



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα

Παραγωγή και εφαρμογή υλικού / έργου στην Ερευνητική Εργασία
(Project) της Α' Λυκείου

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Βασιλική Ψύρρα

Α' Επιβλέπων: Γ. Ανδρουλάκης
Β' Επιβλέπουσα: Μ. Παπαρούση
Γ' Επιβλέπουσα: Σ. Καλδή

Βόλος, Νοέμβριος 2013

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία με τίτλο “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα / Παραγωγή και εφαρμογή υλικού / έργου στην ερευνητική εργασία (project) της Α' Λυκείου” πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού”. Πρόκειται για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Για τη συγγραφή της εργασίας αυτής σημαντική ήταν η καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή κυρίου Γιώργου Ανδρουλάκη, καθώς και η υποστήριξη των καθηγητριών που συμπλήρωναν την τριμελή επιτροπή, κυριών Μαρίας Παπαρούση και Σταυρούλας Καλδή.

Ευχαριστώ επίσης τη λυκειάρχισσα Μαρίνα Κολλάτου και τις κυρίες Ευαγγελία Γεωργιάδου και Ελένη Φανάρα για την παραχώρηση των διδακτικών τους ωρών και τη συμπαράστασή τους, όχι μόνο κατά την εφαρμογή, αλλά και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού. Ιδιαίτερες ευχαριστίες επίσης στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα και βοήθησαν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Τέλος ευχαριστώ πολύ τη φίλη μου Σοφία Σπυρλιάδου για τη δημιουργία και παραχώρηση του comic-strip στο πρώτο εσώφυλλο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία κοινοποιείται η έρευνα πεδίου με συμμετοχική παρατήρηση, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Ερευνητική Εργασία (project) στην Α' Λυκείου. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται το πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό που παράχθηκε με θέμα “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα”, το οποίο αποσκοπεί στην “εκπαίδευση” των μαθητών/μαθητριών ώστε i) να αντιληφθούν ότι ο λόγος που παράγουν συμβάλλει στην αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα και ii) να αξιοποιούν στρατηγικές προκειμένου να επιτύχουν την ισότιμη παρουσία των δύο φύλων στη γλώσσα. Η εργασία περιλαμβάνει επίσης την αναλυτική παρουσίαση της εφαρμογής του σεναρίου διδασκαλίας, όπως πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Λάρισας τον Μάρτιο του 2012, καθώς επίσης και τα αποτελέσματά της εφαρμογής αυτής, κατόπιν εξέτασης τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά

αναπαράσταση του φύλου, γλωσσικός σεξισμός, ερευνητική εργασία, project

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ.

1	1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ
4	2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ
	2.1. Φύλο
	2.1.1. Βιολογικό φύλο
	2.1.2. Κοινωνικό φύλο ή Γένος
5	2.1.3. Γραμματικό Γένος
6	2.2. Η αναπαράσταση του φύλου στη γλώσσα
8	2.2.1. Γραμματική και Μορφολογία
10	2.2.2. Σημασιολογία
12	2.2.3. Σύνταξη
	2.3. Project
13	2.3.1. Το project ως μέθοδος διδασκαλίας: Σχέδιο Εργασίας
14	2.3.2 Το project ως εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος: Ερευνητική Εργασία
18	3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ
	3.1. Η ταυτότητα της διδακτικής πρότασης
	3.1.1. Σκοπός
	3.1.2. Διδακτικοί Στόχοι
19	3.1.3. Διδακτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι
20	α) Δομιστική Προσέγγιση
21	β) Επικοινωνιακή Προσέγγιση
22	γ) Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού
24	3.1.4. Διδακτικό υλικό
25	α) Φύλλο Εργασίας 1
27	β) Φύλλο Εργασίας 2
29	3.1.5 Υποστηρικτικό Υλικό
	α) Για τους μαθητές / τις μαθήτριες: Πολυτροπικά κείμενα
31	β) Για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτικό
33	4. Η ΕΡΕΥΝΑ
	4.1. Η ταυτότητα της Έρευνας
34	4.1.1. Σκοπός
	4.1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

35	<i>4.1.3. Υποθέσεις</i>
	<i>4.1.4. Δεοντολογία</i>
36	<i>4.1.5. Συμμετέχουσες και συμμετέχοντες</i>
	<i>4.1.6. Διάρκεια</i>
37	4.2. Μεθοδολογία της έρευνας
	<i>4.2.1. Συμμετοχική παρατήρηση</i>
38	<i>4.2.2. Συνέντευξη Έρευνας</i>
40	<i>4.2.3. Συλλογή γραπτών τεκμηρίων (documents)</i>
41	<i>4.2.4. Συλλογή προφορικών τεκμηρίων</i>
43	5. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ
	5.1. Η ταυτότητα της εφαρμογής
	<i>5.1.1. Μορφές Διδασκαλίας</i>
44	<i>5.1.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας</i>
46	<i>5.1.3. Διδακτικές Αρχές</i>
	<i>5.1.4. Μέσα διδασκαλίας</i>
	5.2. Περιγραφή της διαδικασίας
47	<i>5.2.1. Πρώτη διδακτική ώρα</i>
48	<i>5.2.2. Δεύτερη διδακτική ώρα</i>
49	<i>5.2.3 Τρίτη διδακτική ώρα</i>
50	<i>5.2.4. Τέταρτη διδακτική ώρα</i>
51	<i>5.2.5. Πέμπτη διδακτική ώρα</i>
52	<i>5.2.6. Έκτη διδακτική ώρα</i>
53	5.3. Παρατηρήσεις - Προβλήματα κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης
54	6. ΤΕΛΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
	6.1. Πηγές Αντλησης Δεδομένων
55	6.2. Προετοιμασία των κειμένων για Ανάλυση
	<i>6.2.1. Τα κείμενα του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών</i>
56	<i>6.2.2. Τα κείμενα του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών</i>
	6.3. Κριτική Ανάλυση Λόγου (Fairclough)
60	<i>6.3.1. Τα κείμενα του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών</i>
65	<i>6.3.2. Τα κείμενα του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών στην έρευνα</i>
72	6.4. Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων
73	<i>6.4.1. Οι κατηγορίες και οι γενικές και αφηρημένες έννοιες που προέκυψαν από την ανάλυση</i>

74	6.5. Έλεγχος της έρευνας
75	6.5.1. Έλεγχος της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου
76	6.5.2 Αξιοπιστία (<i>credibility</i>)
77	6.5.3. Γενικευσιμότητα της έρευνας
	6.5.4. Η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας
78	7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
81	8. ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ
83	9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
91	10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την εργασία “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα: Παραγωγή και εφαρμογή υλικού / έργου στην Ερευνητική Εργασία (Project) της Α' Λυκείου” επιχειρείται για πρώτη φορά, σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, διδακτική παρέμβαση που όχι μόνο αφορά στην προβληματική φύλου και γλώσσας, αλλά και στοχεύει στην αλλαγή των γλωσσικών στάσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών .

Συγκεκριμένα οι μέχρι τώρα γλωσσολογικές μελέτες με θέμα την ανισότιμη αναπαράσταση των δύο φύλων στις γλωσσικές παραγωγές των ομιλητών και ομιλητριών της ελληνικής εστιάζουν στην παρατήρηση και καταγραφή των εκφάνσεων της ανισοτιμίας αυτής και τη συσχέτιση της με τις κοινωνικές ανισότητες (Παυλίδου, 2002: 41-51, Χαραλαμπίδης, 2001: 121-142 κ.α.). Άλλες μελέτες προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να “θεραπεύσουμε” ως ομιλητές και ομιλήτριες αυτή την ανισοτιμία (Τσοκαλίδου, 1996: 50). Καμία όμως δεν επιχειρεί την εφαρμογή των στρατηγικών αυτών στην πράξη.

Οι παιδαγωγικές από την άλλη πλευρά μελέτες, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον προνομιακό χώρο για την παρουσίαση τέτοιων εφαρμογών, ασχολούνται μεν με ζητήματα φύλου και γλώσσας, κυρίως όμως μέσα από την παρατήρηση και τη βιβλιογραφική έρευνα και όχι μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν την αλλαγή των στάσεων απέναντι στη γλώσσα. Η υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας λοιπόν παρουσιάστηκε ως αναγκαιότητα, αφού αναδεικνύει ένα σημαντικό κενό της σχετικής βιβλιογραφίας.

Η παρούσα έρευνα αφορά στην παρουσίαση μιας πρωτότυπης διδακτικής παρέμβασης που έχει ως σκοπό να επηρεάσει τους μαθητές-ομιλητές και τις μαθήτριες-ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας που συμμετείχαν ώστε να αμφισβητούν με τις γλωσσικές πρακτικές τους μία πραγματικότητα ανισοτιμίας των φύλων (Παυλίδου, 2002: 64), δηλαδή να εντοπίζουν και να αποφεύγουν το “γλωσσικό σεξισμό”.

Η πρακτική της διάκρισης ενός ατόμου με γνώμονα το φύλο του ονομάζεται “σεξισμός” (Τσοκαλίδου, 2001). “Σεξιστικές” χαρακτηρίζονται εκείνες οι πολιτιστικές και οικονομικές δομές που δημιουργούν και επιβάλλουν αυστηρά πρότυπα για το κοινωνικό φύλο. Τα πρότυπα αυτά είναι που χωρίζουν τους ανθρώπους σε κυρίαρχους και υφισταμένους με βάση το βιολογικό τους φύλο (Frye, 1983: 187).

Σεξιστικές θεωρούνται επίσης και οι μεμονωμένες, ατομικές μας πράξεις και πρακτικές που ενισχύουν και υποστηρίζουν αυτές τις δομές (Frye, 1983: 187). Δεδομένου ότι η γλώσσα είναι μία μορφή κοινωνικής πρακτικής (Fairclough) συνάγεται ότι οι ομιλητές και οι ομιλήτριες μιας γλώσσας μπορούν μέσα από τη γλωσσική τους συμπεριφορά και τις γλωσσικές χρήσεις τους να

ενισχύσουν *εκούσια ή ακούσια*¹ τις σεξιστικές δομές.

Οι σεξιστικές δομές ενισχύονται εκούσια στο λόγο από όσους ομιλητές και όσες ομιλήτριες ενστερνίζονται τη σεξιστική ιδεολογία. Η ιδεολογία αυτή εκφράζεται σε (με) σεξιστική γλώσσα και αφορά μη γλωσσικά ζητήματα. Οι γλωσσικοί δείκτες αυτής της μη γλωσσικής ιδεολογίας είναι τελικά ένα μικροσκοπικό κομμάτι της συνολικότερης συμπεριφοράς των σεξιστών ανδρών και γυναικών (Μοσχονάς, 2005: 16).

Οι σεξιστικές δομές ενισχύονται όμως και *ακούσια* στο λόγο από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες που χρησιμοποιούν ασυνείδητα σεξιστική γλώσσα. Όταν ερωτηθούν για αυτές τις γλωσσικές τους επιλογές οι άνθρωποι υποστηρίζουν ότι δεν συνδέονται με τη σεξιστική ιδεολογία και ότι είναι “φυσικές” και δικαιολογημένες.

Για παράδειγμα οι ομιλητές και οι ομιλήτριες της ελληνικής διατηρούν τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες τον αρσενικό τύπο των αρχαιοκλιτών ουσιαστικών σε -ος που είναι δηλωτικά ανώτατων αξιωμάτων, π.χ δήμαρχος, υπουργός, κτλ. Παρά τις ασάφειες που δημιουργούνται ως προς το βιολογικό φύλο του / της αξιωματούχου και παρά τις εναλλακτικές γλωσσικές επιλογές προκειμένου αυτό να δηλωθεί (με τη χρήση προσδιορισμών δηλωτικών του φύλου ή με τη με χρησιμοποίηση διαφορετικού παραγωγικού επιθήματος για τις γυναίκες: -εσσα, -ισσα, -ινα) οι ομιλητές και οι ομιλήτριες επιμένουν στη χρήση του αρσενικού ως κάτι το “φυσικό”, αφού τα αξιώματα αυτά παραδοσιακά ασκούνταν από άντρες. Παρόλο λοιπόν που οι γυναίκες έχουν αποκτήσει πολιτικά δικαιώματα και έχουν διεισδύσει στα κέντρα εξουσίας, εξακολουθούν να μην είναι ορατές στη γλώσσα (Μενεγάκη και Ευθυμίου, 2009: 449). Κάτι ιστορικό και μεταβατικό δηλαδή, όπως η ανδρική κυριαρχία στην εξουσία, παρουσιάζεται ως σταθερό και αιώνιο. Η δε αναγωγή της σε “απλώς φυσική” κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα τη νομιμοποίησή της σε “απλή, αθώα” διαφορά (Cameron, 1988: 88).

