” » (σ. 16). Όπως φαίνεται, εδραιωμένες νόρμες φύλου επηρεάζουν, τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια και κάνουν επιτακτική ανάγκη την κοινωνικοποίηση φύλου από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Από τα πέντε κιόλας έτη, οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν την επίγνωση και τη διάθεση να δείξουν ότι είναι το «σωστό φύλο». Στα επόμενα χρόνια αρχίζουν να τελειοποιούν τις θεωρήσεις τους και τη συμβατή για το φύλο τους συμπεριφορά, ενώ στα οκτώ έτη περίπου αρχίζουν να αποκτούν αίσθηση της ταυτότητας του φύλου τους (Davies, 1989; Lloyd & Duveen, 1992).

Η αναγνωστική διαδικασία και η ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων φαίνεται επίσης να επηρεάζονται από την ταυτότητα φύλου κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η

ταυτότητα φύλου επηρεάζει την αυτοαντίληψη των αγοριών ως αναγνωστών. Ιδίως οι περιθωριοποιημένοι μαθητές που συνήθως δεν έχουν κάποιο ισχυρό ανδρικό πρότυπο να τους καθοδηγεί, τείνουν να αδυνατούν να σχηματίζουν αναγνωστική ταυτότητα. Έρευνες της PISA, έχουν δείξει τον αναγνωστικό γραμματισμό ως τον τομέα με το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στον οποίο υπερτερούν κατά συντριπτική πλειοψηφία τα κορίτσια (European Commission, 2008). Τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια διαβάζουν συχνότερα και περισσότερο, ενώ το αναγνωστικό υλικό και οι προτιμήσεις τους διαφέρουν απ' αυτά των αγοριών. Ο τρόπος και οι τεχνικές που αναπτύσσουν κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης είναι διαφορετικά, όπως και ο λόγος για τον οποίον διαβάζουν (ευχαρίστηση, μόρφωση κ.λπ.) (Garbe, Holle and Weinhold, 2010, σ. 16–17).

Ο ουδέτερος ως προς το φύλο εκπαιδευτικός προγραμματισμός και οι εργασίες μετασχηματισμού των νορμών για το φύλο, καθίστανται πρωταρχικής σημασίας ώστε οι νεαροί μαθητές να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στις αλλαγές των κανόνων του φύλου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με εργασίες που εστιάζουν στις αρρενωπότητες, όπως η παρουσίαση παραδειγμάτων αγοριών/ανδρών που συμμετέχουν στις οικιακές εργασίες, όπως και μέσω της προώθησης συλλογικών εικόνων ανδρισμών όπως αυτές του πατέρα και του αδερφού που χαρακτηρίζονται ως «θετικές αρρενωπότητες». Σημαντικό είναι να διασφαλιστεί η συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου, ενσωματώνοντας το φύλο στα σχολικά προγράμματα, όπως και η συνεργασία με τις κυβερνήσεις για να υποστηρίξουν τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, με την εισαγωγή νέων καινοτόμων σχεδίων δράσης.

2.8 Επισκόπηση Ερευνών

Στο ελληνικό συγκείμενο, παρουσιάζεται ένας περιορισμένος αριθμός μελετών γύρω από τις ανδρικές ταυτότητες, όπως αυτές σκιαγραφούνται στη λογοτεχνία, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που δεν ξεπερνούν σε αριθμό τις δύο. Οι πιο σημαντικές προσπάθειες έχουν επικεντρωθεί στον εντοπισμό των ειδών του ανδρισμού εντός του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος. Σημαντική συνεισφορά προς αυτή την κατεύθυνση έχει προσφέρει η μελέτη των ανδρικών ταυτοτήτων στην εφηβεία, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος «Αριάδνη». Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίων και Λυκείων που αντιπροσώπευαν διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια διαμόρφωσης ταυτοτήτων φύλου. Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ανέδειξαν την ύπαρξη αντιλήψεων που συνέδεαν την ανδρική ταυτότητα με τη βία και την επιθετικότητα. Ειδικότερα, όπως φάνηκε από τα

αποτελέσματα τα αγόρια φαντάζονταν τους εαυτούς ως μελλοντικούς συζύγους-κουβαλητές που έχουν την ευθύνη για την οικονομική εξασφάλιση της οικογένειας. Βέβαια, έγινε αισθητή και η εμφάνιση της έννοιας του «νέου άνδρα», ο οποίος αποδεχόταν αρκετές από τις αρχές της ισότητας, γεγονός που προκάλεσε τριγμούς στο μοντέλο της παραδοσιακής δόμησης του ανδρισμού (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξε και η έρευνα του Φ. Πολίτη (2006) σε μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Το ηλικιακό εύρος του δείγματος κυμαινόταν ανάμεσα στο 11ο και 12ο έτος, δηλαδή στο προεφηβικό στάδιο ανάπτυξης. Οι συνθήκες που επικρατούσαν εντός του σχολείου προήγαγαν σε μεγάλο βαθμό τη στρεβλή λογική του ηγεμονικού ανδρισμού και προσέφεραν εύφορο έδαφος στην ανάπτυξη της βίας, της επιθετικότητας και του ανταγωνισμού. Οι σωματικές αναμετρήσεις και οι αθλητικές ικανότητες αποτελούσαν βασικούς πυλώνες ανδρισμού και λειτουργούσαν ως παράγοντες περιθωριοποίησης των αγοριών που δεν ανταποκρίνονταν σε αυτά, δημιουργώντας ερωτηματικά ακόμα και για τον ανδρισμό τους. Ωστόσο, δεν ήταν όλα τα αγόρια ανταγωνιστικά ή επιθετικά στον ίδιο βαθμό, καθώς έρχονταν καθημερινά σε επαφή με μια πληθώρα διατεινόμενων Λόγων, με αποτέλεσμα οι ανδρικές τους ταυτότητες να παρουσιάζουν έντονη ρευστότητα και μεταβλητότητα, με έντονο το στοιχείο πολλές φορές της μη ολοκλήρωσης (Πολίτης, 2006, σ. 542-574).

Σε παγκόσμια κλίμακα, ο J.P. Young (2000) εκπόνησε μια έρευνα με σκοπό να περιγράψει και να ερμηνεύσει τις αλλαγές στην επίγνωση τεσσάρων νεαρών έφηβων αγοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η αρρενωπότητα δομείται και κατασκευάζεται από κείμενα, τόσο γραπτά, όσο και προφορικά. Η έρευνα έδειξε πως καθώς τα αγόρια μιλούσαν σχετικά με τους ανδρισμούς, αντιλήφθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές της αρρενωπότητας και το πώς απεικονίζονταν οι αρρενωπότητες σε διάφορα κείμενα. Ως αποτέλεσμα, άρχισαν να αμφισβητούν την ακαμψία αυτών των πρακτικών. Ωστόσο, όπως έδειξε αυτή η ανάλυση, η επίγνωση των αγοριών για τις έμφυλες ταυτότητες και τις ανισότητες ήταν ασταθής και μερικές φορές αβέβαιη.

Η B. Harrison (2010) διεξήγαγε μια έρευνα σε αγόρια ενός ιδιωτικού σχολείου με αθλητική παράδοση στη Νέα Ζηλανδία με σκοπό να απαντήσει στο ερώτημα εάν ο τρόπος παρουσίας του ανδρισμού μέσα από τη λογοτεχνία μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία με την οποία τα αγόρια δομούν τις δικές τους έννοιες για τον ανδρισμό. Τα αγόρια στη συγκεκριμένη μελέτη, ανεξάρτητα από την κυρίαρχη αθλητική κουλτούρα του σχολείου και τη διάχυτη αντίληψη σχετικά με την παραδοσιακή έννοια του ανδρισμού,

εμφανίστηκαν πρόθυμα να ξεφύγουν απ' αυτά τα στενά πλαίσια. Χωρίς βέβαια να εκφυλιστεί η αθλητική έννοια της αρρενωπότητας, εμπλουτίστηκε με χαρακτηριστικά όπως η ευγένεια και η αλληλεγγύη.

Πηγαίνοντας πίσω τον χρόνο και μελετώντας προγενέστερες έρευνες φαίνεται πως το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον σε ζητήματα αρρενωποτήτων και ανδρισμού στην εκπαίδευση, αναμφίβολα εμφανίστηκε στις αγγλοσαξονικές χώρες όπου η συμπεριληπτική ρητορική εισήχθη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες με στόχο τη διερεύνηση των ατομικών διαφορών των αγοριών, εστίασαν αρχικά στο χάσμα μεταξύ των μαθητών εργατικής τάξης και μαθητών από τα μεσαία ή και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Στη μελέτη του ο Paul Willis (1977) εξέτασε μια ομάδα Βρετανών μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που άτυπα στην ομάδα είχαν τον ρόλο του «μάγκα» (lad), οι οποίοι εναντιώνονταν και απέρριπταν με τρόπο προκλητικό το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις αξίες που αυτό πρόσβευε. Για τους ίδιους, η αξία της πνευματικής εργασίας ήταν άμεσα συνυφασμένη με υποτελείς μορφές ανδρισμού και θεωρούσαν το σχολείο ως ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξη και τη σταδιοδρομία τους στο τεχνικό κομμάτι και στη βιομηχανία. Αντίθετα, οι μαθητές που εξέφραζαν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πράξη και για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα χαρακτηρίζονταν ως (ear'oles), μαθητές δηλαδή που “κρέμονταν” από τα χείλη του δασκάλου τους και απέρριπταν όλα τα χαρακτηριστικά της ηγεμονικής αρρενωπότητας. Το χάσμα μεταξύ των δύο ομάδων οδηγούσε προοδευτικά σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση της φαινομενικά πιο ευάλωτης ομάδας, αυτής που στόχευε στην πνευματική καλλιέργεια και την αριστεία.

Ο R. Connell (1989) σε παρεμφερή μελέτη με αυτή του Paul Willis, ανέφερε πως οι «μάγκες» (lads), αντιμάχονταν τους σχολικούς θεσμούς τους οποίους θεωρούσαν εξουσιαστικούς και κατασταλτικούς, ενώ οι αδύναμοι μαθητές (wimps) επωφελούνταν από το εκπαιδευτικό σύστημα και διαμόρφωναν τους ανδρισμούς τους στη βάση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, της απόκτησης απολυτηρίου που θα οδηγούσε μετέπειτα σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση.

Στη μελέτη του ο Colin Lacey (1970) εξέτασε τη διαδικασία που οι αποκλίνοντες μαθητές ακολουθούσαν ώστε να γίνουν αρεστοί στους ομηλικούς τους και διαπίστωσε πως αυτό συχνά επιτυγχανόταν με τη χρήση δύναμης, την άσκηση εξουσίας, την υιοθέτηση βλαβερών συνηθειών όπως κάπνισμα και αλκοόλ, τις απουσίες από το σχολείο και την αυθάδεια απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι μαθητές αυτοί κατέφευγαν σε εναλλακτικές λύσεις ώστε να αφομοιωθούν από το άμεσο περιβάλλον τους.

Τέλος, η έρευνα του Mairtin Mac An Ghail (1994) εστίασε στη διάρθρωση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία τεσσάρων ομάδων μαθητών που αντιπροσώπευαν διαφορετικές, πολλαπλές μορφές ανδρισμού, τους ακαδημαϊκά επιτυχημένους, τους σκληρούς μάγκες, τους νέους επιχειρηματίες και τους γνήσιους Άγγλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

3.1 Εισαγωγή

Στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες, το μαθητικό κοινό χαρακτηρίζεται ως ετερογενές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν άτομα με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό υπόβαθρο ή μεταναστευτική γεωγραφία, μαθητές όμως που επιθυμούν να δουν κομμάτια του εαυτού τους να αντανακλώνται στη διδακτική πράξη. Οι ίδιοι, έχουν την ανάγκη να διαβάζουν ιστορίες που προσιδιάζουν στη δική τους ζωή και πραγματικότητα και να αναγνωρίζουν στους ήρωες των ιστοριών στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας. Με την εφαρμογή των κριτικών προσεγγίσεων, μαθητές και εκπαιδευτικοί δύνανται να αναδομήσουν νόρμες, να υπερκεράσουν εμπόδια και προκαταλήψεις, να αξιολογήσουν καταστάσεις, να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις διαφορές που έχουν με τους γύρω τους .

Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να λειτουργήσει ως συμπεριληπτική πρακτική με άμεση εμπλοκή όλων των υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων μαθητών με βραδυκίνητο γνωστικό tempo, μαθητών που προέρχονται από δυσπραγούσες τάξεις ή αποστερημένα κοινωνικά περιβάλλοντα και γενικότερα μαθητών με κάθε είδους διαφορετικότητα. Από τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού μπορούν να εξαχθούν ενδιαφέρουσες απόψεις για κοινωνικά ζητήματα, όπως και να σχεδιαστούν εναλλακτικές δράσεις για αμφιλεγόμενα θέματα που προσκρούουν στον σκόπελο της προκατάληψης και μένουν άλυτα επί χρόνια.

Κατά την εφαρμογή των κριτικών προσεγγίσεων παύει να ισχύει το προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και πλέον οι σκέψεις, τα ερεθίσματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών λειτουργούν ως αφορμή για να ξεκινήσει ένας δημοκρατικός διάλογος. Ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί προνόμιο μόνο για το ενεργητικό των μαθητών αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που μέσω της κριτικής φιλοσοφίας και δράσης εξελίσσονται σε δημοκρατικούς ανθρώπους, ενημερώνονται άμεσα για τις συνήθειες, τις ανάγκες, τις απόψεις των μαθητών τους, οργανώνουν δράσεις που άπτονται των ενδιαφερόντων τους αλλά και σχεδιάζουν το μάθημα μ' αυτούς. Η διαδικασία της αμοιβαίας μάθησης και ανάπτυξης, καθιστά τους μαθητές ως ανεπίσημους δασκάλους που εκπαιδεύουν τον επίσημο δάσκαλο, ενώ παράλληλα εκπαιδεύονται μεταξύ τους, αλλά και από τον δάσκαλο που εκτός των άλλων διαθέτει την προσήκουσα διδακτική τεχνογνωσία.

Στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης η ανάγνωση δεν αποτελεί απλώς μια ψυχολογική, γνωστική, ατομική και υποκειμενική πράξη αλλά μια κοινωνικά τοποθετημένη και διαμεσολαβημένη πρακτική που σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με την στερεότυπη εικόνα του «μοναχικού αναγνώστη», αλλά και με τη δραστηριότητα της ανάγνωσης στα πλαίσια του κοινωνικού συγκειμένου που φυσικά δεν μπορεί να διαχωριστεί από τα ιστορικά συμφραζόμενα. Αυτό διότι, ο αναγνώστης οικοδομεί τη σημασία του κειμένου ως ιστορικό υποκείμενο και προσφεύγει πάντα, τόσο στις γλωσσικές, όσο και στις κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες του, με στόχο την παραγωγή νοήματος (Baynham, 1995, σ. 207).

3.2 Ιστορική αναδρομή

Ο κριτικός γραμματισμός έχει τις ρίζες του στη σχολή της Φρανκφούρτης που από το 1920 με την ενεργό συμμετοχή λόγιων, πνευματικών ατόμων της εποχής λειτούργησε ως εκκολαπήριο των ιδεών του Μαρξισμού. Ο όρος «κριτική θεωρία» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο άρθρο του Max Horkheimer's με τίτλο «*Traditional and critical theory*» (1937), που χαρακτηρίζεται ως η βίβλος της εν λόγω θεωρίας. Ο ίδιος ο Karl Marx, χρησιμοποίησε τον όρο «κριτική» στο έργο του «*Capital*» (1867), για να καταδείξει τις απαρχές της πολιτικής οικονομίας ώστε να εκθέσει τους περιορισμούς της, με στόχο να δώσει μια καλύτερη εξήγηση της φύσης και της δυναμικής του καπιταλισμού. Ο όρος της κριτικής θεωρίας βρέθηκε να είναι στενά συνυφασμένος με την ταξική πάλη στην κοινωνία.

Άμεση σύνδεση με τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού αναμφισβήτητα έχει και ο Paulo Freire, το έργο του οποίου ξεκινάει στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και συνδέεται άρρηκτα με την κριτική συνείδηση και την κριτική παιδαγωγική (McLaren, 1999; Morrell, 2008). Κατά τον Freire (1970) ο αναγνώστης διαβάσει πίσω από τις λέξεις, είναι σε θέση δηλαδή να εξερευνά τα νοήματα που κρύβονται πέρα από το κείμενο, να αμφισβητεί τα γραφόμενα και να επανεξετάζει τη δύναμη της σχέσης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Στο έργο με τίτλο «*Reading the Word and the World*» (1987), που ο Freire δημιούργησε με τον ομοϊδεάτη του Donaldo Macedo, ενισχύεται η θεωρία του που σημειώνει ότι «*η ανάγνωση των λέξεων αποτελεί ανάγνωση του κόσμου*». Αυτό σημαίνει ότι η ανάγνωση οποιουδήποτε κειμένου μεσολαβείται από την καθημερινή εμπειρία, τον τόπο, τον χώρο, τη γλώσσα που κάποιος συναντά, χρησιμοποιεί και καταλαβαίνει. Αυτός ο κριτικός τρόπος ανάγνωσης αποτελεί μία εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την αποδόμηση

μύθων και στρεβλώσεων και την ανάπτυξη νέων τρόπων κατανόησης και νοηματοδότησης του κόσμου (Luke, 2014, σ.22).

Το γεγονός ότι υπάρχει μία ασάφεια σε σχέση με τον ορισμό του κριτικού γραμματισμού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο έργο του Freire, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι ο αλφαριθμητισμός πρέπει να δίνει στους ανθρώπους τα εργαλεία χειραφέτησης ενάντια στους καταπιεστές. Αυτή η κοινωνικοπολιτική προσέγγιση είναι που λειτουργεί ως πρόσκομμα στη δημιουργία ενός διακριτού ορισμού, εξ ου και η πολυσπερμία αυτών.

Το έργο του Freire στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού χαρακτηρίζεται ως εμβληματικό με τη ριζοσπαστική παιδαγωγική του ματιά να αποτυπώνεται έντονα στο διάσημο βιβλίο του «*Η παιδαγωγική των καταπιεσμένων*» (1974), έργο που συγγράφει όντας εξόριστος. Στο εν λόγω βιβλίο, γίνεται ανάλυση των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στον κοινωνικό ιστό και της μεταφοράς αυτών στη σχολική τάξη. Το κλασσικό και επαναστατικό αυτό βιβλίο εκτός των άλλων, δίνει έμφαση και στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή και στη δύναμη του πρώτου να οριοθετεί τον τρόπο σκέψης του δεύτερου. Πιο συγκεκριμένα, ο Freire αντί του όρου *παραδοσιακή διδασκαλία* χρησιμοποιεί τον όρο *τραπεζική μέθοδος* (banking method) κατά την οποία ο μαθητής τροφοδοτείται με πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό, τις οποίες με τρόπο παθητικό απομνημονεύει και επαναλαμβάνει. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαΐοντας όλων των ζητημάτων με αποτέλεσμα όλες οι εμπειρίες, οι γνώσεις και τα βιώματα του ατόμου να παραγκωνίζονται. Με την πρακτική αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μαθητές να αποτύχουν να αναπτύξουν κριτική συνείδηση, γεγονός που οδηγεί σε πνευματική αποτελμάτωση και αδυναμία μετασχηματισμού της κοινωνίας (Freire, 1970, σ. 58- 60).

Ο ίδιος ο Freire (1971) γράφοντας σε δασκάλους λογοτεχνίας επισημαίνει τα εξής:

Για να είστε ελεύθεροι δάσκαλοι πρέπει πάνω απ' όλα να έχετε πίστη στους ανθρώπους, πρέπει να αγαπάτε. Πρέπει να είστε πεπεισμένοι ότι η θεμελιώδης προσπάθεια της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει στην απελευθέρωση των ανθρώπων, ποτέ στην εξημέρωσή τους. Πρέπει να είστε πεπεισμένοι ότι όταν οι άνθρωποι αναλογίζονται την κυριαρχία τους κάνουν ένα πρώτο βήμα για να αλλάξουν τη σχέση τους με τον κόσμο. (σ.62)

Ο Freire και ο Macedo ήταν οι πρώτοι που ξεκίνησαν το διάλογο γύρω από την ιδέα του κριτικού γραμματισμού. Στις αρχές της δεκαετίας του 90', οι Lankshear και McLaren καθίστανται οι ριζοσπαστικότεροι και επιδραστικότεροι μελετητές σε θέματα κριτικού

γραμματισμού, με το έργο τους *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern* (1993), που σηματοδότησε τη ρήξη στον τρόπο με τον οποίο γινόταν κατανοητός ο κριτικός γραμματισμός. Οι ίδιοι, ισχυρίστηκαν ότι ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί μια πράξη πιο περίπλοκη από τις παραδοσιακές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης και πως ο παραδοσιακός ορισμός του γραμματισμού είναι ιδεολογικά ευθυγραμμισμένος με τις ιδιαίτερες στάσεις της κανονιστικής κοινωνικοπολιτικής συνείδησης, η οποία είναι εγγενώς εκμεταλλευτική. Εν αντιθέσει, ο κριτικός γραμματισμός δίνει έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της ανάγνωσης, της γραφής και της παραγωγής κειμένων μέσα σε πολιτικά πλαίσια ανισότητας, οικονομικών, πολιτιστικών και θεσμικών δομών.

3.3 Ορισμοί

Όλες οι μορφές επικοινωνίας, αποτελούν κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές που επηρεάζουν τη στάση των ανθρώπων και οδηγούν στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Comber & Simpson, 2001). Έτσι και η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί μία κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής, οι αναγνώστες φέρουν τα δικά τους βιώματα, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να μπαίνουν σε μία διαδικασία αμφισβήτησης της μιας και μοναδικής αλήθειας που οι συγγραφείς με τα κείμενά τους διατείνονται πως αναδεικνύουν. Μέσω της κριτικής προσέγγισης, ο άνθρωπος είναι σε θέση να συνειδητοποιεί πως τα κείμενα δεν αποτελούν αντανάκλασεις της πραγματικότητας αλλά εκδοχές αυτής, με άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας άμυνας, μίας αντίστασης στο κείμενο που εμποδίζει τελικά τη χειραγωγή. Ο κριτικός γραμματισμός είναι άμεσα συνυφασμένος με την ενεργό συμμετοχή των αναγνωστών στη διαδικασία της ανάγνωσης. Εξετάζει ζητήματα εξουσίας και μέσω του προβληματισμού, προάγει την κριτική σκέψη που έχει αντίκτυπο και στη δράση του ατόμου ως μέλους του κοινωνικού συγκειμένου. Η θεωρία του κριτικού γραμματισμού είναι αναντίρρητα σημαντική διότι οδηγεί σε μεταστροφή των αναχρονιστικών αντιλήψεων για τη φυλή, το φύλο, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, έννοιες που είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, προωθώντας ταυτόχρονα το αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης (Wallowitz, 2008, σ.1).

Ο κριτικός γραμματισμός προάγει τις πολλαπλές θεάσεις ενός ζητήματος, ώστε ο αναγνώστης να είναι σε θέση να θέτει ερωτήματα, να παίρνει ρίσκα, να επεκτείνει τη συλλογιστική του και να μετουσιώνεται σε ενεργό στοχαστή (McLaughlin & DeVogd, 2004, σ. 52).

Κατά τον McDaniel (2004) ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί ένα αμάλγαμα της νοοτροπίας, δηλαδή του τρόπου σκέψης και του τρόπου θέασης του κόσμου από το άτομο. Όπως υποστηρίζει, ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη μέθοδο, τεχνική ή έναν τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας και του γραμματισμού, αλλά κάτι πολύ περισσότερο. Ο κριτικός γραμματισμός είναι μια φιλοσοφία που στόχο έχει να αμφισβητήσει τις κοινωνικές κατασκευές και ιδεολογίες και να μειώσει τελικά τον κίνδυνο που εξυφάνεται από την παγίωση των κοινωνικών ανισοτήτων που οι δομές της εξουσίας διαιωνίζουν. Μέσω της κριτικής προσέγγισης αμφισβητούνται πτυχές της καθημερινότητας του ατόμου που μέχρι τώρα υποσυνείδητα ή άκριτα δεχόταν. Η διατάραξη αυτή των δεδομένων μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση των άρρητων τρόπων αντίληψης και επικοινωνίας (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002, σ. 383).

Η Jones (2006) παρομοιάζει εύστοχα τον κριτικό γραμματισμό με ένα ζευγάρι γυαλιά που επιτρέπουν στον αναγνώστη να δει πίσω από το οικείο, να ξεφύγει από τη ζώνη άνεσής του, συνειδητοποιώντας ότι όλες οι επιλογές του συγγραφέα είναι εμποτισμένες με την υποκειμενικότητα της κρίσης του. Είναι γεγονός ότι κανένα κείμενο δεν είναι ιδεολογικά «αθώο», καθώς ο συγγραφέας εκφράζει τις δικές του εκδοχές της πραγματικότητας (Whitin & Whitin, 1998). Κάθε κείμενο κατασκευάζεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο δεν μπορεί να διαχωριστεί η διαδικασία της ανάγνωσης (McCormick, 1994). Οι αποφάσεις του συγγραφέα επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες όπως είναι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά του, τα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα της εποχής στην οποία ζει, οι συμπάθειες ή αντιπάθειες τις οποίες τρέφει, η μόρφωσή του, οι βλέψεις και οι προσδοκίες του. Έτσι, υπό το πρίσμα της κριτικής προσέγγισης, ο αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει τους λόγους που οδήγησαν τον συγγραφέα να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο θέμα, να εξετάσει την οπτική γωνία του γράφοντα όπως και να προσδιορίσει τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να συμπεριλάβει ή να παραλείψει συγκεκριμένες ιδέες (McLaughlin & DeVogd, 2004, σ. 13).

Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί το απαύγασμα, το θετικό καταστάλαγμα της διαδικασίας της ανάγνωσης. Ο κριτικά εγγράμματος άνθρωπος, βρίσκεται σε μία διαρκή προσπάθεια ανακάλυψης των υποκειμενικών εκείνων στοιχείων που θα τον οδηγήσουν στην νοηματοδότηση του εαυτού του αλλά και του κόσμου. Για να αποκτήσει κάποιος τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, χρειάζεται χρόνος και προσπάθεια, καθώς αποτελεί μία απρόβλεπτη διαδικασία γεμάτη εκπλήξεις αντιστάσεις, ανακαλύψεις και

ανατροπές. Αυτό διότι, οι δυνάμεις που χρειάζονται αναδόμηση και αναθεώρηση είναι τόσο βαθιά ριζωμένες στη σκέψη των υποκειμένων με αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις να γίνονται περίπλοκες και απαιτητικές (Shor, 1996). Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, η φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού δεν ενσταλάσσεται στους εκπαιδευτικούς «εν μία νυκτί» καθώς αποτελεί μία άκρως σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει μελέτη, κατανόηση, αλλαγές στο διδακτικό ρεπερτόριο, θεωρητική έρευνα, προσαρμοστικότητα, άσκηση αυτοκριτικής και ανάπτυξη αυτενέργειας. Μετά από τις προαναφερθείσες ενέργειες η ικανότητα νοηματοδότησης μέσω του κριτικού γραμματισμού μπορεί να λογιστεί ως μία φυσική, αυθόρμητη διαδικασία (Comber, 2001).

Η κριτική θεωρία παραλληλίζεται με ένα σύνολο «φακών», τους οποίους οι αναγνώστες της λογοτεχνίας χρησιμοποιούν για να θέσουν στο επίκεντρο συγκεκριμένα στοιχεία του λογοτεχνικού έργου. Υπό το πρίσμα κάθε «φακού», παρουσιάζονται διαφορετικές προοπτικές του έργου. Ο κριτικός γραμματισμός, συνεπικουρεί την προσπάθεια απάντησης σε ερωτήματα που σχετίζονται την ερμηνεία του κειμένου, με ερωτήσεις που αναφέρονται στο πλαίσιο ή το περιεχόμενό του «τι διαβάζουμε;», στις προθέσεις και τα κίνητρα «γιατί διαβάζουμε το συγκεκριμένο κείμενο;» και τέλος στον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε, ερμηνεύουμε και φτάνουμε στο νόημα του κειμένου «πώς διαβάζουμε;».

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού να βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική επίγνωση ξεκινά στην πραγματικότητα από την προσωπική του κατανόηση και εμπλοκή με τον κριτικό γραμματισμό, γεγονός που οδηγεί αυτόματα σε μια πιο φυσική και ομαλή μετάβαση στην προσπάθεια κριτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων αλλά και της ίδιας της ζωής. Ο ίδιος, πρέπει να καταστήσει σαφές το γεγονός ότι η θεωρία του κριτικού γραμματισμού δεν αποτελεί μια δραστηριότητα που διενεργείται στην τάξη, αλλά μία στάση που χρησιμοποιείται σε όλα τα πλαίσια της ζωής του ατόμου (McLaughlin & DeVogd, 2004, σ. 53). Πριν από κάθε προσπάθεια κριτικής προσέγγισης ενός κειμένου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίσει ότι οι μαθητές του έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο και είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της κριτικής ανάγνωσης. Ενδεχομένως, οι νεαροί μαθητές να μην έχουν αναπτύξει αυτές τις σύνθετες διεργασίες, καθώς η πρακτική του κριτικού γραμματισμού απαιτεί υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Αυτό, διότι η διαδικασία της ανάγνωσης ενσωματώνει πολλαπλές και αντικρουόμενες προοπτικές (Luke, 2000; Gee, 2004; Lesley, 2004; Behrman, 2006). Λόγω της πολυπλοκότητας της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει το τι σημαίνει κριτική επίγνωση και κριτικός γραμματισμός και δύναται να χρησιμοποιήσει πέντε βασικά βήματα κατά την

επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου όπως η εξήγηση, η απόδειξη, η καθοδήγηση, η εξάσκηση και ο προβληματισμός (McLaughlin & Allen, 2002).

Εν συνεχεία, μπορεί να γίνει χρήση της τεχνικής «read-aloud and a think-aloud», παρέχοντας μια κριτική οπτική που αμφισβητεί το κείμενο, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις όπως: «Ποιανού η άποψη εκφράζεται στο κείμενο;», «Ποιες φωνές λείπουν ή αποσιωπώνται;», «Ποιες πρωτοβουλίες μπορούν να αναληφθούν μετά από την ανάγνωση αυτού του κειμένου;». Οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε μικρές ομάδες με το δάσκαλο να καθοδηγεί από κριτική σκοπιά την ανάγνωση τους, καθώς εξασκούνται σε αυτή. Μια συνήθης πρακτική είναι και η παράθεση κειμένων με αντίθετες έννοιες και ιδέες απ' αυτές του κεντρικού κειμένου με στόχο να γίνουν οι κατάλληλες συνδέσεις κειμένου – εαυτού, κειμένου με το κείμενο, κειμένου με τον κόσμο. Οι νεαροί μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν οριοθετείται μέσα στα πλαίσια των λογοτεχνικών έργων, αλλά αποκτά προεκτάσεις σε πληροφορίες που παρουσιάζονται στις εφημερίδες, τα περιοδικά, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κι έχουν δημιουργηθεί με μία συγκεκριμένη προοπτική και για έναν συγκεκριμένο σκοπό. Κατά τους Jank (2010), Kamler (2001), και Luke (2013) εκτός από την εισχώρηση σε όσα υποκρύπτονται κάτω από την επιφάνεια των κειμένων, βαρύνουσας σημασίας είναι και η προσπάθεια σχεδιασμού και παραγωγής νέων κειμένων από τους μαθητές.

Η Janks (2010) επισημαίνει τα εξής: «Είναι ανάγκη οι μαθητές να παράγουν κείμενα που έχουν σημασία γι' αυτούς, με διαφορετικούς τρόπους και σκοπούς και για διαφορετικά ακροατήρια και οι εκπαιδευτικοί να εκμαieύουν και να διευρύνουν το εύρος των σημειωτικών αποθεμάτων των μαθητών» (σ.156).

Κατά την τελευταία δεκαετία, έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές οι «βασικές αρχές» ή «κύκλοι» του κριτικού γραμματισμού (Comber & Simpson, 2001). Αυτοί λογίζονται ως «μετασχηματιστικά στοιχεία» στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002). Τα πέντε αυτά αλληλοκαλυπτόμενα στοιχεία είναι τα εξής: η κινητοποίηση των μαθητών που λογίζονται ως κοινωνικά υποκείμενα με γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να διαταράξουν παγιωμένες συνθήκες, η διεξαγωγή έρευνας και ανάλυσης με τη διερεύνηση των πολλαπλών προοπτικών για ένα ζήτημα, η διερεύνηση θεμάτων που εστιάζουν στις κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες των μαθητών, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή δράσεων που επικεντρώνονται σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και τέλος ο προβληματισμός για ενέργειες που έχουν γίνει και η δημιουργία οράματος για μελλοντικά έργα.