Στο εξής θα συνοψίζουμε με τον όρο “γλωσσικός σεξισμός” τις γλωσσικές χρήσεις και συμπεριφορές των ομιλητών/ομιλητριών μιας γλώσσας με τις οποίες συντηρείται ο σεξισμός (Τσοκαλίδου, 2001). Η γλώσσα μπορεί δηλαδή να συμβάλλει στη δημιουργία και αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες (Phillips & Jørgensen, 2002: 120).

Με τον όρο εξουσία, νομίζω πώς πρέπει καταρχήν να εννοούμε το πλήθος των σχέσεων δύναμης που ενυπάρχουν στο χώρο όπου ασκούνται και είναι συστατικές της οργάνωσής τους · το παιχνίδι που μέσα από αδιάκοπους αγώνες και συγκρούσεις τις μεταμορφώνει, τις ενδυναμώνει, τις αντιστρέφει ·

1 Δική μου προσθήκη.

τα στηρίγματα που αυτές οι σχέσεις δύναμης βρίσκουν αναμεταξύ τους έτσι που να σχηματίζουν αλυσίδα ή σύστημα [...] Αυτό που κάνει την εξουσία να κρατάει γερά, αυτό που την κάνει παραδεκτή είναι ότι δεν βαραίνει απλώς πάνω μας σαν μία δύναμη που λέει <<όχι>>, αλλά ότι διασχίζει τα πράγματα, παράγει πράγματα, επιφέρει ηδονή, μορφές γνώσεις, **παράγει λόγο**.²

(Foucault, 1979)

Η εξουσία δηλαδή καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να μιλήσουμε για τον κοινωνικό μας κόσμο. Μάλιστα ρυθμίζει το λόγο με κανόνες που θέτουν όρια στο νόημα. Ωστόσο η εξουσία αν και καταπιεστική, δεν είναι ποτέ σταθερή. Η ύπαρξη ανταγωνιστικών στοιχείων μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους στην αμφισβήτηση της εξουσίας, την αντίσταση και ίσως την ανατροπή (Phillips και Jørgensen, 2002: 142).

Ένα από τα “όπλα” της αντίστασης είναι οι συγκρούσεις που πραγματοποιούνται στο επίπεδο του λόγου και μπορούν να συντελέσουν στην αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Και αυτό γιατί η γλώσσα μπορεί να έχει συγκροτησιακό χαρακτήρα για τις κοινωνικές σχέσεις και για τη γνώση, με την έννοια ότι κατευθύνει σε κάποιο βαθμό τη σκέψη των μελών μιας κοινότητας ώστε να αντιληφθούν τον κόσμο με ένα συγκεκριμένο τρόπο και όχι με κάποιον άλλο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004: 45). Δεν υπονοείται βέβαια κάποια προτεραιότητα του γλωσσικού έναντι του κοινωνικού. Ωστόσο κάθε φορά που μιλάμε, ακούμε, διαβάζουμε ή γράφουμε, προσδιορίζομαστε ταυτόχρονα κοινωνικά και ασκούμε με τη σειρά μας επίδραση στην κοινωνία.

Στόχος του σχολείου λοιπόν πρέπει να είναι η “εκπαίδευση” των μαθητών-μαθητριών ώστε να αντιληφθούν το ρόλο των ρηματικών πρακτικών στην αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων εξουσίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αναπτύξουν έτσι την “κριτική γλωσσική επίγνωση” (Fairclough, 1992) προκειμένου όχι μόνο να αντιλαμβάνονται τις “κρυμμένες” ιδεολογικές φορτίσεις που μπορεί να συνοδεύουν μια γλωσσική χρήση, αλλά και να “φιλτράρουν” τις δικές τους προφορικές ή γραπτές εκφορές ώστε να αποφεύγουν την αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων εξουσίας.

2 Δική μου έμφαση.

2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Προκειμένου να αναδειχθεί το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού και η διδακτική παρέμβαση “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα”, θα ήταν σκόπιμο να αποσαφηνιστεί ξεχωριστά κάθε έννοια που περιλαμβάνεται στον τίτλο της εργασίας. Για το λόγο αυτό ο τίτλος “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα: Παραγωγή και εφαρμογή υλικού / έργου στην Ερευνητική Εργασία (project) της Α' Λυκείου” διασπάται σε επιμέρους τμήματα-έννοιες, οι οποίες αναλύονται διεξοδικά στα ακόλουθα υποκεφάλαια.

2.1. Φύλο

Η πολυσημία της έννοιας “φύλο” στην ελληνική γλώσσα καθιστά απαραίτητη, για την αποφυγή παρανοήσεων, την προσθήκη προσδιορισμών προκειμένου να γίνει διάκριση ανάμεσα στις επιμέρους έννοιες-όρους.

2.1.1. Βιολογικό φύλο

Το βιολογικό φύλο (sex) είναι εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου και καθορίζεται κατά βάση από το είδος των γεννητικών οργάνων με τα οποία ο άνθρωπος αυτός γεννήθηκε. Ο βασικός διαχωρισμός του βιολογικού φύλου γίνεται ανάμεσα στον "άντρα" και στη "γυναίκα". Το βιολογικό φύλο βέβαια δεν πρέπει να νοηθεί ως μία καθαρά διχοτομική μεταβλητή, καθώς ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων έχει χαρακτηριστεί διαφυλικός (intersex) (Geertz & Clifford, 1983: 81)

Από τη βιολογία γνωρίζουμε ότι υπεύθυνα για το αν είσαι άντρας ή γυναίκα είναι τα χρωμοσώματα. (XX είναι θηλυκό, XY είναι αρσενικό). Τα βιολογικά χαρακτηριστικά κάθε ανθρώπου λοιπόν είναι σταθερά, εκτός και αν μεταβληθούν μέσα από εγχειρήσεις, φαρμακευτική αγωγή, κτλ.

2.1.2. Κοινωνικό φύλο ή Γένος

Το κοινωνικό φύλο ή γένος (gender) ορίζεται ως μία δυναμική, πολιτισμική, κοινωνική, ψυχολογική και ιδεολογική κατασκευή που ερμηνεύει **κοινωνικά** το βιολογικό φύλο (Eckert & Mc Connell-Ginet, 2003: 10). Πρόκειται για όρο που πρώτη η Ann Oakley (Oakley, 1972) εισήγαγε στην κοινωνιολογία, προκειμένου να αποδείξει ότι η ανισότητα των δύο φύλων δεν μπορεί να εξηγηθεί με βάση τη μεταξύ τους βιολογική διαφοροποίηση (βιολογικός ντετερμινισμός).

Το κοινωνικό φύλο περιγράφει τα χαρακτηριστικά που μία κοινωνία ή ένας πολιτισμός

σκιαγραφεί ως “αρσενικά” για τους άντρες και “θηλυκά” για τις γυναίκες. Υπό αυτή την έννοια στην εκάστοτε κοινωνία “αληθινός” άντρας είναι αυτός που όχι μόνο φέρει το βιολογικό φύλο του αρσενικού, αλλά διαθέτει συγχρόνως τα “αρσενικά” χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που ορίζει η κοινωνία στην οποία ζει. Αντίστοιχα “αληθινή” γυναίκα είναι εκείνη που ως προς το βιολογικό φύλο ανήκει στα θηλυκά και συγχρόνως διαθέτει τα “γυναικεία” χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που θεωρούνται “θηλυκές”. Το κοινωνικό φύλο καθορίζει τελικά τα καθήκοντα, τις δράσεις, τις υποχρεώσεις των ανθρώπων στην κοινωνική και ιδιωτική τους ζωή.

Το κοινωνικό φύλο βέβαια δεν είναι σταθερό από κοινωνία σε κοινωνία, ούτε και αμετάβλητο μέσα στην πάροδο της ιστορίας, αλλά:

υπόκειται στη διαπλαστική επίδραση της ανθρώπινης δράσης, είναι συμβολικά εκφρασμένο και κοινωνικά θεσμοθετημένο, αποτελεί αντικείμενο επιλογής όσο και μάθησης και άρα μπορεί να αλλάζει.

(Παπαταξιάρχης 1997: 201).

2.1.3. Γραμματικό Γένος

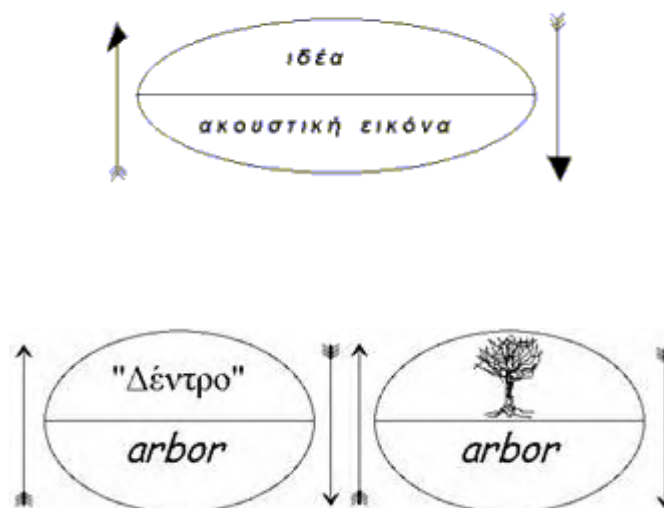
Για την αποφυγή σύγχυσης στο εξής με τον όρο “γένος” δεν θα αναφερόμαστε στο κοινωνικό φύλο, αλλά στο γραμματικό γένος, μια γραμματική κατηγορία η οποία αποτελεί μια καθαρά ονοματική ιδιότητα (Aronoff, 1994: 66). Οι τιμές τις οποίες μπορεί να πάρει το γραμματικό γένος είναι αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο, διάκριση που συναντάται τόσο στην ελληνική όσο και σε πολλές άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες.

Η κατηγορία του αρσενικού και του θηλυκού καλύπτει τόσο έμψυχα όσο και άψυχα όντα, τα οποία ταξινομούνται στο ένα ή στο άλλο γένος είτε με βάση το βιολογικό τους φύλο, π.χ. ο πατέρας-η μητέρα, είτε των κοινωνικών και πολιτιστικών αντιλήψεων που αντανακλούν, π.χ. τα περισσότερα ονόματα φυτών και δέντρων (ελιά, μηλιά κτλ) είναι θηλυκά γιατί γίνονται αντιληπτά ως παραγωγικές δυνάμεις που γεννούν. Συνήθως βέβαια είναι αδύνατο να εντοπίσουμε το ιδεολογικό πλαίσιο που υπήρξε καθοριστικό για την ταξινόμηση μιας λέξης σε ένα συγκεκριμένο γένος³. Παρ' όλα αυτά μπορούμε να πούμε ότι για τα έμβια όντα το γραμματικό γένος αντιστοιχεί συνήθως με το βιολογικό φύλο. (Τριανταφυλλίδης, 1978: 76)

³ Γένος και Αριθμός των Ονομάτων. Αρχές Σύνταξης της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/page_008.html

2.2. Η αναπαράσταση του φύλου στη γλώσσα

Επιχειρώντας έναν πρόχειρο ορισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία κατά την οποία ένα “πράγμα” του κόσμου μας συνδέεται συγχρόνως με μία “έννοια” και με ένα γλωσσικό “σημείο” ονομάζεται “αναπαράσταση στη γλώσσα”. Ο κόσμος όμως δεν μας υπαγορεύει ο ίδιος τις λέξεις με τις οποίες πρέπει να τον περιγράψουμε (Phillips & Jørgensen, 2002: 14). Σύμφωνα με το θεμελιωτή της σύγχρονης γλωσσολογίας Ferdinand de Saussure η γλώσσα είναι ένα σύστημα γλωσσικών σημείων και των μεταξύ τους σχέσεων που εκφράζουν ιδέες. Το γλωσσικό σημείο είναι μια ψυχική οντότητα με δύο όψεις, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους αυθαίρετα: το σημαίνον (signifiant), την ηχητική εικόνα, το ψυχολογικό δηλαδή εκτύπωμα του ήχου και το σημαινόμενο (signifié), δηλαδή την έννοια. (Saussure, 1979: 99-104). Η διχοτόμηση του γλωσσικού σημείου έδωσε τη δυνατότητα στον Saussure να παρουσιάσει με σαφήνεια τα επίπεδα στα οποία τοποθετούνται αυτές οι οντότητες: τη “γλώσσα” και το “λόγο”⁴.



Εικόνα 1: το σημαίνον και το σημαινόμενο

Η “γλώσσα” (langue) είναι ο χώρος των αφηρημένων οντοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν τα απτά δεδομένα (Prieto, 1987: 83). Πρόκειται δηλαδή για το σύστημα το οποίο διαθέτουν στον εγκέφαλό τους όλοι οι ομιλητές και όλες οι ομιλήτριες μιας γλώσσας. Υπό την έννοια αυτή η γλώσσα είναι στην ουσία της κοινωνική και ανεξάρτητη από το άτομο· ένας κοινωνικός θεσμός (Boutet, 1980: 20).

⁴ Η βασική διάκριση του Saussure σε langage, langue, parole διατηρεί ακόμα και σήμερα τη θεωρητική της αξία. Στην απόδοση των όρων ακολουθώ τον Βελούδη (Βελούδης, 1987: 2).

Από την άλλη πλευρά “λόγος” (parole) είναι ο χώρος που πραγματώνεται η γλώσσα διαμέσου των απτών δεδομένων (Prieto, 1987: 83), αφορά δηλαδή στην ατομική, στιγμιαία και παροδική πραγμάτωση της γλώσσας, η οποία είναι μια καθαρά προσωπική υπόθεση των ομιλητών / ομιλητριών.

*Η διάκριση μεταξύ “langue” και “parole”, όπως ορίστηκε αρχικά από τον Saussure, περικλείει μία σειρά από λογικά ανεξάρτητες διακρίσεις. Σημαντικότερη από αυτές ήταν η διάκριση αφενός μεταξύ δυνητικού και πραγματικού, αφετέρου μεταξύ **κοινωνικού και ατομικού**⁵.*

(Lyons, 1981: 29)

Ο Saussure σύμφωνα με τους άντρες και τις γυναίκες κοινωνιογλωσσολόγους αναγνωρίζει μεν την κοινωνική φύση της γλώσσας, αλλά παραγνωρίζει αυτή του λόγου (Boutet, 1980: 11-20). Για να προσεγγίσουμε όμως τη γλώσσα, τις παραστάσεις δηλαδή που αντανakλούν μια προϋπάρχουσα πραγματικότητα και που συγκροτούν την πραγματικότητα, πρέπει να περάσουμε μέσα από το λόγο. Οι συγκρούσεις στο λόγο συντελούν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας, των κοινωνικών ταυτοτήτων και σχέσεων (Phillips & Jørgensen, 2002: 31-37).

Η ρηματική συγκρότηση της κοινωνίας δεν πηγάζει από ένα ελεύθερο παιχνίδι ιδεών στο μυαλό των ανθρώπων, αλλά από μία κοινωνική πρακτική που είναι βαθιά ριζωμένη στις πραγματικές, υλικές κοινωνικές δομές και είναι προσανατολισμένη προς αυτές.

(Fairclough, 1992β: 66)

Συνακόλουθα οι πρακτικές του λόγου συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, όπως τις γυναίκες και τους άντρες (Phillips & Jørgensen, 2002: 120). Η διαδικασία του διαχωρισμού ανάμεσα στα φύλα αποτελεί ένα καθοριστικό πολιτισμικό δεδομένο που επικυρώνεται καθημερινά μέσω του λόγου. Επιχειρώντας λοιπόν μία βαθύτερη ανάλυση του λόγου ως προς τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούμε γλωσσικά το φύλο ή τις στάσεις και συμπεριφορές του, αντιλαμβανόμαστε ότι οι αναπαραστάσεις είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές κατασκευές και απλουστεύσεις, πολιτισμικές διεργασίες που εξυπηρετούν την εξουσία.

Με βάση ποια οπτική γωνία και με σημείο αναφοράς ποια πραγματικότητα έχει προκύψει η γλωσσική αναπαράσταση του κόσμου; Η απάντηση (Cameron, 1992:138) είναι αποστομωτική: Με

5 Δική μου έμφαση

βάση την οπτική και με σημείο αναφοράς την πραγματικότητα του άντρα.

(Κακαβούλια & Κάππα & Λιάπη, 2001: 14-15)

Ο “γλωσσικός σεξισμός” λοιπόν είναι ευδιάκριτος σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης της ελληνικής. Ακολουθούμε την Παυλίδου (Παυλίδου, 2002: 37-53):

2.2.1. Γραμματική και Μορφολογία

Η ελληνική γλώσσα μέσα από τη γενικευτική ή γενετική χρήση του αρσενικού γένους δίνει τη δυνατότητα στους ομιλητές και τις ομιλήτριές της να καλύπτουν την αναφορά σε πρόσωπα διαφορετικού φύλου χρησιμοποιώντας μόνο το αρσενικό. Η δυνατότητα αυτή εξυπηρετεί μεν την οικονομία της γλώσσας, αποκλείει δε ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού από το πεδίο του συμβολισμού.

Χαρακτηριστικότερη ίσως περίπτωση είναι η χρήση ονομάτων αρσενικού γένους, πληθυντικού αριθμού προκειμένου να αναφερθούμε στο πλήθος ατόμων διαφορετικού φύλου. π.χ. *“Όλοι οι φοιτητές διαμαρτύρονται για τη μεταρρύθμιση”* (εννοώντας και τις φοιτήτριες) ή *“Αυτοί δεν ήταν που έκαναν φασαρία χτες βράδυ;”* (εννοώντας ένα σύνολο αντρών και γυναικών).

Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται επίσης γενικευτικά στον πληθυντικό και σε ζητήματα συμφωνίας, π.χ. *Ο αδερφός μου και η αδερφή του ήταν πολύ ευτυχισμένοι μαζί.* Η χρήση του θηλυκού μάλιστα αντιβαίνει τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες αλλά και το γλωσσικό αίσθημα των ομιλητών και ομιλητριών αφού αν τα υποκείμενα είναι διαφορετικού γένους, τότε το κατηγορούμενο εκφέρεται στο επικρατέστερο γένος. Και επικρατέστερο γένος είναι το αρσενικό. (Τζάρτζανος, 1946: 47). Δεν μπορούμε δηλαδή να πούμε *Ο αδερφός μου και η αδερφή του ήταν πολύ ευτυχισμένες μαζί.*

Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται όμως και στον ενικό αριθμό προκειμένου να αναπαράσχη τους ανθρώπους που φέρουν μία συγκεκριμένη ιδιότητα, π.χ. σε επίσημα έγγραφα οι γυναίκες συχνά καλούνται να υπογράψουν κάτω από το *“ο δηλών”*, *“ο ασθενής”*, *“ο αιτών”* (γιατί απουσιάζει το “η δηλούσα”, “η ασθενής”, “η αιτούσα”).

Δεδομένου ότι στην περίπτωση των έμβιων όντων το γένος αντιστοιχεί με το φύλο, θα λέγαμε ότι το αρσενικό φύλο μοιάζει να εκπροσωπεί το ανθρώπινο είδος. Σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που συχνά απευθυνόμενοι/ απευθυνόμενες σε γυναίκες χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος αντί του θηλυκού π.χ. *Ποιος πέταξε τις σερβιέτες του στο πάτωμα;* Πρόκειται για εκφώνημα που αν και αντιβαίνει τη λογική (οι σερβιέτες ανήκουν συνήθως σε γυναίκα) δεν ξενίζει τους ομιλητές και τις ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας οι οποίοι το αποδέχονται, όπως ακριβώς και το “ορθότερο”: *“Ποια πέταξε τις σερβιέτες της στο πάτωμα;”*.

Σε ορισμένες περιπτώσεις δηλαδή μπορούμε να επιλέξουμε είτε το αρσενικό είτε το θηλυκό γένος για να αναφερθούμε σε γυναίκες. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις στις οποίες δεν υπάρχει άλλη επιλογή πέρα από τον να αντικατασταθεί το θηλυκό γένος από το αρσενικό. Σε τέτοια περιβάλλοντα το θηλυκό μάλιστα καθίσταται αντιγραμματικό⁶. Για παράδειγμα όταν ακούμε μια γυναικεία φωνή στο τηλέφωνο που δεν την αναγνωρίζουμε, λέμε “**Ποιος** είναι;” (και όχι **“Ποια είναι;”*). Η χρήση του θηλυκού “ποια” για να απευθυνθούμε στη γυναίκα που μας κάλεσε προσκρούει στο γλωσσικό αίσθημα.

Ήδη στην εισαγωγή επιχειρώντας να δούμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα γλωσσικού σεξισμού αναφερθήκαμε σε εκείνα τα ουσιαστικά που είναι δηλωτικά αξιωμάτων. Αυτά μαζί με τα επαγγελματικά ουσιαστικά μας απασχολούν τώρα από μορφολογικής πλευράς. Είναι γεγονός ότι στη δημοτική έχουν περάσει πολλά αρχαιοκλίτα θηλυκά με την “αρσενική” κατάληξη -ος (πχ. *φιλόλογος*, *δήμαρχος*) και δεν για αυτά δεν θεωρείται απαραίτητο να αλλάξει η κατάληξή τους. Η ασάφεια ως προς το γένος αίρεται με την πρόταξη του αντίστοιχου άρθρου: *ο φιλόλογος / η φιλόλογος* (Τσοπανάκης, 1994: 227, 265). Ωστόσο η ασάφεια παραμένει τόσο κατά την άναρθρη χρήση του ουσιαστικού όσο και όταν το όνομα βρίσκεται στην ονομαστική ή τη γενική πληθυντικού: *οι φιλόλογοι / των φιλολόγων, οι δήμαρχοι / των δημάρχων*. Πρόκειται για γυναίκες ή για άνδρες; (Μενεγάκη, Ευθυμίου, 2009)

Περισσότερο “προβληματικά” είναι τα δηλωτικά αξιωμάτων και επαγγελματικά ονόματα που λήγουν σε -ης, γιατί μέχρι το 1950 δεν υπήρχαν στην ελληνική γλώσσα θηλυκά ουσιαστικά με αυτή την κατάληξη (Τσοπανάκης, 1982: 326, Παυλίδου, 2002: 48, κ.ά.). Η ασάφεια αίρεται και στην περίπτωση αυτή με την πρόταξη του αρσενικού ή θηλυκού οριστικού άρθρου ανάλογα με το βιολογικό φύλο των αναφερόμενων προσώπων, πχ. ο/η βουλευτής. Ωστόσο παραμένει το πρόβλημα στην άναρθρη χρήση αλλά και στο σχηματισμό της ονομαστικής και γενικής πληθυντικού.