3.5 Ο κριτικός γραμματισμός στην παιδική λογοτεχνία

Όσον αφορά τα παιδικά λογοτεχνικά έργα, στην πλειονότητά τους είναι γραμμένα από ενήλικες με αποτέλεσμα μέσω αυτών να μεταφέρονται οι ελπίδες, οι φόβοι, οι προσδοκίες και οι ανάγκες της κοινωνίας (Apol, 1998). Με το πέρασμα των ετών φαίνεται πως αποδομείται η εσφαλμένη εντύπωση ότι τα μηνύματα που μεταφέρονται στα μικρά παιδιά μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι ουδέτερα και εγγενώς ηθικά. Αντιθέτως, τα παιδικά βιβλία είναι «ανοιχτά» σε πολλαπλές προσεγγίσεις και ερμηνείες που άπτονται των εμπειριών των αναγνωστών (Apple, 1992). Στην παιδική λογοτεχνία όπου η δυναμική σχέση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη είναι εμφανής, η ιδεολογία του συγγραφέα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική. Όπως προαναφέρθηκε, όταν ο συγγραφέας του λογοτεχνικού κειμένου καλείται να αποφασίσει τι θα κρατήσει και τι θα αφαιρέσει από το κείμενό του αναπόφευκτα επηρεάζεται από τις προσωπικές του υποθέσεις και τη δική του οπτική θέασης των πραγμάτων (Harris, 1999). Οι ιδέες του συγγραφέα, συνειδητές ή ασυνειδητές, φανερές ή συγκαλυμμένες αποτελούν ουσιαστική συνιστώσα στη δημιουργία της πλοκής, των χαρακτήρων, της απεικόνισης των καλών και των κακών της ιστορίας, ενώ επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας επιλέγει να προκαλέσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των αναγνωστών του και να εξάγει συμπεράσματα για τις απόψεις τους (Hunt, 1992). Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για κριτικές προσεγγίσεις συνήθως χαρακτηρίζονται ως «ριζοσπαστικά» (Kohl, 1995). Μπορεί να πραγματεύονται την ετερότητα, τη μοναξιά, τη διαφορά, χαρτογραφώντας χαρακτήρες που σιωπούν ή μένουν στο περιθώριο. Όταν στους μικρούς μαθητές εμφυσάται η φιλοσοφία της κριτικής προσέγγισης εν γένει, συνεπικουρούμενη από την απαλοιφή των στερεοτύπων μέσω δράσεων, οι ίδιοι πιθανότατα στην ενήλικη ζωή τους θα έχουν ένα δίκαιο *modus vivendi*, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και μια πολυσχιδή δράση στην κοινωνία που μόνο θετικό πρόσημο θα αφήνει (Kohl, 1995).

Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στην συνειδητοποίηση ότι τα κείμενα που γράφονται δεν είναι ουδέτερα αλλά κοινωνικά κατασκευασμένα. Οι συγγραφείς πολλές φορές με έντεχνο τρόπο διατρανώνουν συγκεκριμένα ζητήματα και αποσιωπούν άλλα ανάλογα με τη προσωπική τους βούληση και κρίση. Η αμφισβήτηση των τρόπων που τα κείμενα έχουν κατασκευαστεί και η προσπάθεια κατανόησης των κινήτρων μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων είναι που οδηγούν τελικά το άτομο στην υιοθέτηση άποψης και κριτικής στάσης. Άμεσο αποτέλεσμα αυτών αποτελεί η ανάληψη κοινωνικής δράσης

που οδηγεί σε μια πιο δίκαιη κοινωνία, εμφορούμενη από δημοκρατικά ιδανικά (Giroux, 1987).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

4.1 Θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης

Η Louise Rosenblatt, γνωστή θεωρητικός της ανάγνωσης, ανέπτυξε τη θεωρία της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* (reader response) ή αλλιώς *συναλλακτική θεωρία* (transactional theory). Η εν λόγω θεωρία, έχει αποκτήσει μία μόνιμη θέση μεταξύ των μεθοδολογιών για τη μελέτη της κατανόησης του αναγνώστη και της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι θέσεις της για τη λογοτεχνία, όπως και μεγάλο μέρος της έρευνάς της, επηρεάστηκαν από τον Αμερικανό φιλόσοφο John Dewey και το θεμελιώδες έργο του στο πεδίο. Στόχο της Rosenblatt, αποτέλεσε η επαναδιαπραγμάτευση της διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας. Το εγνωσμένης αξίας και εμβέλειας ακαδημαϊκό της έργο, ξεκίνησε με την έκδοση του βιβλίου της, με τίτλο «*Literature as Exploration*» (1968), στο οποίο έγινε μια πρώτη παρουσίαση της συγκεκριμένης θεωρίας, ενώ αργότερα, με το έργο «*The Reader, the Text, the Poem*» (1978), εμβάθυνε ακόμα περισσότερο στις θεωρητικές της θέσεις.

Κατά την Rosenblatt (1968) η πράξη της ανάγνωσης περιλαμβάνει μία «συναλλαγή» ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, εξ ου και η ονομασία «συναλλακτική θεωρία». Κάθε συναλλαγή αποτελεί μια μοναδική εμπειρία, στην οποία το νόημα κατασκευάζεται μέσω της διάδρασης αναγνώστη – κειμένου. Η πράξη της ανάγνωσης, λογίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, ένα σπειροειδές και όχι γραμμικό δούναι και λαβείν μεταξύ των δύο πλευρών κατά το οποίο προκύπτουν ουσιαστικές ιδέες για τους αναγνώστες, ιδέες που προέρχονται από τις δικές τους στοχαστικές και δημιουργικές ερμηνείες για το κείμενο. Αναγνώστης και κείμενο λογίζονται ως ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος.

Η «συναλλαγή» ή σχέση με το κείμενο επηρεάζεται σε τεράστιο βαθμό από τις εμπειρίες της ζωής του ατόμου και την προηγούμενη γνώση που διαθέτει. Το γεγονός αυτό, είναι που διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό το νόημα του κειμένου, το οποίο οικοδομείται σύμφωνα με τα προσωπικά βιώματα, τις αντιλήψεις και το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε αναγνώστη. Το κείμενο δεν ενσαρκώνει νόημα, αλλά καθοδηγεί την ενεργό διαδικασία της δημιουργίας νοήματος (Rosenblatt, 1978). Εκτός από τις γνωστικές και πολιτισμικές αποσκευές, όπως και την πρότερη γνώση που ο αναγνώστης φέρει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, οι ανταποκρίσεις του συνδέονται άμεσα και με παράγοντες όπως το φύλο,

την ηλικία, την εμπειρία, την γνώση, το δάσκαλο, αλλά και το περιβάλλον (Beach & Hunds, 1991).

Σύμφωνα με την Rosenblatt (1968):

«Διαμέσου των λέξεων το κείμενο φέρνει στη συνείδηση του αναγνώστη ορισμένες αισθησιακές εμπειρίες ... Ο αναγνώστης φέρνει στο λογοτεχνικό έργο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, την ανάμνηση παλιών γεγονότων, παρούσες ανάγκες και έγνοιες... Αυτά... τα στοιχεία καθορίζουν την αντίδραση του στην ιδιαίτερη συνεισφορά του κειμένου» (σ.30-31).

Το έργο της Rosenblatt, διαφέρει, τόσο από τη θεωρία της κριτικής ανάγνωσης (old criticism), όσο και από τη θεωρία της νέας κριτικής (new criticism). Οι θιασώτες της κριτικής θεωρίας, υποστηρίζουν την ανάλυση των κειμένων, βασιζόμενοι σε εξωτερικά γεγονότα που συμβαίνουν και ενδεχομένως έχουν επηρεάσει την ερμηνεία τους. Σε αυτή τη διαδικασία οι αναγνώστες διαδραματίζουν τον ρόλο των αποκωδικοποιητών των κειμένων, δημιουργούν νόημα και χρησιμοποιούν το κείμενο, το οποίο τελικά είναι σε θέση να κρίνουν (Luke & Freebody, 1999).

Τα θεμέλια της νέας κριτικής θεωρίας, τέθηκαν σε βιβλία και δοκίμια που έγραψαν οι Ivor Armstrong Richards, William Empson, και Thomas Stearns Eliot στα «*Practical Criticism*» (1929), «*Seven Types of Ambiguity*» (1930) και «*The Function of Criticism*» (1923), αντίστοιχα. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι υποστηρικτές της νέας κριτικής θεωρίας, στη βάση της ενδοκειμενικής θεωρίας, εκλαμβάνουν το λογοτεχνικό έργο ως μία αυτοτελή δημιουργία, η ερμηνεία της οποίας δεν επιδέχεται εξωτερικών παρεμβάσεων, αλλά πραγματοποιείται μέσω των μεταφορών, της φαντασίας, της επιλογής των λέξεων και της αισθητηριακής γλώσσας, για την επίκληση νοητικών εικόνων, με στόχο την οπτικοποίηση της ιστορίας. Η θεωρία της νέας κριτικής, εδράζεται στον επιστημονικό τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου. Ο σκοπός και η ζωή του συγγραφέα, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και η επίδραση του κειμένου στον αναγνώστη δεν έχουν καμία απολύτως σημασία.

Τέλος, οι αναγνωστικές θεωρίες, λαμβάνουν υπόψη, τόσο το κείμενο, όσο και τον αναγνώστη. Η ερμηνεία του κειμένου βασίζεται στη συναλλαγή των αναγνωστών με το κείμενο και όχι με το κείμενο καθαυτό. Ο συγγραφέας, δημιουργεί το κείμενο κι έπειτα ο αναγνώστης συνδημιουργεί το νόημά του, συνεπικουρούμενος από τις εξατομικευμένες αναγνωστικές του εμπειρίες. Ο ρόλος του αναγνώστη ενισχύεται, χωρίς όμως να υποτιμάται η ισχύς του κειμένου (Rosenblatt, 1978).

Η Rosenblatt (1978) επισημαίνει τα εξής: «Η συναλλακτική άποψη, ενώ επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, δεν απορρίπτει το κείμενο και συμμερίζεται την ανησυχία για την εγκυρότητα της ερμηνείας» (σ.151).

Η Rosenblatt (2002) έκανε επίσης λόγο για τις αναγνωστικές στάσεις «reading stances», που κάποιος μπορεί να υιοθετήσει κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και τις οποίες χαρακτήρισε ως «*όψεις της συνείδησης*». Οι αναγνωστικές αυτές ανταποκρίσεις, τοποθετήθηκαν στο κείμενο σε ένα συνεχές, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η αισθητική (aesthetic) ανάγνωση και στο άλλο η πληροφοριακή (efferent) ανάγνωση, με την ανταπόκριση του αναγνώστη να τοποθετείται σε κάποιο σημείο μέσα στο συνεχές. Η αισθητική στάση (aesthetic stance), σχετίζεται με την ομορφιά και την τέρψη που κάποιος βιώνει διαβάζοντας ένα κείμενο και έχει περισσότερο συναισθηματική προοπτική. Συνδέεται με τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τη διαίσθηση ως προς το τι βιώνεται από τον αναγνώστη κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1978, σ. 24-25). Η πληροφοριακή στάση (efferent stance), είναι πιο τεκμηριωμένη και βασίζεται κυρίως στα δεδομένα που κάποιος μπορεί να λάβει άμεσα από το κείμενο, όπως και στη συλλογή και τη διατήρηση πληροφοριών.

Κατά την Rosenblatt (2002) καμία αναγνωστική εμπειρία δεν είναι ξεκάθαρα αισθητική ή πληροφοριακή, αλλά εξαρτάται από τις επιλογές και τις σκέψεις των αναγνωστών, που ενδεχομένως εστιάζουν και στις δύο στάσεις ή στη μία περισσότερο από την άλλη.

Το έργο της Rosenblatt, συνέβαλε επίσης στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο καθένας δημιουργεί νόημα και ερμηνεύει το κείμενο, βασισμένος στα προσωπικά του νοητικά σχήματα. Με τον όρο *ποίημα* (poem), η Rosenblatt αναφέρεται στο νόημα του κειμένου, ενώ η θεωρία της εξηγεί περαιτέρω τη θεωρία των *σχημάτων* (schemata theory). Ως σχήμα ορίζεται «*μία υποθετική νοητική δομή για την αναπαράσταση γενικών εννοιών που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη*» (Stein & Trabasso, 1982a).

Νεότερα, πιο δυναμικά μοντέλα έχουν προταθεί, που στη βάση της θεωρίας των σχημάτων, αναδεικνύουν την κοινωνική κατασκευή του νοήματος του κειμένου (Gavelek & Raphael, 1996).

Ο κονστρουκτιβισμός, που επίσης βασίζεται στο έργο του John Dewey, αποτελεί μία οπτική μάθησης που εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες συνδέουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα, με στόχο να κατανοήσουν το κείμενο. Οι Tracey & Morrow (2012) επισημαίνουν ότι «Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης είναι κονστρουκτιβιστική

από τη φύση της διότι δίνει έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη κατά τη δημιουργία νοήματος». (σ.67).

Στις αναγνωστικές θεωρίες δίνεται έμφαση στον αναγνώστη και στην κατασκευή της ερμηνείας του κειμένου. Σταδιακά δηλαδή, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος, από τον συγγραφέα και το κείμενο, στον αναγνώστη, στην πράξη της ανάγνωσης και στα συμφραζόμενά τους. Πλέον δεν διερευνάται η σημασία των κειμένων αλλά το πώς αυτά αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους. Από το δίπολο συγγραφέα – κειμένου, η έρευνα εστιάζει στη σχέση κειμένου – αναγνώστη. Η πάγια δομή καταρρίπτεται και στην επιφάνεια έρχεται η επικοινωνιακή που δεν προτείνει πρωτόκολλα ανάγνωσης αλλά αντιθέτως εστιάζει στην νοηματοδότηση της ζωής του αναγνώστη μέσα από τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Η σημασία του κειμένου παύει να είναι σταθερή και παγιωμένη αλλά αποτελεί μια δυναμική εμπειρία (Iser, 1978, σ.22). Καθώς η σημασία είναι ρευστή και τα κείμενα αποσπασματικά, γεμάτα κενά, ασάφειες, χάσματα, σημεία απροσδιοριστίας και αντιφάσεις, ο αναγνώστης προσπαθεί να παράξει νόημα συνδέοντας τα «ανείπωτα», ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να αναμορφώσει τη σημασία του κειμένου και να εισαγάγει σ' αυτό νέους λόγους και στάσεις, ώστε να αντλήσει νόημα, να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και κυρίως τον εαυτό του (Todorov, 2007, σ.24). Στην ίδια ιδεολογική θεώρηση κλίνει και ο Zima (2002), αναφέροντας πως οι δομές της σημασίας των κειμένων, όχι μόνο δεν είναι σταθερές αλλά βρίθουν κενών και ασαφειών, με τον αναγνώστη να προσπαθεί να παράξει νόημα, συμπληρώνοντας και συνδέοντας αυτά που δεν έχουν ειπωθεί.

4.2 Αναγνωστική Ανταπόκριση ως Πολιτισμική Δραστηριότητα

Η θεωρία για την αναγνωστική ανταπόκριση, ανέκαθεν εστίαζε στις συγκεκριμένες τρεις οντότητες, στο κείμενο (text), στον αναγνώστη (reader) και στο περιεχόμενο (context). Αυτό που έχει συμβεί μετά τη δεκαετία του 1970, είναι ο επαναπροσδιορισμός της έρευνας της ανταπόκρισης, με το ενδιαφέρον να έχει μετατοπιστεί στο κοινωνικοπολιτισμικό πεδίο. Η διερεύνηση της πολύπλευρης κοινωνικοπολιτισμικής φύσης της ανταπόκρισης, έρχεται στο προσκήνιο μετά από σειρά ετών όπου τα κείμενα λογίζονταν ως διακριτές οντότητες, με σταθερό και αμετάβλητο νόημα, με την ευθύνη της κατανόησής τους να επαφίεται εξ ολοκλήρου στον αναγνώστη. Πλέον, η ανταπόκριση δεν μελετάται υπό το πρίσμα της απλής συναλλαγής κειμένου – αναγνώστη, αλλά ως μέσο κατασκευής νοήματος, στάσεων και ταυτοτήτων των αναγνωστών, μέσα σε ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά όρια. Τα κείμενα, οι αναγνώστες και το περιεχόμενο,

λογίζονται ως ένα τρίπτυχο αχώριστο, τόσο μεταξύ τους, όσο και από τα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία θεσπίζονται.

Εστιάζοντας στους αναγνώστες, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες που τρέφουν για τις ενέργειες των χαρακτήρων των κειμένων, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις ανταποκρίσεις τους. Οι προσδοκίες αυτές, διαμορφώνονται κατά βάση από εξωγενείς, πολιτισμικούς παράγοντες. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, ενδεχομένως συγχέονται στο μυαλό του αναγνώστη και κρίνονται ως έμβια όντα κι όχι ως υποκείμενα που υφίστανται μόνο στη λογοτεχνική συναλλαγή (Mellor & Patterson, 2000). Τα μικρά παιδιά χαρακτηρίζονται ως επιρρεπή, τόσο στην άμεση εμπλοκή με τους χαρακτήρες ενός έργου, όσο και στη σύγκριση των τρόπων συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους, με τους χαρακτήρες του κειμένου (Hancock, 1993; McGee, 1992). Οι τρόποι ανταπόκρισης είναι στενά συνυφασμένοι με τις ζωές των αναγνωστών, τόσο στο σχολικό συγκείμενο, όσο και στη μετέπειτα ζωή. Πολλές είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι αναγνώστες ανθίστανται σθεναρά ή ακόμα και απορρίπτουν τις ιδέες που ένα λογοτεχνικό έργο παρουσιάζει. Η απόρριψη των ενεργειών των χαρακτήρων, αποτελεί μια μορφή αντίστασης στους κοινωνικούς κανόνες που κυριαρχούν στο κείμενο και σχετίζεται με τις ιδεολογικές διαφορές, τις διαφορετικές πολιτισμικές προσδοκίες και την αναντιστοιχία που οι ήρωες των ιστοριών παρουσιάζουν, με τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των αναγνωστών (Galda, 1982).

Όσον αφορά τα κείμενα και τους συγγραφείς, αυτοί λαμβάνουν μία συγκεκριμένη στάση, είτε θετική, είτε αρνητική, απέναντι στις ιδεολογίες και τα κοινωνικά πρότυπα που περιγράφουν. Ο αναγνώστης από πλευράς του, κρίνει την αυθεντικότητα του περιεχομένου του κειμένου και πιο συγκεκριμένα, εξετάζει αν οι κοινωνικές νόρμες που ο συγγραφέας χρησιμοποιεί, όπως και η στάση του, είναι αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας (Cai, 1997).

Τέλος, ως προς το διδακτικό περιεχόμενο, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και το πλαίσιο της τάξης, δημιουργούν τις οδηγίες και τους κανόνες που επηρεάζουν τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών. Το εκάστοτε περιβάλλον, διαμορφώνει την στρατηγική που διέπει τον τρόπο ανάγνωσης του κάθε ατόμου. Καταλυτικής σημασίας, είναι οι πρακτικές που θεσπίζονται από τον εκπαιδευτικό που καθοδηγεί τους μαθητές πέρα από την ανταπόκριση, σε έναν σωστό τρόπο ανάγνωσης, να λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες που παρουσιάζονται από τα διαφορετικά «εργαλεία» που ο κάθε μαθητής φέρνει στην τάξη, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν ευθυγραμμίζονται με αυτά των εκπαιδευτικών (Hickman 1981).

Συνοψίζοντας, οι αναγνωστικές θεωρίες δεν αποτυπώνουν με τρόπο μονοσήμαντο την πραγματικότητα, αλλά αντιθέτως προσπαθούν να εγείρουν το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία του αναγνώστη. Στη διαδικασία αυτή δεν προτείνονται πρωτόκολλα ανάγνωσης ούτε υπάρχουν επιθυμητές ή μη αναγνώσεις, με αποτέλεσμα ο κάθε αναγνώστης να παράγει νόημα το οποίο μπορεί να διατηρηθεί, να εμπλουτιστεί αλλά και να μεταβληθεί, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την αναγνωστική διαδικασία. Ο αναγνώστης κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου θα περάσει από διάφορα στάδια όπως η έκπληξη, η ανατροπή των προσδοκιών του, οι προβλέψεις και η αντικατάσταση αυτών με άλλες, η ματαίωση, όπως και θα ανιχνεύσει πληθώρα ανακολουθιών, αντιφάσεων, κενών και σιωπών. Τα παραπάνω, θα κληθεί να αξιολογήσει ως συνδημιουργός του κειμένου, συνδέοντας το κείμενο με τη ζωή του, με την κοινωνία όπως και με άλλα κείμενα.

ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναζητά μια ευρεία γκάμα αγορίστικων χαρακτήρων/ταυτοτήτων σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας και μελετά τις αντιλήψεις μαθητών της Στ' Δημοτικού, με στόχο να γίνει ορατή η διαφορά και η ανομοιογένεια, όχι μεταξύ του διπλού αγοριών και κοριτσιών και των σχέσεών τους, αλλά μεταξύ των ομόφυλων αγορίστικων χαρακτήρων. Η εστίαση της έρευνας στον συγκεκριμένο τομέα που φέρνει στο προσκήνιο διάφορες πτυχές της προσωπικότητας των αγοριών και προσπαθεί να κατανοήσει τις ποικίλες μορφές ανδρισμών και αρρενωποτήτων εντός σχολικού συγκειμένου, αποτελεί ένα εγχείρημα που ειδικά στον ελληνικό χώρο και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει μελετηθεί ακροθιγώς. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το εν λόγω ζήτημα, συνεπώς το ερευνητικό κενό που δημιουργείται καθιστά επιτακτική την ανάγκη της διερεύνησης των πολλαπλών ανδρισμών που τόσα χρόνια αποσιωπώνται και μένουν στο περιθώριο (Πολίτης, 2006).

Γεγονός αποτελεί πως το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό με γραφειοκρατικό και έντονα εξουσιαστικό χαρακτήρα που προωθεί την παραδοσιακή κατασκευή των αγορίστικων ταυτοτήτων και καθιστά τους μαθητές παθητικούς δέκτες της έμφυλης κοινωνικοποίησης τους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007, σ. 30). Οι μορφές αγορίστικων ταυτοτήτων που θεωρούνται ως «κανονικές», «υγιείς», «ορθές», είναι αυτές που συγκλίνουν με τους κανόνες και τις νόρμες του σχολικού περιβάλλοντος, που συμφωνούν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας και τέλος που εκπληρώνουν τους κυρίαρχους λόγους που σχετίζονται με την ομοιομορφία, την ομοιογένεια και την ετεροσεξουαλικότητα. Το να είσαι αγόρι με “μη ηγεμονικό τρόπο”, οδηγεί αυτόματα σε αποκλεισμό, περιθωριοποίηση και πολλές φορές σε εκφοβισμό (Gilbert & Gilbert, 1998 & Paechter, 1998). Τα τελευταία χρόνια, το επιχείρημα των έμφυλων “βεβαιοτήτων”, τείνει να αποσαθρώνεται και τη θέση του καταλαμβάνουν έννοιες όπως η ρευστότητα, η αστάθεια, η αποσπασματικότητα και ο κατακερματισμός, όσον αφορά την αγορίστικη ταυτότητα και προσωπικότητα (Fuss, 2013).

Από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, υπεγράφη στα πλαίσια του εθνικού σχεδίου δράσης για την ισότητα των φύλων, το έτος 2016, μνημόνιο

συνεργασίας στα πλαίσια της ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των στελεχών και εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα έμφυλων στερεοτύπων και διακρίσεων. Πρωταρχικό στόχο του προγράμματος αποτέλεσε η ανάπτυξη έμφυλων δράσεων ώστε να ενταχθεί η μελέτη των ταυτοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα, στις διδακτικές πρακτικές αλλά και στη σχολική ζωή εν γένει. Πιο συγκεκριμένα, σκοπό της σύμβασης αποτέλεσε η ενίσχυση της δυνατότητας του σχολείου να αμφισβητεί τις κυρίαρχες ιδεολογίες για τις έμφυλες ταυτότητες, ενισχύοντας την κοινωνική κατασκευή τους και η παρέμβαση από πλευράς των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες δραστηριότητες που θα άρουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, τις ανισότητες και διακρίσεις. Το Υπουργείο Παιδείας από το 2021 ξεκίνησε μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων την ενημέρωση για θέματα έμφυλων διακρίσεων, σεβασμού στη διαφορετικότητα και σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, με απώτερο στόχο την έκφραση όλων των εκφάνσεων της υποκειμενικότητας των μαθητών, ενώ τον Μάρτιο του 2022 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε τη στρατηγική της σχετικά με θέματα έμφυλης βίας και στερεοτύπων.

Η εν λόγω διδακτική προσέγγιση, βασίζεται στις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού και στοχεύει στην κριτική προσέγγιση από πλευράς των μαθητών, λογοτεχνικών έργων που έχουν επιλεγεί και αποτυπώνουν διαφορετικές αγορίστικες ταυτότητες. Οι χαρακτήρες που παρουσιάζονται ποικίλουν κι έγινε προσπάθεια να αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο εύρος των συμπεριφορών και των ενδιαφερόντων που ένα αγόρι μπορεί να έχει. Στόχο αποτελεί η παρουσίαση της ανομοιογένειας και της πολλαπλότητας των ανδρισμών, η ενίσχυση της άποψης πως οι ταυτότητες είναι ρευστές και οι αγορίστικες ταυτότητες διαπραγματεύσιμες και η θέαση της έμφυλης διαφοράς με λιγότερο σχηματικό τρόπο. Οι μαθητές, μέσω της προσέγγισης αυτής, καλούνται να αναδομήσουν τις νόρμες του διαχωρισμού όπως και να κατανοήσουν πως έχουν τη δυνατότητα να αυτο-ορίζουν και να αυτό-συγκροτούν τις δικές τους μοναδικές προσωπικότητες. Τα τρία δίπολα αγορίστικων χαρακτήρων που εξετάζονται είναι τα εξής: ευφυής – αφελής, ηγεμονικός – ευαίσθητος, τολμηρός – φοβικός.

1.2 Βιβλία που επιλέχθηκαν

Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν παραπάνω από ένα λογοτεχνικά βιβλία. Μερικά από τα βιβλία αυτά διαβάστηκαν ολόκληρα, ενώ σε άλλα έγινε ανάγνωση αποσπασμάτων που επιλέχθηκαν στοχευμένα από την εκπαιδευτικό. Για να οξυνθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, τόσο στις ερωτήσεις, όσο και στις δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν κι άλλα σημειωτικά μέσα επικοινωνίας όπως ταινίες, βίντεο, έργα τέχνης, διαφημίσεις, κόμικς,

τραγούδια. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω μερικοί τίτλοι βιβλίων που διαβάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης.

- ❖ Τυφλοπόντικας, Philippe Barbeau
- ❖ Ρίκο και Όσκαρ, το μυστήριο του Ριγκατόνι, Andreas Steinhofel
- ❖ Γουτού Γουπατού, Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης
- ❖ Piggy Book, Anthony Browne
- ❖ Οι περιπέτειες του Τομ Σόγιερ, Μάρκ Τουέιν
- ❖ Το πουλόβερ, Δημήτρης Μπασλάμ.

Το πρώτο βιβλίο που οι μαθητές επεξεργάστηκαν με την εκπαιδευτικό ήταν ο Τυφλοπόντικας, του Philippe Barbeau. Η υπόθεσή του αφορούσε μια ομάδα σκληρών αγοριών, τους λεγόμενους «μάγκες» του σχολείου, οι οποίοι διέθεταν όλα τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Μέσα σ' αυτή την ομάδα ατόμων αναδύονταν πολλοί αγορίστικοι χαρακτήρες όπως «ο άγριος», «ο επιθετικός», «ο αδιάλλακτος», ενώ κάποιοι διέθεταν και ειδικά ενδιαφέροντα όπως το ποδόσφαιρο και η μαγειρική. Όλοι αυτοί οι πρωταγωνιστές, δείγματα της ηγεμονικής αρρενωπότητας ασκούσαν εξουσία ακόμα και στους ενήλικες δασκάλους τους. Γι' αυτούς, ιδανικό αρσενικό θεωρούταν το δυνατό, το σκληρό, το δραστήριο, το επιθετικό, το βίαιο, το ανταγωνιστικό. Βέβαια, στην τάξη αυτή υπήρχε κι ένα αγόρι που χαρακτηριζόταν ως «ιδιοφυία» και στιγματιζόταν γι' αυτό, άλλη μια αγορίστικη ταυτότητα που φέρνει στο προσκήνιο την ευαίσθητη αρρενωπότητα και τον νέο άνδρα που ενδιαφέρεται για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη σχολική επιτυχία. Η ανδρική ταυτότητα του δασκάλου, αυτή του φαινομενικά ευάλωτου ανθρώπου που ήταν πάντα καλοσυνάτος και δεχόταν απρόκλητες επιθέσεις από τους μαθητές του χωρίς να αντιδρά, συνδέεται άμεσα με τη μεταφεμινιστική αρρενωπότητα. Στην αρχή οι μαθητές υποδέχθηκαν τον νέο τους δάσκαλο με εχθρικότητα και καχυποψία, αλλά ο ευαίσθητος τρόπος προσέγγισής τους και η αγάπη του για τα παιδιά, οδήγησαν στην οικοδόμηση μιας πολύ τρυφερής και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους.

Το δεύτερο βιβλίο, αποσπάσματα του οποίου διαβάστηκαν στην τάξη ήταν το «Ρίκο και Όσκαρ, το μυστήριο του Ριγκατόνι» του Andreas Steinhofel. Σ' αυτό παρουσιάζονταν δύο φαινομενικά εκ διαμέτρου αντίθετες αγορίστικες ταυτότητες, αυτή του λογικού και έξυπνου Όσκαρ αλλά και του πιο αφελή Ρίκο που παρά τις διαφορές τους όχι μόνο κατάφεραν να συμπορευθούν αλλά δημιούργησαν μεταξύ τους μια μοναδική φιλία. Ο

Ρίκο αν και λιγότερο έξυπνος απέκτησε ξαφνικά τεράστια ευρηματικότητα και ευστροφία όταν κλήθηκε να λύσει το μυστήριο της υπόθεσης της απαγωγής του φίλου του Όσκαρ. Ως παράλληλο κείμενο διαβάστηκε και το Γουτού Γουπατού του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, όπου ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αν και μειονεκτούσε φανερά έναντι των φίλων του σωματικά αλλά και νοητικά, εντούτοις κατάφερε να τους σώσει σε μια κρίσιμη στιγμή.

Το τέταρτο βιβλίο που διαβάστηκε ήταν το Piggy Book, μέσω του οποίου αναδύονταν όλες οι στερεοτυπικές συμπεριφορές για τον ρόλο του άνδρα με κεντρικό άξονα το πατριαρχικό μοντέλο διαχείρισης της οικογένειας. Ο πατέρας της οικογένειας συμφωνούσε με όλα τα τοξικά σχήματα συμπεριφοράς του παρελθόντος, όπως η υποτίμηση της γυναίκας και η έλλειψη συναισθήματος και ενσυναίσθησης, συμπεριφορές που μετέφερε και στα νεαρά παιδιά του. Όλα αυτά, μέχρι στη στιγμή που η μητέρα της οικογένειας εγκατέλειψε το σπίτι και κατ' επέκταση την περιποίηση των αρσενικών μελών της οικογένειας και οι ίδιοι αναγκάστηκαν να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους και να ανακαλύψουν την στοργική, ευαίσθητη, εκφραστική πλευρά τους, με στόχο τον γυρισμό της.