Το ενδιαφέρον για τα επαγγελματικά ουσιαστικά και τα δηλωτικά αξιωμάτων αποκαλύπτεται από το πλήθος σχετικών μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία (Τριανταφυλλίδης, 1963 · Παυλίδου, 1984 · Μπασλής, 1996, κ.ά.). Από τις αρχές της δεκαετίας του '50 μέχρι και την καθιέρωση της δημοτικής τη δεκαετία του '70, οι μελέτες αυτές επιχειρούν τη “θηλυκοποίηση” των επίκοινων ονομάτων μέσα από την μορφολογική τους διαφοροποίηση. Αυτή η ρύθμιση στη γλώσσα επιβάλλει τη χρήση παραγωγικών επιθημάτων της δημοτικής που προστίθενται στον αρσενικό τύπο, πχ. για τα σε -ος έχουν προταθεί τα -εσσα, -ισσα, -ινα (*γιατρός-γιατρέσσα-γιατρίνα*) και για τα σε -ης τα -ίνα, -τρια (*βουλευτίνα-βουλευτρια*). Η ρύθμιση αυτή αν και υιοθετήθηκε σε μεγάλο

6 Όταν ένα εκφώνημα αντιβαίνει τους κανόνες που ανήκουν στη συγκεκριμένη γραμματική της γλώσσας. Συμβολίζεται γραπτά με ένα αστερίσκο (*) μπροστά από την αντιγραμματική πρόταση. (Crystal, 1980: 97)

βαθμό από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες της ελληνικής, προκαλεί συχνά αμηχανία, πχ. ο άντρας επαγγέλλεται *χημικός μηχανικός* η γυναίκα **χημικίνα μηχανικίνα*;

Σκεφτείτε, πάντως, πόσα χρόνια έχουν περάσει από την εποχή που ο ελληνικός λαός έστειλε την πρώτη γυναίκα εκπρόσωπό του στη Βουλή, και ακόμη σήμερα, με τον ελληνικό λαό να ονομάζει -φυσιολογικότατα- τις εκπροσώπους του βουλευτίνες, η επίσημη πολιτεία ταλαιπωρείται, μη βρίσκοντας τον τρόπο να αποφασίσει αν η ταιριαστή για την περίπτωση λέξη είναι η λέξη η βουλευτρία, η λέξη η βουλευτίς (με γιώτα) ή η λέξη η βουλευτής (με ήτα) — εσείς κάνετε, πάντως, σας παρακαλώ, τη δοκιμή να πείτε στη γενική πτώση την τελευταία από τις λέξεις θηλυκού γένους που σας απαρίθμησα!

(Λυπουρλής, 1990: 124)

2.2.2. Σημασιολογία

Στην αρχή αυτού του υποκεφαλαίου ασχολούμαστε πάλι με τα επαγγελματικά ονόματα και τα δηλωτικά αξιωματών υπό το πρίσμα αυτή τη φορά της σημασιολογίας. Όπως είδαμε το πρόβλημα της ασυμμετρίας “θεραπεύτηκε” φαινομενικά με τη χρήση των παραγωγικών επιθημάτων της δημοτικής. Πολλά αρχαιοκλίτα θηλυκά σε -ος και -ης μετατράπηκαν σε παράγωγα των αρσενικών τύπων και έγιναν αποδεκτά από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες, πχ. *καθηγητής – καθηγήτρια*. Υπάρχουν όμως πολλά θηλυκά ονόματα στα οποία δεν κατέστη εφικτό να εφαρμοστούν οι μηχανισμοί παραγωγής, με αποτέλεσμα να διατηρηθούν ως έχουν, πχ. *ο / η πολιτικός - *η πολιτικίνα*.

Εξετάζοντας τις περιπτώσεις των ονομάτων σε -ος και -ης που σχημάτισαν θηλυκά παράγωγα παρατηρούμε ότι το ίδιο γλωσσικό αίσθημα εμποδίζει την καθιέρωση και την ισάξια χρήση του αρσενικού με τον μορφολογικά συμμετρικό θηλυκό τύπο (Μενεγάκη & Ευθυμίου, 2009: 453). Αυτό σημαίνει ότι ενώ υπήρξε μορφολογική εξομάλυνση σύμφωνα με τις απαιτήσεις του συστήματος της δημοτικής, οι νέοι θηλυκοί τύποι θεωρήθηκαν από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες περισσότερο “λαϊκοί” με αποτέλεσμα αφενός να χρησιμοποιούνται μόνο στον προφορικό λόγο -χωρίς να έχουν δηλαδή υιοθετηθεί στα επίσημα έγγραφα και τον επιστημονικό λόγο (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005: 57)- και αφετέρου να χρησιμοποιούνται συχνά προκειμένου να δοθεί αρνητικό σημασιολογικό φορτίο στο σημαινόμενο (Χαραλαμπίκης, 1992: 125).

Ας δούμε το παράδειγμα του τύπου *γιατρίνα*: Μία γυναίκα που ασκεί αυτό το επάγγελμα δεν θα εκτυπώσει ποτέ επαγγελματικές κάρτες στις οποίες θα αναγράψει την ιδιότητα *γιατρίνα*, αλλά *γιατρός* και αυτό γιατί έχει επίγνωση της διαφοράς γοήτρου ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους. Πιθανώς μάλιστα να εκλάβει ως υποτιμητικό τον χαρακτηρισμό “γιατρίνα” από κάποιον ή κάποια

ασθενή. Και πιθανώς ο ίδιος ο ασθενής / η ίδια η ασθενής να χρησιμοποιήσει όντως υποτιμητικά το συγκεκριμένο όνομα, πχ. “Δεν τις εμπιστεύομαι τις γιατρίνες” και όχι * “Δεν τις εμπιστεύομαι τις γιατρούς”.

Κλείνοντας το ζήτημα των επαγγελματικών ονομάτων και των δηλωτικών αξιώματος, καταπιανόμαστε με εκείνα τα λεξήματα τα οποία “δείχνουν” το βιολογικό φύλο του άντρα και της γυναίκας, όπως τα “άνδρας / αγόρι / αρσενικό”, “γυναίκα / κορίτσι / θηλυκό”. Η ελληνική γλώσσα μπορεί να εγγράψει το φύλο όχι μόνο μέσω του γραμματικού γένους αλλά και λεξιλογικά. Πρόκειται για ακόμα μία μορφολογική συμμετρία στο πλαίσιο του γλωσσικού συστήματος, που παρουσιάζει όμως σημασιοπραγματολογική ασυμμετρία (Παυλίδου, 2002: 45). Αναλυτικά:

Τα λεξήματα που σχηματίζουν συμμετρικά ζεύγη “άντρας-γυναίκα”, “αγόρι-κορίτσι”, “αρσενικό-θηλυκό” στην απλή τους μορφή⁷ αντικατοπτρίζουν τον βιολογικό διμορφισμό των δύο φύλων. Αν και σημαδεμένα ως προς το βιολογικό φύλο τα λεξήματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αναφερθούμε σε άτομα του αντίθετου φύλου. Η χρήση τους αυτή όμως αποκαλύπτει μία νέα σημασιοπραγματολογική ασυμμετρία. Όταν πχ. λέμε ότι κάποιος “παλεύει σαν κορίτσι”, εννοούμε ότι είναι αδύναμος, του λείπει η τεχνική κατάρτιση, το θάρρος, ο ανδρισμός κτλ, ενώ αντίστοιχα αν πούμε σε κάποια ότι “παλεύει σαν αγόρι” εννοούμε ότι είναι δυνατή, δυναμική, κτλ.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή λοιπόν αντανακλώνται όχι μόνο τα κοινωνικά στερεότυπα που ακολουθούν τα δύο φύλα, αλλά και η διαφορετική εκτίμηση που τρέφει η κοινωνία για τους άντρες και τις γυναίκες. Φανερώνεται μάλιστα και ο τρόπος με τον οποίο τους / τις ιεραρχεί (Παυλίδου, 2002: 44).

Εφαρμόζοντας το μηχανισμό του υποκορισμού στα σημαδεμένα ως προς το βιολογικό φύλο λεξήματα προκύπτουν νέα συμμετρικά -υπό το πρίσμα της μορφολογίας- ζεύγη: “αντρούλης - γυναικούλα”, “αντράκι - γυναικάκι”. Το “θηλυκό” μέλος κάθε ζεύγους φέρει αρνητικό σημασιολογικό φορτίο πχ. *Όλη μέρα καφέ και κουτσομπολιό...γυναικούλα!* / *Θα σταματήσετε ποτέ το κουτσομπολιό γυναικάκια;*, εφόσον βέβαια δεν χρησιμοποιείται θωπευτικά από έναν “τρυφερό” σύζυγο, πχ. *Τι κάνει η γυναικούλα μου / το γυναικάκι μου*. Το “αρσενικό” από την άλλη φέρει εξ ορισμού θετικό φορτίο και *Ο γιος σου έγινε σωστό αντράκι!* / *Ο αντρούλης μου κορώνα στο κεφάλι μου!*

Η σημασιοπραγματολογική ασυμμετρία των “αγοράκι - κοριτσάκι” αποκαλύπτεται πάλι όταν χρησιμοποιούμε το “θηλυκό” μέλος του ζεύγους για να αναφερθούμε σε άτομα του αντίθετου φύλου, πχ. (απευθυνόμενοι/απευθυνόμενες σε αγόρι) *Τι κλαις σαν κοριτσάκι;*

Όσον αφορά τα μεγεθυντικά “άντρακλας - γυναικάρα” “αγόραρος - κορίτσαρος” εδώ η

7 Χωρίς να επενεργήσουν πάνω τους μορφολογικοί μηχανισμοί (υποκορισμός, σύνθεση, κ.τ.λ.)

σημσιολογική ασυμμετρία έγκειται στο ότι το θηλυκό μέλος του ζεύγους έχει σαφέστερες σεξουαλικές συνδηλώσεις από το αρσενικό, που μπορεί απλά να σημαίνει τον άντρα ή το αγόρι με μεγάλη σωματική διάπλαση (Παυλίδου, 2002: 45).

Σημασιοπραγματολογική ασυμμετρία παρατηρούμε όμως και όταν ενεργοποιούμε τους μηχανισμούς παραγωγής στα σημαδεμένα ως προς το βιολογικό φύλο λεξήματα: “αντρικός, -ή, -ό ή αντρίκειος, -α, -ο / γυναικίος, -α, -ο”, “αγορίστικος - κοριτσίστικος”. Η χρήση τους στο λόγο υποκρύπτει λανθάνοντες αξιολογικούς χαρακτηρισμούς για τον όρο που προσδιορίζουν, πχ. οι κουβέντες όταν είναι “αντρίκειες” είναι ουσιαστικές, ειλικρινείς και περιεκτικές, ενώ όταν είναι “γυναικίες” είναι ασήμαντες, ανόητες και μακροσκελείς. Με άλλα λόγια οι μεν “αντρίκειες” χαίρουν εκτίμησης, οι δε “γυναικίες” όχι.

Όσον αφορά τις σύνθετες λέξεις που προκύπτουν από τα λεξήματα “άντρας - γυναίκα”, “αγόρι – κορίτσι”, “αρσενικό - θηλυκό” οι μελετητές και οι μελετήτριες έχουν παρατηρήσει ότι όταν το πρώτο συνθετικό περιλαμβάνει ένα λεξικό μόρφημα που είναι σημασιολογικά αρνητικά χρωματισμένο, πχ. *βρομο-, τότε για τις γυναίκες τίθεται ως δεύτερο συνθετικό το λεξικό μόρφημα που είναι ρητά συνδεδεμένο με το φύλο, πχ. βρομο-γύναικο, βρομο-κόριτσο, βρομο-θήλυκο. Για τους άντρες από την άλλη δεν χρησιμοποιείται ως δεύτερο συνθετικό το λεξικό μόρφημα που συνδέεται με το αντρικό φύλο, αλλά ένα ουδετεροποιημένο. Αντί δηλαδή για τα συμμετρικά *βρομο-άντρας, *βρομο-άγορο, *βρομο-αρσένικο, χρησιμοποιείται το ουδέτερο ως προς το γραμματικό γένος και το φύλο “βρομό-παιδο”. Λέξη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αναπαραστήσουμε στο λόγο και μία γυναίκα.

2.2.3. Σύνταξη

Ακολουθώντας την Τσοκαλίδου (Τσοκαλίδου, 2001) παρατηρούμε ότι στις περισσότερες καθιερωμένες φράσεις στις οποίες εμφανίζονται και τα δύο φύλα, το αρσενικό προηγείται, πχ. ο Αδάμ και η Εύα, ο κύριος και η κυρία Παπαδοπούλου, κτλ. Αντίθετα οι περιπτώσεις στις οποίες προηγείται ο θηλυκός τύπος είναι λιγιστές και μάλλον στερεότυπες, πχ. όταν οι ομιλητές και οι ομιλήτριες προσφωνούν το κοινό λέγοντας “Κυρίες και κύριοι” με το ψευδοεπιχείρημα της ευγένειας.

2.3. Project

Ο όρος project παρουσιάζει πρόβλημα στην απόδοσή του στα ελληνικά. Στην παρούσα εργασία εμφανίζεται με δύο σημασίες. Για την αποφυγή σύγχυσης λοιπόν στο εξής γίνεται η ακόλουθη διάκριση:

2.3.1. Το project ως μέθοδος διδασκαλίας: Σχέδιο Εργασίας

Ο παιδαγωγός W. Kilpatrick στο άρθρο του “Project method” (Kilpatrick, 1918) χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο “project” προκειμένου να ονομάσει μία νέα για την εποχή μέθοδο διδασκαλίας της Προοδευτικής Παιδαγωγικής (Progressive Education)⁸. Για την απόδοση του όρου στα ελληνικά (Σχέδιο Εργασίας) ακολουθούμε τον Ματσαγγούρα (Ματσαγγούρας, 2006). Βασισμένος σε προηγούμενους ορισμούς του project (Frey, Χρυσafiίδης) ο Η. Γ. Ματσαγγούρας επιχειρεί να συμπυκνώσει τα κυριότερα σημεία στον εξής:

Στο σχολικό χώρο ορίζουμε ως σχέδιο εργασίας⁹ κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων.

(Ματσαγγούρας, 2006: 221)

Το Σχέδιο Εργασίας είναι λοιπόν η διδακτική εκείνη μέθοδος που χρησιμοποιείται προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να ερευνούν θέματα που οι ίδιοι / ίδιες επιλέγουν. Βασισμένοι / βασισμένες δε περισσότερο στην εμπειρία και τις αισθήσεις τους, παρά στο σχολικό εγχειρίδιο, στοχεύουν στην επίλυση ενός προβλήματος ή στη σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος / ζητήματος που έχει προκύψει i) είτε από τα ερωτήματα και τις απορίες των μαθητών / μαθητριών (Καλδή, 2008), ii) είτε από γνωστικά κενά που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή η ίδια η εκπαιδευτικός διαπίστωσε πως έχουν οι μαθητές και η μαθήτριες (σε αυτή την περίπτωση αναφέρεται περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία ως Project-Based Learning). Σκοπός του εκάστοτε project τελικά είναι είτε η επιτέλεση μιας κοινωνικής παρέμβασης, είτε η ολοκλήρωση μίας ακαδημαϊκού τύπου έρευνας, ανάλογα με τη φύση του “Σχεδίου Εργασίας”. (Ματσαγγούρας, 2006: 219-220)

Συνάγεται λοιπόν ότι τα “Σχέδια Εργασίας” ως εναλλακτική, διεπιστημονική, διαφοροποιημένη και συνεργατική μέθοδος δεν αφορούν μόνο ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά αντιθέτως μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα ως συμπληρωματική προσέγγιση. Ωστόσο δεν ενδείκνυνται σε περιπτώσεις που υπάρχει πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, περιορισμός χρόνου και μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας που επιβάλλεται θεσμικά (Μαυρομαρά-Λαζαρίδου, 2011: 123).

⁸ Παιδαγωγικό κίνημα του 19ου αιώνα που λειτούργησε ως εναλλακτική της παραδοσιακής εξετασιοκεντρικής διδασκαλίας.

⁹ Ο όρος “Project” μεταφράζεται στην ελληνική βιβλιογραφία με ποικίλους τρόπους: Σχέδιο Εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002), Μέθοδος Σχεδίων, Σχέδιο Δράσης (Κοσσυβάκη, 2003), Δημιουργικές και συνθετικές εργασίες (Ματθαίου, 1997), Σχέδια συνεργατικής Έρευνας (Νημά & Καψάλης, 2002), κ.ά..

Το Σχέδιο Εργασίας ως ανοιχτή μορφή μάθησης υπολείπεται συμβάσεων αφού δεν υπάρχει κανονικότητα να ακολουθηθεί. Το θέμα, ο τρόπος προσέγγισης, το σχέδιο και ο σκοπός συναποφασίζονται από τα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό. Δουλεύουν συνεργατικά, οργανώνουν, σχεδιάζουν και φτάνουν τελικά στην επίλυση του προβλήματος ή στην απάντηση ερωτημάτων. Αυτό για το οποίο βέβαια οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αποφασίζουν είναι τα φύλλα εργασίας πάνω στα οποία συχνά εργάζονται, αλλά και οι οδηγίες που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό για την πορεία της διερεύνησης/μελέτης. Κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες πρέπει να ακολουθήσει ο / η εκπαιδευτικός για ένα επιτυχές Σχέδιο Εργασίας δεν υπάρχουν. Ωστόσο ένα Σχέδιο Εργασίας πρέπει πάντα να διατηρεί την εξισορρόπηση ανάμεσα στους τρεις βασικούς πόλους, τον κοινωνικό (τελικό προϊόν), τον ορθολογικό (διδασκτικοί στόχοι) και τον συναισθηματικό (ελευθερία-αυθορμητισμός), αποφεύγοντας την έμφαση του ενός εις βάρος του άλλου (Bordallo & Ginestet, 1993: 11).

2.3.2 Το project ως εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος: Ερευνητική Εργασία

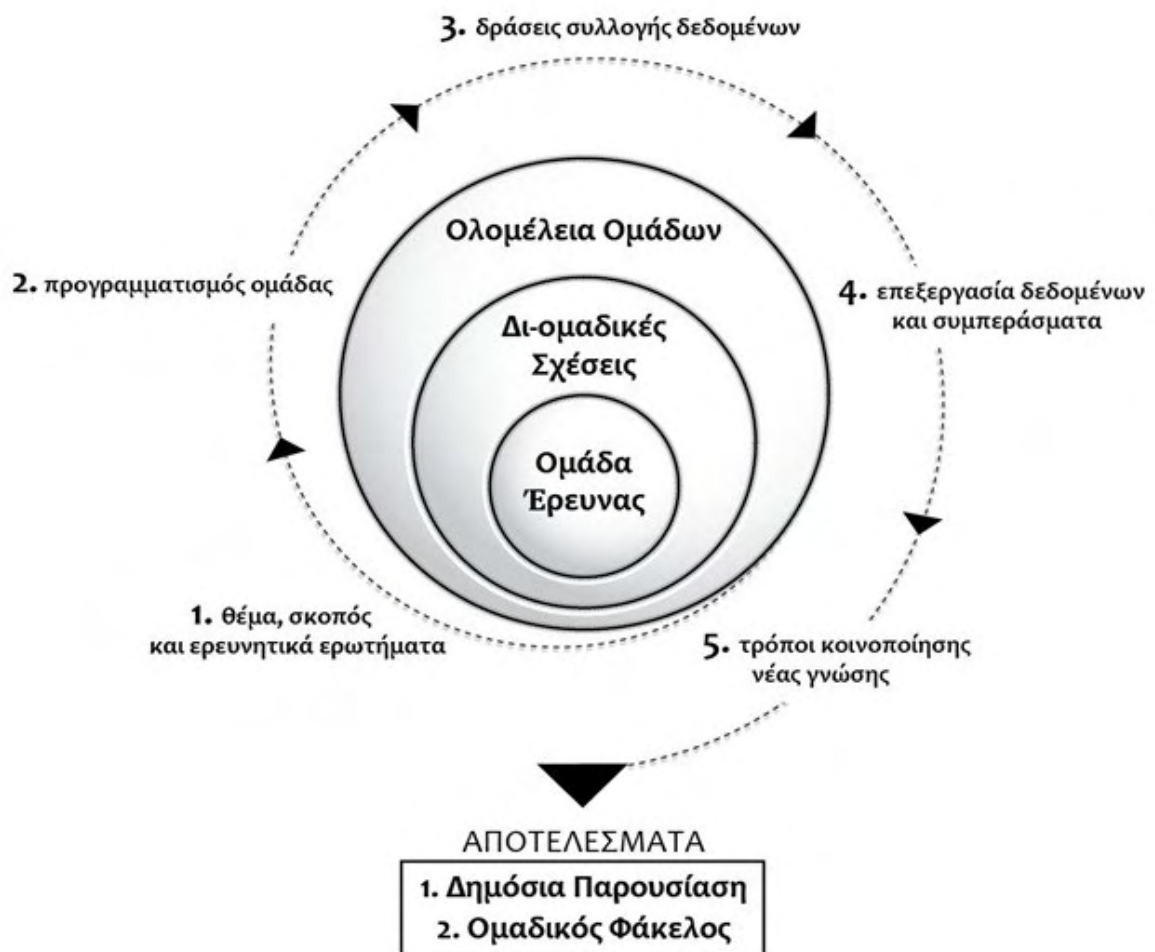
Από το σχολικό έτος 2011-2012 μία μορφή “Σχεδίου Εργασίας”, αυτό της ερευνητικής κατεύθυνσης (Inquiry Learning Projects), εισήχθη ως νέο πεδίο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α' Λυκείου. Η καθιέρωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα της “Ερευνητικής Εργασίας (project)” πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των αλλαγών που εισήγαγε το “Νέο Σχολείο” (Υ.Π.Δ.Μ.Θ., 2011: 13), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποίησε το Υπουργείο Παιδείας Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το σχολικό έτος 2011-2012.



Εικόνα 2: το Νέο Σχολείο

Ο τίτλος “Ερευνητική Εργασία” που δόθηκε στο νέο πεδίο προτιμήθηκε έναντι των άλλων αποδόσεων της έννοιας Project [Σχέδιο Εργασίας (Ματσαγγούρας, 2002), Σχέδιο Δράσης (Πετρουλάκης, 1960), κ.ά.] καθώς αντικατοπτρίζει την επιστημονική βάση της θεσμοθετούμενης καινοτομίας αλλά και τη συστηματικότητα, τα στοιχεία της μεθόδου, της ενεργού δράσης και του αποτελέσματος που εμπεριέχονται στην έννοια της εργασίας.

Η ένταξη των Σχεδίων Εργασίας στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νέου Λυκείου ως ξεχωριστό μάθημα με τίτλο “Ερευνητική Εργασία” στηρίζεται σε τέσσερις παιδαγωγικές αρχές: την αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, την αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Εκπαιδευτικών, την αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών και την αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης. (Ματσαγγούρας, 2011: 9). Στη συνέχεια παρατίθεται η αναλυτική περιγραφή των “βημάτων” που ακολουθεί το σχολείο όσον αφορά την Ερευνητική Εργασία (Project):



Εικόνα 3: η Ερευνητική Εργασία στο σχολείο

Στην αρχή κάθε τετραμήνου ένας ή δύο καθηγητές και καθηγήτριες από οποιαδήποτε ειδικότητα¹⁰, επιλέγουν ένα συναφές με την ειδικότητά τους θέμα. Για την επιλογή οι άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνήσουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στη συνέχεια το προτείνουν στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η έγκριση των θεμάτων πραγματοποιείται κατόπιν ειδικής συνεδρίασης και τα θέματα στη συνέχεια προτείνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Αυτά πρέπει να ανήκουν σε κάποιον από τους ακόλουθους θεματικούς κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη». Υπάρχει βέβαια η δυνατότητα να προταθεί ένα συνδυαστικό θέμα που να αφορά για παράδειγμα τα Μαθηματικά και την Τέχνη.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη σειρά τους ενημερώνονται για τα προτεινόμενα θέματα και δηλώνουν συμμετοχή σε δύο από αυτά (με σειρά προτίμησης). Υποχρέωση του σχολείου είναι να δημιουργηθούν τελικά λειτουργικές ομάδες κοινού ενδιαφέροντος, που δεν υπερβαίνουν τους είκοσι μαθητές και δεν είναι μικρότερες από δεκαέξι μαθητές¹¹.

Οι Ερευνητικές Εργασίες πραγματοποιούνται σε συνεχόμενο τρίωρο μίας ημέρας του Ωρολογίου Προγράμματος. Σε περίπτωση που αυτό είναι αδύνατο, το σχολείο πρέπει να ορίσει τουλάχιστον ένα συνεχόμενο δίωρο και μία ξεχωριστή ώρα την ίδια ή άλλη ημέρα..

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες που απαρτίζονται από τρία έως οκτώ μέλη. Οι ομάδες μεταξύ τους πρέπει να έχουν ίσο ή σχεδόν ίσο αριθμό μελών. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει τα μέλη κάθε ομάδας επιχειρώντας κάθε φορά ανομοιογενή σύσταση (με κριτήριο τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών).