Συνδυαστικά διαβάστηκαν επίσης οι περιπέτειες του Τομ Σόγιερ με το ατίθασο, σκανδαλιάρικο αγόρι που φερόταν ζωηρά και απείθαρχα, σε αντιδιαστολή με το Πουλόβερ, μια αλληγορία για τους φόβους ενός νεαρού αγοριού. Στην πρώτη περίπτωση, ο Τομ παρουσιαζόταν ως μια περιπετειώδης αγορίστικη περσόνα που αγνοούσε τις κοινωνικές συμβάσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς, υποκινούσε καταστάσεις και ενίοτε γινόταν χειριστικός, σε αντίθεση με τον νεαρό ήρωα του Πουλόβερ, ο οποίος φορώντας πάντα το ίδιο παλιό πουλόβερ, έκρυβε μέσα του όλους τους φόβους, τις ανασφάλειες και τη διστακτικότητά του. Το παλιό πουλόβερ δεν ήταν στην ουσία κάτι παραπάνω από τις κακές σκέψεις, τα κομπλεξ και τα αισθήματα μειονεξίας που ένιωθε, το οποίο μόνο με τη δύναμη της φιλίας κατάφερε να αποτινάξει από πάνω του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΤΟΧΟΙ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας-διδασκτικής παρέμβασης

Μέσω της παρούσας εργασίας, οι μαθητές/τριες επιδιώχθηκε να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, να γίνουν ενεργοί στοχαστές μαθαίνοντας να διαβάζουν πίσω από τις λέξεις των κειμένων, ερμηνεύοντας νοήματα και ταυτόχρονα κατανοώντας πως κάθε κείμενο είναι ανοιχτό σε πολλαπλές θεάσεις και ερμηνείες. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η ευαισθητοποίηση των μαθητών και η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης σε θέματα που αφορούσαν τις αγορίστικες ταυτότητες με στόχο την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την ανάδειξη της πολυσχιδούς προσωπικότητας των αγοριών. Στόχο αποτέλεσε η διεύρυνση από πλευράς των μαθητών του αναγνωστικού τους πεδίου, με λογοτεχνικά έργα κατάλληλα για την ηλικία τους που πυροδότησαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ενίσχυσε τις κοινωνικές και συνεργατικές τους δεξιότητες, παρείχε περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους, ακόμα και σε μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Στηριζόμενοι στη δημιουργία ενός υλικού που ανταποκρίνεται στις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού αλλά και στις σύγχρονες θεωρήσεις για τις αγορίστικες ταυτότητες, επιδιώχθηκε οι μαθητές να είναι σε θέση να απαντούν στις ερωτήσεις και τις δημιουργικές δραστηριότητες, συνδέοντας αυτές με τα καθημερινά τους βιώματα, να κατανοούν την κοινωνική κατασκευή των κειμένων και την ρευστότητά τους, να αναστοχάζονται δημιουργικά και τελικά να είναι σε θέση να σκέφτονται τη δική τους τοποθέτηση εντός των υφιστάμενων Λόγων.

Όπως αναφέρεται και παραπάνω η εν λόγω έρευνα έχει διπλή στόχευση:

α) Την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης σε θέματα που αφορούν τις αγορίστικες ταυτότητες, β) την εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τρόπους κριτικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων.

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να κάνουν σύνδεση των κειμένων με τον κόσμο και την κοινωνία, με τα δικά τους προσωπικά βιώματα, όπως και με άλλα κείμενα.
- Οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν το γεγονός ότι η ανάγνωση αποτελεί μια κοινωνική πρακτική και πως τα κείμενα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα και ασταθή και μπορούν να αναθεωρηθούν κατά τη διάρκεια ή και μετά την ανάγνωση.

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να διακρίνουν και να περιγράφουν έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα, κατανοώντας τον κοινωνικό του ρόλο και τα στερεότυπα που τον ακολουθούν και να μπορούν να εξηγήσουν το γεγονός αυτό στα πλαίσια των κυρίαρχων Λόγων.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία λειτούργησαν ως αφετηρία για την πραγματοποίηση της εν λόγω εργασίας και καθορίστηκαν κατόπιν ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, είναι τα εξής:

- 1) Οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού βοηθούν τους μαθητές να διαβάζουν πίσω από τις λέξεις των κειμένων και να θέτουν σε προβληματισμό κυρίαρχες ιδεολογίες;
- 2) Οι μαθητές καθίστανται σε θέση μέσω δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού να κατανοήσουν την πολυμορφία και την πολλαπλότητα των αγορίστικων ταυτοτήτων και να διερευνήσουν κριτικά τις σύγχρονες απεικονίσεις τους σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας;
- 3) Οι μαθητές νοηματοδοτούν τα κείμενα με πιο ουσιαστικό τρόπο στη βάση ενός συνδυασμού κριτικών και αναγνωστικών θεωριών;

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Η ερμηνεία των κειμένων υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού κάνει τους μαθητές ενεργούς στοχαστές μαθαίνοντας τους να διαβάζουν *πίσω από τις λέξεις των κειμένων*, ερμηνεύοντας νοήματα και ταυτόχρονα κατανοώντας πως κάθε κείμενο είναι ανοιχτό σε πολλαπλές θεάσεις.
- 2) Η ερμηνεία κειμένων υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού οξύνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριων σε θέματα αγορίστικων ταυτοτήτων που στόχο έχουν την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την ανάδειξη της πολυσχιδούς προσωπικότητας των αγοριών.
- 3) Ο συνδυασμός των κριτικών θεωρήσεων με τις αναγνωστικές θεωρίες μεγιστοποιούν και διευκολύνουν την καλύτερη νοηματοδότηση και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών με το κείμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Ως τρόπος προσέγγισης των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση φαινομένων και καταστάσεων. Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου και μέσω αυτής, είναι εφικτό να μελετηθούν ατομικές περιπτώσεις και μικρές ομάδες, όπως μία σχολική τάξη στην εν λόγω εργασία. Αντιθέτως, μια ποσοτική έρευνα θα κρατούσε τον ερευνητή σε απόσταση και θα παρέμενε αμέτοχος κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς οι στατιστικές τεχνικές συμβάλλουν στην ανίχνευση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη προσωπικές αντιλήψεις και αξίες (Denzin & Lincoln, 2005, σ. 3). Οι συμπεριφορές και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι αδύνατο να κατανοηθούν χωρίς την αλληλεπίδραση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η μελέτη των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να απομονωθεί ούτε από τον χώρο μέσα στον οποίο μελετώνται ούτε από το νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι σε αυτά (Griffiths, 1998). Μια ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να διενεργηθεί μέσα σε τεχνητές, πειραματικές συνθήκες αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πραγματικό περιβάλλον, συνεπώς βρίσκεται σε αντιδιαστολή με το θετικιστικό μοντέλο και διερευνά τον κοινωνικό κόσμο υπό το πρίσμα της εμπειρίας των υποκειμένων/ συμμετεχόντων σε αυτή.

3.2 Έρευνα δράση/ δράσης

Εφόσον επιλέχθηκε η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος (ποιοτική έρευνα), ακολούθησε η εύρεση της κατάλληλης ερευνητικής στρατηγικής και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης, η οποία υιοθετεί αρκετά στοιχεία της έρευνας δράσης (action research). Το σκεπτικό πίσω από την αξία της έρευνας δράσης, εδράζεται στο γεγονός ότι ένας σημαντικός τρόπος μεταβολής της στάσης των εκπαιδευτικών είναι η εμπλοκή τους σε έρευνες σχετικές με τα ζητήματα που τους απασχολούν άμεσα. Κατ' επέκταση, τα ευρήματα της έρευνας αποτελούν κίνητρα για αναβάθμιση του έργου τους και προσφέρουν λύσεις σε προβλήματα που αναφύονται καθημερινά στην εργασία τους (Παπαναστασίου, 2016).

Η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από ευελιξία και διαθέτει τη δυνατότητα προσαρμογής σε περιβάλλοντα με διαφορετικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες (Σαραφίδου, 2011). Επιπλέον, αποτελεί έναν τρόπο ώστε να εισάγονται καινούριες προσεγγίσεις και

καινοτομίες, ενώ παράλληλα προωθείται η συνεργασία ερευνητή και υποκειμένου (Carr & Kemmis, 1986). Στην έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διδάσκοντα αλλά και του ερευνητή, καθώς μετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία και γίνεται μέσω των παρεμβάσεων του ο συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης στάσεων και αντιλήψεων. Ο ίδιος συνεργάζεται, τόσο με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές, όσο και με μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, πανεπιστημιακούς συμβούλους και μέσα από προβληματισμό και τη συζήτηση υλοποιούνται δράσεις που προάγουν την παιδαγωγική επιστήμη και την κοινωνία εν γένει (Altrichter et al., 2001, σ.2).

Στην έρευνα δράσης έντονα είναι τα στοιχεία της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας, της αναπροσαρμογής και του αναστοχασμού. Στην εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκαν ποικίλες αναπροσαρμογές ως προς τον όγκο του διδακτικού υλικού, ο οποίος περιορίστηκε και ως προς την ευκολία καθώς το υλικό ως έναν βαθμό απλοποιήθηκε, διότι κάποιες λέξεις/εκφράσεις δεν γίνονταν εύκολα καταληπτές από τους μαθητές αλλά και για την αποφυγή πρόκλησης κόπωσης αυτών. Επίσης, έγιναν αναπροσαρμογές με σκοπό την συμπερίληψη όλων των μαθητών ακόμα κι αυτών που δεν γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα αλλά και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες. Αφού δόθηκαν κάποια φυλλάδια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιολόγησε τις απαντήσεις και προχώρησε σε αναδιατύπωση κάποιων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων ώστε να είναι περισσότερο προσανατολισμένες στη βάση του κριτικού γραμματισμού, ενώ στις διδασκαλίες που ακολούθησαν, αξιοποιήθηκαν εντονότερα οι αναγνωστικές θεωρίες ως αφορμή για εισαγωγή/συζήτηση.

Αξίζει να σημειωθεί πως στην εν λόγω εργασία, ελλείπει το στοιχείο των της ελικοειδούς ή κυκλικής διαδικασίας, της σπείρας επάλληλων κύκλων ώστε να χαρακτηριστεί ως αμιγής έρευνα δράσης. Μέσω του καινοτόμου χαρακτήρα της παρέμβασης και τον επαναπροσδιορισμό αρκετών από τις πρακτικές, ο ερευνητής επεδίωξε, τόσο την ουσιαστική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού του έργου, όσο και την συμβολή του μέσω της συγκεκριμένης έρευνας στον τομέα των αγορίστικων ταυτοτήτων.

Μία ακόμα βαρύνουσα σημασίας διαδικασία στην έρευνα δράσης είναι η εμπλοκή του «κριτικού φίλου» κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο όρος «κριτικός φίλος» εισήχθη από τον Stenhouse το 1975 και μπορεί να αναφέρεται και ως «συνεργάτης μάθησης» (McNiff & Whitehead, 2002). Ο κριτικός φίλος μπορεί να είναι ένας συνάδελφος του εκπαιδευτικού ο οποίος ενδιαφέρεται για το ερευνητικό πεδίο και το θέμα της έρευνας και έχει τον ρόλο του ενεργητικού ακροατή

που εισφέρει στην αναβάθμιση του έργου με την ειλικρινή και αμερόληπτη ανατροφοδότησή του. Το γεγονός αυτό βοηθά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια πιο ανεξάρτητη στάση απέναντι στην παρέμβασή του και να βεβαιωθεί ότι το ερευνητικό του έργο είναι συνεκτικό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο McNiff (2002), *«η κριτική αξιολόγηση είναι το κύριο συστατικό για τη διατήρηση της ποιότητας της έρευνας»*.

Στην εν λόγω εργασία, έγινε χρήση της πρακτικής του «κριτικού φίλου», με την συνεισφορά της εκπαιδευτικού της τάξης. Αφού πραγματοποιήθηκε μια προκαταρκτική συνομιλία για τα αρχικά στάδια της έρευνας, έλαβε χώρα μια συζήτηση για τις ενέργειες και το παρεχόμενο υλικό. Ακολούθησε η παρατήρηση από πλευράς της των διδακτικών εφαρμογών, συζητήθηκαν οι απαντήσεις στα φυλλάδια εργασίας και αξιολογήθηκε εάν και κατά πόσο η διδασκαλία πέτυχε τους στόχους που είχαν τεθεί. Η ίδια, φρόντισε να εξασφαλίσει καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας την αгаστή συνεργασία των ομάδων των μαθητών, διατηρώντας το διδακτικό κλίμα που υπήρχε και τις υπόλοιπες ώρες στην τάξη. Τέλος, οι δραστηριότητες που διενεργήθηκαν συνδυάστηκαν και με άλλα μαθήματα και τα πορίσματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για την καλλιέργεια κι άλλων πτυχών της προσωπικότητας των μαθητών.

Ως προς τις μεθόδους συλλογής δεδομένων αυτές ήταν (το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, τα ερωτηματολόγια αρχικό και τελικό με ανοιχτές ερωτήσεις και οι απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας). Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν ακολουθούν τις βασικές αρχές της έρευνας δράσης και αποσκοπούν στη δυνατότητα επιβεβαίωσης των ευρημάτων της έρευνας, όπως και στην ενίσχυση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των δεδομένων και των εξαγόμενων συμπερασμάτων.

3.3 Χρόνος και προφίλ μαθητών/μαθητριών στην έρευνα

Η έρευνα – διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα τους μήνες Μάρτιο με Μάιο του 2023. Το σχολείο όπου έγινε η έρευνα ανήκει στο Δήμο Νέας Χαλκηδόνας, σε μία αστική περιοχή στον Βόρειο τομέα των Αθηνών. Το εν λόγω εντεκαθέσιο σχολείο, διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό όπως προτζεκτορες και υπολογιστές σε κάθε τάξη, ενώ υπάρχουν και εργαστήριο πληροφορικής, φυσικής, αίθουσα μουσικών οργάνων, χημείο και βιβλιοθήκη με αρκετούς τίτλους βιβλίων. Η ηλικία των μαθητών ήταν τα έντεκα έτη και φοιτούσαν στη Στ' Δημοτικού. Οι γονείς των μαθητών της τάξης στην πλειοψηφία τους ήταν εργαζόμενοι και περίπου οι μισοί είχαν φοιτήσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Υπήρχαν κάποιοι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από ξένα κράτη, όπως Συρία, Αλβανία, Βουλγαρία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως πέντε από τα δεκαπέντε παιδιά του

τμήματος ήταν αλλοεθνή. Το τμήμα απαρτιζόταν από οκτώ αγόρια και επτά κορίτσια, με τα περισσότερα να παρουσιάζουν καλές μαθησιακές επιδόσεις, τόσο τη συγκεκριμένη χρονιά, όσο και τα προηγούμενα χρόνια. Στην τάξη υπήρχε κι ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης συμπεριλήφθηκε στην ομάδα και συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του. Στο τμήμα πραγματοποιήθηκαν 10 διδακτικά δίωρα, (20 ώρες), στα πλαίσια του μαθήματος του εργαστηρίου δεξιοτήτων αλλά και σε διάφορες άλλες ώρες που το τμήμα ήταν διαθέσιμο. Η επιλογή των μαθητών συνδέεται με την εργασία της μεταπτυχιακής φοιτήτριας στο τμήμα, ως παράλληλης στήριξης μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τη συμμετοχή των μαθητών/τριων στην έρευνα απαιτήθηκε η σύμφωνη γνώμη τους, αλλά κι η εξασφάλιση της συναίνεσης των κηδεμόνων/γονέων τους. Για το σκοπό αυτό οι κηδεμόνες/γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν για την έρευνα που διενεργήθηκε στο τμήμα των παιδιών τους και υπέγραψαν το σχετικό έντυπο συγκατάθεσης, ενώ και η διεύθυνση του σχολείου έλαβε το αντίστοιχο έγγραφο - ενημερωτικό σημείωμα. Σύμφωνα ήταν επίσης και ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

3.4 Δεοντολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας διέπεται από βασικούς κανόνες δεοντολογίας οι οποίοι αναφέρονται στη συνέχεια (Dunn & Chadwick, 1999):

- Η συγκατάθεση των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα έγινε εθελοντικά, χωρίς οποιονδήποτε εξαναγκασμό. Μάλιστα, επειδή πρόκειται για παιδιά, διασφαλίστηκε η σχετική έγκριση από τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους.
- Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν το δικαίωμα να σταματήσουν τη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο, γεγονός που ενίσχυσε τις σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές.
- Οι πληροφορίες και τα ονόματα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας παρέμειναν εμπιστευτικά, ώστε να μην μπορεί κανείς να συνδέσει τα αποτελέσματα με κάποιο συγκεκριμένο άτομο.
- Τα δεδομένα, οι άλλες έρευνες και τα αποτελέσματα τα οποία αξιοποιήθηκαν συνοδεύονταν πάντα από την αναφορά στην πηγή προέλευσής τους.

3.5 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Διαχρονικά στο ερευνητικό πεδίο και ιδίως στο εκπαιδευτικό συγκεκριμένο, οι ποιοτικές έρευνες τείνουν να αμφισβητούνται ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Οι υπέρμαχοι των ποσοτικών ερευνών χαρακτηρίζουν ως «μαλακές, θαμπές» τις ερευνητικές

διαδικασίες της ποιοτικής έρευνας και ως «ρευστά, φανταστικά» τα ευρήματά τους. Διατείνονται επίσης, πως οι ίδιοι οι ερευνητές δεν είναι σε θέση να επιβεβαιώσουν εάν τα συμπεράσματά τους είναι αληθινά ή όχι. Βέβαια δεν είναι οι μόνοι οι οποίοι στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στους τρόπους τεκμηρίωσης των μεθόδων και αιτιολόγησης των ευρημάτων και των συμπερασμάτων μιας ποιοτικής έρευνας, καθώς τα τελευταία χρόνια, ακόμα και μέσα στους κόλπους των ερευνητών της ποιοτικής έρευνας ασκείται δριμυία κριτική για την ερευνητική πορεία ως πράξη, τον τρόπο συγγραφής και παρουσίασης της ερευνητικής διαδικασίας, όσο και της σπουδαιότητας του θέματος που τίθεται κάθε φορά προς διερεύνηση (Denzin & Lincoln, 2000, σ. 8). Για τους παραπάνω λόγους, μεγάλη σημασία διαδραματίζει η ενδυνάμωση του μεθοδολογικού σχεδιασμού, μέσω της αναλυτικής περιγραφής των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στην ποιοτική έρευνα, η εξαγωγή συμπερασμάτων συμβαδίζει με τη συλλογή των δεδομένων. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, τα συμπεράσματα δεν προκύπτουν στο τέλος της έρευνας, αλλά αναδύονται μέσα από τα διάφορα στάδια διεξαγωγής της (Oliver-Hoyo, 2006). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένα πεδίο προβληματισμού όσον αφορά τις ποιοτικές έρευνες είναι η εγκυρότητα των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων, καθώς υπεισέρχεται ο κίνδυνος αποτύπωσης της υποκειμενικής εικόνας του ερευνητή. Σε αντιστάθμισμα αυτής της αδυναμίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, δηλαδή ένας συνδυασμός διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά είδη τριγωνοποίησης, τόσο η μεθοδολογική τριγωνοποίηση με την χρήση διαφορετικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων για το ίδιο φαινόμενο, όσο και η τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών με τη συγκέντρωση δεδομένων από τους/τις μαθητές και μαθήτριες και από τον εκπαιδευτικό (Carter, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από: α) τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα αρχικά και τελικά ερωτηματολόγια, β) τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα φύλλα εργασίας και γ) το ημερολόγιο έρευνας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός κατέγραφε παρατηρήσεις και σχόλια από το πεδίο της έρευνας.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων που προσέφεραν απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και με στόχο την εμπεριστατωμένη έκφραση των απόψεων των μαθητών επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το κύριο πλεονέκτημα τέτοιων ερωτήσεων είναι ότι προσφέρουν τη δυνατότητα στο άτομο που συμμετέχει να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις, τις σκέψεις, τα

συναισθήματα και τις προτιμήσεις του. Επίσης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο αρχικό ερωτηματολόγιο συνέβαλλαν στη διαμόρφωση των φύλλων εργασίας που δόθηκαν στη συνέχεια, καθώς εισήγαγαν δεδομένα τα οποία δεν είχαν ληφθεί αρχικά υπόψη και συνεπώς ανέδειξαν τον δυναμικό χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση δεν επιτεύχθηκε η συναίνεση των γονέων των μαθητών για τη μαγνητοφώνησή τους αλλά η ερευνήτρια φρόντισε να κρατά σημειώσεις των διαλόγων που διεξήχθησαν από τους μαθητές κατά τη συμπλήρωση των φυλλαδίων εργασίας, όπως και σχόλια και συνομιλίες που έγιναν κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελούταν από μια σειρά ερωτήσεων με στόχο τη σκιαγράφηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τις αγορίστικες ταυτότητες. Αναλυτικότερα, οι πρώτες ερωτήσεις ζητούσαν από τους μαθητές/τριες να αναφέρουν ορισμένες συμπεριφορές/χαρακτηριστικά αγοριών και κοριτσιών στο σχολείο την ώρα του διαλείμματος. Έπειτα, υπήρχαν ερωτήσεις που σκιαγραφούσαν τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι σε αγόρια τα οποία καταπιάνονται με ασυνήθιστες για το φύλο τους δραστηριότητες και για το αν υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται ως περισσότερο “αγορίστικες”. Δόθηκε μια ερώτηση για το εάν και κατά πόσο υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των αγορίστικων χαρακτήρων του σχολείου, όπως και μία για το κατά πόσο στα κείμενα του μαθήματος της γλώσσας, οι μαθητές έχουν συναντήσει όμοιες συμπεριφορές με τις δικές τους. Στην τελευταία ερώτηση πολλαπλής επιλογής δόθηκαν πέντε προτάσεις οι οποίες έπρεπε να χαρακτηριστούν από τους μαθητές ως στερεοτυπικές ή μη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 116).

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές έλαβαν το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε την ίδια μορφή με το αρχικό, αλλά κι ένα ακόμη ερώτημα με στόχο την αξιολόγηση από πλευράς τους της εκπαιδευτικής δράσης. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ.119).

Το δεύτερο μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα φύλλα εργασίας τα οποία ακολούθησαν τις πρακτικές των αναγνωστικών θεωριών που λειτούργησαν ως αφόρμηση για συζήτηση όπως και τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού όσον αφορά τη μελέτη λογοτεχνικών έργων με αντιθετικά δίπολα αγορίστικων ταυτοτήτων. Τα φύλλα εργασίας περιελάμβαναν ερωτήσεις και δραστηριότητες που σκοπό τους είχαν την αντίχρευση στερεότυπων απόψεων και την ανάδειξη πεποιθήσεων για τον άνδρα/αγόρι και πιο συγκεκριμένα για τη θέση του στην οικογένεια και την κοινωνία, την επιρροή των συνομηλίκων, την ευαισθησία και τη σκληρότητα, την επιθετικότητα, την επιρροή της

διαφήμισης στην διαμόρφωση αντιλήψεων και Λόγων, την παράτολμη συμπεριφορά και τις ενδεχόμενες φοβίες, την ευφυία και την αφέλεια, την αναπαραγωγή στερεοτύπων μέσω της μουσικής και τη εικόνας, τους υποτελείς ανδρισμούς.

Αναμφισβήτητα, οι απαντήσεις των μαθητών προσέφεραν ένα πλούσιο προς ερευνητική αξιοποίηση προϊόν, που σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα συνέβαλαν στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, το ημερολόγιο της έρευνας περιείχε πληθώρα στοιχείων τα οποία προήλθαν από διαλόγους και αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη. Επιπλέον, τα στοιχεία αυτά διανθίστηκαν από τα σχόλια και τις αντιδράσεις των μαθητών, τις δικές τους ιδέες και προτάσεις.

3.6 Μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στην εν λόγω εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης του Τσιώλη (2018), η οποία αντλεί τα βασικά της στοιχεία από την εκδοχή που έχουν προτείνει οι Braunh και Clarke (Braunh & Clarke, 2012). Παρακάτω περιγράφονται τα πέντε βήματα που εφαρμόστηκαν κατά τη διαδικασία ανάλυσης του ποιοτικού περιεχομένου.

Βήμα πρώτο: Συλλογή των δεδομένων

Το στάδιο συλλογής δεδομένων και η προκαταρκτική ανάλυση τους λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα, ενώ η αναλυτική διαδικασία εντείνεται στα επόμενα στάδια. Κατά τη συγκέντρωση των δεδομένων, η θεματική ανάλυση εξελίσσεται ως μια επαναληπτική διαδικασία από την οποία απορρέει ένα πλούσιο και λεπτομερές, αλλά και ταυτόχρονα σύνθετο σύνολο δεδομένων (Braunh & Clarke, 2006).

Βήμα δεύτερο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα

Στο συγκεκριμένο στάδιο ο ερευνητής διαβάζει προσεκτικά το υλικό που συγκέντρωσε κατά το πρώτο βήμα και εξοικειώνεται με αυτό, αντιστοιχίζοντας εκείνα τα αποσπάσματα που σχετίζονται με κάθε ερευνητικό ερώτημα. Οι σημειώσεις και τα σχόλια που προκύπτουν λειτουργούν ως εφαλτήριο για την απόδοση εννοιολογικών προσδιορισμών κατά την ερμηνεία των δεδομένων, όπως ακολουθεί.

Βήμα τρίτο: Κωδικοποίηση

Ο ερευνητής καλείται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το νόημα των δεδομένων που έχει συλλέξει. Αυτό επιτυγχάνεται με την χρήση κωδικών, οι οποίοι αποτελούν τα δομικά στοιχεία της θεματικής ανάλυσης και αποδίδουν ένα χαρακτηριστικό – νόημα που αναγνωρίζει ο ερευνητής σε κάποιο τμήμα των δεδομένων του (Braun & Clarke, 2012; Willig, 2015; Τσιώλης, 2014; Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Εφόσον κάποιο απόσπασμα φαίνεται να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ερευνητής το μαρκάρει και το αντιστοιχίζει με τον συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό (κωδικό). Βέβαια, πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, κατά την εξέλιξη της οποίας μερικοί κωδικοί δύναται να τροποποιηθούν στη βάση νέων δεδομένων με στόχο να συμπεριλάβουν και άλλες εκφάνσεις ομοειδούς νοήματος ή να οριοθετήσουν το νόημα τους έναντι άλλων κωδικών.

Βήμα τέταρτο: Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα

Σε αυτό το στάδιο, η ανάλυση αρχίζει να παίρνει μορφή καθώς πραγματοποιείται η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Κάθε θέμα καταγράφει μια σημαντική πτυχή των δεδομένων σχετική με ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα και αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο νόημα εντός του συνόλου των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Επίσης, σε αυτή τη φάση συντελείται η αναθεώρηση των κωδικοποιημένων δεδομένων για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και αλληλοεπικαλύψεων μεταξύ των κωδικών. Η βασική διαδικασία δημιουργίας θεμάτων και υποθεμάτων περιλαμβάνει τη σύμπτυξη ή την ομαδοποίηση κωδικών που φαίνονται να μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να αναδυθούν συνεκτικές και ουσιώδεις εννοιολογικές κατασκευές μέσα από τα δεδομένα. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με την κατασκευή του θεματικού χάρτη, με τη βοήθεια του οποίου ξεκινάει η διαδικασία ανάλυσης των θεμάτων και κατ' επέκταση η έκθεση των ευρημάτων.

Βήμα πέμπτο: Έκθεση των ευρημάτων

Ενώ κατά τη διαδικασία της ανάλυσης/κωδικοποίησης η κίνηση ξεκινούσε από τα δεδομένα προς τους κωδικούς-θέματα, στη διαδικασία της παρουσίασης των ευρημάτων εκτίθενται πρώτα τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Αναδεικνύονται, επίσης, ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε θέμα. Στο στάδιο αυτό, παρατίθενται αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια και στα φύλλα εργασίας, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να φανεί με πειστικό τρόπο πώς αναδεικνύονται τα

θέματα ή οι ιδιότητές τους. Κατά την έκθεση των ευρημάτων, καταδεικνύεται και ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα θέματα μεταξύ τους μέσω της επεξεργασίας του θεματικού χάρτη, όπως αυτός προέκυψε από την ανάλυση.

3.7 Περιγραφή διδακτικών δώρων

1^ο διδακτικό δώρο

Το πρώτο διδακτικό δώρο ήταν εισαγωγικό και στόχο είχε την εξοικείωση των μαθητών με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ένας καταιγισμός ιδεών στον πίνακα για το τι μπορεί να σημαίνει η φράση «κριτικός γραμματισμός», από που προέρχεται η λέξη «κριτικός» και διαχωρίστηκε το νόημά της από την ομόηχή της λέξη «κρητικός». Προβλήθηκε μια παρουσίαση Powerpoint στην οποία υπήρχαν χρήσιμα στοιχεία και αποσαφηνίσεις εννοιών, εικόνες και παραδείγματα με στόχο την καλύτερη κατανόηση της φιλοσοφίας του. Εν συνεχεία, δόθηκε στους μαθητές το αρχικό ερωτηματολόγιο με στόχο να γίνει μια πρώτη σφυγμομέτρηση των απόψεων και πεποιθήσεών τους για τις αγορίστικες ταυτότητες. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σελ.116).

2^ο διδακτικό δώρο

Είναι γεγονός πως όταν οι αναγνωστικές θεωρίες λειτουργούν συνδυαστικά με τις κριτικές προσεγγίσεις, ενισχύουν την πράξη της ανάγνωσης. Το γεγονός ότι δεν προτείνουν πρωτόκολλα ανάγνωσης αλλά εστιάζουν στη νοηματοδότηση του κειμένου από τον αναγνώστη βοηθά ιδιαίτερα τους νεαρούς μαθητές. Πριν ξεκινήσει η ανάγνωση του πρώτου λογοτεχνικού έργου λοιπόν, η εκπαιδευτικός έδωσε στους μαθητές τον τίτλο της ιστορίας «*Τυφλοπόντικας*», ώστε οι ίδιοι να προβούν σε προβλέψεις για το περιεχόμενό της. Αυτές οι προβλέψεις κατεγράφησαν στον πίνακα με στόχο την επιβεβαίωση ή την απόρριψή τους μετά το πέρας της αναγνωστικής διαδικασίας και η εκπαιδευτικός διάβασε το όνομα του συγγραφέα. Προχώρησε σε ανάγνωση της περίληψης στο οπισθόφυλλο κι όπως ήταν φυσικό η ασάφεια και η πολυσημία της ήγειραν ερωτήματα και όξυναν το ενδιαφέρον των μαθητών. Αφού τοποθετήθηκε χωροχρονικά η ιστορία και δόθηκαν μερικές πρώτες πληροφορίες για την ηλικία και την εθνικότητα, των πρωταγωνιστών, ξεκίνησε η μεγάλφωνη πρώτη ανάγνωση μερικών αποσπασμάτων. Όταν ολοκληρώθηκε το πρώτο απόσπασμα, ακολούθησε διάλογος και σύνδεση της ζωής και των βιωμάτων των μαθητών με τους αντίστοιχους μαθητές, πρωταγωνιστές του βιβλίου.

3^ο διδακτικό δώρο

Στο τρίτο διδακτικό δώρο συνεχίστηκε η μεγαλόφωνη ανάγνωση στην ολομέλεια της τάξης και επιχειρήθηκε μέσω κάποιων λέξεων/περιγραφών μια πρώτη σύνδεση της ιστορίας με τις αγορίστικες ταυτότητες. Εν συνεχεία, ακολούθησε η επεξεργασία του πρώτου φυλλαδίου, το οποίο περιείχε ερωτήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες στη βάση της φιλοσοφίας του κριτικού γραμματισμού, εστιασμένες όμως παράλληλα και στις στερεότυπες αντιλήψεις για τις αγορίστικες ταυτότητες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV). Πιο συγκεκριμένα, η θεματική του φυλλαδίου εστίαζε στο δίπολο του ηγεμονικού και του ευαίσθητου αγορίστικου χαρακτήρα. Προβλήθηκε ένα βίντεο με έναν μυώδη και επιθετικό υπερήρωα και στα πλαίσια των δραστηριοτήτων οι μαθητές κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την επιλογή αυτού του πλάσματος κι όχι ενδεχομένως κάποιου με διαφορετικά χαρακτηριστικά, να συγκρίνουν κάποιες εικόνες που παρουσίαζαν την ευαίσθητη αλλά και τη σκληρή αρρενωπότητα, όπως επίσης και κάποιες εικόνες της βιομηχανίας της διαφήμισης τις οποίες έπρεπε και να χαρακτηρίσουν, με στόχο να αναδυθούν τυχόν στερεοτυπικές ιδέες για τον άνδρα. Στο τέλος της ώρας, διαβάστηκαν οι προβλέψεις που είχαν γίνει από τους μαθητές πριν από την ανάγνωση του έργου με κάποιες να αναθεωρούνται και άλλες να συγκλίνουν μερικώς με την ιστορία.

4^ο διδακτικό δώρο

Πριν την μεγαλόφωνη ανάγνωση του επόμενου βιβλίου, οι μαθητές με βάση τον τίτλο του, «*Piggy Book*», προσπάθησαν να επινοήσουν τις δικές του ιστορίες, οι οποίες και συζητήθηκαν/αναλύθηκαν. Ακολούθησε ανάγνωση του σύντομου αυτού βιβλίου και η επεξεργασία του ίδιου φυλλαδίου εργασίας που είχε δοθεί στην προηγούμενη παρέμβαση. Οι μαθητές ανέλυσαν την εικονογράφηση του και κατέγραψαν μέσω των δραστηριοτήτων τις απόψεις τους για τον ρόλο του άνδρα/αγοριού στην οικογένεια και το μερίδιο ευθύνης του ως προς τις οικιακές εργασίες, συμπληρώνοντας τη συμμετοχή τους σ' αυτές σε έναν πίνακα που τις απარიθμούσε. Με τον τρόπο αυτό, θα εντοπίζονταν τυχόν πατριαρχικά μοντέλα διαχείρισης της οικογένειας και θα γινόταν αντιληπτό το κατά πόσο και οι ίδιοι λειτουργούν στερεοτυπικά στο οικογενειακό τους πλαίσιο.