Μετά τη σύσταση των ομάδων τα παιδιά καλούνται να υπογράψουν ένα “συμβόλαιο” ατομικής ευθύνης απέναντι στην ομάδα, τους όρους του οποίου συναποφασίζουν μάλιστα με τον/την εκπαιδευτικό. Η διαδικασία αυτή κρίνεται απαραίτητη καθώς έτσι αναπτύσσεται το αίσθημα ατομικής ευθύνης έναντι του συλλογικού έργου.

Στην πρώτη φάση της διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει τα παιδιά με μία πρώτη ενημέρωση επί του θέματος, απαντά στις ερωτήσεις τους και διαμορφώνει μαζί τους το σκοπό, τους στόχους, τα υποθέματα που θα αναπτυχθούν και τα κεντρικά ερωτήματα.

Ακολουθεί συζήτηση προκειμένου κάθε ομάδα να αναλαμβάνει τη μελέτη ορισμένων υποθεμάτων. Έπειτα κάθε ομάδα εξειδικεύει τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα σε υποερωτήματα, κατανέμει τους ρόλους των μελών της, θέτουν χρονοδιαγράμματα, επιλέγουν

10 Τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες θα πρέπει να ανατίθεται (συμπεριλαμβάνεται η περίπτωση της συν-επίβλεψης) σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03, ή ΠΕ04 (δηλαδή φιλόλογοι, μαθηματικοί και καθηγητές φυσικών επιστημών).

11 Εξαιρούνται τα μικρά Λύκεια.

μεθοδολογικά εργαλεία και πηγές άντλησης δεδομένων. Κάθε μέλος ανοίγει ένα προσωπικό ημερολόγιο και έναν ατομικό φάκελο τον οποίο ενημερώνει σε όλη τη διάρκεια του τετραμήνου. Το προσωπικό ημερολόγιο περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την έναρξη και ολοκλήρωση των δράσεων, αλλά και επιπρόσθετες σημειώσεις των μαθητών / μαθητριών που αφορούν σχόλια, σκέψεις, παρατηρήσεις, συναισθήματα, προτάσεις, κρίσεις και βιώματα. Ο ατομικός φάκελος από την άλλη περιλαμβάνει τις εκθέσεις, τις ατομικές εργασίες, τα προσωπικά ημερολόγια, τα ερωτηματολόγια της λειτουργικότητας ομάδας και μελών που δίνονται στη διάρκεια από τον/την εκπαιδευτικό. Ο ατομικός φάκελος αξιοποιείται για την ατομική βαθμολόγηση των μαθητών και των μαθητριών.

Ο / Η εκπαιδευτικός ελέγχει όσα αποφασίστηκαν από τα παιδιά και προτείνει στην κάθε ομάδα βιβλιογραφία καθώς επίσης ενημερώνει για τα βασικά σημεία του εκάστοτε υποθέματος. Η διαδικασία της συλλογής δεδομένων και της μελέτης πηγών που ακολουθεί πραγματοποιείται με τη βοήθεια του διδάσκοντα ή της διδάσκουσας μέσα στο διδακτικό τρίωρο. Το ίδιο συμβαίνει και στην επόμενη φάση κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάζονται τα δεδομένα προκειμένου να παραχθεί νέα γνώση.

Επιπροσθέτως ο/η εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να καταγράψουν τη νέα αυτή γνώση και με άλλους πρωτότυπους τρόπους πέρα από το γραπτό λόγο (πχ. ψηφιακές αφίσες, προσομοιώσεις, κτλ). Έπειτα τα παιδιά συγγράφουν την Ερευνητική Έκθεση, συνθέτουν το τέχνημα (ένα poster με σύντομα πληροφοριακά κείμενα, φωτογραφίες, εικόνες) και εμπλουτίζουν τον ομαδικό φάκελο με συμπληρωματικά στοιχεία. Έπειτα τον υποβάλλουν για αξιολόγηση.

Στο τέλος του τετραμήνου, με την ολοκλήρωση της Ερευνητικής Εργασίας, οι ομάδες παρόντος του διδάσκοντος/παρούσης της διδάσκουσας επιχειρούν μία δοκιμαστική παρουσίαση με την βοήθεια κάποιου λογισμικού παρουσιάσεων. Πρόκειται για ένα είδος “πρόβας” πριν την τελική παρουσίαση της Εργασίας που πραγματοποιείται σε ειδική ημερίδα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Η Εργασία κοινοποιείται και με άλλους τρόπους: αναρτάται στο διαδίκτυο, παρουσιάζεται σε εκδήλωση του σχολείου ή μέσω μιας εικαστικής έκθεσης των τεχνημάτων κτλ.

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί τμήμα του ευρύτερου Σχεδίου Εργασίας ερευνητικής κατεύθυνσης με τίτλο “Είμαι αγόρι..., είμαι κορίτσι..., είμαστε τόσο διαφορετικοί..., αλλά τόσο ΙΣΟΙ” που εφαρμόστηκε στη διάρκεια του δευτέρου τετραμήνου του σχολικού έτους 2011-2012 στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας σε περιφερειακό σχολείο της Λάρισας. Η διδακτική αυτή πρόταση αφορά στην ενότητα “Γλώσσα και Φύλο” που απασχόλησε τους μαθητές και τις μαθήτριες για την ολοκλήρωση της Ερευνητικής τους Εργασίας.

3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

3.1. Η ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Η παρούσα διδακτική πρόταση ενδιαφέρεται για την “εκπαίδευση” των μαθητών και μαθητριών i) ώστε να αντιληφθούν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα, το φύλο και την κοινωνία, ii) ώστε να εντοπίζουν τις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού στο λόγο που παράγουν ή καταναλώνουν ως πομποί ή δέκτες της επικοινωνιακής πράξης και iii) ώστε τέλος να οικοδομήσουν μη σεξιστική γλώσσα στις δικές τους προφορικές ή γραπτές συνεισφορές.

Η πρόταση δημιουργήθηκε κατόπιν προ-έρευνας σε Λύκειο της Λάρισας, στο οποίο δύο από τις υπεύθυνες διδάσκουσες του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας εφαρμόζαν ήδη Σχέδιο Εργασίας που αφορούσε την ισότητα των δύο φύλων. Η ερευνήτρια έγινε δεκτή ως ειδική επισκέπτρια, η οποία θα πραγματοποιούσε διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της συγκεκριμένης Ερευνητικής Εργασίας. Η προέρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου η διδακτική πρόταση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας των παιδιών στην οποία επρόκειτο να εφαρμοστεί (διαφοροποιημένη διδασκαλία). Υπό την έννοια αυτή η διδακτική πρόταση που ακολουθεί δεν αποτελεί “συνταγή” που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση. Μπορεί ωστόσο να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία νέων project σχετικών με το γλωσσικό σεξισμό και την προσπάθεια οικοδόμησης μη σεξιστικής γλώσσας από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

3.1.1. Σκοπός

Κύρια επιδίωξη είναι οι μαθητές/μαθήτριες να αξιοποιήσουν στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη παρουσία των δύο φύλων στις γλωσσικές τους αναπαραστάσεις.

3.1.2. Διδακτικοί Στόχοι

Στόχος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

- διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και το φύλο υπό το πρίσμα της σχέσης γλώσσας-κοινωνίας.
- αναγνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους εγγράφεται το αρσενικό και το θηλυκό στην ελληνική γλώσσα.
- εντοπίσουν τις ασυμμετρίες στον τρόπο που εγγράφεται το θηλυκό και το αρσενικό στην ελληνική γλώσσα.
- αξιολογήσουν τις κρίσεις που διατυπώνονται σχετικά με τα ζητήματα ανισότητας των

φύλων στη χρήση της γλώσσας.

- αντιληφθούν ότι οι ομιλητές/οι ομιλήτριες διαμορφώνουν τη γλώσσα σύμφωνα με τις ανάγκες τους και επομένως η χρήση μη σεξιστικής γλώσσας είναι επιλογή και όχι υποχρέωση.
- παράγουν γραπτά και προφορικά κείμενα βασισμένα στη μεταγλωσσική λειτουργία της γλώσσας
- εξοικειωθούν με γλωσσολογικούς όρους που χρησιμοποιούνται στις σπουδές φύλου.
- αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στα προφορικά ή γραπτά κείμενα
- εξοικειωθούν με κοινωνικές γλώσσες, επίπεδα ύφους και κειμενικά είδη τα οποία είναι απαραίτητα για την καλύτερη λειτουργία τους ως πολιτών.
- αξιοποιήσουν δημιουργικά τα Τ.Π.Ε.
- συλλέξουν στοιχεία χρήσιμα για την ερευνητική τους/τις εργασία.
- ενθαρρυνθούν για περαιτέρω ενασχόληση με τις σπουδές φύλου.

3.1.3. Διδακτικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι

Ολόκληρη η διδακτική πρόταση διέπεται από τις αρχές της διδακτικής θεωρίας του Κονστρουκτιβισμού ή Εποικοδομητισμού (Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel, κ.ά.), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι δομούν τη γνώση του κόσμου και τις απόψεις τους για αυτόν βασισμένοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, 2004: 5).

Η μάθηση λοιπόν είναι μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο δεν πρέπει να είναι παθητικός αποδέκτης πληροφοριών, αλλά αντίθετα πρέπει να οικοδομεί τη γνώση βασισμένο σε πρότερες εμπειρίες και γνώσεις του, σε αλληλεπίδραση δηλαδή με το περιβάλλον του. Πρόκειται βέβαια για μία διαδικασία αργή που πιθανώς φαντάζει ουτοπική για τον Έλληνα και την Ελληνίδα εκπαιδευτικό, ωστόσο είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί αφού προσιδιάζει στον ενεργό και δημιουργικό τρόπο με τον οποίο αποκτούμε γνώσεις προτού πάμε στο σχολείο, δηλαδή μέσα από την εξερεύνηση, τη διατύπωση ερωτημάτων και την αξιολόγηση των όσων ήδη γνωρίζουμε (Κολλιιάδης, 1994: 124).

Χαρακτηριστικό της θεωρίας του Κονστρουκτιβισμού ή Εποικοδομητισμού είναι ότι επιτρέπει στον διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα να αξιοποιήσει στοιχεία από όλες τις προσεγγίσεις προκειμένου να επιτύχει την οικοδόμηση της γνώσης. Ακόμα και προσεγγίσεις όπως η Παραδοσιακή Προσέγγιση στη Διδασκαλία, που δεν διαθέτει θεωρητικό υπόβαθρο, βρίσκει διδακτική αξία στο πλαίσιο μιας συνθετικής κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας. Για την υλοποίηση λοιπόν της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης και την επίτευξη των στόχων και σκοπών

χρειάστηκε να γίνει συνδυασμός των ακόλουθων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας:

α) Δομιστική Προσέγγιση

Πρόκειται ίσως για την πρώτη διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας η οποία στηρίζεται σε επιστημονικά “θεμέλια”, ακολουθεί δηλαδή τις αντιλήψεις μίας γλωσσολογικής σχολής. Η Δομιστική προσέγγιση ακολουθεί τις αρχές του γλωσσολογικού Δομισμού.

Δεδομένης αυτής της σχέσης με το Δομισμό η Δομιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού και αναγνωρίζει ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα που αποτελείται από επιμέρους δομές τις οποίες ιεραρχούμε σε επίπεδα (φωνητική, φωνολογία, σημασιολογία, κτλ). Οι μικρότερες από αυτές τις δομές εντάσσονται σταδιακά σε ευρύτερες και πιο πολύπλοκες (Μήτσης, 1998: 138) και έτσι προκύπτουν τα γραπτά και προφορικά κείμενα.

Σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η ανάλυση του γλωσσικού συστήματος ώστε ο μαθητής και η μαθήτρια να το οικειοποιηθούν ως ολότητα. Το ενδιαφέρον λοιπόν μετατοπίζεται από τα μεμονωμένα στοιχεία, όπως η λέξη, σε ευρύτερες δομές, όπως η πρόταση. Θα λέγαμε πως η γλώσσα δεν διαιρείται σε τομείς, αλλά αναλύεται σε επιμέρους δομές, οι σχέσεις ανάμεσα στις οποίες εξετάζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η γλώσσα διδάσκεται τελικά ως ενιαίο σύνολο.