5^ο διδακτικό δώρο

Στην έναρξη αυτού του δώρου έγινε μια σύντομη σύνοψη των όσων προηγήθηκαν. Καθώς η επόμενη ιστορία που θα διαβάζοταν διαδραματιζόταν στο Βερολίνο της Γερμανίας, έγινε μια αναζήτηση της πόλης και δόθηκαν κάποια βασικά στοιχεία για τη ζωή σ' αυτή. Έπειτα, ξεκίνησε η διαδικασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, αυτή τη φορά του τρίτου λογοτεχνικού έργου, με τίτλο «*Ρίκο και Όσκαρ*». Εν συνεχεία, δόθηκε το δεύτερο φυλλάδιο εργασίας, κεντρικός άξονας του οποίου ήταν το δίπολο ευφυές και

αφελές αγόρι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV). Πιο συγκεκριμένα, σ' αυτό υπήρχε μια σειρά ερωτήσεων για την εξυπνάδα και την αφέλεια σε σχέση με τον αγορίστικο χαρακτήρα. Ακολούθησαν μερικές δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού, η πρώτη μέσω ενός ζωγραφικού πίνακα που δόθηκε σαν ερέθισμα στους μαθητές, όπως και μια δραστηριότητα όπου οι ίδιοι έπρεπε να μουν στη θέση των ηρώων της ιστορίας και να καταγράψουν τα συναισθήματά τους για μια συνθήκη που τους περιγραφόταν. Στο τέλος της παρέμβασης, έγιναν εικασίες από τους μαθητές ως προς το τι θα ακολουθήσει παρακάτω στην ιστορία, υποθέσεις τις οποίες μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους.

6ο διδακτικό δίωρο

Στην αρχή του διώρου αυτού οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν και να κάνουν συνδέσεις της ιστορίας που διαβάστηκε στην τάξη με άλλες ιστορίες που ενδεχομένως είχαν διαβάσει στο παρελθόν και ακολούθησε διάλογος για να εκφραστούν οι διάφορες ιδέες/απόψεις. Εν συνεχεία, ως παράλληλη ιστορία μ' αυτή του αφελούς παιδιού που πέτυχε ένα κατορθώμα, διαβάστηκε το βιβλίο «Γουτού Γουπατού», που αποτέλεσε την αφορμή ώστε να διενεργηθούν δραστηριότητες για τη σημασία των κατορθωμάτων για την αγορίστικη ψυχολογία και να διερωτηθούν οι μαθητές για το εάν κατά πόσο τελικά η επίτευξη ενός κατορθώματος και ο ηρωισμός, είναι σημαντικά για την εξέλιξη μιας αγορίστικης/ανδρικής ταυτότητας. Τέλος, με την χρήση ενός κόμικ οι μαθητές επισήμαναν με βάση τις δικές τους καταγραφές το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό σε έναν ήρωα και κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα σε έναν ευαίσθητο και καλό αγορίστικο χαρακτήρα όμως μη επιτυχημένο ή σε έναν ηγεμονικό που έχει υλοποιήσει τους στόχους του.

7ο διδακτικό δίωρο

Στόχο του επόμενου διδακτικού διώρου αποτέλεσε η εξέταση του περιπετειώδους και του φοβικού αγορίστικου χαρακτήρα. Ως αφορμή λειτουργήσε το λογοτεχνικό έργο με τίτλο «Τομ Σόγιερ», σύνδεση του οποίου έγινε με το έργο «Ολιβερ Τουιστ» που οι μαθητές παρακολούθησαν στα πλαίσια θεατρικής παράστασης. Αφού διαβάστηκαν μερικά αποσπάσματα του έργου, οι μαθητές απάντησαν στις ερωτήσεις του φυλλαδίου εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV). Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων προβλήθηκε ένα βίντεο με τη ζωή του Alan Turing, μίας διάνοιας που όμως διακατεχόταν από αρκετές φοβίες και αντικοινωνικότητα κι έγινε σύγκριση της ζωής αυτού και του τολμηρού και περιπετειώδους Τομ. Ακολούθησε μια δραστηριότητα στην οποία δόθηκαν στους μαθητές πορτρέτα αγοριών μικρής ηλικίας που έκλαιγαν και ακολούθησαν ερωτήσεις με

σκοπό την επιβεβαίωση ή την απόρριψη της στερεοτυπικής άποψης «*ότι οι άνδρες δεν κλαίνε*».

8^ο διδακτικό δίωρο

Κατά τις ώρες αυτές συνεχίστηκε η επεξεργασία του φυλλαδίου εργασίας με το οποίο οι μαθητές είχαν καταπιαστεί την προηγούμενη φορά και πιο συγκεκριμένα με μία δραστηριότητα, με στίχους τραγουδιών που σχετίζονταν με την έκφραση του συναισθήματος από τους άνδρες. Οι μαθητές κλήθηκαν να τους αξιολογήσουν και μέσω της ανάλυσής τους να αναδείξουν παγιωμένες και αναχρονιστικές θέσεις που απορρέουν απ' αυτούς. Με αφορμή αυτή τη δραστηριότητα, ακολούθησε ευρύτερη συζήτηση για τα στερεότυπα που εντέχνως κρύβονται, στη διαφήμιση, τα Μ.Μ.Ε, τη μουσική, τον τύπο κ.ο.κ.

9^ο διδακτικό δίωρο

Ως αντιπαραβολή στο βιβλίο του Τομ Σόγιερ, δόθηκαν αποσπάσματα του βιβλίου «*Το Πουλόβερ*». Οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν συνδέσεις των έργων με την κοινωνία, αναφέροντας επίσης το προφίλ των πρωταγωνιστών που συναντούν περισσότερο στον περίγυρό τους και το προφίλ αγοριού το οποίο πιστεύουν ότι θα κυριαρχήσει στο μέλλον. Εν συνεχεία, δόθηκε ένα χωρίο από το βιβλίο του Τομ Σόγιερ, το οποίο παρουσίαζε κενά και ασάφειες και οι μαθητές κλήθηκαν να το αναδομήσουν με βάση τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις.

10^ο διδακτικό δίωρο

Στην τελευταία συνάντηση με τους μαθητές υπήρχε ένα αναστοχαστικό κλίμα και μια διάθεση σύνοψης των όσων προηγήθηκαν τις προηγούμενες φορές. Οι μαθητές που επί βδομάδες εργάζονταν σε ομάδες κάθισαν ξεχωριστά, έθεσαν ερωτήματα στην εκπαιδευτικό αλλά και συζήτησαν μεταξύ τους. Αφού απάντησαν το τελικό ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 119), με στόχο την ανάδειξη τυχόν αλλαγών των αντιλήψεών τους όσον αφορά τις αγορίστικες ταυτότητες, διαβάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης όλες οι ανώνυμες απαντήσεις στα ερωτήματα και τις δραστηριότητες.

3.8 Σύστημα κατηγοριών

1.0 Η κοινωνική επίδραση στη διαμόρφωση αγορίστικων ταυτοτήτων

1.1 Επίδραση ομάδας συνομηλίκων

1.2 Ερεθίσματα από τον οικογενειακό περίγυρο

1.3 Σύγχρονα πρότυπα ανδρισμού

2.0 Παραστασιακές επιτελέσεις αγορίστικων ταυτοτήτων

2.1 «Το φυσιολογικό»

2.2 Έκφραση συναισθημάτων

2.3 Προβολή/ Επίδειξη – Σωματική διάπλαση

3.0 Εκφάνσεις αγορίστικων ταυτοτήτων

3.1 Έξυπνος vs αφελής

3.2 Ηγεμονικός vs ευαίσθητος

3.3 Τολμηρός vs φοβικός

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου

Στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν το αρχικό ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 116). Οι επτά από τις εννιά ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, ενώ οι δύο ήταν πολλαπλής επιλογής.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση αφορούσε τις συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των αγοριών στο σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ η δεύτερη μετατόπιζε το ενδιαφέρον στην ομάδα των κοριτσιών και τις συμπεριφορές/χαρακτηριστικά αυτών στον χώρο του σχολικού προαυλίου, με στόχο την ανεύρεση ομοιοτήτων και διαφορών σε σχέση με τα αντίστοιχα δεδομένα των αγοριών. Η τρίτη και η τέταρτη ερώτηση είχαν σκοπό την καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών ως προς τις «αποκλειστικά» αγορίστικες και κοριτσίστικες δραστηριότητες, ώστε να διαφανεί απ' τα λεγόμενά τους η ενδεχόμενη επίδραση των κυρίαρχων Λόγων, των κοινωνικών στερεοτύπων, των οικογενειακών προτύπων, της επιρροής των συνομηλίκων. Στην πέμπτη ερώτηση, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν κάποιες δραστηριότητες «πιο αγορίστικες» σε σχέση με άλλες, ενώ στην έκτη ερώτηση, τέθηκε το σενάριο ενός αγοριού το οποίο εξέφραζε την επιθυμία να ασχοληθεί με δύο μη τυπικά αγορίστικες δραστηριότητες (μπαλέτο, μουσική) κι ερωτήθηκαν για το πώς θα αντιδρούσαν σ' αυτό, με στόχο να διαφανεί η ύπαρξη ενσυναίσθησης και η διάθεση αποδοχής του «διαφορετικού». Η προτελευταία ερώτηση στόχευε στη συλλογή απόψεων ως προς την ύπαρξη διαφορετικών χαρακτήρων αγοριών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να γίνει ορατή η διαφορά και η ανομοιογένεια, μεταξύ των ομόφυλων αγορίστικων υποκειμένων. Η όγδοη ερώτηση συνδεόταν με τα κείμενα του σχολικού βιβλίου της γλώσσας κι έβαζε τους μαθητές στη διαδικασία να σκεφτούν, αν οι ίδιοι έχουν συναντήσει στα χρόνια της σχολικής τους πορείας, πρωταγωνιστές αγόρια με συμπεριφορές όμοιες με τις δικές τους, με τις οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαν να ταυτιστούν και αν υπάρχουν, να αναφέρουν κάποιες ενδεικτικές. Τέλος, στην ένατη ερώτηση που είχε τη μορφή πολλαπλής επιλογής, δόθηκαν στους μαθητές πέντε φράσεις, τις οποίες έπρεπε να χαρακτηρίσουν με βάση την εμπειρία τους ως στερεοτυπικές ή μη. Στις απαντήσεις της πρώτης ερώτησης με θέμα τη συμπεριφορά των αγοριών στα διαλείμματα ελέγχθησαν τα εξής:

«Τα πιο πολλά αγόρια στο διάλειμμα πλακώνονται, βρίζονται, τσακώνονται και γενικά έχουν άσχημη συμπεριφορά. Άλλα αγόρια μιλάνε, παίζουν με τάπες, κλωτσάνε αντικείμενα που βρίσκουν για να παίζουν ποδόσφαιρο».

Ένας μαθητής επίσης ανέφερε τα εξής: «Τα αγόρια όποτε θέλουμε παίζουμε με τα κορίτσια αλλά τις περισσότερες φορές παίζουμε μόνο μας για να μην μας ενοχλούν και γιατί αν γίνει κάτι θα το πουν αμέσως στην κυρία. Τα αγόρια λέμε συνθήματα της ομάδας μας και της τάξης μας για να τα ακούσει η διπλανή Στ'. Σπάνια παίζουμε ομαδικά παιχνίδια μεταξύ μας και με την άλλη έκτη γιατί πάντα στο τέλος τσακωνόμαστε. Μεταξύ μας τηρούμε τις υποσχέσεις μας κι έχουμε φτιάξει το στρατόπεδό μας στο οποίο κανένας άλλος δεν μπορεί να μπει».

Σε άλλη απάντηση επισημάνθηκαν τα εξής: «Τα αγόρια στα διαλείμματα ασχολούμαστε κυρίως με τα αθλητικά νέα γιατί οι περισσότεροι στην τάξη μου θέλουμε όταν μεγαλώσουμε να γίνουμε ποδοσφαιριστές, να παίζουμε σε μεγάλες ομάδες και να βγάζουμε πολλά λεφτά». Μία μαθήτρια χαρακτηριστικά αναφέρει: «Κάποια αγόρια μαλώνουν και κάποια κάνουν τους μάγκες ενώ δεν είναι. Μερικά παίζουν λίγο με τα κορίτσια αλλά και τότε κάνουν τους σκληρούς. Οι περισσότεροι δεν κλαίνε, ίσως το κάνουν σπίτι τους αλλά μπροστά μας γίνεται πολύ σπάνια».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η παρακάτω δήλωση μαθήτριας: Τα αγόρια είναι πολύ ανώριμα και στα διαλείμματα τα πιάνει η μανία τους να φανούν δυνατά και προσπαθούν να μας το δείξουν για να τα σεβόμαστε. Όλη την ώρα τα αγόρια τρέχουν, έχουν ενέργεια και παίρνουν γρήγορα αποφάσεις, συνεργάζονται μόνο μεταξύ τους για να κερδίσουν χρόνο για παιχνίδι στο διάλειμμα.

Δύο αγόρια μαθητές, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα, επεσήμαναν τα εξής: «Εγώ δεν ασχολούμαι με το ποδόσφαιρο, ούτε με τις ομάδες γιατί δεν με ενδιαφέρει η μπάλα. Στα διαλείμματα επειδή οι συμμαθητές μου έχουν άλλα ενδιαφέροντα κάνω παρέα με παιδιά άλλων τάξεων γιατί πιστεύω πως έχουν να μου προσφέρουν περισσότερα».

«Οι συμμαθητές μου δεν δίνουν πάντα την ευκαιρία σε εμένα να κάνουμε παρέα γιατί είμαι πιο ήσυχος απ' αυτούς. Βέβαια ούτε εγώ θέλω την παρέα τους γιατί δεν ταιριάζουμε».

Φαίνεται πως τα αγόρια στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ως στοιχεία της προσωπικότητάς τους την επιθετικότητα, τη βία, τον ανταγωνισμό, την γρήγορη λήψη αποφάσεων, την επίδειξη της δύναμής τους με σκοπό την κυριαρχία, την αντρική συνεργασία και αλληλεγγύη, την κατάπιξη των συναισθημάτων τους. Τα σχόλιά τους έχουν έντονο το στοιχείο του οπαδισμού, της επιβολής πάνω στο γυναικείο φύλο και της

έλλειψης εμπιστοσύνης σε αυτό, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της ανυπακοής απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Η επιτυχία, βρίσκεται γι' αυτά σε άμεση συνάρτηση με τις αθλητικές επιδόσεις, ενώ στις προσωπικές φιλοδοξίες σχεδόν στο σύνολο των αγοριών είναι η ενασχόλησή στο μέλλον με το επαγγελματικό ποδόσφαιρο. Φανερόνεται έντονα το ανέκφραστο των συναισθημάτων τους, η διαρκής ανάγκη επίδειξης της υπεροχής τους όπως και η ικανότητά τους να τηρούν τις υποσχέσεις τους. Δύο από τα συνολικά οκτώ αγόρια της τάξης, διαφοροποιούνται με το πρώτο να παρουσιάζει διαφορετικά ενδιαφέροντα απ' των συμμαθητών του και το δεύτερο μια πιο ευαίσθητη και συνεσταλμένη προσωπικότητα. Οι μαθητές που αποκλίνουν από την νόρμα των απαντήσεων πρεσβεύουν το νέο σχήμα, αυτό του πιο ουδέτερου αρσενικού που αδιαφορεί για τα ανταγωνιστικά αθλήματα κι ενδιαφέρεται περισσότερο να περνά ποιοτικό χρόνο και να έχει αξιόλογες συναναστροφές.

Στην πλειοψηφία τους, τα ανωτέρω αποτελούν δείγματα της ηγεμονικής αρρενωπότητας. Τα αγόρια φαίνεται να ταυτίζουν την έννοια του αρσενικού υποκειμένου με χαρακτηριστικά που συνθέτουν την τοξική αρρενωπότητα. Τα σχόλια των κοριτσιών από την άλλη, εκτός από την επιτέλεση ανδρισμού σκληρότητας, είναι εστιασμένα σε συμπεριφορές που τα αποκλείουν κοινωνικά από τις αγορίστικες παρέες και στην απουσία εκδήλωσης συναισθήματος απ' αυτά.

Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση για τις συμπεριφορές των κοριτσιών στα διαλείμματα, φαίνεται από τις απαντήσεις αγοριών/κοριτσιών πως δεν υπάρχει κάποιο σημείο σύγκλισης μεταξύ τους.

Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Τα πιο πολλά κορίτσια στο διάλειμμα παίζουν, διασκεδάζουν, χορεύουν, κουτσομπολεύουν. Μιλάνε συνέχεια, μιλάνε για ρούχα για παπούτσια, γι' αυτά που είδαν στο Tik Tok. Αν τις ακουμπήσεις για πλάκα τσιρίζουν και κάνουν ότι τρομάζουν».*

Άλλος μαθητής αναφέρει: *« Τα κορίτσια λένε μεταξύ τους τα μυστικά τους και δεν θέλουν να τα ακούσει κανείς. Σχεδόν ποτέ δεν τσακώνονται μεταξύ τους. Παίζουν βόλεϊ ή κάνουν ακροβατικά». Είναι αδύναμες κι αν κάποιες φορές τις πειράξεις τα λένε στη δασκάλα ή στους γονείς τους. Μερικά κορίτσια είναι τρυφερά γιατί φέρνουν στην κυρία ζωγραφιές ή έχουν μαζί στο διάλειμμα κάποιο παιχνίδι (αρκουδάκι). Γενικά, φέρονται λογικά και δεν δημιουργούν εντάσεις».*

Μια μαθήτρια επισημαίνει: *« Στα διαλείμματα βαριόμαστε να κάνουμε αυτά που κάνουν τα αγόρια και συνήθως τρώμε, μιλάμε, ανταλλάσσουμε αυτοκόλλητα».*

Ένας μαθητής επισημαίνει τα εξής: *Τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν παρόμοια συμπεριφορά στο διάλειμμα γιατί και αυτά τρέχουν και τους αρέσει η άθληση και μπορεί να ανταγωνιστούν το ένα το άλλο, ίσως σε διαφορετικά θέματα.*

Μέσω των απαντήσεων αναδείχθηκαν στερεοτυπικές εκφάνσεις κοριτσίστικων συμπεριφορών κι όχι μετριοπαθείς απόψεις που γεφυρώνουν το χάσμα και αναδεικνύουν κοινές συμπεριφορές για τα δύο φύλα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις δηλώσεις, τα κορίτσια φέρονται τρυφερά, ευαίσθητα, είναι δοτικά, τρομάζουν εύκολα και έχουν λογική σκέψη. Ασχολούνται κυρίως με θέματα που αφορούν τη μόδα και τα κοινωνικά δίκτυα, ενώ τα αθλήματα που ακολουθούν είναι τα παραδοσιακά κοριτσίστικα. Ένας μόνο μαθητής δεν περιγράφει έντονες διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών αγοριών και κοριτσιών καθώς διακρίνει και σ' αυτά ανταγωνιστικές τάσεις όπως και διάθεση για αθλητικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις για το αν υπάρχουν δραστηριότητες αμιγώς κοριτσίστικες ή αγορίστικες και το ποιες είναι αυτές οι μαθητές στην πλειοψηφία τους είχαν κοινές απαντήσεις. Τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια κατηγοριοποίησαν με τον ίδιο τρόπο συγκεκριμένες δραστηριότητες. Πιο χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

«Τα κορίτσια ασχολούμαστε με τον χορό, το μπάσκετ δεν ενδιαφέρει πολύ τα κορίτσια» και αντίστοιχα «Τα αγόρια ασχολούμαστε με το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο, ενώ τα κορίτσια παίζουν μουσική και ζωγραφίζουν».

«Τα κορίτσια συνήθως διαβάζουν πάρα πολλά βιβλία και τακτοποιούν το σπίτι και το δωμάτιό τους, ενώ τα αγόρια βλέπουμε ταινίες και παίζουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια». «Μας αρέσει να διαβάζουμε για να είμαστε καλές στο σχολείο και να βοηθάμε τους γονείς μας στις δουλειές».

Όπως διαφαίνεται, οι απόψεις των αγοριών και των κοριτσιών συντηρούν τα χαρακτηριστικά του έμφυλου διαχωρισμού ο οποίος προέρχεται από τους κοινωνικούς Λόγους και την επιρροή της οικογένειας. Τα κορίτσια παρουσιάζουν την αυτό-εικόνα της «γυναίκας νοικοκυράς» που καταπιάνεται με τις οικιακές εργασίες αλλά και δίνουν έμφαση από μικρή ηλικία στην ενασχόληση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Τα δεδομένα αυτά, επιβεβαιώνουν και οι δηλώσεις της πλειοψηφίας των αγοριών. Αντίστοιχα, τα αγόρια προτάσσουν την ενασχόληση με τα αθλήματα και την ψυχαγωγία μέσω ψηφιακού υλικού, ενώ τα κορίτσια δεν συγκαταλέγουν αυτές τις δραστηριότητες στις προτιμητέες.

Στην ερώτηση για το εάν υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες φαίνονται «*πιο αγορίστικες*» σε σχέση με άλλες, το σύνολο των μαθητών συμφώνησε πως αυτές υφίστανται. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές χαρακτήρισαν δραστηριότητες όπως την παρακολούθηση αθλητικών αγώνων ή ταινιών και την ενασχόληση με πολεμικές τέχνες, ως αμιγώς αγορίστικες ενώ θεωρούν λιγότερο πιθανό ένα αγόρι να ασχοληθεί με τη μαγειρική, το θέατρο και τις χειροτεχνίες.

Ως εκ τούτου, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι δραστηριότητες είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, θεμελιωμένες και αμετάβλητες στον χρόνο, με επαναλαμβανόμενα μοτίβα που έχουν φυσικοποιηθεί και κανονικοποιηθεί. Λόγω της αδυναμίας ανίχνευσης των αιτιών διαμόρφωσης αυτών των προτύπων δράσης, ακολουθείται από τους νεαρούς μαθητές μια προδιαγεγραμμένη πορεία απ' την οποία είναι δύσκολο να παρεκκλίνουν.

Στην έκτη ερώτηση, παρατηρείται μια μετριοπαθής στάση απέναντι σε αγόρια που καταπιάνονται με μη τυπικά αγορίστικες δραστηριότητες όπως η μουσική, ο χορός και το μπαλέτο, η οποία μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί στον φιλικό δεσμό μεταξύ των ερωτηθέντων και των εν λόγω αγοριών. Καμία δήλωση δεν ενείχε αρνητικό σχολιασμό. Οι μισοί μαθητές έδειξαν προβληματισμό και επιφύλαξη στο σκέλος της ερώτησης για την ενασχόληση με το μπαλέτο.

Πιο αναλυτικά ειπώθηκαν τα εξής: *«Θα τον υποστηρίξω και θα προσπαθήσω να τον βοηθήσω σε ό,τι χρειαστεί γιατί είναι φίλος μου. Δεν θα άλλαξα την συμπεριφορά μου απέναντί του, θα του έλεγα να ακολουθήσει τα όνειρά του».*

«Θα σκεφτόμουν ότι ο φίλος μου θα ήταν ξεχωριστός και πολύ δημιουργικός κι άμα ήταν χαρούμενος θα του έλεγα να ασχοληθεί».

«Μπορεί να ασχοληθεί με τη ζωγραφική και τον χορό αλλά όχι με το μπαλέτο γιατί είναι για κορίτσια».

«Δεν μπορεί να ασχοληθεί με το μπαλέτο γιατί πώς θα φοράει αυτά τα ρούχα;»

Τα αγόρια μαθητές, φαίνονται πιο συντηρητικά στις απόψεις τους, ενώ οι απαντήσεις των κοριτσιών δείχνουν έναν νου πιο απελευθερωμένο που έχει απενοχοποιήσει την εν λόγω δραστηριότητα. Ένας μαθητής εστιάζει την απάντησή του στον ενδυματολογικό κώδικα των χορευτών μπαλέτου ο οποίος δεν συνάδει με αυτόν των αγοριών και το σωματικό κεφάλαιο των αγοριών που βρίσκεται σε αναντιστοιχία μ' αυτή τη δραστηριότητα.

Στην ερώτηση για τον αν υπάρχουν διαφορετικοί αγορίστικοι χαρακτήρες μέσα στο σχολικό περιβάλλον όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές. Όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να διακρίνουν σε έναν βαθμό τους διαφορετικούς ομόφυλους χαρακτήρες, την ανομοιογένεια και την πολλαπλότητα των αγορίστικων υποκειμενικοτήτων, χωρίς

ωστόσο να ασπάζονται και να ταυτίζονται με το σύνολο των «διαφορετικών» συμπεριφορών που παρατηρούν.

«Υπάρχουν αγόρια που είναι ζωηρά και τσακώνονται αλλά και αγόρια που είναι ήσυχα, υπομονετικά και ώριμα».

«Στο σχολείο έρχονται αγόρια αδιάφορα για τα μαθήματα και άλλα που θέλουν να ασχοληθούν με την τέχνη, είναι ευγενικά και διαβάζουν».

«Ο ήσυχος, ο γκρινιάρης, ο ποδοσφαιρόφιλος, ο άτακτος».

Στην ερώτηση που σχετίζεται με τα κείμενα της γλώσσας κι αν οι μαθητές έχουν συναντήσει σ' αυτά αγόρια με όμοιες συμπεριφορές με τις δικές τους, στη συντριπτική πλειοψηφία οι απαντήσεις των αγοριών ήταν αρνητικές ενώ διεφάνη η αδιαφορία τους για το εν λόγω μάθημα καθώς πολλές από τις απαντήσεις ήταν μονολεκτικές. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι το μάθημα της γλώσσας θεωρείται διαχρονικά πιο εκθηλυσμένο με αποτέλεσμα τα αγόρια μαθητές να μην δίνουν τόση έμφαση σ' αυτό.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε το εξής: *«Στα κείμενα της γλώσσας όλων των τάξεων δεν έχω συναντήσει αγόρια που να μου μοιάζουν».*

Εν αντιθέσει, το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητριών ήταν πιο πλούσιο και ποιοτικότερο. Αξίζει να σημειωθεί πως σε απάντηση ετέθη εμμέσως το ζήτημα του αναχρονιστικού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων αλλά και της θεματολογίας που πραγματεύονται τα διδακτικά εγχειρίδια, όπως και της ελλιπούς εκπροσώπησης των αγοριών σε κείμενα.

Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Έχουμε συναντήσει. Στα κείμενα, τα παιδιά είναι ζωηρά, μισούν το σχολείο, παίζουν αθλήματα, δεν κάνουν τα μαθήματά τους και είναι πιστοί φίλοι».*
«Υπάρχουν αρκετές όμοιες συμπεριφορές των αγοριών των κειμένων και με τα αγόρια και με τα κορίτσια, αλλά πολλά κείμενα και δραστηριότητες είναι κάπως παλιά».

«Στα κείμενα της γλώσσας υπάρχουν αγόρια σαν αυτά της τάξης μου απλά μέσα στα χρόνια δεν είχαμε πολλά με ήρωες αγόρια».

Στην ένατη ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να χαρακτηρίσουν πέντε προτάσεις ως στερεότυπες ή μη. Στη δεύτερη και την τέταρτη δήλωση *«Ο άνδρας είναι ο κουβαλητής της οικογένειας»*, *«Ο άνδρας είναι η κολώνα του σπιτιού»*, μόλις το $\frac{1}{3}$ των μαθητών ανίχνευσε τον στερεοτυπικό χαρακτήρα των εκφράσεων. Όσον αφορά την πρώτη δήλωση, *«Τα αγόρια/άνδρες κλαίνε»*, τα $\frac{3}{4}$ των μαθητών εξέλαβαν αυτή τη φράση ως συνηθισμένη/μη στερεοτυπική. Η τρίτη δήλωση, *«Τα έξυπνα αγόρια πετυχαίνουν πάντα τους στόχους τους»*, δίχασε τους μαθητές με το 50% να τάσσεται υπέρ του στερεοτυπικού

χαρακτήρα της φράσης και τους υπόλοιπους να τη θεωρούν μη στερεοτυπική. Τέλος, η πέμπτη ερώτηση, «Τα αγόρια δεν ασχολούνται με το ποδόσφαιρο» λογίστηκε από την πλειονότητα των μαθητών ως μη στερεοτυπική.

Όπως φάνηκε και παραπάνω, οι μαθητές ανιχνεύουν σε ικανοποιητικό βαθμό στερεότυπα σε φράσεις, χωρίς ωστόσο να έχουν διαμορφώσει ακόμα τους μηχανισμούς αυτούς που θα καταστήσουν τη διαδικασία αυτή αυθόρμητη.

4.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των φυλλαδίων εργασίας στη βάση του συστήματος κατηγοριών.

4.2.1 Η κοινωνική επίδραση στη διαμόρφωση αγορίστικων ταυτοτήτων.

4.2.1.1 Επίδραση ομάδας συνομηλίκων

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εν λόγω εργασίας, ουσιαστική συνιστώσα της ανάπτυξης και της εξέλιξης μιας αγορίστικης ταυτότητας αποτελεί η σύναψη σχέσεων με συνομήλικους, με τη δημιουργία ενός δικτύου/ομάδας ατόμων που ασπάζονται κοινές αξίες και πεποιθήσεις. Ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, με κορύφωση την εφηβεία, η επιρροή που ασκεί η ομάδα ομηλίκων μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο, ενισχύοντας ή και παρακωλύοντας τη λειτουργία του ατόμου.

Μέσω των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις των φυλλαδίων εργασίας και των προφορικών σχολίων που έκαναν μεταξύ τους κατά τη συμπλήρωσή τους και αποτύπωσε ο εκπαιδευτικός στο προσωπικό του ημερολόγιο, διαφαίνεται τόσο ο θετικός, όσο και ο αρνητικός αντίκτυπος της επίδρασης της ομάδας συνομηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα με αφορμή την ερώτηση για την αναγκαιότητα επίτευξης κατορθωμάτων από τα αγόρια με στόχο την αποδοχή, οι μαθητές ανέφεραν τα εξής:

Αγόρι: «Φυσικά και είναι σημαντικό για ένα αγόρι να κάνει ένα κατόρθωμα για να το αποδεχθούν οι γύρω του και ειδικά οι φίλοι του αλλιώς δεν θα το υπολογίζει κανείς και θα μείνει μόνο του».

Κορίτσι: «Τα αγόρια από μικρά μαθαίνουν την αξία των κατορθωμάτων από τα παραμύθια και τα κινούμενα σχέδια. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με το να γίνονται ήρωες και να μην δειλιάζουν θα αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και θα τα εκτιμούν οι γύρω τους».

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια θεωρούν αρκετά σημαντική την επίτευξη κατορθωμάτων με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών των συνομηλίκων, λόγω της εγγενούς ανάγκης ένταξης των αγοριών σε μια ομάδα που προσδίδει νόημα στην αρσενική τους ταυτότητα. Όσο μεγαλύτερο είναι το

ρεπερτόριο των κατορθωμάτων ενός αγοριού, τόσο περισσότερες και οι πιθανότητες για παραμονή και ανέλιξη στην ομάδα όπως και για κοινωνική αποδοχή. Όπως διεφάνη από τις απαντήσεις, η σπουδαιότητα του «κατορθώματος», περνά υποσυνείδητα από μικρή ηλικία μέσω των ιστοριών και της τηλεόρασης.

Στο σενάριο ενός αγοριού το οποίο δεν πετυχαίνει κάποιο κατόρθωμα και στην αντιμετώπισή του από την ομάδα συνομηλίκων, οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις που αντιπροσωπεύουν τα άκρα, με σχόλια αφοριστικά ή και πολύ υποστηρικτικά. Τα αγόρια μαθητές φάνηκαν πιο κατηγορηματικά, ενώ οι νεαρές μαθήτριες πιο συγκαταβατικές.

Πιο χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

Αγόρι: *«Κατά τη γνώμη μου, οι φίλοι του θα το αντιμετώπιζαν σαν ένα ασήμαντο ανθρωπάκι και θα το εκμεταλλεύονταν»* ή *«Οι περισσότεροι φίλοι του θα τον απέφευγαν και θα τον θεωρούσαν χαζό»*.

Ως αντίστιξη, μαθήτριες ανέφεραν τα εξής:

«Δεν θα τον αντιμετώπιζαν άσχημα αλλά θα τον θαύμαζαν και θα του έδιναν περισσότερες συμβουλές για να τα καταφέρει».

«Θα τον αντιμετώπιζαν κανονικά γιατί δεν χρειάζεται να κάνουμε κατορθώματα για να έχουμε αυτοπεποίθηση και για να γινόμαστε αποδεκτοί».

Όπως φαίνεται, η αδυναμία επίτευξης κατορθωμάτων εκλαμβάνεται από την ομάδα των αγοριών ως δειλία αλλά σύμφωνα με τις δηλώσεις των κοριτσιών, κάποιες φορές δεν είναι και τόσο μεμπτή.

Στην ερώτηση για το εάν ένα αγόρι ακόμα κι αν έχει χρήματα, εξυπνάδα και ομορφιά μπορεί να νιώθει ανίσχυρο, το σύνολο των απαντήσεων ήταν θετικό. Οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, εστίασαν τις απαντήσεις τους σε ψυχολογικούς παράγοντες και σε ενδεχόμενη πίεση από τους συνομηλίκους όπως και σε πίεση εξαιτίας της ανάγκης διεκδίκησης μιας ηγετικής θέσης μέσα στην ομάδα ή φοβίας για ενδεχόμενη αμφισβήτηση του ανδρισμού του από τα υπόλοιπα αγόρια.

«Ναι, μπορεί να συμβεί να μην νιώθει καλά με τον εαυτό του επειδή τον κρίνουν συνέχεια οι φίλοι του για όλα τα καλά που έχει» ή *«Μπορεί επειδή έχει αυτή την τέλεια εικόνα να θέλει να γίνει ο αρχηγός της ομάδας του»*.

«Μπορεί να αισθάνεται άσχημα γιατί η τέλεια εικόνα δεν τον κάνει απαραίτητα και ένα τέλειο αγόρι».

Είναι γεγονός πως τα αγόρια διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την αυτό-εικόνα τους με βάση την εντύπωση που σχηματίζει ο περίγυρος γι' αυτά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες

της έρευνας αιτιολογούν σε έναν βαθμό συμπεριφορές επιθετικές, απαξιώτικές/ υποτιμητικές προς τον δάσκαλο και γενικότερα προς έναν φορέα που ασκεί εξουσία, εξαιτίας της μίμησης προτύπων και συμπεριφορών. Έκδηλη φαίνεται να είναι η ανάγκη του ανήκειν σε ένα σύνολο όπου οι επιθετικές συμπεριφορές αποτελούν εισιτήριο εισόδου.

Αναλυτικότερα ελέχθησαν τα εξής:

Αγόρι: *«Οι μαθητές κρατούν αυτή την στάση απέναντι στον δάσκαλο για να του δείξουν ότι θα περάσει το δικό τους κι επειδή έτσι φέρονται και οι υπόλοιποι της τάξης».*

Κορίτσι: *«Τα παιδιά έδειξαν επιθετικότητα στον δάσκαλό τους παρόλο που ήταν καλός γιατί αυτή ήταν η γενικότερη στάση και των φίλων τους απέναντι σε όλους τους καθηγητές».*

Στην έρευνα ετέθη το ζήτημα της δυσκολίας κοινωνικοποίησης ή ακόμα και των κινδύνων που μπορεί να διατρέχει ένα άτομο το οποίο δεν αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά της σκληρότητας και της ηγεμονικής αρρενωπότητας αλλά διαθέτει έναν ευαίσθητο και συνεσταλμένο χαρακτήρα. Για κάποιους μαθητές η διαφορά αυτή μπορεί να αποβεί μοιραία καθώς θα οδηγήσει σε αποκλεισμό το άτομο που διαφέρει και ίσως μάλιστα κινδυνέψει καθώς μπορεί να το εκμεταλλευτούν και να το αναγκάσουν να κάνει πράγματα που δεν επιθυμεί. Μια μερίδα μαθητών αναφέρει πως η ομάδα συνομηλίκων θα επιχειρήσει να επανακαθορίσει την ταυτότητα του ατόμου με βάση την συμπεριφορά του.

Κορίτσι: *«Ναι μπορεί να βρεθεί σε κίνδυνο γιατί τα αγόρια που είναι ευαίσθητα τα θεωρούν θύματα και ορισμένες παρέες μπορούν να τα εκμεταλλευτούν και να τα αναγκάσουν να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν για να αποδείξουν κάτι που δεν είναι».*

Αγόρι: *«Η ευαίσθητη πλευρά του αγοριού μπορεί να θεωρηθεί ως αδυναμία ή κοριτσίστικη συμπεριφορά».*

Ένας από τους λόγους που κάνουν ένα αγόρι να φέρεται ζωνηρά και απειθαρχα είναι και η ομάδα ομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, ο ηρωισμός, η σωστή κρίση, το θάρρος και οι παράτολμες πράξεις αποτελούν αρετές για τα μέλη μιας ομάδας, ενώ η απειθαρχία και η ζωνηράδα δεν θεωρούνται μεμπτές συμπεριφορές αλλά ίδιον της αγορίστικης προσωπικότητας, κατά τα αγόρια μαθητές. Οι μαθήτριες μέσω των απαντήσεών τους, απέρριψαν τον ισχυρισμό περί έμφυτης τάσης των αγοριών για ανυπακοή και απειθαρχία, αλλά συμφώνησαν πως η ομάδα ομηλίκων διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη συμπεριφορά ενός αγοριού.

Αγόρι: «Ένας από τους πολλούς λόγους που κάνουν ένα αγόρι να φέρεται ζωνηρά και απείθαρχα είναι η παρέα του η οποία το επηρεάζει ακόμα περισσότερο και από την οικογένειά του και το οδηγεί σε σκανταλιές και ανυπακοή».

Κορίτσι: «Τα αγόρια δεν γεννιούνται ανυπάκουα, φυσικά όμως μπορεί να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους φίλους τους».

Τέλος, κλείνοντας τον κύκλο της επίδρασης της ομάδας συνομηλίκων στην ερώτηση για τα προβλήματα που θα δημιουργούσε στην ιδιαίτερη αγορίστικη προσωπικότητα του Alan Turing η φοβία για κοινωνικοποίηση όπως και η μικροβιοφοβία του, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν μοιρασμένες. Τα αγόρια, στάθηκαν σε ζητήματα απόρριψης και καχυποψίας από την ομάδα και την κοινότητα, ενώ τα κορίτσια εστίασαν στα θετικά του χαρακτηριστικά τα οποία τον πριμοδοτούν και θα τον έκαναν αποδεκτό σε έναν φιλικό κύκλο.

Αγόρι: «Αν φοράει κάθε μέρα τη μάσκα του κι έχει περίεργη συμπεριφορά οι περισσότεροι άνθρωποι θα τον θεωρήσουν επικίνδυνο και θα διωχθεί και από τους γνωστούς του αλλά και από μεγάλες εταιρείες που θα τον ήθελαν επειδή είναι διάνοια».

Κορίτσι: «Δεν πιστεύω ότι όσοι θα ενδιαφέρονταν για την παρέα του θα τον απέρριπταν γι' αυτά του τα ελαττώματα καθώς ο ίδιος θα τους έδειχνε την μοναδική του προσωπικότητα και θα τους έπειθε μ' αυτή».

4.2.1.2 Ερεθίσματα από τον οικογενειακό περίγυρο

Τα οικογενειακά πρότυπα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην συγκρότηση και τη διαμόρφωση των ανδρικών υποκειμενικότητων, συνεπώς η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος θεωρείται μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη μιας υγιούς αγορίστικης ταυτότητας.

Στην ιστορία του Ρίκο και Όσκαρ παρουσιάζονται δύο παιδιά που εμφανίζουν διαφορά στον τρόπο σκέψης, παρόλο που μεγάλωσαν και ζουν στην ίδια πόλη. Τόσο οι μαθητές, όσο και οι μαθήτριες, απέδωσαν τις διαφορές αυτές στο οικογενειακό κεφάλαιο το οποίο ενδεχομένως προσέφερε στο ένα παιδί περισσότερες ευκαιρίες και ερεθίσματα, ενώ έμφαση δόθηκε και στον τύπο εργασίας του γονέα που στην δεύτερη περίπτωση αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την εξέλιξη του πρωταγωνιστή. Η πρόθεση ενίσχυσης στο μαθησιακό κομμάτι από τον γονέα επίσης αναφέρθηκε ως παράγοντας βελτίωσης του τρόπου σκέψης.

Πιο χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

Κορίτσι: «Το ένα παιδί είναι εξυπνότερο από το άλλο, όχι μόνο γιατί γεννήθηκε με μεγαλύτερο IQ, αλλά και λόγω της οικογένειάς του που του έδωσε τη δυνατότητα να ταξιδέψει, να διαβάσει βιβλία».

Αγόρι: «Ο ένας δεν φαίνεται τόσο έξυπνος γιατί η μητέρα του δεν του έδινε την προσοχή που χρειαζόταν και δούλευε βράδυ. Ήταν πάντα κουρασμένη και δεν τον βοηθούσε στα μαθήματα».

Οι μαθητές (αγόρια και κορίτσια), υποστήριξαν μέσω των δηλώσεών τους ότι ένα αγόρι παρόλο που μπορεί να είναι όμορφο, έξυπνο, πετυχημένο, να έχει χρήματα και υγεία, εντούτοις μπορεί να νιώθει ανίσχυρο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει εξαιτίας κάποιου οικογενειακού ελλείμματος, κάποιας δυσλειτουργικής σχέσης στο οικογενειακό περιβάλλον που οδηγεί σε αισθήματα μειονεξίας και υποτέλειας.

Αγόρι: «Ακόμη κι αν κάποιο αγόρι έχει όλα αυτά, μπορεί να μην νιώθει δυνατό γιατί μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα στην οικογένειά του όπως για παράδειγμα να είναι χωρισμένοι οι γονείς του».

Κορίτσι: «Μπορεί η οικογένεια να βρίσκεται σε διαφορετικά σημεία κι αυτό να τον στεναχωρεί παρόλο που έχει τα πάντα».

Πίσω από την σκληρή στάση και συμπεριφορά ενός αγοριού, εκτός από την επιρροή των συνομηλίκων που αναφέρθηκε προγενέστερα, κατά τους μαθητές μπορεί να κρύβεται και η επιρροή της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, η τοξική αρρενωπότητα μπορεί να αποτελεί προϊόν μίμησης της συμπεριφοράς κάποιου οικογενειακού προσώπου ή η ηγεμονική αυτή συμπεριφορά να είναι απόρροια ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, η σκληρή στάση μπορεί να οφείλεται σε διεκδίκηση της θέσης ισχύος στο οικογενειακό περιβάλλον και σε επικράτηση έναντι άλλων ισχυρών προσωπικοτήτων (πατέρας, μεγάλος αδελφός).

Κορίτσι: «Ένα αγόρι μπορεί να είναι σκληρό γιατί έτσι μπορεί να είναι και ο πατέρας του ή να αναγκάζεται να είναι σκληρό επειδή το χτυπάνε».

Αγόρι: «Η επιθετικότητα μπορεί να υπάρχει γιατί ένα αγόρι μπορεί να νιώθει ανταγωνισμό για τον πατέρα ή για τον μεγάλο του αδελφό και προσπαθεί να τους ξεπεράσει».

Στο ανάγνωσμα που αφορούσε την εμπλοκή του πατέρα και των ανήλικων γιών του στις οικιακές εργασίες, εντοπίστηκε μέσω των απαντήσεων και πάλι η οικογενειακή επίδραση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο μεγάλωσε ο ίδιος ο πατέρας, στις νόρμες και τα στερεότυπα που ακολούθησε και διατήρησε και στην δική του οικογένεια, στην στρεβλή αίσθηση του “φυσιολογικού”, στην έλλειψη ενσυναίσθησης. Μέσω των απαντήσεων αναδύθηκαν προοδευτικές απόψεις, δείχνοντας

πως οι μαθητές έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό κατανοήσει τα σύγχρονα πρότυπα συμπεριφοράς και τα ενστερνίζονται και θεωρούν απαρχαιωμένες τις θεωρήσεις του ηγεμονικού ανδρισμού, χαρακτηριστικά των οποίων είναι η προστασία των πλέον ευάλωτων (γυναίκες, παιδιά) και η αποκλειστική ενασχόληση της γυναίκας με το νοικοκυριό.

Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια:

Κορίτσι: *«Ο πατέρας συμπεριφέρεται μ' αυτόν τον τρόπο στη μητέρα εξαιτίας της κακής διαπαιδαγώγησης που ο ίδιος έλαβε από τους δικούς του γονείς. Επίσης δείχνει αυτόν τον τρόπο συμπεριφοράς στα παιδιά του ως φυσιολογικό, ώστε να τον έχουν και τα ίδια στο μέλλον στις οικογένειες που θα δημιουργήσουν».*

Αγόρι: *«Η στάση του πατέρα δείχνει ότι δεν υπάρχει ενσυναίσθηση προς τα μέλη της οικογένειάς του και νιώθει ανώτερος από τη σύζυγό του, θέλει να την προστατεύει».*

Αγόρι *«Αυτός ο πατέρας βασίζεται σε πράγματα που έβλεπε παλιά όπου η μητέρα καθόταν στο σπίτι και ο άνδρας δούλευε. Ακόμα υπάρχει η ιδέα ότι η μητέρα πρέπει να κάνει τις δουλειές του σπιτιού».*

Κορίτσι: *«Με το να μην κάνει τίποτα ο πατέρας υποτιμά τον εαυτό, τα παιδιά και τη γυναίκα του».*

Στη συμπλήρωση σχετικού πίνακα που απαριθμούσε κάποιες οικιακές εργασίες και οι μαθητές έπρεπε να συνδέσουν τα πρόσωπα (μητέρα, πατέρας, παιδιά, αδέρφια) μ' αυτές που αναλογούν στον καθένα, στην πλειονότητά τους οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, έκαναν έναν σαφή διαχωρισμό μεταξύ ανδρικών και γυναικείων δραστηριοτήτων, διαφοροποιώντας τις έμφυλα. Αναλυτικότερα, οι εργασίες που σχετίζονταν με επισκευές και εξωτερικές δουλειές, αποδόθηκαν στους άνδρες. Οικιακές εργασίες πιο ήπιες όπως το άπλωμα, το στρώσιμο του κρεβατιού, η προετοιμασία του τραπέζιού στα παιδιά, ενώ οι πιο απαιτητικές δουλειές, σκούπισμα, μαγείρεμα, σιδέρωμα, πλύσιμο ρούχων στις μητέρες. Τα δεδομένα αυτά, φαίνεται να έρχονται σε σύγκρουση με τις δηλώσεις περί γυναικείας χειραφέτησης και ανδρικής εμπλοκής με το νοικοκυριό.

Τέλος, όσον αφορά την ανάλυση της εικονογράφησης του εν λόγω βιβλίου, οι μαθητές σχολίασαν έντονα το αίσθημα παραίτησης του πατέρα και τη στάση του σώματός του, όπως και την επιτακτικότητα στο ύφος των νεαρών αγοριών.

Αγόρι: *«Ο πατέρας έχει ξαπλώσει και με τον τρόπο αυτό δίνει μια κακή εικόνα στα αγόρια του που το μόνο που ξέρουν είναι να απαιτούν πράγματα».*

Ανέκαθεν τα αισθήματα φοβίας και ντροπής συνδυάζονταν με τις γυναικείες φιγούρες παρά με τις ανδρικές. Η ευαισθησία ταυτίζεται αυτομάτως με το γυναικείο φύλο, ενώ το ανδρικό με το ανέκφραστο των συναισθημάτων, τη στωικότητα και την ευθυκρισία. Στην ερώτηση για το κατά πόσο και τα αγόρια μπορούν να έχουν αντίστοιχες φοβίες μ' αυτές των κοριτσιών κι αν ναι γιατί δεν τις εκφράζουν οι μαθητές έθεσαν ως μία από τις βασικότερες παραμέτρους την επίδραση της οικογένειας.

Κορίτσι: *«Φοβούνται να μην χαλάσει η απρόμητη εικόνα τους και να φανεί η αδύναμη πλευρά του στην οικογένειά τους».*

Κορίτσι: *«Και τα αγόρια μπορεί να φοβούνται όσα πράγματα φοβούνται και τα κορίτσια, αλλά αν το φανερώσουν η οικογένειά τους θα τα κρίνει».*

Αγόρι: *«Οι άνδρες κρατάνε μέσα τους τα συναισθήματά τους γιατί ντρέπονται να μιλήσουν στην οικογένειά τους για τους φόβους και τις ανησυχίες τους».*

Κλείνοντας τον κύκλο της επιρροής που η οικογένεια ασκεί, οι μαθητές σχολίασαν στη βάση του κριτικού γραμματισμού απόσπασμα από την ιστορία του Τομ Σόγιερ. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τις δηλώσεις τους, θέτουν στο προσκήνιο τα λεγόμενα της θείας του που χαρακτηρίζονται ως αναχρονιστικά. Η ίδια, προβαίνει σε συγκρίσεις των δύο αδελφών που δεν ομοιάζουν σε τίποτα και καλεί τον Τομ να ακολουθήσει το καλό παράδειγμα του πάντα φρόνιμου, υπάκουου και ατσαλάκωτου αδελφού του, κατακερματίζοντας με τον τρόπο αυτόν την προσωπική του αγορίστικη ταυτότητα.

Κορίτσι: *«Δεν υπάρχει κάτι χειρότερο από το να σε συγκρίνουν με κάποιον άλλον και ιδιαίτερα με τον αδελφό σου. Αυτό σε στεναχωρεί και σε κάνει να αισθάνεσαι μειονεκτικά».*

Αγόρι: *«Η θεία του δεν καταλαβαίνει πως είναι δυο ξεχωριστοί χαρακτήρες κι ότι πρέπει να τους αγαπάει γι' αυτό που είναι».*

4.2.1.3 Σύγχρονα πρότυπα ανδρισμού

Οι νεαροί μαθητές τείνουν να κατασκευάζουν έμφυλες εικόνες μέσω των προτύπων που προάγουν, τα Μ.Μ.Ε και η βιομηχανία του σινεμά. Η τηλεόραση και το σινεμά βρίθουν παραδειγμάτων άσκησης ηγεμονισμού, όπου οι ήρωες παρουσιάζονται με τα χαρακτηριστικά της δύναμης, της εξουσίας και της ανδρικής επιβολής. Οι υπέρ-ήρωες με τους τεράστιους μυς, την εγγενή επιθετικότητα, τη βία που μετατρέπεται σε χαρακτηριστικό της ανδρικής ταυτότητας, παρουσιάζονται ως πανίσχυροι και άτρωτοι.

Στους μαθητές δόθηκαν δύο εικόνες, με έναν μυώδη άνδρα που διαφημίζει ένα ανδρικό αποσμητικό και με μία τάξη μπαλέτου με αγόρια και οι ίδιοι κλήθηκαν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που φαντάζονται πως οι φιγούρες αυτές

διαθέτουν. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων διαπίστωσε σημάδια εγωκεντρισμού και ναρκισσισμού στο μοντέλο της διαφήμισης και τάχθηκε υπέρ της άποψης πως λόγω της καλής του εικόνας, οι καταναλωτές θα αγόραζαν το προϊόν που διαφήμιζε. Για τα αγόρια μαθητές που κάνουν μπαλέτο οι απαντήσεις, κυρίως των μαθητριών της τάξης ήταν θετικές.

Αγόρι: *«Ο άνδρας της φωτογραφίας φαίνεται εγωιστής, ψωνάρα, είναι αυτός που πάντα λέει “εγώ υπάρχω και άλλος κανείς”».*

Αγόρι: *«Οι πελάτες σίγουρα θα αγοράσουν το προϊόν αυτό γιατί ο άνδρας είναι πολύ εντυπωσιακός και θα νομίζουν πως θα γίνουν σαν αυτόν».*

Κορίτσι: *«Οι λέξεις που σκέφτομαι για την εικόνα των παιδιών που κάνουν μπαλέτο είναι αυτοπεποίθηση, αθωότητα». ή «Φυσιολογικός τρόπος ζωής, τέλειο χόμπι».*

Αντίστοιχα, στις δύο εικόνες με έναν εύσωμο κι έναν ηλικιωμένο άνδρα που συμμετέχουν σε μια διαφήμιση, οι μαθητές δήλωσαν πως δεν θα πείθονταν να αγοράσουν κάποιο προϊόν λόγω της “αταίριαστης” εμφάνισής τους και της αναντιστοιχίας της ηλικίας.

Αγόρι: *«Δεν θα με έπειθαν να αγοράσω κάποιο προϊόν καθώς κανένα δεν τους ταιριάζει».*

Κορίτσι: *«Οι κύριοι αυτοί δεν θα μου άρεσαν γιατί στις διαφημίσεις έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε όμορφους και καλογυμνασμένους άνδρες κι όχι μεγαλύτερους σε ηλικία».*

Τέλος, ως προς την επιρροή που η διαφήμιση ασκεί σε μια αγορίστικη προσωπικότητα, οι μαθητές έδειξαν την ταύτισή τους με την εικόνα του προβληματισμένου αγοριού που βλέποντας τις ανδρικές διαφημίσεις ψάχνει να βρει τη θέση του σ’ αυτές. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα εξής:

Αγόρι: *«Τα αγόρια επηρεάζονται βλέποντας όλα αυτά τα τέλεια πρότυπα και αγχώνονται γιατί θέλουν να τους μοιάσουν».*

Κορίτσι: *«Ένα αγόρι ειδικά σε μικρή ηλικία επηρεάζεται πάρα πολύ απ’ αυτά που βλέπει, προσπαθεί να τα μιμηθεί και τα θεωρεί φυσιολογικά».*

Στην αντιπαραβολή των δύο βιβλίων « Το πουλόβερ» και «Οι περιπέτειες του Τομ Σόγιερ», εμφανίζονται δύο εκ διαμέτρου αντίθετες αγορίστικες ταυτότητες, αυτή του φοβισμένου, ανασφαλούς και αδύναμου παιδιού και αυτή του ατρόμητου, θαρραλέου και περιπετειώδους. Στην ερώτηση για το ποιο προφίλ πρωταγωνιστή συναντούν οι μαθητές στον κοινωνικό τους περίγυρό πιο συχνά όπως και ποιο προφίλ πιστεύουν ότι θα επικρατήσει/κυριαρχήσει στο μέλλον, οι απαντήσεις ήταν οξύμωρες καθώς ναι μεν το μοντέλο που επικρατεί είναι αυτό της τόλμης και της δύναμης, αλλά στο μελλοντικό σενάριο, το επικρατέστερο μοντέλο κατά τους μαθητές και των δύο φύλων θα είναι αυτό του εσωστρεφούς, ευαίσθητου παιδιού.

«Πιο συχνά συναντώ στον περίγυρό μου παιδιά ατρόμητα και θαρραλέα αν και πιστεύω πως στο μέλλον θα συναντούμε περισσότερο αγόρια όπως ο πρωταγωνιστής του Πουλόβερ γιατί πλέον οι άνθρωποι κλείνονται στον εαυτό τους και δεν εκφράζουν εύκολα τα συναισθήματά τους».

4.2.2. Παραστασιακές επιτελέσεις αγορίστικων ταυτοτήτων

4.2.2.1 «Το φυσιολογικό»

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών, υπάρχουν συγκεκριμένες αξιώσεις και προσδοκίες γι' αυτό που θεωρείται “φυσιολογικό”. Πιο χαρακτηριστικά, η εικόνα των πορτρέτων με μικρά αγόρια που κλαίνει φαίνεται να είναι ανοίκεια στους μαθητές, με την προσδοκώμενη ή και επιθυμητή συμπεριφορά να είναι η στερεοτυπική εικόνα της συναισθηματικής ουδετερότητας. Το υποκείμενο που εκφράζεται παρουσιάζοντας τα συναισθήματά του μπορεί να στιγματιστεί καθώς δεν πληροί σε ικανοποιητικό βαθμό τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνικής του ταυτότητας.

Αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά:

Αγόρι: *«Δεν μου φαίνεται οικεία εικόνα καθώς δεν είναι κάτι που βλέπω στην καθημερινότητά μου».*

Κορίτσι: *«Ακόμη κι αν ένα αγόρι είναι μικρό δεν μπορεί να κλαίει γιατί θα το κρίνουν οι γύρω του».*

Συμπληρωματικά, οι μαθητές ρωτήθηκαν για το πώς θα τους φαινόταν αν τα αντίστοιχα πορτρέτα απεικόνιζαν αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας. Οι απαντήσεις τους όχι μόνο δεν διαφοροποιήθηκαν από τις προηγούμενες αλλά αντιθέτως ενισχύθηκαν, καθιστώντας το σενάριο αυτό ως μη ρεαλιστικό.

Αγόρι: *«Αν γινόταν κάτι τέτοιο θα μου φαινόταν ακόμη πιο παράξενο γιατί ελάχιστες είναι οι φορές που έχουμε δει αγόρια της ηλικίας μας να κλαίνει. Αυτό γίνεται συνήθως όταν τραυματιστούν, όπως κάθε φυσιολογικός άνθρωπος από τον πόνο που έχει υποστεί».*

Αγόρι: *«Ο ζωγράφος των πορτρέτων μάλλον έχει μεγάλη φαντασία. Θα έκανε τέτοιο πίνακα μόνο αν του τον είχαν παραγγείλει».*

Στη δραστηριότητα με τον πίνακα του Ιερώνυμου Μπος, με την αλληγορικής σημασίας πέτρα της “αφέλειας” που προσπαθεί ένας γιατρός να αφαιρέσει από ένα άτομο με χαμηλή νοημοσύνη, διαφαίνεται η τάση του ανθρώπου που προσπαθεί να εναρμονίσει με το

κυρίαρχο περιβάλλον οτιδήποτε διαφορετικό. Στο απόσπασμα του βιβλίου φαίνεται ο Ρίκο, ως ένα άτομο το οποίο παρά τις αποκλίσεις που παρουσιάζει από την αναμενόμενη συμπεριφορά, συνδράμει, δίνοντας μια άλλη οπτική στην ιστορία και με την απρόσμενη ευθυκρισία του τελικά σώζει τον φίλο του. Με βάση τα σχόλια των μαθητών, φαίνεται πως οι συμπεριφορές θα πρέπει να συγκλίνουν με την φυσιολογική οδό, χωρίς ωστόσο να γίνονται υπερβολές όπως απεικονίζονται στον πίνακα, ενώ ταυτόχρονα δηλώνουν πως πρέπει να επιδοκιμάζονται και οι σωστές ενέργειες ενός ατόμου ακόμη κι αν έχει διαφορετική προσέγγιση από τη συνηθισμένη.

Αγόρι: *«Ιδανικά ο άνθρωπος αυτός θα ζούσε καλύτερα αν ήταν φυσιολογικός όμως δεν χρειάζεται να γίνει κάτι τόσο ακραίο επειδή απλά δεν μοιάζει με τους άλλους ανθρώπους».*

Αγόρι: *«Ο Ρίκο αν και δεν είχε την τέλεια αντίληψη και φέρθηκε περίεργα αξίζει πολλά γιατί έκανε κάτι πέρα από τις δυνάμεις του».*

4.2.2.2 Έκφραση συναισθημάτων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές, στην ερώτηση που αφορούσε την πιθανότητα μεταστροφής της συμπεριφοράς ενός δυνατού και άκαρδου υπέρ-ήρωα της βιομηχανίας του κινηματογράφου σε ευαίσθητο άνδρα, εστίασαν τις απαντήσεις στους στα εξής. Αρχικά, έκαναν λόγο για την ελευθερία έκφρασης του συναισθήματος και πώς αυτή καταπιέζεται λόγω των εγκαθιδρυμένων εικόνων βίαιου ανδρισμού, με την εισαγωγή συγκεκριμένων κοινωνικών νομών που λογίζονται ως κοινά αποδεκτές. Κατ' αυτούς, το συναίσθημα, ακόμα κι όταν πρόκειται για κτηνώδη πλάσματα που προβάλλουν τεράστια σωματική δύναμη, δύναται να εκφραστεί και σε πολλές περιπτώσεις να είναι και ισχυρότερο από αυτό των “τυπικά” ευαίσθητων ανδρών.

Αγόρι: *«Φυσικά και μπορεί, γιατί πίσω από τη σκληρότητα που προβάλλουν, κρύβεται μια αδυναμία που ο ήρωας δεν δείχνει για να μην τον θεωρήσουν θύμα. Πολλές φορές αυτός μπορεί να είναι πιο ευαίσθητος από έναν συνηθισμένο άνθρωπο».*

Κορίτσι: *«Ναι μπορεί, γιατί άλλο η εμφάνιση κι άλλο ο χαρακτήρας. Πιστεύω ότι βαθιά μέσα του είναι ευγενικός και καλοσυνάτος και πως από αυτό το πλάσμα μπορεί να δημιουργηθεί ένας ήρωας με συναισθήματα, ίδια με των κανονικών ανθρώπων».*

Είναι γεγονός πως η τέχνη και ειδικότερα η μουσική, αποτελεί έναν από τους βασικότερους φορείς έκφρασης συναισθήματος. Στους μαθητές δόθηκαν στίχοι τραγουδιών στους οποίους αντανakλάται ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων. Οι ίδιοι οι μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν πως και οι στίχοι αποτελούν φορείς των κυρίαρχων Λόγων και των έμφυλων κοινωνικών προσδοκιών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές

θεώρησαν αναχρονιστικές ανδρικές ενέργειες που αναφέρθηκαν σε στίχους, όπως είναι η απόκρυψη του συναισθήματος και η προβολή της σκληρής ανδρικής εικόνας με τον άνδρα να είναι πάντα ψύχραιμος και κυρίαρχος του εαυτού του, προβάλλοντας συνεχώς μια άκαμπτη συμπεριφορά κι έναν μυστικοπαθή χαρακτήρα.

Κορίτσι: *«Οι στίχοι λένε πως ένας άνδρας κλαίει μόνος του και κρύβεται για να σιγουρευτεί πως δεν τον βλέπει κανείς, γιατί αυτό δεν αποτελεί μια “ανδρική” εικόνα, πράγμα που φαίνεται περίεργο στην εποχή που ζούμε».*

Κορίτσι: *«Οι στίχοι μας δείχνουν πως οι άνδρες κρατάνε τα συναισθήματά τους για τον εαυτό τους καθώς ντρέπονται να μιλήσουν για τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Συνήθως οι άνδρες δεν είναι τόσο ψύχραιμοι όσο παρουσιάζονται. Πολλοί είναι εκείνοι που αφήνουν να τους επηρεάσει το συναίσθημά τους και δεν βλέπουν το κλάμα ως αδυναμία».*

Στην ερώτηση για το εάν είναι προτιμότερο ένα αγόρι να είναι έξυπνο, δυναμικό, τολμηρό και να κρύβει την ευαίσθητη πλευρά του ή αν είναι καλύτερο να εκφράζει τα συναισθήματά του και να είναι στοργικό, οι μαθητές απάντησαν στο σύνολό τους πως προτιμούν το είδος αγοριού που δεν διστάζει να επικοινωνήσει ό,τι νιώθει και που είναι στοργικό.

«Πιστεύω ότι είναι προτιμότερο να εκφράζει ο άλλος τα συναισθήματά του και να είναι στοργικός γιατί έτσι καταλαβαίνεις καλύτερα τι νιώθει και μπορείς να τον βοηθήσεις με τις συμβουλές σου».

«Τα συναισθήματά μας είναι μέρος του χαρακτήρα μας και η στοργή είναι κάτι πολύ σημαντικό οπότε θα προτιμούσα έναν φίλο με αυτά τα χαρακτηριστικά ακόμα κι αν δεν ήταν τόσο έξυπνος και δυναμικός».

4.2.2.3 Προβολή/ Επίδειξη – Σωματική διάπλαση

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η σωματική διάπλαση ενισχύει την ουσιοκρατική θεωρία περί ανδρικής υπεροχής και τη δημιουργία ενός αντιπροσωπευτικού μοντέλου άνδρα/αγοριού. Στους μαθητές προβλήθηκε ένα βίντεο με την πρόθεση ενός επιστήμονα να δημιουργήσει ένα μύωδες και επιθετικό αρσενικό πλάσμα που θα σώσει τον πλανήτη. Οι μαθητές συμπέραναν πως ο επιστήμονας έκανε αυτή την επιλογή για να διασφαλίσει τη μέγιστη προστασία του ανθρώπινου γένους μέσω ενός υπέρ-άνδρα που δεν θα δειλιάσει μπροστά στις προκλήσεις και θα μπορέσει να αμυνθεί ευκολότερα σε ενδεχόμενους κινδύνους. Το μύωδες σώμα, ο όγκος, η βροντερή φωνή και η δεξιοτεχνία στην άσκηση βίας, αποτελούν δείγματα της ηγεμονικής αρρενωπότητας με τα οποία οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί μέσω της προβολής τους απ’

όλα τα σημειωτικά μέσα και μάλιστα τα θεωρούν κατάλληλα όπλα για να αντιμετωπιστούν οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν.

Κορίτσι: *«Στη σημερινή κοινωνία όλοι θα θέλαμε ένα δυνατό, γυμνασμένο και αποφασιστικό πλάσμα για να μας προστατεύσει. Αν δημιουργούσε έναν απλό άνδρα δεν θα τον έπαιρνε κανένας στα σοβαρά».*

Αγόρι: *«Με το σώμα αυτό ο ήρωας θα μπορούσε να κυριαρχήσει ευκολότερα και να τρομάζει τους εχθρούς του. Με τα μπράτσα και τη δυνατή φωνή του θα έκανε τους πάντες σκόνη».*

Στην ερώτηση που ακολούθησε για το εάν τα χαρακτηριστικά της βίας, της επιθετικότητας και της σωματικής υπεροχής αρκούν ώστε ένας άνδρας να επιβληθεί, οι απαντήσεις ήταν τελείως διαφορετικές. Πιο συγκεκριμένα, αν και με ευκολία οι μαθητές κανονικοποίησαν έναν υπέρ-ήρωα με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, εντούτοις όταν αναφέρθηκε ο αγορίστικος χαρακτήρας και όχι ένα κινηματογραφικό πρότυπο οι απαντήσεις άλλαξαν άρδην.