Η Δομιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας θεωρείται ότι αποτελεί συνέχεια του φυσικού τρόπου εκμάθησης της γλώσσας, αφού δεν προτάσσει τον κανόνα ή το αξίωμα. Αντιθέτως οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει πρώτα να μελετήσουν τις δομές προκειμένου να εξάγουν μόνοι τους/ μόνες τους την οποιαδήποτε γενίκευση για το γλωσσικό σύστημα. Η διδασκαλία γίνεται πάντοτε με παραδείγματα που στηρίζονται στη γλωσσική χρήση (δηλαδή επαγωγικά) χωρίς όμως να καταλήγει σε ρητή διατύπωση κανόνων ή αρχών από τον / την εκπαιδευτικό (Μήτσης, 1998: 139).

Οι ασκήσεις της δομικής γραμματικής κινούνται τόσο στον παραδειγματικό όσο και τον συνταγματικό άξονα της γλώσσας. Η εξάσκηση πραγματοποιείται στο επίπεδο της πρότασης, μέσα από συστηματικά και σκόπιμα γλωσσικά ερεθίσματα ώστε η ευρύτερη δομή να κατακτάται από τους μαθητές και τις μαθήτριες σταδιακά.. Μέσα από τις ασκήσεις και τα παραδείγματα δίνεται έμφαση στο γλωσσικό περιβάλλον και όχι στο εξωγλωσσικό / καταστασιακό. Στην κατεύθυνση αυτή οι ασκήσεις που χρησιμοποιούνται από τους / τις εκπαιδευτικούς θα χαρακτηρίζονταν μάλλον μηχανιστικές -σχεδόν θετικιστικές-, έχουν όμως διδακτική αξία, αφού εξυπηρετούν την οικονομική περιγραφή της γλώσσας.

β) Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Η Επικοινωνιακή προσέγγιση ακολουθείται για πρώτη φορά στην πράξη στα τέλη της δεκαετίας του '70 και βασίζεται στα πορίσματα της Κοινωνιογλωσσολογίας, της Φιλοσοφίας της Γλώσσας και της Αγγλικής Λειτουργικής Σχολής (Μήτσης, 1998: 153).

Όπως η Δομιστική προσέγγιση, έτσι και η Επικοινωνιακή δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο με τη διαφορά ότι δεν παραγνωρίζει τη γλωσσική ποικιλότητα και το πώς αυτή επηρεάζεται από τις εξωγλωσσικές συνθήκες. Κυρίαρχη δομή θεωρείται πλέον το κείμενο έτσι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το γλωσσικό περιβάλλον στο επικοινωνιακό. Με άλλα λόγια δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία που επιτελεί το γλωσσικό σύστημα και όχι στις γραμματικοσυντακτικές σχέσεις των επιμέρους δομών της.

Η γλώσσα δεν περιγράφεται πια με όρους της Παραδοσιακής ή της Δομικής Γραμματικής αλλά προτείνεται για πρώτη φορά η επικοινωνιακή αντιμετώπισή της. Η γλώσσα παρουσιάζει επικοινωνιακές λειτουργίες, όπως η άρνηση, η έκφραση παραπόνων, κτλ οι οποίες χρήζουν ανάλυσης, αφού βάσει αυτών τελείται η επικοινωνιακή πράξη (Wilkins, 1972: 111).

Η διδασκαλία της γλώσσας η στηριγμένη στην Επικοινωνιακή προσέγγιση αποβλέπει στο να βελτιώσει την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, να τα βοηθήσει δηλαδή να κατακτήσουν την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάλογα με το καταστασιακό περιβάλλον και τις επικοινωνιακές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων εκφέρεται κάθε φορά ο λόγος. Τα βοηθά δηλαδή να παράγουν λόγο όχι μόνο γραμματικοσυντακτικά σωστό (γλωσσική ικανότητα), αλλά και κατάλληλο για την περίπτωση της επικοινωνίας (επικοινωνιακή ικανότητα).

Δεδομένου ότι πρόκειται για κατάκτηση ικανοτήτων και όχι διδασκαλία με την παραδοσιακή έννοια, οι δραστηριότητες της Επικοινωνιακής προσέγγισης στηρίζονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας και όχι σε κάποιο σχολικό εγχειρίδιο. Ζητούμενο είναι η ενεργή αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών σε σκόπιμη και αυθεντική γλωσσική δραστηριότητα. Το υλικό που χρησιμοποιείται είναι λοιπόν πρωτότυπο και έχει χαρακτήρα φυσιολογικής επικοινωνίας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκουν δηλαδή στις δραστηριότητες της Επικοινωνιακής προσέγγισης πραγματικές αφορμές για να παράγουν λόγο και να επικοινωνήσουν. Για παράδειγμα ο διδάσκων /η διδάσκουσα μπορεί να “εκμεταλλευτεί” την αφορμή της οργάνωσης και πραγματοποίησης μιας σχολικής εκδρομής για να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν συγκεκριμένες γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες μέσα από ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο και παράγονται ατομικά ή συλλογικά (η μαθητική συνέλευση, η δημιουργία και συμπλήρωση αιτήσεων προς τη σχολική γραφειοκρατία, η δημιουργία προγράμματος της εκδρομής, κτλ). Συγκεκριμένα οι μαθητές και οι

μαθήτριες καλούνται να ανταποκριθούν γλωσσικά σε διάφορες πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες μάλιστα είναι δυνατό να κρίνουν την πραγματοποίηση ή όχι της εκδρομής, γεγονός που έχει κινητοποιητικό χαρακτήρα και ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η ενασχόληση με “πραγματικές” επικοινωνιακές δραστηριότητες ωστόσο φαντάζει εξωπραγματική στα μάτια των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών, αφού όχι μόνο απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες από πλευράς τους (πρέπει να εκτιμήσουν αμέσως τις ανάγκες όλων των παιδιών, να ανταποκριθούν με ταχύτητα στην επικοινωνιακή αφορμή που θα τους δοθεί, να παράγουν σύντομα το υλικό, να οργανώσουν τη δράση, να εστιάσουν στη γλωσσική μορφή των κειμένων που θα παραχθούν, κτλ) αλλά και πρέπει να παρεκκλίνουν αναγκαστικά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδαχθείσα ύλη.

Για το λόγο αυτό οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες αξιοποιούν τις μεθόδους και πρακτικές της Επικοινωνιακής προσέγγισης δημιουργώντας αληθοφανείς επικοινωνιακές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και συμβαδίζουν με τους στόχους του μαθήματος όπως αυτοί τέθηκαν στις Οδηγίες Διδασκαλίας. Οι επικοινωνιακές αυτές δραστηριότητες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (Littlewood, 1981):

i) Λειτουργικές Επικοινωνιακές Δραστηριότητες (functional communication activities): πχ. η περιγραφή εικόνων, ο σχεδιασμός εννοιολογικών χαρτών βάσει γραπτών και προφορικών οδηγιών, κτλ. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιτελέσουν μία αποτελεσματική επικοινωνιακή πράξη. Ο διδάσκων / η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές και τις μαθήτριες να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα ή να καλύψουν ένα κενό πληροφόρησης (informational gap).

ii) Δραστηριότητες Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης: πχ. παιχνίδια ρόλων, διάλογοι, αφηγήσεις, κτλ. Ο διδάσκων / η διδάσκουσα δημιουργεί καταστασιακά δεδομένα τα οποία προσιδιάζουν σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας που εμφανίζονται έξω από το πλαίσιο της τάξης. Με αυτού του είδους τις δραστηριότητες επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα όχι μόνο ως αυθεντικό εργαλείο επικοινωνίας (λειτουργική όψη της επικοινωνίας), αλλά και ως μία μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς (κοινωνική όψη της επικοινωνίας).

γ) Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού

Η ιδεολογική πλευρά των κειμένων -παρά την εκτεταμένη χρήση τους στη διδασκαλία της γλώσσας από τις προηγούμενες προσεγγίσεις- θα λέγαμε ότι δεν ενδιέφερε ποτέ τους στόχους του μαθήματος. Ανέκαθεν όμως ο ρόλος του σχολείου ήταν όχι μόνο βάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια διαδικασία μάθησης, αλλά να τους / τις προετοιμάζει να ενταχθούν στην κοινωνία. Η εκπαίδευση αποτελεί την πλέον σημαντική συνθήκη για την παροχή των κατάλληλων

γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω των οποίων τα άτομα καθίστανται δρώντα κοινωνικά υποκείμενα.¹²

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει στην Εισαγωγή της παρούσας Εργασίας, ο εκφερόμενος προφορικά ή γραπτά λόγος λοιπόν δεν είναι κοινωνικά ουδέτερος ώστε να γίνεται άκριτα αποδεκτός, αλλά δημιουργεί, αναπαράγει ή αντιστέκεται στην κοινωνική πραγματικότητα. Η γλώσσα άλλωστε συνιστά κοινωνικοσημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978). Τα αυθεντικά κείμενα που χρησιμοποιούνται ή παράγονται λοιπόν στο πλαίσιο της τάξης πρέπει εκτός των άλλων να αναλύονται κριτικά μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο.

Οι επιλεκτικά δομούμενες πραγματικότητες, αξίες και ταυτότητες που ενυπάρχουν μέσα σε συνειδητά τυποποιημένες κειμενικές δομές πρέπει να τυγχάνουν διαπραγμάτευσης και να μη γίνονται άκριτα αποδεκτές.

(Schultz & Hull, 2002: 16)

Ο Κριτικός Γραμματισμός είναι ένα πρόγραμμα με το οποίο οι άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί οργανώνουν και διδάσκουν το μάθημα της γλώσσας έχοντας τον εξής σκοπό: να αντιληφθούν τα παιδιά πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης & Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011). Μέσω του Κριτικού Γραμματισμού λοιπόν τα παιδιά αποκτούν τις δεξιότητες εκείνες που είναι συμβατές με τις κοινωνικές καταστάσεις και τους προβληματισμούς που πρόκειται να διαχειριστούν ως άντρες και γυναίκες πολίτες στο μέλλον.

Ανάλογα τους κοινωνικούς στόχους, ο / η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του / της πληθώρα μεθόδων προσέγγισης των εκάστοτε θεμάτων αλλά και ποικιλία δραστηριοτήτων: Σχέδια Εργασίας (Projects), αναστοχασμός, διάλογος μεταξύ των μελών της τάξης για την ανάδειξη του νοήματος ενός κειμένου, σύγκριση διαφορετικών κειμένων και κειμενικών ειδών για το ίδιο θέμα, δραστηριότητες ακρόασης και ομιλίας που περιλαμβάνουν προσομοίωση περιστάσεων της πραγματικής ζωής, παιχνίδια ρόλων στα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες βιώνουν τους χαρακτήρες των αντρών ή γυναικών πρωταγωνιστών, π.χ. του /της δημοσιογράφου, αξιοποίηση των περιστάσεων και των συμβάντων της σχολικής ζωής με στόχο την παραγωγή λόγου από τους μαθητές, προφορικά κείμενα σε δομημένα πλαίσια (συζητήσεις σε τηλεοπτικές εκπομπές, σειρές κτλ.) κ.α.

Οι καινοτόμες για τη γλωσσική διδασκαλία πρακτικές αυτές ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης και υλοποιούνται μέσα από συνεργασιακούς-

12 Βλ. σχετικά, Κορνήλιος Καστοριάδης, «The Problem of Democracy today» στο *Democracy and Nature*, σ. 19 κ.ε.

διαδραστικούς διαλόγους και κρίσεις, στο πλαίσιο των οποίων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κουλτούρες» εκπαιδευτικού και παιδιών.