Κορίτσι: *«Εκτός από το να είναι γυμνασμένο, ένα αγόρι θα πρέπει να έχει μυαλό, αγάπη και γενναιότητα για να επιβληθεί και να σώσει την ανθρωπότητα».*

Αγόρι: *«Ένα αγόρι μπορεί και με άλλους τρόπους να κατακτήσει όσα θέλει χωρίς να πρέπει να είναι επιθετικό ή να έχει τεράστιο όγκο».*

Τέλος, κλείνοντας τον κύκλο της σωματικής διάπλασης, δόθηκαν στους μαθητές δύο φωτογραφίες ηρώων, ενός αδύνατου με περισσότερα ανθρώπινα-αγορίστικα χαρακτηριστικά κι ενός υπέρ-ήρωα με μη κανονική σωματοδομή και κλήθηκαν να απαντήσουν ποιον θα διάλεγαν ως τον πλέον κατάλληλο για να τους σώσει σε μια δύσκολη περίσταση. Το πρότυπο του άνδρα που πολεμάει και αντιμετωπίζει ανυπέρβλητα εμπόδια λόγω της ανεξάντλητης ρώμης του δεν επικράτησε στις δηλώσεις των μαθητών, οι οποίοι στράφηκαν σε ένα πρότυπο στενά συνδεδεμένο με τον απλό καθημερινό άνθρωπο, τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στη σωματοδομή. Όταν οι ίδιοι κλήθηκαν να επιλέξουν έναν από τους δύο ως τον πλέον κατάλληλο για να τους σώσει η μη στερεοτυπική εικόνα φάνηκε να κυριαρχεί. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν τα εξής:

Κορίτσι: *«Θα επέλεγα τον Spiderman γιατί μπορεί να ελέγξει τη δύναμη και τα συναισθήματά του».*

Αγόρι: *«Θα διάλεγα τον Spiderman γιατί παρόλο που είναι πιο μικρόσωμος από τον Hulk, μπορεί να διαχειριστεί τα νεύρα του κι επίσης είναι πιο κοντινός στον άνθρωπο».*

Αγόρι: *«Δεν θα διάλεγα τον Hulk, καθώς η δύναμή του είναι ανεξέλεγκτη και από το να βοηθήσει, θα προκαλούσε μεγαλύτερο κακό».*

4.2.3 Εκφάνσεις αγορίστικων ταυτοτήτων

4.2.3.1 Έξυπνος vs αφελής

Στις παραδοσιακές κοινωνίες, η εξυπνάδα θεωρούνταν προνόμιο του ανδρικού φύλου, με τα αγόρια μόνο να παρακολουθούν το σχολείο, να εισάγονται στον εργασιακό στίβο και να καταλαμβάνουν θέσεις καθηγητών ή υψηλά ιστάμενων υπαλλήλων. Ακόμα και σήμερα, υπάρχουν συγκεκριμένα πεδία τα οποία θεωρούνται ως αμιγώς “ανδρικά” ή “γυναικεία”, τομείς στους οποίους κυριαρχεί η έμφυλη διάκριση. Η εξυπνάδα, για τα αγόρια ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη δημοφιλία, το κύρος, την υπερηφάνεια και οι άνδρες φαίνεται να έχουν επενδύσει τμήματα της συγκρότησης των ταυτοτήτων τους πάνω σ’ αυτή. Στην ερώτηση για το εάν η εξυπνάδα θεωρείται σημαντική για ένα αγόρι κι αν αυτή το καθιστά καλύτερο από κάποιο άλλο αγόρι, παρατηρήθηκε έντονη διαφοροποίηση απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν τα εξής:

Κορίτσι: *«Η εξυπνάδα σε ένα αγόρι δεν μου περνά αδιάφορη και είναι σημαντική αλλά δεν πιστεύω ότι η εξυπνάδα κάνει καλύτερο ένα αγόρι από ένα άλλο. Το να μην είσαι έξυπνος επίσης δεν πιστεύω πως αποτελεί πρόβλημα που δεν μπορείς να λύσεις».*

Κορίτσι: *«Πιστεύω ότι η εξυπνάδα είναι πολύ σημαντική για ένα αγόρι. Ο έξυπνος άνδρας μπορεί να κάνει πράγματα με περισσότερη ευκολία και δημιουργία. Αν είσαι έξυπνος η ζωή σου είναι σίγουρα πιο εύκολη».*

Αγόρι: *«Η εξυπνάδα για μένα δεν έχει και τη μεγαλύτερη αξία. Το θέμα είναι να μπορείς να ανταγωνίζεσαι τους υπόλοιπους με ό,τι έχεις».*

Επεκτείνοντας το παραπάνω ερώτημα, διατυπώθηκε η θέση πως για τα κορίτσια το σημαντικότερο πράγμα είναι η ομορφιά κι ετέθη το ζήτημα για το εάν για τα αγόρια είναι πιο σημαντικό να είναι έξυπνα απ’ ότι για τα κορίτσια. Υπήρξαν διαφοροποιήσεις στη στάση των μαθητών, με μικρή μερίδα αυτών να αποδέχεται τη σημαντικότητα της ομορφιάς και φιλαρέσκειας για το γυναικείο φύλο. Επίσης αναδείχθηκε η αξία του να είναι ένα αγόρι έξυπνο, σε σχέση με την αξία που προσδίδουν στο γεγονός αυτό τα κορίτσια.

Κορίτσι: *«Πιστεύω ότι γενικότερα τα κορίτσια θέλουν να είναι όμορφα, ενώ για τα αγόρια έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία το να είναι έξυπνα και να το δείχνουν στους άλλους, ώστε να γίνονται αποδεκτά».*

Κορίτσι: «Και τα αγόρια και τα κορίτσια θέλουν να είναι όμορφα και τα αγόρια και τα κορίτσια θέλουν να είναι έξυπνα».

Αγόρι: «Εννοείται πως προτιμώ να με θαυμάζουν για την εξυπνάδα μου και σίγουρα είναι πιο σημαντική η εξυπνάδα για μας τα αγόρια».

Στην ερώτηση για το ποιον τύπο φίλου θα επέλεγαν οι μαθητές και πιο συγκεκριμένα αν θα επέλεγαν έναν έξυπνο αλλά σκληρό ή έναν αφελή και συναισθηματικό, οι απόψεις μοιράστηκαν μεταξύ των δύο υποθετικών σεναρίων, ενώ παράλληλα επιχειρήθηκε και συνδυασμός των ανωτέρω. Πιο χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

Κορίτσι: «Θα διάλεγα τον αφελή και συναισθηματικό γιατί θα μπορεί να με βοηθάει με τα προβλήματα που έχω, θα έχει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση που προφανώς οι πιο σκληροί δεν έχουν».

Αγόρι: «Θα διάλεγα έναν έξυπνο και σκληρό γιατί θα του είχα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και θα με προστάτευε».

Αγόρι: «Θα επέλεγα και τα δύο. Μπορεί να διάλεγα έναν σκληρό και έξυπνο για να με προστατεύει όταν βγαίνουμε βόλτες, με τον οποίο θα μπορούσα να ανταλλάξω σκέψεις, αλλά και με έναν αφελή αλλά συναισθηματικό γιατί θα μοιραζόμουν πιο εύκολα μαζί του τα προβλήματά μου και θα τον βοηθούσα να ανακαλύψει τις δυνατότητές του και να πιστέψει στον εαυτό του».

Τέλος, στη δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές έπρεπε να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του Ρίκο σαν ένα αγόρι που όλοι το θεωρούν αφελές και περίεργο και στην ερώτηση για το αν θα προτιμούσαν να έχουν κάποιου είδους αφέλειας και περίεργης συμπεριφοράς ή να είναι κάτι τελείως αντίθετο, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών στάθηκε υπέρ της εξυπνάδας χαρακτηρίζοντάς την ως εφελήριο για την κοινωνική άνοδο.

Αγόρι: «Θα προτιμούσα να είμαι έξυπνος και ας ήμουν περίεργος, αφού στη σημερινή κοινωνία αυτό είναι πιο χρήσιμο, αυτό θα μου έδινε μεγαλύτερη χαρά και περηφάνια απ' το να ήμουν αφελής».

Αγόρι: «Θα ήθελα να ήμουν έξυπνος ώστε να μην στεναχωριέμαι σε όλη μου τη ζωή για τη γνώμη των άλλων».

Κορίτσι: «Δεν θα ήθελα σε καμία περίπτωση να είμαι αφελής και περίεργη γιατί θέλω να παίρνω τα ίδια δώρα με τον αδερφό μου που παίρνει καλούς βαθμούς στο σχολείο».

4.2.3.2 Ηγεμονικός vs ευαίσθητος

Είναι γεγονός πως η έρευνα για το ζήτημα της ανδρικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής σημασίας της έννοιας «αγόρι/άνδρας» είναι πρόσφατη και ελλιπής, μολαταύτα πολύ σημαντική και επίκαιρη. Ο ακράδαντος ηγεμονισμός ενυπάρχει σαν στοιχείο ακόμα και στον σύγχρονο άνθρωπο, με την έκφραση της ευαίσθητης συμπεριφοράς να περιορίζεται και να οροθετείται στα πλαίσια του κοινωνικά αποδεκτού.

Στο λογοτεχνικό βιβλίο που διαβάστηκε, τα αγόρια μαθητές μιας τάξης φέρονταν συστηματικά με επιθετικό και υποτιμητικό τρόπο απέναντι στον δάσκαλό τους. Η συγκεκριμένη στάση αναλύθηκε από τους μαθητές και αιτιολογήθηκε μέσω των απαντήσεών τους ως απόρροια προσωπικών τραυμάτων και ελλειμμάτων και ως ανάγκη επίδειξης και υπεροχής. Επίσης, το σχολείο για πολλούς μαθητές θεωρείται ένας τόπος εκθηλυσμένος και στενά συνυφασμένος με τη γυναικεία ψυχοσύνθεση και ιδιοσυγκρασία, συνεπώς ένα περιβάλλον εκ διαμέτρου αντίθετο με τις πρακτικές του ηγεμονικού ανδρισμού.

Κορίτσι: *«Τα αγόρια θεωρούν πως το σχολείο ταιριάζει περισσότερο σε μας τα κορίτσια οπότε δεν τα ενδιαφέρει και τόσο γι' αυτό δυσκολεύουν τη ζωή των δασκάλων τους».*

Κορίτσι: *«Η συμπεριφορά των αγοριών πιστεύω δεν είναι καλή επειδή τα ίδια νιώθουν άσχημα με τον εαυτό τους ή κάποιος φέρθηκε και σε αυτά σκληρά στο παρελθόν, οπότε θέλουν να φανούν ήρωες».*

Στην ερώτηση για το αν μπορεί ο ευαίσθητος χαρακτήρας ενός αγοριού να το δυσκολέψει στην κοινωνικοποίησή του ή ενδεχομένως να το θέσει σε κίνδυνο, οι απαντήσεις πέρα από την επίδραση της ομάδας συνομηλίκων, εστιάστηκαν και στις συνέπειες που μπορεί να έχει η ευαισθησία σε μια κοινωνία ηγεμονική. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους μαθητές, το αγόρι συμπεριφέρεται με τον επιθυμητό για τα πρότυπα των άλλων τρόπο, παρουσιάζει τον κοινωνικά συγκροτούμενο εαυτό κι όχι τον πραγματικό του, με στόχο να αποφεύγει τη χλεύη ή την σωματική κακοποίηση.

Αγόρι: *«Ένα αγόρι, ακόμα κι αν δεν το πιστεύει μέσα του, φέρεται σαν άνδρας. Είναι σαν ηθοποιός σε μία παράσταση που παίζει έναν ρόλο που μπορεί να μην του ταιριάζει ακριβώς αλλά πρέπει να το κάνει για να αποφύγει κάποιους κινδύνους».*

Στην ερώτηση για τον τύπο συμμαθητή που θα γινόταν ευκολότερα αποδεκτός στην τάξη τους, αν θα ήταν ο ανταγωνιστικός και καλός στα αθλήματα ή ο ευαίσθητος και αδέξιος, οι απαντήσεις ήταν όλες υπέρ του πρώτου, με τους μαθητές να υποστηρίζουν πως το δεύτερο

μοντέλο μαθητή θα αντιμετώπιζε πέρα από προβλήματα ενταξιακά στο τμήμα, ζητήματα που διευρύνονται στο σχολικό περιβάλλον όπως οχλήσεις από μαθητές άλλων τμημάτων.

Τέλος, με αφορμή το κόμικ που δόθηκε στους μαθητές και στην ερώτηση για το εάν για την επίλυση ενός μυστηρίου είναι πιο σημαντικό το να έχουν οι ήρωες έναν καλό κι ευαίσθητο χαρακτήρα ή αν είναι πιο δόκιμο το να εξυπηρετούν τον σκοπό τους με κάθε μέσο, οι απαντήσεις εν συνόλω ταυτίστηκαν με την πρώτη δήλωση.

4.2.3.3 Τολμηρός vs φοβικός

Η τόλμη και η φοβία αν και αισθήματα αντιφατικά μεταξύ τους, ενδέχεται να πηγάζουν από κοινούς παράγοντες κι αν αυτό δεν συμβαίνει, σίγουρα έχουν και τα δύο αποτύπωμα στην ψυχοσύνθεση των αγοριών.

Στην ερώτηση *«Πιστεύετε ότι ένα ατίθασο, σκανδαλιάρικο και περιπετειώδες αγόρι, μπορεί να έχει ταυτόχρονα μέσα του το αίσθημα ευθύνης και την ωριμότητα να λάβει σοβαρές αποφάσεις»*, οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν πως αυτό είναι εφικτό. Πιο συγκεκριμένα:

Αγόρι: *«Πιστεύουμε ότι αν ένα ατίθασο, σκανδαλιάρικο και περιπετειώδες αγόρι βρεθεί σε μια κατάσταση που είναι απαραίτητο να πάρει την ευθύνη και σοβαρές αποφάσεις, πως θα τα καταφέρει καθώς εκείνη τη στιγμή θα σκέφτεται με ωριμότητα τη λύση του προβλήματος και θα επικεντρωθεί σε αυτό. Θα αφήσει στην άκρη τις παιδικές συμπεριφορές γιατί εκείνη την ώρα θα έχει ευθύνη».*

Κορίτσι: *«Ναι, μπορεί να δείξει ωριμότητα και εξαιτίας κάποιας κατάστασης να βγάλει τον κατάλληλο εαυτό».*

Κορίτσι: *«Το ότι κάνει σκανδαλιές στο σχολείο (για παράδειγμα) δεν σημαίνει πως δεν μπορεί να είναι σοβαρό. Αυτό εξαρτάται και από τα υπόλοιπα πρόσωπα με τα οποία μιλάει και τον τρόπο που του φέρονται».*

Οι απαντήσεις των μαθητών άλλαξαν φιλοσοφία και έγιναν πιο μετριοπαθείς όταν στη μεταβλητή της προηγούμενης ερώτησης προστέθηκε και ο παράγοντας επιτυχία. Όταν ρωτήθηκε η γνώμη τους για το αν κρίνουν ότι το ρίσκο, η ανυπακοή και το ανήσυχο πνεύμα ενός αγοριού μπορούν να το βοηθήσουν να εξελιχθεί και να πετύχει τους στόχους του, οι απαντήσεις έπαψαν να είναι τόσο θετικές.

Κορίτσι: *«Δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους του όταν φέρεται επιπόλαια, μπορεί απλά να περνάει εμπόδια στη ζωή του αλλά όχι να έχει επιτυχία αν δεν σταματήσει τις σκανδαλιές».*

Αγόρι: «Αν δεν αποφασίσει να αλλάξει συμπεριφορά δεν θα καταφέρει να πετύχει αυτά που θέλει γιατί και οι άλλοι δεν θα τον βοηθούν, επειδή θα τον θεωρούν ανώριμο».

Η τελευταία ερώτηση για το δίπολο τολμηρός-φοβικός, βασίστηκε στη θεατρική παράσταση που οι μαθητές παρακολούθησαν, με κεντρικό ήρωα τον Όλιβερ Τούιστ, ο οποίος φάνηκε να νικά τους φόβους του και να δραπετεύει από το μέρος και τους ανθρώπους που του ασκούσαν βία, πετυχαίνοντας τελικά την ένταξή του σε μια ευτυχισμένη οικογένεια. Στην ερώτηση για το πώς πιστεύουν ότι θα εξελισσόταν η ζωή του Όλιβερ αν διατηρούσε τον χαμηλών τόνων χαρακτήρα του και δεν έκανε παράτολμες και επικίνδυνες ενέργειες, οι μαθητές απάντησαν με σύμπνοια.

Αγόρι: «Αν δεν ρίσκαρε, θα έμενε ακόμα στο ορφανοτροφείο και θα ήταν δυστυχισμένος. Ίσως κι όλες να είχε πεθάνει».

Κορίτσι: «Αν δεν είχε καταφέρει να νικήσει τους φόβους του η ζωή του θα συνέχιζε να είναι άσχημη. Θα συνέχιζαν να τον κακομεταχειρίζονται και να τον εκμεταλλεύονται κι έτσι δεν θα γνώριζε ποτέ έναν καλύτερο κόσμο με καλύτερες συνθήκες. Θα τον έβλεπαν αδύναμο και θα τον χρησιμοποιούσαν για κακές πράξεις».

Συνοψίζοντας, φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών ότι τα αρσενικά υποκείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως μια ομοιογενής και συμπαγής ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και θέσεις. Οι μαθητές κατανόησαν μέσω της εν λόγω έρευνας πως υπάρχουν διάφορες “κατηγορίες”, τύποι αγοριών, από τα ατίθασα και επιθετικά, μέχρι τα συνεσταλμένα και φοβικά. Μια ευρύτατη και ανεξάντλητη γκάμα προσωπικοτήτων, με διαφορετικές καταβολές και πορεία που παρόλο που γίνονται διαρκώς προσπάθειες ετικετοποίησης και ορισμού τους, αυτό πρακτικά δεν είναι εφικτό.

4.3 Ανάλυση τελικού ερωτηματολογίου

Οι μαθητές μετά το πέρας της διαδικασίας, κλήθηκαν να απαντήσουν ένα τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε κοινές ερωτήσεις με το αρχικό, με στόχο να σκιαγραφηθούν οι αντιλήψεις τους όπως και ενδεχόμενες αλλαγές που προκλήθηκαν στη στάση τους μετά την παρέμβαση. Στις ερωτήσεις αυτές, προστέθηκαν και κάποιες επιπλέον, που ζητούσαν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη διδακτική παρέμβαση, να πουν τη γνώμη τους για τον κύκλο δραστηριοτήτων, τι τους προκάλεσε ενδιαφέρον και τι όχι κι αν άλλαξε η οπτική τους για το μάθημα της λογοτεχνίας μετά από τη συστηματική αυτή δράση.

Όσον αφορά τις συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των αγοριών στο σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι απαντήσεις φάνηκαν να είναι πιο ελαστικές, τόσο

από τα αγόρια, όσο και από τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια μετακινήθηκαν από τις άκαμπτες θέσεις τους για την ανδρική συμπεριφορά και κατάφεραν να διακρίνουν πρόσθετα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους όπως αυτά της συνεργασίας. Αναφέρθηκαν περισσότερες κοινές δραστηριότητες μεταξύ αγοριών – κοριτσιών και παρατηρήθηκε μείωση αναφορών σε οπαδικά ζητήματα. Καλύτερη εικόνα για την συμπεριφορά των αγοριών αποτυπώθηκε και μέσω των απαντήσεων των μαθητριών που σχολίασαν θετικά τη μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή των συμμαθητών τους, όπως και την έκφραση συναισθημάτων.

Στην ερώτηση για τη συμπεριφορά των κοριτσιών, φάνηκε ελαφρά αναθεώρηση των γυναικείων απόψεων ως προς την αυτοεικόνα τους, με τα αγόρια να προσθέτουν στις απαντήσεις τους κάποια χαρακτηριστικά που θεωρούσαν μέχρι πρότινος αμιγώς ανδρικά, στη γυναικεία δράση. Παραδείγματα τέτοιων χαρακτηριστικών είναι η δυναμικότητα, η εξωστρέφεια και ο έλεγχος.

Στην ερώτηση για το αν υπάρχουν αμιγώς ανδρικές δραστηριότητες, τα αγόρια μαθητές άλλαξαν πλήρως τις απόψεις τους. Αναγνώρισαν την απουσία έμφυλης διάκρισης, λέγοντας πως δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ταιριάζουν αποκλειστικά στο ένα φύλο. Τα κορίτσια της έρευνας, φάνηκαν πιο συντηρητικά καθώς ανέφεραν μερικές εξαιρέσεις, συνθήκες δηλαδή στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν μόνο τα αγόρια, όπως είναι για παράδειγμα οι πολεμικές τέχνες και οι σύνθετες τεχνολογικές δεξιότητες.

Όσον αφορά τις γυναικείες δραστηριότητες, οι μαθήτριες επέμειναν μεν στις ενέργειες που καθιστούν ένα κορίτσι πρότυπο (επιμέλεια στα μαθήματα, νοικοκυροσύνη καλλιτεχνικά), δε δίστασαν δε να προσθέσουν και νέες καταγραφές με ανατρεπτικότερες δραστηριότητες όπως η συμμετοχή τους σε έναν αγώνα μπάσκετ ή έναν ποδοσφαιρικό αγώνα. Τα αγόρια συμμαθητές τους, εν μέρει συνειδητοποίησαν πως τα κορίτσια είχαν την ικανότητα να τα ανταγωνιστούν ακόμα και να τα ξεπερνούν σε τομείς στους οποίους θεωρούσαν ότι είχαν την υπεροχή, όπως θετικά μαθήματα, οργάνωση κ.ο.κ.

Στην ερώτηση για το εάν υπάρχουν δραστηριότητες που θεωρούνται περισσότερο αγορίστικες σε σχέση με άλλες, αυξήθηκαν αισθητά οι απαντήσεις που εξάλειψαν αυτή τη διάκριση. Πιο συγκεκριμένα, τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια ανέφεραν κάποιες δραστηριότητες που νόμιζαν αρχικά ότι προορίζονται μόνο για αγόρια π.χ. παρακολούθηση αθλητικών αγώνων ή ταινιών και την ενασχόληση με πολεμικές τέχνες και τις αποχαράκτηρισαν από αποκλειστικά αγορίστικες.

Σε σχέση με την ενασχόληση ενός αγοριού με τη μουσική και τη ζωγραφική, η μετριοπάθεια των απαντήσεων μετατράπηκε σε πλήρη αποδοχή. Αγόρια και κορίτσια συμφώνησαν ότι δεν τους προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση εάν ένα αγόρι καταπιάνεται με τέτοιου τύπου δραστηριότητες. Στην περίπτωση της ενασχόλησης με το μπαλέτο, η στάση των αγοριών δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ιδιαίτερα, καθώς έδειξαν προβληματισμό, τόσο για την δραστηριότητα καθαυτή, όσο και για τον ενδυματολογικό κώδικα και το σωματικό κεφάλαιο του χορευτή. Τα κορίτσια της έρευνας εμφανίστηκαν πιο συγκαταβατικά.

Στη δήλωση για το αν υπάρχουν διαφορετικοί χαρακτήρες αγοριών μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αν ναι ποιοι είναι αυτοί δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να διακρίνουν σε έναν βαθμό τους διαφορετικούς ομόφυλους χαρακτήρες, την ανομοιογένεια και την πολλαπλότητα των αγορίστικων υποκειμενικότητων, χωρίς ωστόσο να ασπάζονται και να ταυτίζονται με το σύνολο των «διαφορετικών» συμπεριφορών που παρατηρούν.

Στην ερώτηση που ζητούσε από τους μαθητές να αναφέρουν αν όλα αυτά τα χρόνια στα κείμενα της γλώσσας υπήρξαν συμπεριφορές ίδιες με τις δικές τους και να παραθέσουν μερικές ενδεικτικά, φάνηκε πως τα αγόρια ανταποκρίθηκαν με περισσότερη ζέση απ' αυτό που είχαν απαντήσει αρχικά καθώς μπήκαν στη διαδικασία να ανατρέξουν στα προηγούμενα χρόνια και στα κείμενα που είχαν διδαχθεί και να προσπαθήσουν να συσχετίσουν συμπεριφορές τους με αυτές ηρώων αγοριών των κειμένων. Οι απαντήσεις των κοριτσιών ήταν εξαρχής θετικότερες καθώς τα περισσότερα από αυτά κατάφεραν και στο αρχικό ερωτηματολόγιο να ανιχνεύσουν συμπεριφορές ηρώων, παρόμοιες με των συμμαθητών τους.

Στις δηλώσεις που δόθηκαν εκ νέου κι έπρεπε να χαρακτηριστούν από τους μαθητές ως στερεότυπες ή μη, οι ίδιοι αναβάθμισαν το επίπεδο των απαντήσεών τους, οι οποίες από το αρχικό ερωτηματολόγιο ακόμα χαρακτηρίστηκαν ως ικανοποιητικές ως προς τον βαθμό ανίχνευσης στερεοτυπιών. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των μαθητών κατάφερε να ανιχνεύσει τον στερεοτυπικό χαρακτήρα των εκφράσεων «*Ο άνδρας είναι ο κουβαλητής της οικογένειας*» και «*Ο άνδρας είναι η κολώνα του σπιτιού*», έναντι του 1/3 των απαντήσεων των μαθητών του αρχικού ερωτηματολογίου. Όλοι οι μαθητές επίσης αντιλήφθηκαν ως συνηθισμένη/μη στερεοτυπική την φράση «*Τα αγόρια κλαίνε*», σε σχέση με τα 3/4 των μαθητών που εξέλαβαν τη φράση αυτή ως συνηθισμένη στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Η τρίτη δήλωση, «*Τα έξυπνα αγόρια πετυχαίνουν πάντα τους στόχους τους*», έριξε τα ποσοστά των μαθητών που τη θεωρούσαν μη στερεοτυπική, σχεδόν σε

μηδαμινά επίπεδα σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο όπου το νούμερο ήταν 50 – 50. Τέλος, η δήλωση της πέμπτης ερώτησης «*Τα αγόρια δεν ασχολούνται με το ποδόσφαιρο*», λογίστηκε ως μη στερεοτυπική όπως ακριβώς συνέβη και στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Οι πρόσθετες ερωτήσεις που ζητούσαν τη γνώμη των μαθητών για τον κύκλο των δραστηριοτήτων που διενεργήθηκαν στην τάξη, ποια σημεία τους άρεσαν και ποια όχι και την οπτική που απέκτησαν για το μάθημα της λογοτεχνίας, έδωσαν στην εκπαιδευτικό μια σαφή ανατροφοδότηση για την όλη διαδικασία. Αναλυτικότερα, οι μαθητές εξήραν τη διαφορετική προσέγγιση, χαρακτηρίζοντάς την ως διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα. Η ποικιλία των βιβλίων που διαβάστηκαν και εντάχθηκαν στο αναγνωστικό ρεπερτόριο των μαθητών, τους έδωσαν το έναυσμα να ασχοληθούν παραπάνω με τη διαδικασία της ανάγνωσης, υπό το πρίσμα μάλιστα της κριτικής εξέτασης στερεοτύπων. Επιπρόσθετα, με τον τρόπο αυτό το μάθημα της γλώσσας έγινε πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό, με ποικιλία ερεθισμάτων και εποικοδομητικό σχολιασμό. Οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού επίσης φάνηκε πως τράβηξαν το ενδιαφέρον των μαθητών όπως και ο συνδυασμός πολλών και διαφορετικών μέσων (εικόνες, έργα τέχνης, βιντεο, θεατρικά έργα, μουσική). Η ανάπτυξη της συνεργασίας και η αύξηση της συνοχής της ομάδας μέσω κοινών δραστηριοτήτων λογίστηκε επίσης ως θετική. Τέλος, οι μαθητές φάνηκε να απεμπλέκονται από τις αντιλήψεις της κοινωνίας και να τις φιλτράρουν μέσω της υγιούς αμφισβήτησης.

Στα αρνητικά καταγράφηκαν, η έλλειψη χρόνου, που εκτός των άλλων είχε ως αποτέλεσμα το να μην διαβαστούν ολόκληρα κάποια βιβλία αλλά αποσπάσματά τους, με πολλούς μαθητές μάλιστα να αποκτούν τα βιβλία αυτά ώστε να τα διαβάσουν και ολόκληρα, όπως και η μη επέκταση των δραστηριοτήτων αυτών σε άλλα μαθήματα όπως στα εικαστικά (με αποτύπωση σκηνών των βιβλίων) και στη θεατρική αγωγή (με δραματοποίηση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης και για να κριθεί το αν και κατά πόσο αυτή τελικά εξυπηρέτησε τον σκοπό της, χρήσιμο είναι να διερευνηθεί αν απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και αν επαληθεύτηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που είχαν τεθεί στο αρχικό στάδιο σχεδιασμού. Η έρευνα είχε διπλή στόχευση, αρχικά την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών και την ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης σε θέματα που αφορούν τις αγορίστικες ταυτότητες αλλά και την εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τρόπους κριτικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών στα φυλλάδια εργασίας και στα ερωτηματολόγια, οι μαθητές κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να κάνουν σύνδεση των κειμένων με τον κόσμο και την κοινωνία, με τα δικά τους προσωπικά βιώματα, όπως και με άλλα κείμενα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές φάνηκε να είναι σε θέση να κατανοούν το γεγονός ότι η ανάγνωση αποτελεί μια κοινωνική πρακτική και πως τα κείμενα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα και ασταθή και μπορούν να αναθεωρηθούν κατά τη διάρκεια ή και μετά την ανάγνωση. Οι μαθητές κρίθηκαν ικανοί να διακρίνουν και να περιγράφουν έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα, κατανοώντας τον κοινωνικό του ρόλο.

Με βάση τα αρχικά ερωτηματολόγια που δόθηκαν πριν την παρέμβαση, παρατηρήθηκε ισχυρή παρουσία των στερεοτύπων του φύλου στις αντιλήψεις των μαθητών κυρίως για την συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών. Τα αγόρια μαθητές φάνηκε να συνδέονται περισσότερο με χαρακτηριστικά όπως η επιθετικότητα, ο ανταγωνισμός και η σωματική δύναμη, ενώ τα κορίτσια της έρευνας με συμπεριφορές πιο ήπιες και τρυφερές. Τα στερεότυπα αυτά αντικατοπτρίζονται και στις αντιλήψεις για τις δραστηριότητες, με τα αγόρια να συμμετέχουν εντονότερα σε αθλήματα, ενώ τα κορίτσια να έχουν καλλιτεχνικές ανησυχίες ή να βοηθούν στις δουλειές του σπιτιού. Οι απαντήσεις κυρίως των αγοριών φανερώνουν ότι τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αρρενωπότητα είναι αυτά της δύναμης, του ανταγωνισμού και της κατάπνιξης του συναισθήματος. Οι αντιλήψεις αυτές συνδεόνται με την τοξική αρρενωπότητα που συμβαδίζει με τον ηγεμονισμό και την πατριαρχία και δημιουργεί περιορισμούς στην έκφραση του συναισθήματος. Όσον αφορά την αποδοχή ή μη τυπικών δραστηριοτήτων, όπως το μπαλέτο και η μουσική, αυτές φαίνεται να εξαρτώνται από το φύλο του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές φάνηκαν πιο υποστηρικτικοί στο άτομο που ασχολείται με τη μουσική, ενώ για το μπαλέτο υπήρχε μεγαλύτερη προκατάληψη, ιδιαίτερα αν αποτελεί επιλογή ενός αγοριού. Αν και οι μαθητές σε γενικές γραμμές αναγνώρισαν την ποικιλία

των χαρακτηριστικών στα αγόρια, υποστηρίζοντας πως δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρότυπο συμπεριφοράς, εντούτοις η πλειοψηφία φαίνεται πως είχε την τάση να συνδέει την «πραγματική» αρρενωπότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως ο ανταγωνισμός, η εξουσία και η σωματική διάπλαση. Από τις αρχικές απαντήσεις των μαθητών, προέκυψε πως μέσα από τα κείμενα των σχολικών βιβλίων δεν αναδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό η ποικιλία των αρσενικών υποκειμενικοτήτων, γεγονός που φαίνεται πως ενίσχυε κατά τα σχολικά τους χρόνια τα παραδοσιακά πρότυπα ανδρισμού. Οι μαθήτριες φάνηκαν να έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία στην παρουσία των ανδρικών προτύπων, ενώ τα αγόρια δεν ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για το περιεχόμενο των κειμένων που περιλαμβάνουν αναπαραστάσεις ανδρικών ηρώων. Η διαφορά των αγοριών και των κοριτσιών όσον αφορά τη σχολική ζωή και τα επαγγελματικά πρότυπα ήταν εμφανής. Αναλυτικότερα, τα αγόρια μαθητές φάνηκαν πιο επικεντρωμένα στην αθλητική και ψυχαγωγική δραστηριότητα, με τα κορίτσια στον αντίποδα να αναγνωρίζουν την αξία των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Ως προς την επιρροή των κοινωνικών και οικογενειακών προτύπων, αυτή φάνηκε να είναι καταλυτικής σημασίας στη διαμόρφωση συμπεριφορών και αντιλήψεων γύρω από το φύλο και να επηρεάζει τη θεώρηση για τις δραστηριότητες που θεωρούνται «ανδρικές» ή «γυναικείες». Γενικά, οι μαθητές φάνηκε να ενστερνίζονται παραδοσιακές και έμφυλες αντιλήψεις που συντηρούν τα κοινωνικά στερεότυπα, χωρίς να ανιχνεύουν με ευκολία τις διαφορές εντός του φύλου με εξαίρεση να αποτελεί η έννοια των «μη τυπικών δραστηριοτήτων», όπου ήταν πιο επιεικείς.

Από τα βασικά φυλλάδια εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές μετά την ανάγνωση των αρχικών κειμένων, έγινε αντιληπτή από τις απαντήσεις τους η επίδραση που έχει η ομάδα ομηλίκων στην αγορίστική ταυτότητα, τόσο με θετικό, όσο και με αρνητικό τρόπο. Η επίτευξη κατορθωμάτων θεωρείται μείζονος σημασίας για την κοινωνική αποδοχή κυρίως για τα αγόρια, τα οποία έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες της ομάδας τους για να εξασφαλίσουν την αποδοχή και στη συνέχεια την ομαλή ένταξή τους σ' αυτή. Οι μαθήτριες παρουσιάζονται ως πιο συγκαταβατικές στην αποδοχή των αγοριών που δεν έχουν κάνει κάποιο κατόρθωμα και φαίνεται να είναι λιγότερο επικριτικές. Η σχέση κατορθώματος – αυτοεκτίμησης είναι πιο στενή και πάλι για τα αγόρια καθώς αυτά φοβούνται περισσότερο τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον στιγματισμό, με τα κορίτσια να παρουσιάζονται ως λιγότερο ανταγωνιστικά στον κοινωνικό χώρο. Οι μαθητές και των δύο φύλων αναγνωρίζουν την πίεση από τις κοινωνικές προσδοκίες για χαρακτηριστικά όπως η ομορφιά, το χρήμα και η εξυπνάδα. Αυτή η πίεση μπορεί να οδηγήσει σε ανασφάλεια και ψυχική κόπωση. Η αναφορά στον φόβο για αμφισβήτηση του ανδρισμού,

ενισχύει την ιδέα ότι οι κοινωνικές πιέσεις είναι έντονες, ειδικά στην ομάδα ομηλίκων. Τα αγόρια φανερώνουν πιο έντονα την ανάγκη τους για επιβολή, δείχνοντας σκληρότητα και επιθετικότητα στην ομάδα, προκειμένου να αποδειχθεί η αρρενωπότητά τους. Φαίνεται πως τα αρσενικά μέλη της έρευνας ταυτίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με επιθετικές ή ανυπότακτες συμπεριφορές, σε αντίθεση με τα κορίτσια που απορρίπτουν την έμφυτη τάση για ανυπακοή και τη θεωρούν κοινωνικά καθοδηγούμενη. Δυσκολότερο είναι σύμφωνα με τις απαντήσεις για τις μαθήτριες να αποκλείσουν έναν διαφορετικό συμμαθητή τους. Γενικά, οι ευαίσθητοι και συνεσταλμένοι μαθητές φαίνεται πως κινδυνεύουν να θεωρηθούν αδύναμοι, να περιθωριοποιηθούν και να αντιμετωπίσουν εκμετάλλευση από την ομάδα τους, με συμπεριφορές που δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητα την προσωπικότητα των μελών της ομάδας, αλλά αντ' αυτού αντανakλούν τις κοινωνικές πιέσεις/ προσδοκίες. Το παράδειγμα του Alan Turing καταδεικνύει τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα άτομο διαφορετικό, με τα αγόρια να επικεντρώνονται στις πιθανότητες απόρριψης και καχυποψίας και τα κορίτσια να βλέπουν τη διαφορετικότητα ως κάτι μοναδικό.

Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται πως διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση αγορίστικων ταυτοτήτων, προτρέποντας ή αποθαρρύνοντας τα αγόρια να αναπτύξουν μη συμβατικές μορφές αρρενωπότητας. Όπως φάνηκε και από την ιστορία με τον Ρίκο και τον Όσκαρ, ο τρόπος δράσης των οικογενειών συνέβαλε ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν ηθικές αρχές και αξίες. Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν πως ένα πρότυπο ανδρός και πόσω μάλλον πατέρα που συμπεριφέρεται με οκνηρία και δεν λαμβάνει μέρος στις οικιακές εργασίες, δείχνει έλλειψη ενσυναίσθησης κι έχει μεγάλο αντίκτυπο στην παιδική ψυχοσύνθεση. Διαπιστώθηκε επίσης πως η ηγεμονική αρρενωπότητα μπορεί ενδεχομένως να συσχετιστεί και με μίμηση προτύπων συμπεριφοράς ενός οικογενειακού προσώπου ή με την ανάγκη εδραίωσης στο οικογενειακό περιβάλλον. Συνεπώς, η σκληρότητα μπορεί να είναι απόρροια οικογενειακών πιέσεων ή σχέσεων εξουσίας εντός του οικογενειακού ιστού. Μέσω των απαντήσεων στις δραστηριότητες οι μαθητές δεν φάνηκε να ανατρέπουν τα στερεότυπα φύλου και τοποθέτησαν στον κατάλογο που τους δόθηκε με τις οικιακές εργασίες ως γυναικείες τις πιο παραδοσιακές κι ως ανδρικές τις εξωτερικές δουλειές ή το μαστόρεμα. Η οικογενειακή κατάσταση μπορεί κατά τους μαθητές να προκαλέσει αισθήματα μειονεξίας και δυσφορίας σε μαθητές που παρά την ενδεχόμενη καλή εξωτερική τους εμφάνιση και την φαινομενικά άνετη ζωή, αντιμετωπίζουν συνθήκες όπως αυτές του διαζυγίου και της έλλειψης προσοχής. Τέλος, έκριναν ως άδικη τη συμπεριφορά της θείας του Τομ Σόγιερ από το απόσπασμα του

βιβλίου που τους διαβάστηκε και υποστήριξαν πως η σύγκριση των αδελφών, του χαρακτήρα και των δράσεών τους, μόνο δεινά μπορεί να επιφέρει.

Στον τομέα των σύγχρονων προτύπων ανδρισμού, από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε πως η επίδραση των Μ.Μ.Ε είναι τεράστια. Οι μαθητές διαμορφώνουν και αναπαράγουν έμφυλες εικόνες από τις διαφημίσεις όπου οι ανδρικές φιγούρες προβάλλονται σε εξιδανικευμένη μορφή. Ιδιαίτερη εντύπωση φαίνονται να προκαλούν στους μαθητές οι μυώδεις άντρες καθώς εμπνέουν αισθήματα υπεροχής και επιτυχίας. Στον αντίποδα, εικόνες ανδρών εύσωμων ή μεγαλύτερης ηλικίας που παίρνουν μέρος σε διαφημιστικά μηνύματα δεν είναι εύπεπτες για τους μαθητές καθώς οι φιγούρες αυτές δεν πληρούν τις προσδοκίες για απεγιάδιαστη εμφάνιση και δεν πρεσβεύουν τις ιδέες της αυτοπεποίθησης και της υγείας. Η τέλεια εικόνα όπως και η μίμηση των υπερηρώων μπορεί κατά τους μαθητές να προκαλέσει άγχος και ανασφάλεια ιδιαίτερα σε αυτή την ευάλωτη ηλικία, αυτή της προεφηβίας. Αν και οι μαθητές μέσω των ιστοριών που διαβάστηκαν, πιστεύουν πως στη σύγχρονη εποχή επικρατεί η θαρραλέα και άτρωτη εικόνα της ανδρικής φιγούρας, εντούτοις προβλέπουν πως στο μέλλον αυτή θα εκλείψει και τη σκυτάλη θα πάρει το πρότυπο του εσωστρεφούς και ευαίσθητου άνδρα.

Ως προς το τι είναι φυσιολογικό, από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε πως τα αγόρια που εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω του κλάματος θεωρούνται μαλθακά καθώς κατά τα πρότυπα της πατριαρχίας θα έπρεπε να είναι ουδέτερα συναισθηματικά και αποστασιοποιημένα από κάθετι που αποκλίνει από την ανδροπρεπή συμπεριφορά. Έτσι, όταν τους δόθηκαν πορτρέτα μικρών παιδιών (αγοριών) που κλαίνει, τα θεώρησαν παράξενα και ψεύτικα. Παρά την κοινωνική πίεση για συμμόρφωση, οι νεαροί μαθητές φάνηκαν να εκτιμούν την αξία της ευφυΐας ακόμα κι από ήρωες όπως ο Ρίκο, ο οποίος παρουσίασε μια εναλλακτική προσέγγιση από τη συνηθισμένη, μία απόκλιση από τη φυσιολογική οδό.

Όσον αφορά την έκφραση συναισθήματος, οι μαθητές αντιλαμβάνονται επαρκώς πως πίσω από τη σκληρή εικόνα ενός αγοριού, κρύβονται ευαισθησίες και συναισθήματα που απλώς τρομάζει να δείξει. Το ίδιο συμβαίνει και με τους πιο δυνατούς και άκαρδους ήρωες, που μπορεί εξωτερικά να είναι απρόσιτοι, όμως διαθέτουν και ευαίσθητες πλευρές. Οι στίχοι τραγουδιών που αποτυπώνουν την ανδρική - συναισθηματική καταπίεση κρίνονται από τους μαθητές ως ξεπερασμένοι και αναχρονιστικοί. Το πρότυπο άνδρα που προκρίνουν είναι αυτό του στοργικού και του συναισθηματικού. Ο πιο ανθρώπινος ανδρισμός όπου τα αρσενικά είναι πιο αυθεντικά και εκφράζουν με

μεγαλύτερη ευκολία τα συναισθήματά τους, συνδέεται άμεσα κατά τους μαθητές με την ακεραιότητα και την ευκολότερη σύναψη στενών σχέσεων.

Σχετικά με τη σωματική διάπλαση, οι μαθητές αρχικά φαίνεται να τη συνδέουν με την υπεροχή και τη δύναμη, αναγνωρίζοντας την επιθετικότητα και το μυώδες σώμα ως τα κατάλληλα χαρακτηριστικά για έναν ήρωα που θέλει να σώσει την ανθρωπότητα. Όταν όμως οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν τα ίδια δεδομένα για ένα καθημερινό αγόρι κι όχι για έναν κινηματογραφικό ήρωα, οι απόψεις αντεστράφησαν κι αναγνώρισαν το γεγονός πως για να είναι κάποιος επιβλητικός και να έχει στιβαρή παρουσία δεν χρειάζεται υπερβολική σωματική δύναμη, αλλά οξύ πνεύμα και γενναιότητα. Αυτή η αντίφαση υποδηλώνει την αποδοχή ενός πιο ολοκληρωμένου και ανθρώπινου προτύπου που περιλαμβάνει συναισθηματικά και ηθικά χαρακτηριστικά. Σε συνέχεια αυτών, όταν οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν έναν ήρωα που θα τους έσωζε δυνητικά σε περίπτωση κινδύνου, αυτοί φάνηκαν να υπερψηφίζουν τον Spiderman, έναν ήρωα που δεν πληροί τα χαρακτηριστικά της υπερβολικής δύναμης, αλλά αντιθέτως μπορεί τη διαχειριστεί και να δράσει με γνώμονα την αυτοσυγκράτηση και τη συναισθηματική κυριαρχία. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι προφανής καθώς οι μαθητές τείνουν να αναζητούν πρότυπα άμεσα συνυφασμένα με την ανθρώπινη διάσταση και τις συναισθηματικές ανάγκες παρά με τη σωματική υπεροχή.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν για το πρώτο δίπολο που δόθηκε στους μαθητές (έξυπνος vs αφελής), παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον. Αρχικά, η εξυπνάδα φαίνεται να θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική για ένα αγόρι, βασικό στοιχείο της ταυτότητάς του και χαρακτηριστικό άμεσα συνυφασμένο με το κύρος, τη δημοφιλία και την κοινωνική αποδοχή. Κυρίως τα αγόρια και πάλι, λογίζουν την εξυπνάδα ως εφελτήριο για κοινωνικό άνοδο και πρόοδο. Οι μαθήτριες φαίνονται πιο μετριοπαθείς καθώς αν και αναγνωρίζουν τα οφέλη της εξυπνάδας, εντούτοις εστιάζουν περισσότερο στον παράγοντα εμφάνισης και ομορφίας, με έμφαση στο γυναικείο φύλο. Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν ποιον φίλο θα επέλεγαν, υπήρχε ένας ισομοιρασμός των απαντήσεων ανάμεσα σε αυτούς που προτιμούν έναν έξυπνο για την προστασία και την εμπιστοσύνη και σε αυτούς που προτιμούν έναν αφελή και συναισθηματικό για την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική υποστήριξη που μπορεί να τους προσφέρει. Η κοινωνική αξία της εξυπνάδας είναι σημαντική καθώς οι μαθητές επέλεξαν τον ρόλο του έξυπνου αλλά περίεργου από τον αφελή και ευαίσθητο. Η αφέλεια θεωρείται αναχρονιστική και αποδεκτή σε μικρό βαθμό, αλλά σε κάποιες απαντήσεις προτιμήθηκε λόγω της ζεστασίας που η ευασθησία προσφέρει κυρίως στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις.

Ως προς το δίπολο ηγεμονικός vs ευαίσθητος προκύπτει το συμπέρασμα πως η άσκηση βίας και ηγεμονισμού είναι κοινωνικά καθοδηγούμενη. Αυτό φάνηκε και από την ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο δάσκαλό τους. Όπως διαπιστώθηκε η στάση τους συνδέεται άμεσα με προσωπικά τραύματα, ελλείμματα και εσωτερικές αμφιβολίες που συχνά τους αναγκάζουν να παίζουν τον ρόλο του άνδρα – ήρωα για να αποφύγουν την κοινωνική αποδοκιμασία και τον εκφοβισμό. Κατά τους μαθητές, όταν εκφράζεται η ευαισθησία, ελλοχεύουν κίνδυνοι όπως δυσκολία κοινωνικοποίησης, ακόμα και χλεύη ή σωματική βία. Αυτοί οι κίνδυνοι οδηγούν στη συγκρότηση μιας περσόνας που αποφεύγει την εκδήλωση συναισθήματος για να μην αντιμετωπιστεί ως αδύναμη. Τα ευαίσθητα και διαφορετικά αγόρια φαίνεται πως αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές προτιμούν τη συναναστροφή με τους ανταγωνιστικούς, δραστήριους, καλούς στα αθλήματα μαθητές και ωθούν τους διαφορετικούς στην απομόνωση. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το αν για την επίλυση ενός μυστηρίου, προτείνει ο καλός χαρακτήρας του ήρωα ή αν θα πρέπει να τον παρακάμπτει και να πετυχαίνει τον στόχο του με κάθε μέσο, οι απαντήσεις στο σύνολο τους ήταν πως προέχουν οι ηθικές αρετές. Αυτό καταδεικνύει πως παρά τις πιέσεις για επιθετικότητα και ανταγωνιστικότητα, υπάρχει έντονη επιθυμία για ηθική συμπεριφορά και ενσυναίσθηση.

Κλείνοντας τον κύκλο των συμπερασμάτων και σχετικά με το τελευταίο δίπολο της έρευνας τολμηρός vs φοβικός, εξήχθησαν τα εξής πορίσματα. Οι μαθητές φάνηκε να αναγνωρίζουν ότι ένα αγόρι μπορεί να συνδυάζει ποικίλα χαρακτηριστικά, όπως η τόλμη και η ευθύνη ή η φοβία και η ωριμότητα. Έτσι, το γεγονός πως ένα αγόρι μπορεί να είναι περιπετειώδης και σκανδαλιάρικο αλλά και να αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν όταν χρειάζεται, δείχνει πως η ταυτότητα του ανδρικού φύλου είναι πιο ρευστή και δυναμική απ' ό,τι συχνά θεωρείται. Μέσω των απαντήσεων φάνηκε πως οι μαθητές συμφωνούν ότι η τόλμη και η σκανδαλία μπορούν να συνυπάρξουν με την ευθύνη, εντούτοις όταν προστίθεται και ο παράγοντας της επιτυχίας αυτοί φαίνονται πιο επιφυλακτικοί ως προς το κατά πόσο η ανυπακοή και η ατίθαση συμπεριφορά είναι βιώσιμες στρατηγικές για την επίτευξη στόχων. Όσον αφορά τον Όλιβερ Τούιστ, οι μαθητές αξιολογούν με θετικό πρόσημο την τόλμη και την αποφασιστικότητά του και θεωρούν τη ριψοκίνδυνη συμπεριφορά του ως αναγκαία για την επιβίωση και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής του.

Μετά τις πολύωρες παρεμβάσεις και στο τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας, παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη στάση και τις απόψεις των μαθητών. Στα αγόρια

υπήρξε μεταβολή στην αντίληψη για τη δική τους συμπεριφορά, με πολλά από αυτά να διακρίνουν νέα χαρακτηριστικά όπως η συνεργασία και η συναισθηματική εμπλοκή. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων σε σχέση με την ανδρική συμπεριφορά και μεγαλύτερη αποδοχή των κοινών δραστηριοτήτων με τα κορίτσια. Όσον αφορά τα κορίτσια και σε αυτά υπήρξε αναθεώρηση των απόψεών τους σε σχέση με χαρακτηριστικά που θεωρούσαν ως αμιγώς ανδρικά (όπως ο δυναμισμός και η εξωστρέφεια), τα οποία αναγνώρισαν πλέον ως γνωρίσματα και του δικού τους χαρακτήρα. Αυξήθηκε επίσης η αποδοχή της συμμετοχής τους σε παραδοσιακά αγορίστικες δραστηριότητες όπως οι αθλητικοί αγώνες. Παρατηρήθηκε σταδιακή εξάλειψη των στερεοτύπων για τις δραστηριότητες που θεωρούνται αποδεκτές αποκλειστικά για ένα φύλο, με τα αγόρια να αναγνωρίζουν πως αυτές δεν διακρίνονται έμφυλα και τα κορίτσια να συνηγορούν σε αυτό, διατηρώντας έναν μικρό ενδοιασμό για τις πολεμικές τέχνες. Ειδικά στην περίπτωση της ενασχόλησης με τη μουσική και το μπαλέτο, οι απόψεις έγιναν πιο μετριοπαθείς, με τα αγόρια μόνο να διατηρούν επιφυλάξεις. Η παρέμβαση συνηγόρησε στο να εντοπίσουν και να αμφισβητήσουν οι μαθητές τα στερεότυπα που εμφανίζονται στα κείμενα και πιο συγκεκριμένα στις φράσεις που συνδέονται με το φύλο. Έδειξαν αυξημένη ικανότητα στο να εντοπίζουν τις στερεοτυπίες σε φράσεις που τους δόθηκαν (π.χ. "Ο άνδρας είναι ο κουβαλητής της οικογένειας") και να τις εκλαμβάνουν πλέον ως μη αποδεκτές και περιοριστικές.

Όσον αφορά τη γενική ανατροφοδότηση, οι μαθητές φάνηκε πως εκτίμησαν τη διαδραστικότητα και τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, οι οποίες τους έδωσαν τη δυνατότητα να σκεφτούν κριτικά τα στερεότυπα φύλου. Η ποικιλία των βιβλίων και των μέσων (εικόνες, μουσική, βίντεο), όξυναν το ενδιαφέρον, ενίσχυσαν την εμπλοκή τους και αναβάθμισαν το κλίμα της τάξης τους καθιστώντας το πιο συνεργατικό. Ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων, δίνοντας εναύσματα μέσω των αναγνωστικών θεωριών αλλά και με τις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού, οδήγησαν σε μια ουσιαστική συζήτηση περί στερεοτύπων και εν μέρει σε αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων.

Η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει κοινά σημεία με πολλές από τις έρευνες που διενεργήθηκαν στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό και παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της επισκόπησης ερευνών. Στην έρευνα των Δεληγιάννη - Κουϊμτζή και Σακκά (2005), αλλά και σ' αυτή του Πολίτη (2006), υπάρχουν πολλά σημεία σύγκλισης με την παρούσα μελέτη, κυρίως στα στοιχεία που αφορούν την ανατροπή των παραδοσιακών αντιλήψεων περί κραταιών αρσενικών προσωπικοτήτων και στην αποδόμηση μιας σειράς παγιωμένων αντιλήψεων σε σχέση με τον ηγεμονισμό και την ομοφοβία. Επιπρόσθετα, στην έρευνα

του J.P. Young (2000), διαπιστώθηκε πως όσο περισσότερο ασχολούνται οι μαθητές με τα φύλα και μιλούν για τον ανδρισμό, τόσο πιο εύπεπτα καθίστανται σ' αυτούς τα μηνύματα περί αρσενικής απεμπλοκής από τα κοινωνικά πρότυπα, γεγονός που αποδείχθηκε και στη παρούσα έρευνα με τις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού που διενεργήθηκαν. Όπως και στην έρευνα της B. Harrison (2010), έτσι και στην οικεία έρευνα, οι μαθητές παρά τις εγκαθιδρυμένες αντιλήψεις περί ανδρικής ανωτερότητας και παραδοσιακής θεώρησης των φύλων, κατάφεραν να ξεφύγουν απ' τα στενά κοινωνικά πλαίσια και με κριτική διάθεση να εσσωματώσουν έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και η ευγένεια στη συζήτηση για τις ανδρικές ταυτότητες.

Στους περιορισμούς, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών μπορεί να ενταχθεί η έλλειψη χρόνου που οδήγησε σε μερική ανάγνωση αποσπασμάτων των βιβλίων κι όχι ολόκληρων κειμένων, με τους μαθητές να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για να διαβάσουν ολόκληρα τα έργα εκτός σχολείου. Ο περιορισμός των δραστηριοτήτων στο μάθημα της λογοτεχνίας που συνδυάζεται με τα γλωσσικά μαθήματα δεν έδωσε την ευκαιρία περαιτέρω επέκτασης σε μαθήματα όπως τα εικαστικά, η μουσική και η θεατρική αγωγή, μαθήματα που με τη δυναμική τους θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα μηνύματα που επιχειρήθηκαν να περαστούν μέσω της παρέμβασης. Επιπλέον, αν και υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στη στάση των μαθητών, παρατηρήθηκε πως ορισμένα στερεότυπα που χαρακτηρίζονται ως επίμονα, ιδίως σε παραδοσιακές και δύσκολες περιοχές όπως οι πολεμικές τέχνες ή η μουσική δεν εξαλήφθηκαν πλήρως, γεγονός που καθιστά τη συνέχιση παρόμοιων δραστηριοτήτων επιτακτική ανάγκη, ώστε οι μαθητές να ολοκληρώσουν πλήρως τη διαδικασία αναστοχασμού και να έχουν μια πιο σταθερή αλλαγή στις αντιλήψεις τους. Οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίθηκαν άμεσα και θετικά στη παρέμβαση, ενώ άλλοι χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να αμφισβητήσουν βαθύτερα στερεότυπα και να τα αποδομήσουν.

Για να υλοποιηθούν παρόμοιες δράσεις στο μέλλον, χρήσιμο για τον ερευνητή και τους συμμετέχοντες θα ήταν να επεκταθεί η διάρκεια της παρέμβασης ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στο ζήτημα των στερεοτύπων του φύλου, να ενταχθούν κι άλλα διδακτικά αντικείμενα, ιδίως καλλιτεχνικά μαθήματα ώστε να μπορούν οι μαθητές να εκφράσουν και να αμφισβητήσουν τα στερεότυπα με πιο βιωματικούς τρόπους. Μια πρόταση που θα αναβάθμιζε την παρέμβαση θα ήταν η συμμετοχή, τόσο των γονέων των μαθητών, όσο και της ευρύτερης κοινότητας. Ενημερώσεις για ζητήματα φύλου και προώθηση αντίστοιχων ιδεών στο σπίτι και την κοινότητα, θα προσέφεραν εξαιρετική ώθηση στο έργο του εκπαιδευτικού. Επιτακτική ανάγκη αποτελεί επίσης η αξιολόγηση και η παρακολούθηση της προόδου σε μελλοντικές παρεμβάσεις, με ερωτηματολόγια που θα

μετρούν τις αλλαγές στάσεων, θα σφυγμομετρούν τις αντιλήψεις μαθητών και κοινωνιάς για μεγάλα χρονικά διαστήματα ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Για να διασφαλιστεί ότι η παρέμβαση θα είναι ποιοτική και ουσιαστική, χρήσιμο είναι να εκπαιδευτεί κατάλληλα το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου σε τέτοιου είδους ευαίσθητα ζητήματα, για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί και να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών του. Τέλος, γόνιμη θα αποδεικνυόταν και η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς όπως με ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνιολόγους ή οργανισμούς που εργάζονται στο πεδίο της ισότητας των φύλων, επιστήμονες οι οποίοι θα θέσουν τη δική τους οπτική στην παρέμβαση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσικής εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της Ανάπτυξης της Ανδρικής ταυτότητας στην Εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>).
- Κογκίδου, Δήμητρα (1994). Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση: Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση; στο *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, (Αθήνα 7-9 Απριλίου 1994)*, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας, σσ. 262-70.
- Κογκίδου, Δήμητρα (1997γ). Ασκήσεις για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης, στο Κογκίδου, Δήμητρα, *Επιμόρφωση-Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών για Θέματα Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση: Φάκελος Υλικού*, Αθήνα, σσ.89 (1-151).
- Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία.
- Πολίτης, Φ (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία, μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Ξενόγλωση

Allport, G. W. *The nature of prejudice*. Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1954.

Althusser, L, *For Marx*, London 1969, p. 203.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). Teachers reaserch their work. An introduction to the actionresearch methods.

Apol, L. (1998). But what does this have to do with kids? Literacy theory and children's literature in the teacher education classroom. *Journal of Children's Literature*, 24(2), 70-85.

Apple, M. (1992). *The text and cultural politics*. Educational Researcher, 5, 4-11.

Armstrong, R. I. (1929). *Practical Criticism*.

Baynham, M. (1995). Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts. London & New York: Longman.

Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*, London: Routledge.

Beach, R. & Hunds, S. (1991). Response to literature. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (eds), *Handbook of Reading Reasearch* (vol. II, pp. 453- 489). New York: Longman.

Behrman, H.E. (2006). Teaching about language, power and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol. 49 (6), 490-498.

Benveniste, E, *Problems in General Linguistics*, Miami 1971, pp. 47-8.

Beynon, John (2002) *Masculinities and Culture*, Buckingham: Open University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.

Brittan, Artur (1989) *Masculinity and Power*, Oxford: Blackwell.

- Brod, Harry (1987a) (ed). *The making of masculinities: The New Men's Studies*, Boston: Allen & Unwin.
- Browne, Rollo, and Richard Fletcher. *Boys in Schools*. Sydney: Finch Publishing, 1995.
- Buckingham, D. (2008) 'Introducing Identity', in D. Buckingham (ed.) *Youth, Identity and Digital Media*, pp. 1–24. Cambridge, MA: MIT Press.
- Butler, J. (1989). Foucault and the Paradox of Bodily Inscriptions. *The Journal of Philosophy*, 86, 601-607.
- Butler, J. (1997), *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Butler, Judith (1990a) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Cai, M. (1997). Reader response theory and the politics of multicultural literature. In T. Rogers & A.O. Soter (Eds.), *Reading across cultures: Teaching literature in a diverse society* (pp. 199–212). New York: Teachers College Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2014). *Vocabulary and language teaching*. Routledge.
- Chapman, Rowena/ Rutherford, Jonathan (1988) (eds) *Male order: Unwrapping Masculinity*, London: Lawrence & Wishart.
- Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a "new" research agenda. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 271-282). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Comber, B., & Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connell, R. (2008). *Masculinity construction and sports in boys' education: A framework for thinking about the issue*. Sport, education and society, 13(2), 131-145.
- Connell, R. W. (1996) *Teaching the boys: new research on masculinity and gender strategies for schools*. Teacher's College Record, 98 (2): 296-35.
- Connell, R. W. 1989. *Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education*. Oxford Review of Education 15:291-303

- Connell, R. W. 2002. *Gender*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Connell, Robert W. (2000) *The Men and the Boys*, Cambridge/ Oxford: Polity Press/Blackwell.
- Connell, Robert, W. (1987) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert, W. (1995) *Masculinities*, Cambridge Oxford: Polity Press Blackwell.
- Connolly, P. (1998) *Racism, gender identities and young children* (London, Routledge).
- Craib, I (1998) *Experiencing Identity*, Sage.
- Davies, B. (1989) *Frogs and snails and feminist tales* (London, Allen & Unwin).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The future of qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 1018-1023.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Dubbs P., Whitney D. (1980). *Cultural Contexts*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Dunn, C. M., & Chadwick, G. (1999). Protecting Study Volunteers in Research: A Manual for Investigative Sites. Boston, MA, CenterWatch. *Journal of Life Care Planning*, 4(2), 85-98.
- Eagleton, Terry (1987) *Response*, in Jardine Alice/ Smith, Paul (1989) (eds) *Men in Feminism*, New York: Routledge, pp. 133-5.
- Eliot, T. S. (1923). *The function of criticism*.
- Empson, W. (1930). *Seven types of ambiguity*. London: Chatto and Windus. First published.
- Epstein, Debbie (1988a) "Are you a girl or are you a teacher?": The "least adult" role in research about gender and sexuality in primary school, in Walford Geoffrey (ed.) *Doing Research About Education*, London: Falmer Press, pp. 27 - 41.
- Erikson, E. H. *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press, 1959.

- European Commission (2008). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*. Brussels. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf, Visited on September 20, 2022.
- Foucault, M. (1972), *The Archaeology of Knowledge*, London: Tavistock Publications.
- Freebody, P and Luke, A. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. Reading Online, International Reading Association, www.readingonline.org.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Fuss, D. (2013). *Identification papers: Readings on psychoanalysis, sexuality, and culture*. Routledge.
- Galda, L. (1982). *Assuming the spectator stance: An examination of the responses of three young readers*. *Research in the Teaching of English*, 16, 1–20.
- Garbe, C., Holle, K., Weinhold, S., Meyer–Hamme A. & Barton, A. (2010). *Characteristics of adolescent struggling readers*. In C.Garbe,
- Gavelek, J. and T. Raphael. 1996. "Changing Talk About Text: New Roles for Teachers and Students." *Language Arts*, 73 (3): 182-192.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*.
- Gilbert, Robert, and Pam Gilbert. *Masculinity Goes to School*. St Leonards: Allen & Unwin, 1998.
- Gilligan, C. (1979). *Woman's place in man's life cycle*. *Harvard Educational Review*, 49, 431-446.
- Giroux, H. (1987B). "Schooling and the politics of education: Beyond liberal and conservative discourses," *Journal of Education*, 169:2.

- Gleason Philip," *Identifying Identity: A Semantic History*, "Journal of American History 69/4 (March 1983): 910-931.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995 – 1999. *Sex Roles*, 45, 89 – 101.
- Goffman, E, *The Presentation of Self in everyday Life*, 1959, Penguin.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. Lawrence & Wishart.
- Gramsci, Antonio. "Hegemony." *Literary Theory: An Anthology*. Ed. Julie Rivkin and Michael Ryan. Malden: Blackwell P, 1998. 277.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hall, S and Du Gay, P (1996) *Questions of Cultural Identity*, Sage.
- Hall, S, Held, D and McGrew A. eds. (1992) *Modernity and its Futures*, Polity Press.
- Hall, S. (1982), 'The rediscovery of "ideology": Return of the repressed in media studies', in M. Gurevitch, J. Woollacott, T. Bennett and J. Curran (eds), *Culture, Society and the Media*, London: Methuen.
- Hall, S. (2000), 'Who needs identity?', in P. du Gay, J. Evans and P. Redman (eds), *Identity: A Reader*, London: Sage.
- Hancock, M.R. (1993). *Exploring the meaning-making process through the content of literature response journals: A case study investigation*. *Research in the Teaching of English*, 27, 335–368.
- Hansot, E., & Tyack, D. (1988). Gender in American public schools: Thinking institutionally. *Signs: Journal of women in culture and society*, 13(4), 741-760.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press
- Harris, V. J. (1999). *Applying critical theories to children's literature*. *Theory Into Practice*, 38(3), 147-154.
- Harrison, B. (2010). Boys and literature: Challenging constructions of masculinity. New Zealand, *Journal of Educational Studies*, 45(2), 47-60.

- Haywood C., Mac, Ghail M., (1995), '*Developing masculinities: Changing work and family life*', paper presented at University of Birmingham, June.
- Hearn, J. & Collinson, D.L. 1994. *Theorizing unities and differences between men and between masculinities*. In H. Brod & M. Kaufman (Eds.) *Theorizing Masculinities*, Newbury Park, Ca.and London: Sage, 97-118.
- Heward, Christine. 1988. *Making a Man of Him: Parents and their Sons ' Education at an English Public School 1929-50*. London: Routledge.
- Hickman, J. (1981). *A new perspective on response to literature: Research in an elementary school*. *Research in the Teaching of English*, 15, 343–354.
- Hollindale, P. (1988). *Ideology and the Children's Book*. *Signal*, 55, 3.
- Horkheimer, Max. "*Traditional and Critical Theory*", in Paul Connerton (ed.). *Critical Sociology: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, [1937] 1976.
- Howard, J. (2000), '*Social psychology of identities*', *Annual Review of Sociology* 26, 367–93.
- Hunt, P. (1992). *Literature for children: Contemporary criticism*. London: Routledge.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jenkins, R (1996) *Social Identity*, Routledge.
- Jha, J., & Kelleher, F. (2006). *Boys' underachievement in education: An exploration in selected commonwealth countries*. London: Commonwealth Secretariat and the Commonwealth of Learning.
- Jones, S. & Myhill, D. (2004). *Seeing things differently: teacher's constructions of under achievement*, *Gender and Education*, 16(4), 531-545.
- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann, p.65.
- K.Holle, S.Weinhold (Eds.), *Adore – Teaching struggling adolescent readers in European countries. Key elements of good practice (pp. 1–44)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Kenway, J., & Fitzclarence, L. (1997). *Masculinity, violence and schooling: Challenging "poisonous pedagogies"*. *Gender and Education*, 9, 117-133.
- Kimmel S. Michael (1987a) (ed.) *Changing Men: New directions in Research of Men and Masculinity*, Newbury Park, California: Sage.
- Kimmel, S Michael (1987d) *The contemporary «crisis» of masculinity in historical perspective*, in Brod, Harry (ed.) *The making of masculinities: The New Men's Studies*, Boston: Allen & Unwin, pp. 121-54.
- Kohl, H. (1995). *Should we burn Babar? Essays on children's literature and the power of stories*. New York: The New Press.
- Lacey, Colin (1970) *Hightown Grammar: The School as a Social System*, Manchester: Manchester University Press.
- Lankshear, C. & McLaren, P., eds. (1993). *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives*. Albany, NY: SUNY Press.
- Lankshear, C., McLaren, P. L., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. SUNY Press.
- Lesley, M. (2004). Looking for critical literacy with postbaccalaureate content area literacy students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 48(4), 320-334.
- Lewison, M., Flint, A.S., & Van Sluys, K. (2002). *Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices*. *Language Arts* 79(5), 382-392.
- Lloyd, B. & Duveen, G. (1992) *Gender identities and education* (Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf).
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University Press.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol. 43, 448-461.
- Luke, A. (2013). *Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality*. In M.Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*. New York: Routledge.

- Luke, A. (2014). *Defining critical literacy*. In J. Zacher Pandya & J. Avila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 19–31). New York & London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities, and schooling*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Mac an Ghaill. *Buckingham & Philadelphia*: Open University Press, 1996.
- Mackenzie, W. J. M., *Political Identity* (New York: St. Martin's 1978), 19-27.
- MacNaughton, G. (2000) *Rethinking gender in early childhood education* (London, Paul Chapman).
- Marland, M. (Ed.) (1983) *Sex differentiation and schooling* (London, Heinemann).
- Marx, K., & Engels, F. (1967). *Capital: A critique of political economy*. New York: International Publishers.
- Maynard, T. (2002) *Exploring the boys and literacy issue* (London, Routledge/Falmer).
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- McDaniel, C. (2004). *Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change*. *The Reading Teacher*, 57(5), 472-481.
- McGee. L. M. (1992). An exploration of meaning construction in first graders' grand conversations. In C.K. Kinzer & D.J. Leu (Eds.), *Literacy, research, theory, and practice: Views from many perspectives 41st yearbook of the National Reading Conference* (pp. 177–186). Chicago: National Reading Conference.
- McLaren, P. (1999). *Paulo Freire's pedagogy of possibility*. In S. Steiner et al. (Eds.), *Freireian pedagogy, praxis, and possibilities: Projects for the new millennium* (pp. 1–22). New York: Falmer Press.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehensions: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 48, 52-56.
- McLaughlin, M., & Allen, M.B. (2002). *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8*. Newark, DE: International Reading Association.

- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as a comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52-62.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G.L. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). Action research in organisations. In *Action Research in Organisations* (pp. 237-240). Routledge.
- Mead, G. H., 1934, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mellor, B., & Patterson, A. (2000). Critical practice: Teaching "Shakespeare." *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 508–517.
- Metcalf, Andy / Humphries, Martin (1985) *The sexuality of Men*, London: Pluto Press.
- Morrell Robert. 1994. "Masculinity and the White Boys' Boarding Schools of Natal, 1880-1930." *Perspectives in Education* 15:27–52
- Morrell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogies of access, dissent, and liberation*. New York: Routledge.
- Mosher, D. L, & Sirkin, M. (1984). Measuring a macho personality constellation. *Journal of Research in Personality*, 18, 150-163.
- Nodelman, P. (2002). Who the Boys Are: Thinking About Masculinity in Children's Fiction. *New Advocate*, 15(1), 9-18.
- Oatley, K. (2008). The Science of Fiction. *New Scientist*, 198 (2662), 42-43.
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006). The Use of Triangulation Methods in Qualitative Educational Research. *Journal of college science teaching*, 35(4).
- Paechter, F. Carrie (1998) *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*, London: Falmer.
- Pollard, A. (1985) *The Social World of the Primary School* (London, Cassell).
- Rendel M. *The winning of the Sex Discrimination Act. Race and gender: Equal opportunities policies in education*. 1985:81-95.
- Rosenblatt, L.M. (1968). *Literature as exploration*. New York: Appleton Century.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The transactional theory of the literacy work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Rosenblatt, L.M. (2002, December). *A pragmatist theoretician looks at research: Implications and questions calling for answers*. Paper presented at the 52nd annual meeting of the National Reading Conference, Miami, FL.
- Rosenblatt, L.M. (2004). *The transactional theory of reading and writing*. In R.B. Ruddel & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* 5th ed (pp. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Rutherford, J. (1988) *'Who's That Man?'* in R. Chapman and J. Rutherford (eds.) *Male Order: Unwrapping Masculinity* London: Lawrence and Wishart.
- Seidler, Victor J. 1991. *Achilles Heel Reader: Men, Sexual Politics and Socialism*. London: Routledge.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Showalter, Elaine. *The Female Malady. Women, Madness, and English Culture, 1830 1980*. London: Virago, 1987.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1982a). *Children's understanding of stories: A basis for moral judgment and resolution*. In C. J. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *Verbal processes in children*. (pp. 161-188). New York: Springer-Verlag.
- Stephens, I. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London, England: Longman.
- Stephens, J. (1996). *Gender, genre and children's literature*. *Signal*, 79, 17-30.
- Stroll Avrum, "Identity," *Encyclopedia of Philosophy* (New York: MacMillan, 1967), Vol. IV, p. 121-124.
- Thornton, M. C. (1997). *Strategies of racial socialization among Black parents: Mainstream, minority, and cultural messages*. In R. J. Taylor, J. S. Jackson, & L. M. Chatters (Eds.), *Family life in Black America* (pp. 201-215). Sage Publications, Inc.
- Todorov, T. (2007). *La litterature en peril* Paris: Flammarion [ελληνική έκδοση]: (2013). Η λογοτεχνία σε κίνδυνο, μτφρ. Χ. Βαγενά. Αθήνα: Πόλις].
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.

- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wallowitz, L. (2008). *Critical literacy as a resistance: Teaching for social justice across the secondary curriculum*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Wellhousen Tunks, K. and McGee, J. (2006) Embracing William, Oliver Button and Tough Boris: Learning acceptance from characters in children's literature. *Childhood Education*, 82, 213 – 218.
- West, C. & Zimmerman, Don H. (1987). *Doing Gender*. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Whitehead, S. (1999) 'Hegemonic Masculinity Revisited', *Gender, Work and Organization* 6 (1), 58-62.
- Whitin, D. J., & Whitin, P. (1998). *Learning is born of doubting: Cultivating a skeptical stance*. *Language Arts*, 76(2), 123-129.
- Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή. (Ε. Τσέλιου επιστ.επιμ., Ε. Αυγήτα, μτφ). Αθήνα: Gutenberg.
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Aldershot: Saxon House.
- Windass, A. (1989) *Classroom practices and organization*, in: C. Skelton (Ed.) *Whatever happens to little women?* (Milton Keynes, Open University Press).
- Young, J. P. (2000). *Boy talk: Critical literacy and masculinities*. *Reading Research Quarterly*, 35, 312–337.
- Zima, P. V. (2002[1994]). *Deconstruction and Critical Theory*, trans. R. Emig, New York: Continuum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:.....

1. Αναφέρετε κάποιες συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των αγοριών στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος.

.....

.....

.....

.....

2. Καταγράψτε κάποιες συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των κοριτσιών στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος.

.....

.....

.....

.....

3. Πιστεύετε ότι υπάρχουν δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται αποκλειστικά τα κορίτσια; Αν ναι ποιες είναι αυτές;

.....

.....

.....

.....

4.Με ποιες δραστηριότητες ασχολούνται κυρίως τα αγόρια;

.....

.....

.....

.....

5. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες οι οποίες σας φαίνονται πιο “αγορίστικες” σε σχέση με άλλες;

.....

.....

.....

.....

6. Τι θα σκεφτείτε εάν ένα αγόρι φίλος σας πει ότι θέλει να ασχοληθεί:

α) με τη μουσική

β) με τη ζωγραφική

γ) με το μπαλέτο

.....

.....

.....

.....

7. Υπάρχουν διαφορετικοί χαρακτήρες αγοριών μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Αν ναι, αναφέρετε μερικούς.

.....

.....

.....

.....

8. Στα κείμενα της γλώσσας έχετε συναντήσει αγόρια με όμοιες συμπεριφορές με τις δικές σας; Αναφέρετε μερικές.

.....

.....

.....

.....

9. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις σας φαίνονται στερεότυπες και ποιες όχι;

- α) Τα αγόρια/άνδρες κλαίνε
- β) Ο άνδρας είναι ο κουβαλητής της οικογένειας
- γ) Τα έξυπνα αγόρια πετυχαίνουν πάντα τους στόχους τους
- δ) Ο άνδρας είναι η κολόνα του σπιτιού
- ε) Τα αγόρια δεν ασχολούνται με το ποδόσφαιρο

Ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:.....

1. Αναφέρετε κάποιες συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των αγοριών στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος.

.....

.....

.....

.....

2. Καταγράψτε κάποιες συμπεριφορές/χαρακτηριστικά των κοριτσιών στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος.

.....

.....

.....

.....

3. Πιστεύετε ότι υπάρχουν δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται αποκλειστικά τα κορίτσια; Αν ναι ποιες είναι αυτές;

.....

.....

.....

.....

4. Με ποιες δραστηριότητες ασχολούνται κυρίως τα αγόρια;

.....

.....

.....

.....

5. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες οι οποίες σας φαίνονται πιο “αγορίστικες” σε σχέση με άλλες;

.....

.....

.....

.....

6. Τι θα σκεφτείτε εάν ένα αγόρι φίλος σας πει ότι θέλει να ασχοληθεί:

α) με τη μουσική

β) με τη ζωγραφική

γ) με το μπαλέτο

.....

.....

.....

.....

7. Υπάρχουν διαφορετικοί χαρακτήρες αγοριών μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Αν ναι, αναφέρετε μερικούς.

.....

.....

.....

.....

8. Στα κείμενα της γλώσσας έχετε συναντήσει αγόρια με όμοιες συμπεριφορές με τις δικές σας; Αναφέρετε μερικές.

.....

.....

.....

.....

9. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις σας φαίνονται στερεότυπες και ποιες όχι;

- α) Τα αγόρια/άνδρες κλαίνε
- β) Ο άνδρας είναι ο κουβαλητής της οικογένειας
- γ) Τα έξυπνα αγόρια πετυχαίνουν πάντα τους στόχους τους
- δ) Ο άνδρας είναι η κολώνα του σπιτιού
- ε) Τα αγόρια δεν ασχολούνται με το ποδόσφαιρο

10. Ποια η γνώμη σου για τον κύκλο δραστηριοτήτων που έγιναν στην τάξη;

.....

.....

.....

.....

.....

11. Ποια σημεία σου άρεσαν και ποια όχι;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Πιστεύεις ότι άλλαξε η οπτική σου απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας μετά από τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ	
Τάξη:	
Ημερομηνία:	
Συζητήσεις μαθητών	
Καταγραφή απόψεων μαθητών	
Παρατηρήσεις/σχόλια	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ερωτήσεις

- 1) Στην ιστορία που διαβάσαμε ο συγγραφέας παρουσιάζει δύο ήρωες με διαφορά στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που παρόλο που και οι δύο έχουν την ίδια ηλικία και μένουν στην ίδια πόλη τους κάνουν να διαφέρουν τόσο;
- 2) Η εξυπνάδα είναι σημαντική για ένα αγόρι; Αν ναι, το κάνει καλύτερο από κάποιο άλλο αγόρι;
- 3) Είναι προτιμότερο ένα αγόρι να είναι έξυπνο, δυναμικό, τολμηρό και να κρύβει την ευαίσθητη πλευρά του ή είναι προτιμότερο να εκφράζει τα συναισθήματά του και να είναι στοργικό;
- 4) Υπάρχει η άποψη ότι για τα κορίτσια το σημαντικότερο πράγμα είναι η ομορφιά. Πιστεύετε ότι είναι πιο σημαντικό για τα αγόρια να είναι έξυπνα απ' ότι για τα κορίτσια;
- 5) Πιστεύετε ότι αν ένα αγόρι είναι έξυπνο, έχει πολλά χρήματα και είναι και όμορφο, είναι πάντα ισχυρό και δυνατό ή ακόμα κι αν έχει όλα αυτά μπορεί να νιώθει ανίσχυρο;
- 6) Αν σας έλεγαν να επιλέξετε ένα νέο αγόρι για φίλο σας ποιον θεωρείτε ότι θα επιλέγατε; Έναν που είναι έξυπνος αλλά σκληρός ή έναν αφελή αλλά συναισθηματικό και γιατί;

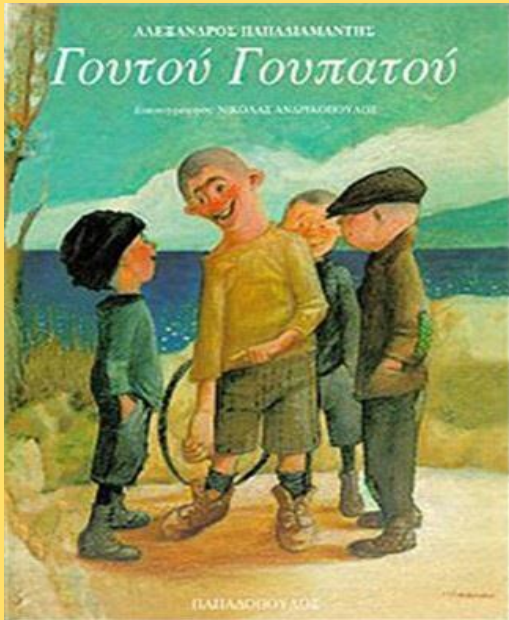
Δραστηριότητες

- 1) Βάλτε τον εαυτό σας στη θέση του Ρίκο σαν ένα αγόρι που όλοι τον θεωρούν «αφελή» και «περίεργο». Καταγράψτε τα συναισθήματα που σας δημιουργούνται. Θα προτιμούσατε να είστε αφελής και περίεργος ή κάτι τελείως αντίθετο;
- 2) Ο πίνακας του Ιερώνυμου Μπος που σας δίνεται παρακάτω και το βιβλίο Ρίκο και Όσκαρ που διαβάσατε είναι δυο έργα τα οποία δημιουργήθηκαν με διαφορά αιώνων μεταξύ τους. Στο βιβλίο μας ο αφελής Ρίκο θριαμβεύει σώζοντας τον φίλο του, ενώ στον πίνακα ο αφελής ήρωας υποβάλλεται σε εγχείρηση ώστε να αφαιρεθεί απ' το κεφάλι του η «πέτρα» της αφέλειας. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές εντοπίζετε στην αντιμετώπιση των δύο ηρώων;

REMOVING THE STONE OF STUPIDITY



- 3) Στο απόσπασμα που σας δόθηκε από το βιβλίο Γουτού Γουπατού αλλά και στην ιστορία του Ρίκο και του Όσκαρ οι δύο ήρωες πετυχαίνουν ένα φοβερό κατόρθωμα (να σώσουν τους φίλους τους που βρίσκονται σε δύσκολη θέση). Πιστεύετε ότι για την αποδοχή ενός αγοριού είναι σημαντικό να κάνει ένα κατόρθωμα;



- 4) Σκεφτείτε τον Ρίκο ως ένα αγόρι που δεν κάνει κανένα κατόρθωμα. Πώς θα τον αντιμετώπιζε ο φίλος του και οι υπόλοιποι;
- 5) Ο Mickey και ο Goofy βρίσκονται σε μια νέα αποστολή και συνεργάζονται για να λύσουν ένα μυστήριο. Κρίνετε πως το πιο σημαντικό πράγμα είναι η λύση του μυστηρίου ή είναι πιο σημαντικό το να έχουν οι ήρωες έναν ευαίσθητο και καλό χαρακτήρα ακόμα κι αν δεν καταφέρουν τίποτα στο τέλος;





ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ερωτήσεις

- 1) Στο βιβλίο που διαβάσαμε βλέπουμε τα αγόρια μαθητές να φέρονται με επιθετικότητα, απαξίωση και υποτίμηση απέναντι στον δάσκαλό τους. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι κρατούν τη συγκεκριμένη στάση παρόλο που ο δάσκαλος φαίνεται καλοπροαίρετος απέναντί τους;
- 2) Μπορεί ο ευαίσθητος χαρακτήρας ενός αγοριού να το δυσκολέψει στην κοινωνικοποίηση του ή να το θέσει σε κάποιο κίνδυνο;
- 3) Τι πιστεύετε ότι κρύβεται πίσω από τη «σκληρή» στάση/συμπεριφορά ενός αγοριού;
- 4) Στο υποθετικό σενάριο ότι έρχεται ένας νέος μαθητής στην τάξη σας. Πιστεύετε ότι θα γινόταν ευκολότερα αποδεκτός εάν ήταν ανταγωνιστικός και καλός στα αθλήματα ή αν ήταν ευαίσθητος και αδέξιος;

Δραστηριότητες

https://www.youtube.com/watch?v=anQ48lIKIyE&ab_channel=TopMovieClips

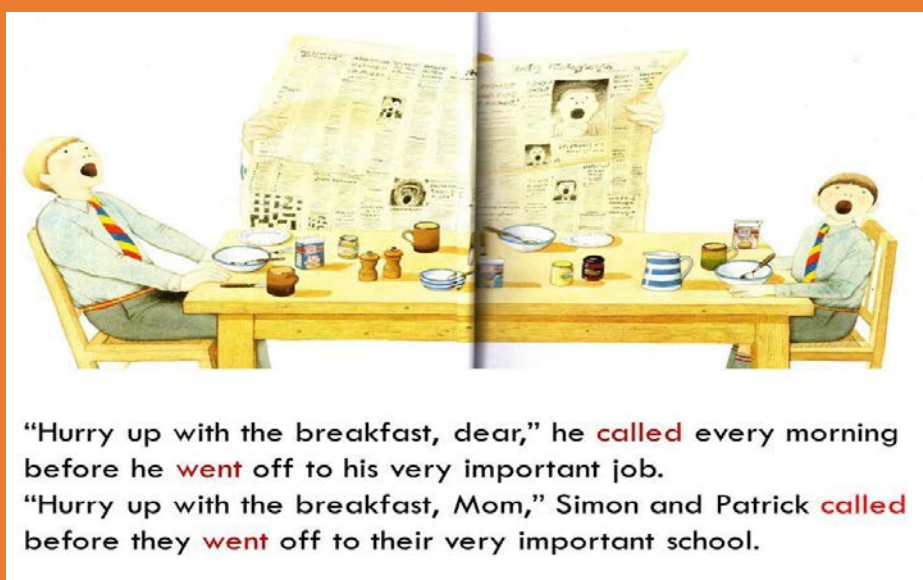
- 1) Με βάση το video που παρακολουθήσατε γιατί πιστεύετε ότι ο επιστήμονας ήθελε να δημιουργήσει ένα μυώδες και επιθετικό αρσενικό πλάσμα και τι κέρδος θα είχε απ' αυτό;
- 2) Είναι καθοριστικής σημασίας η βία, η επιθετικότητα και η σωματική διάπλαση ενός αγορίστικου χαρακτήρα για να επιβληθεί και να σώσει την ανθρωπότητα;
- 3) Με βάση την παρακάτω εικόνα, εάν είχατε να επιλέξετε έναν από τους δύο υπερ-ήρωες για να σας σώσει ποιον θα επιλέγατε και γιατί;



- 4) Παρατηρήστε τις παρακάτω εικόνες και γράψτε αν θεωρείτε εφικτό, ο δυνατός και άκαρδος υπερ-ήρωας να μεταμορφωθεί σε ευαίσθητο και καλοσυνάτο άνδρα και αν ναι γιατί;



- 5) Στο βιβλίο Piggy Book που διαβάσαμε, τα αγόρια και ο πατέρας της οικογένειας αποφεύγουν συνεχώς την ενασχόληση με τις δουλειές του σπιτιού. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- 6) Παρατηρήστε και σχολιάστε την εικονογράφηση του βιβλίου. Τι εντύπωση σας δημιουργεί η εικόνα αυτού του άνδρα (πατέρα) και πώς τη στηρίζετε αυτή την εντύπωση;



“Hurry up with the breakfast, dear,” he **called** every morning before he **went** off to his very important job.

“Hurry up with the breakfast, Mom,” Simon and Patrick **called** before they **went** off to their very important school.

- 7) Ποιος κάνει αυτές τις δουλειές στο δικό σας σπίτι; Επιλέξτε την απάντησή σας και συζητήστε τα αποτελέσματα.

Οικιακές εργασίες	Μητέρα	Πατέρας	Αδέρφια
Πλύσιμο πιάτων			
Μαγείρεμα			
Προετοιμασία τραπεζιού			
Σκούπισμα			
Πλύσιμο ρούχων			
Επισκευή αυτοκινήτου			
Άπλωμα			
Ψώνια μαρκετ			
Πότισμα			
Επισκευή της τηλεόρασης			
Σιδέρωμα			
Στρώσιμο κρεβατιών			

- 8) Σημειώστε κάτω από κάθε εικόνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που φαντάζεστε ότι έχουν οι ακόλουθες φιγούρες.





- 9) Αν στις διαφημίσεις που βλέπετε, πρωταγωνιστούσαν αυτοί οι δύο άνδρες, θα σας φαίνονταν όμορφοι και θα σας έπειθαν να αγοράσετε το προϊόν που θα διαφήμιζαν;
- 10) Βλέποντας τις παρακάτω εικόνες, πιστεύετε ότι η διαφήμιση μπορεί να επηρεάσει μια αγορίστικη προσωπικότητα και αν ναι με ποιον τρόπο;



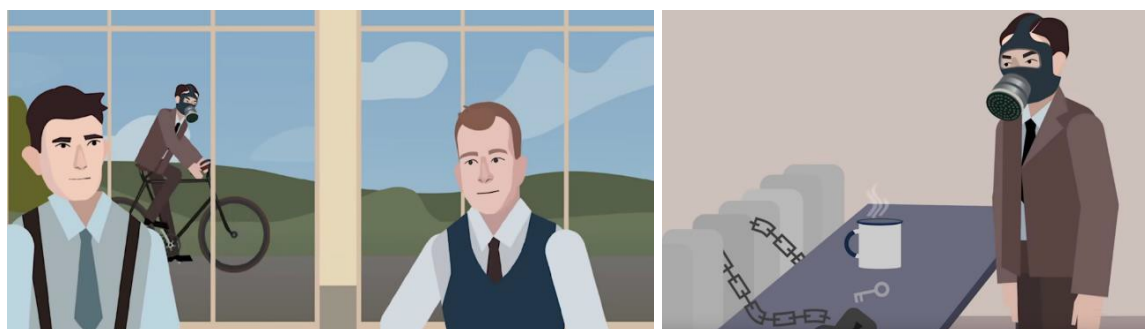


ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

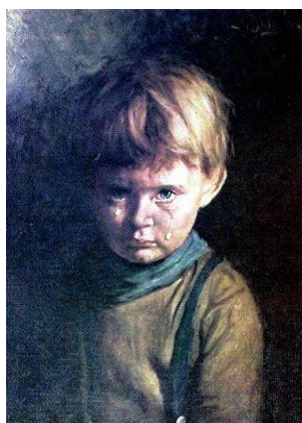
- 1) Πιστεύετε ότι ένα ατίθασο, σκανδαλιάρικο και περιπετειώδες αγόρι μπορεί να έχει ταυτόχρονα μέσα του το αίσθημα ευθύνης και την ωριμότητα να λάβει σοβαρές αποφάσεις;
- 2) Ποιοι λόγοι κάνουν ένα αγόρι να φέρεται ζωηρά και απείθαρχα;
- 3) Κρίνετε ότι το ρίσκο, η ανυπακοή και γενικά το ανήσυχο πνεύμα ενός αγοριού μπορούν να το βοηθήσουν να εξελιχθεί και να πετύχει τους στόχους του;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

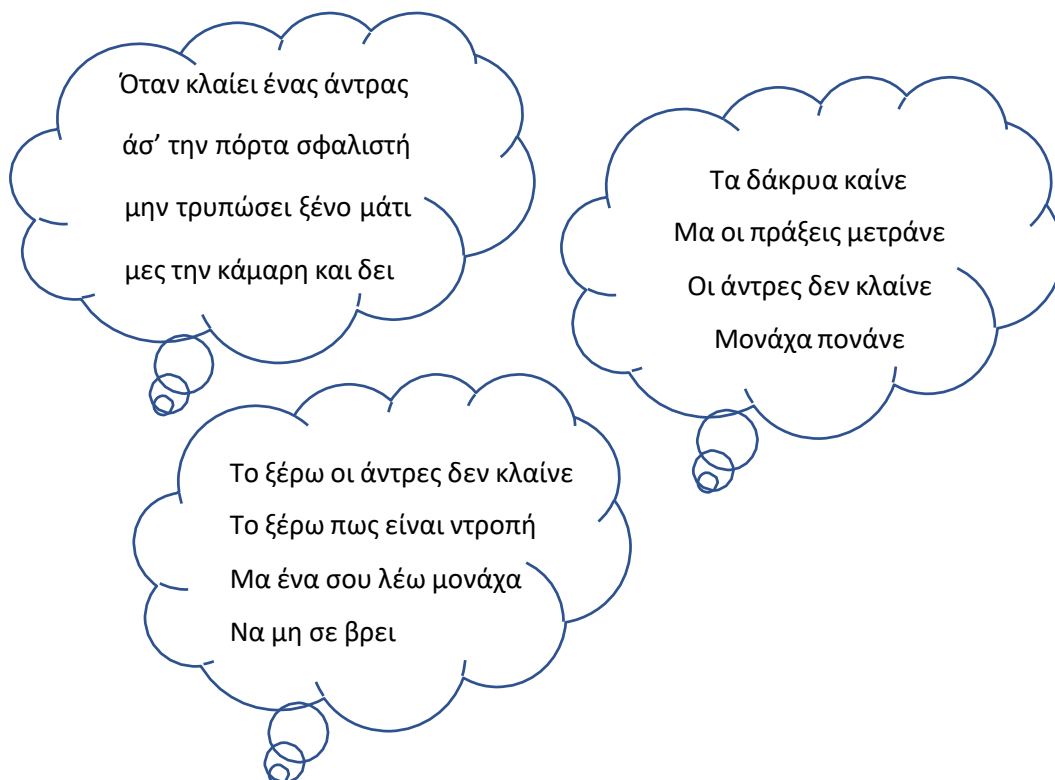


<https://www.youtube.com/watch?v=ynTAFPukXBk>

- 1) Με βάση τις παραπάνω φωτογραφίες και το video που παρακολουθήσατε ποια προβλήματα πιστεύετε ότι δημιουργεί στην αγορίστικη ταυτότητα του Alan Turing, η φοβία για κοινωνικοποίηση όπως και η μικροβιοφοβία του;
- 2) Συχνά συνδυάζουμε τα αισθήματα φοβίας και ντροπής με τα κορίτσια. Πιστεύετε ότι και τα αγόρια έχουν αντίστοιχες φοβίες και αν ναι γιατί δεν τις εκφράζουν;



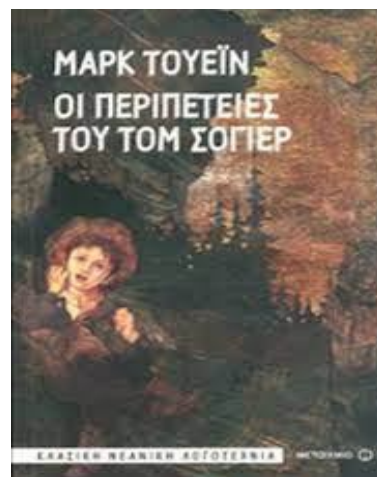
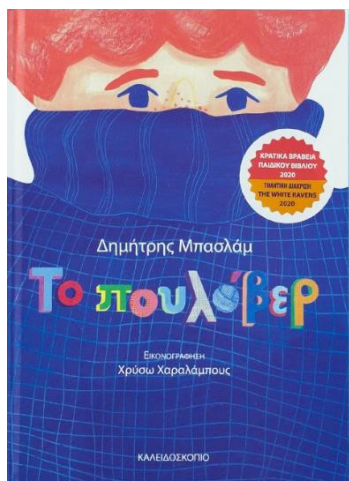
- 3) Πόσο οικεία σας φαίνεται η εικόνα από την παραπάνω συλλογή πορτρέτων με τίτλο «*The crying boys*» με τα μικρά αγόρια που κλαίνε;
- 4) Πώς θα σας φαίνονταν τα αντίστοιχα πορτρέτα αν αυτά απεικόνιζαν αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας;
- 5) Με βάση τους παρακάτω στίχους τραγουδιών ποια ιδέα πιστεύετε ότι επικρατεί για την έκφραση συναισθήματος από τους άνδρες και γιατί;



- 6) Στη θεατρική παράσταση που παρακολουθήσατε, ο Όλιβερ Τούιστ κατάφερε να νικήσει τους φόβους του και να δραπετεύσει από ανθρώπους που του ασκούσαν βία, πετυχαίνοντας στο τέλος την ένταξή του σε μια ευτυχισμένη οικογένεια. Πώς πιστεύετε ότι θα εξελισσόταν η ζωή του αν διατηρούσε τον χαμηλών τόνων χαρακτήρα του και δεν έκανε παράτολμες και επικίνδυνες ενέργειες;



- 7) Στο βιβλίο «Το πουλόβερ» που διαβάσατε, ο πρωταγωνιστής είναι ένα παιδί με πολλούς φόβους και ανασφάλειες που νιώθει συνέχεια αδύναμο. Στην ιστορία του Τομ Σόγιερ, ο πρωταγωνιστής παρουσιάζεται ως ένα ατρόμητο και θαρραλέο αγόρι που δεν λυγίζει στις δυσκολίες. α) Ποιο προφίλ πρωταγωνιστή συναντάτε πιο συχνά στον κοινωνικό σας περίγυρο; β) Πιστεύετε ότι αυτό το προφίλ αγοριού που επιλέξατε θα συναντάται συχνότερα στο μέλλον;



- 8) – Η θεία Πόλι με χτυπά με τη δακτυλήθρα στο κεφάλι.
– Ας μην ήσουν γιος της μακαρίτισσας της αδελφής μου, και θα σου έλεγα εγώ... Μα γιατί δεν παραδειγματίζεσαι απ' τον Σιντ;
-Μμμμ! Ο Σιντ! Ο μικρός μου αδελφός. Υπόδειγμα για όλο το χωριό! Πάντα φρόνιμος, υπάκουος και ατσαλάκωτος! Ποτέ δεν μπλέκει σε περιπέτειες...Μα είναι ζωή αυτή;
-Εγώ προτιμώ να κάνω παρέα με τον νεγράκο, τον μικρό Τζιμ. Πριονίζουμε μαζί τα ξύλα και του διηγούμαι τα βάσανά μου, αυτά που περνάω από τον δάσκαλο του κατηχητικού και τη θεία Πόλι.

Διαβάστε τις παραπάνω σκέψεις του Τομ και σχολιάστε τόσο τις σκέψεις του Τομ αλλά και τα λεγόμενα της θείας του.