(Rogers & Marshall & Tyson, 2006: 214)

Η τάξη μετατρέπεται σε κοινότητα Κριτικού Γραμματισμού, στην οποία όλοι και όλες είναι ισότιμοι / ισότιμες στις μαθησιακές δραστηριότητες, ανεξάρτητα από τις σχολικές επιδόσεις ή άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν συνήθως τη συμμετοχή των ατόμων. Αυτό επιτυγχάνεται χάρη στην ίδια τη φύση των δραστηριοτήτων που δεν απαιτούν ειδικές γνώσεις για να ολοκληρωθούν, αλλά στηρίζονται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, απόψεις των παιδιών και σε οτιδήποτε κατακτάται στο πλαίσιο της τάξης – κοινότητας μέσα από την αυτενέργεια, το διάλογο, την πειθώ και την κριτική. Ο διδάσκων ή η διδάσκουσα συμμετέχει επίσης ισότιμα.

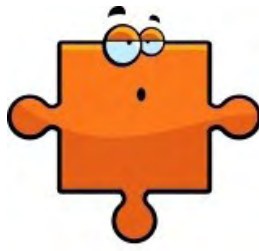
Ο Κριτικός Γραμματισμός δίνει τελικά έμφαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι φυσικά δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι, αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσικοπούλου, 2001). Η διαχείριση και κατανόηση των κοινωνικών απαιτήσεων οφείλεται καθαρά στην κριτική σκέψη και στο λόγο που παράγεται διά μέσου αυτής (Χατζησαββίδης, 2007: 29-30).

3.1.4. Διδακτικό υλικό

Η διδακτική πρόταση με τίτλο “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα” στηρίζεται σε δύο “ανοιχτού τύπου” Φύλλα Εργασίας, τα οποία δηλαδή περιέχουν δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών. Τέτοιου τύπου Φύλλα Εργασίας προσφέρουν την ευκαιρία στο παιδί να εκφραστεί ελεύθερα, να εξερευνήσει το εκάστοτε ζήτημα, να αναπτύξει πρωτοβουλίες και να κινητοποιηθεί (Johnson & Maruyama & Johnson & Nelson & Skon, 1981).

Τα δύο Φύλλα Εργασίας λειτουργούν σαν “οδηγός” για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης. Πριν την αναλυτική παρουσίασή τους θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε ορισμένες συμβάσεις που ισχύουν και για τα δύο Φύλλα Εργασίας:

- Σε αρκετές σελίδες συναντά κανείς / καμία σύντομα πληροφοριακά κείμενα σε πλάγια γραφή, τοποθετημένα μέσα σε πλαίσιο που δημιουργείται από διακεκομμένες γραμμές.
- Στο τέλος ορισμένων σελίδων συναντάται το σκίτσο του puzzle (Εικόνα 4) ακολουθούμενο από προτάσεις και ιδέες της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να εμπλουτίσουν την τελική ερευνητική τους/τις εργασία.



Εικόνα 4: Το puzzle

- Η τελευταία σελίδα κάθε πακέτου Φύλλων Εργασίας φέρει τον τίτλο “Σημειώσεις” και είναι κενή, προκειμένου τα παιδιά να το χρησιμοποιήσουν για πρόσθετες σημειώσεις.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των Φύλλων Εργασίας:

α) Φύλλο Εργασίας 1

Σελίδα 1, Δραστηριότητα Α: Η δραστηριότητα στηρίζεται στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα πρόκειται για μια “δραστηριότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης” (Littlewood, 1981) στην οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις επικοινωνίας παρόμοιες με αυτές που εμφανίζονται έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Για τις ανάγκες της δραστηριότητας χρησιμοποιούνται οι δραματικές τεχνικές, το παιχνίδι ρόλων, κτλ.

Επιπροσθέτως η δραστηριότητα αποτελεί μία σύντομη εισαγωγή σε όσα θα διδαχθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης στη Β' Λυκείου σχετικά με το πώς να κρατούν σημειώσεις.¹³

Σελίδα 2, Δραστηριότητα Β: Η δραστηριότητα συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και μάλιστα κινείται στο ίδιο πνεύμα (επικοινωνιακή προσέγγιση). Πρόκειται για μια “λειτουργική επικοινωνιακή δραστηριότητα” (Littlewood, 1984) στην οποία ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί τα καταστασιακά δεδομένα ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά εργάζονται ομαδικά κάνοντας χρήση αυθεντικών κειμένων, δηλαδή τις σημειώσεις τους από την προηγούμενη δραστηριότητα και τα αποσπάσματα με τους ορισμούς, έχοντας συγχρόνως ως κίνητρο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας να συμπεριλάβουν τα αποτελέσματά της στην τελική ερευνητική τους εργασία.

¹³ Σημειώσεις από προφορικό λόγο [Β Λυκείου, Έκφραση έκθεση, ΟΕΔΒ 2008, σελ. 258-259]

Επιπροσθέτως οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται με την κατασκευή εννοιολογικού χάρτη, γνώση που θα τους χρησιμεύσει στην οργάνωση πληροφοριών.

Σελίδα 3, Δραστηριότητα Α: Στηρίζεται στις αρχές και τις μεθόδους του Κριτικού Γραμματισμού. Στη δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσο-υλικό ένα πολυτροπικό κείμενο. Δεδομένου ότι τα κείμενα αυτά είναι σύνθεση επιμέρους μονοτροπικών προϊόντων που διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται αμφίδρομα, κρίνεται συνετό να γίνει χωριστή μελέτη τόσο του λεκτικού όσο και του οπτικού μηνύματος (Γρόσδος, 2008: 72).

Σελίδα 4, Δραστηριότητα Α: Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται κυρίως στις αρχές του Δομισμού στη διδασκαλία της γλώσσας. Βασική μονάδα λόγου είναι η πρόταση και το ζητούμενο είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να κινηθούν στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα ώστε να αντιληφθούν ότι τα γραμματικά φαινόμενα νοούνται ως δομικά και λειτουργικά στοιχεία της πρότασης.

Η δραστηριότητα ωστόσο είναι απαραίτητο να “αναγνωστεί” και υπό το πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού, ώστε να γίνει σαφές ότι η γλώσσα ενδέχεται να παράγει και να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και τις ιδεολογίες που τις συντηρούν μέσα από τη χρήση των ομιλητών και ομιλητριών της (Παυλίδου, 2002: 11)

Επιπροσθέτως τα παιδιά εξοικειώνονται με σύμβολα που θα χρησιμοποιήσουν στη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης.

Σελίδα 4, Δραστηριότητα Β: Η δραστηριότητα βασίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Δίδεται ένα αυθεντικό κείμενο, μία έρευνα μαθητικού περιοδικού και ζητείται από τους μαθητές να το αντιμετωπίσουν κριτικά. Η κριτική αυτή θεώρηση γίνεται σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει ο λόγος αυτός.

Σελίδα 4, Δραστηριότητα Γ: Ισχύει ό,τι και για τη Δραστηριότητα Α της ίδιας σελίδας. Βασίζεται κυρίως στη Δομιστική προσέγγιση, ωστόσο είναι απαραίτητο να ιδωθεί και υπό το πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού.

Σελίδα 5, Δραστηριότητα Α: Η δραστηριότητα στηρίζεται στις αρχές του Συμπεριφορισμού στη γλωσσική διδασκαλία. Ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να επαληθεύσουν τη γνώση που κατέκτησαν μετά την ανάγνωση του σύντομου πληροφοριακού κειμένου στο πάνω μέρος της σελίδας. Η δόμηση της γνώσης γίνεται σταδιακά μέσα από την επαλήθευση και την

επιβράβευση των παιδιών που έδωσαν τις σωστότερες απαντήσεις.

Σελίδα 5, Δραστηριότητα “Παιχνίδια του Μυαλού”, B.1, B.2: Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν ένα σύντομο και μάλλον πρόχειρο πείραμα για τις λεκτικές αναφορές τρίτου επιπέδου, προκειμένου να επαληθευθεί η υπόθεση των Ericsson και Simone ότι αρθρώνουμε άμεσα την πληροφορία που βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής μας και όχι το σύνολο της εμπειρίας μας. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2009: 42-43). Τα προφορικά κείμενα που θα παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές και οι ίδιες οι μαθήτριες εξετάζονται κριτικά (Κριτικός Γραμματισμός).

Σελίδα 5, Δραστηριότητα “Παιχνίδια του Μυαλού”, B.3: Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί ένα σύντομο και μάλλον πρόχειρο πείραμα για τις λεκτικές αναφορές τρίτου επιπέδου, για τις οποίες μεσολαβούν περισσότερες διεργασίες μεταξύ της πληροφορίας που υπάρχει στη συνείδηση και της λεκτικής αναφοράς της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2009: 44). Τα προφορικά κείμενα που θα παραχθούν εξετάζονται κριτικά (Κριτικός Γραμματισμός).

Σελίδα 5, Δραστηριότητα Γ: Ισχύει ό,τι και για τις Δραστηριότητες Α και Γ της σελίδας 4. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να εξετάσουν όχι μόνο τη δομική λειτουργία των δύο λέξεων που τους δίνονται, αλλά και να εξηγήσουν πώς και αν αυτές χρησιμοποιούνται (Κριτικός Γραμματισμός).

β) Φύλλο Εργασίας 2

Σελίδα 1, Δραστηριότητα Α: Δραστηριότητα που συνδυάζει τις αρχές της Δομιστικής Προσέγγισης και του Κριτικού Γραμματισμού.

Σελίδα 1, Δραστηριότητα Β: Στηρίζεται στις μεθόδους και τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Σε αυτή τη δραστηριότητα αξιοποιείται ως μέσο/υλικό ένα πολυτροπικό κείμενο, το σύντομο video από μία διάλεξη στο TED. Τα παιδιά συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της προηγούμενης δραστηριότητας με την εμπειρία και τις γνώσεις τους καλούνται να ερμηνεύσουν κριτικά το κείμενο του ομιλητή.

Σελίδα 2, Δραστηριότητα Α: Η δραστηριότητα στηρίζεται στις μεθόδους του Κριτικού Γραμματισμού. Περιέχει αυθεντικά κείμενα τα οποία αντιμετωπίζονται κριτικά.

Σελίδα 3, Δραστηριότητα Β: Πρόκειται για μια δραστηριότητα που αξιοποιεί τις μεθόδους του Κριτικού Γραμματισμού.

Σελίδα 3, Δραστηριότητα “Παιχνίδια του Μυαλού”, Γ.1, Γ.2: Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν ένα σύντομο και μάλλον πρόχειρο πείραμα για τις λεκτικές αναφορές τρίτου επιπέδου, για τις οποίες μεσολαβούν περισσότερες διεργασίες μεταξύ της πληροφορίας που υπάρχει στη συνείδηση και της λεκτικής αναφοράς της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2009: 44). Τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες εξετάζονται κριτικά.

Σελίδα 4, Δραστηριότητα Δ: Η δραστηριότητα στηρίζεται στις μεθόδους του Κριτικού Γραμματισμού..

Σελίδα 4, Δραστηριότητα Ε: Δραστηριότητα που συνδυάζει τις αρχές της Δομιστικής Προσέγγισης και του Κριτικού Γραμματισμού.

Σελίδα 4, Δραστηριότητα ΣΤ: Δραστηριότητα που συνδυάζει τις αρχές της Δομιστικής Προσέγγισης και του Κριτικού Γραμματισμού.

Σελίδα 5, Δραστηριότητα Α: Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή (πιθανώς για πρώτη φορά) με ένα αυθεντικό απομαγνητοφωνημένο κείμενο και ζητείται να το αντιμετωπίσουν κριτικά.

Επιπροσθέτως οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται με τις συμβάσεις ενός απομαγνητοφωνημένου κειμένου, προκειμένου να είναι σε θέση να απομαγνητοφωνήσουν και οι ίδιοι/ίδιες τις συνεντεύξεις που θα πάρουν κατά την αποτίμηση της Ερευνητικής τους Εργασίας (Project).

Σελίδα 5, Δραστηριότητα Β: Δραστηριότητα που συνδυάζει τις αρχές της Δομιστικής Προσέγγισης και του Κριτικού Γραμματισμού. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα αυθεντικό κείμενο (το σύντομο ηλεκτρονικό κείμενο ενός άντρα σε ένα δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης).

Σελίδα 6, Δραστηριότητα Α: Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Δίνεται ένα αυθεντικό κείμενο από δημοφιλές ιστολόγιο για τη γλώσσα προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να το αντιμετωπίσουν κριτικά.

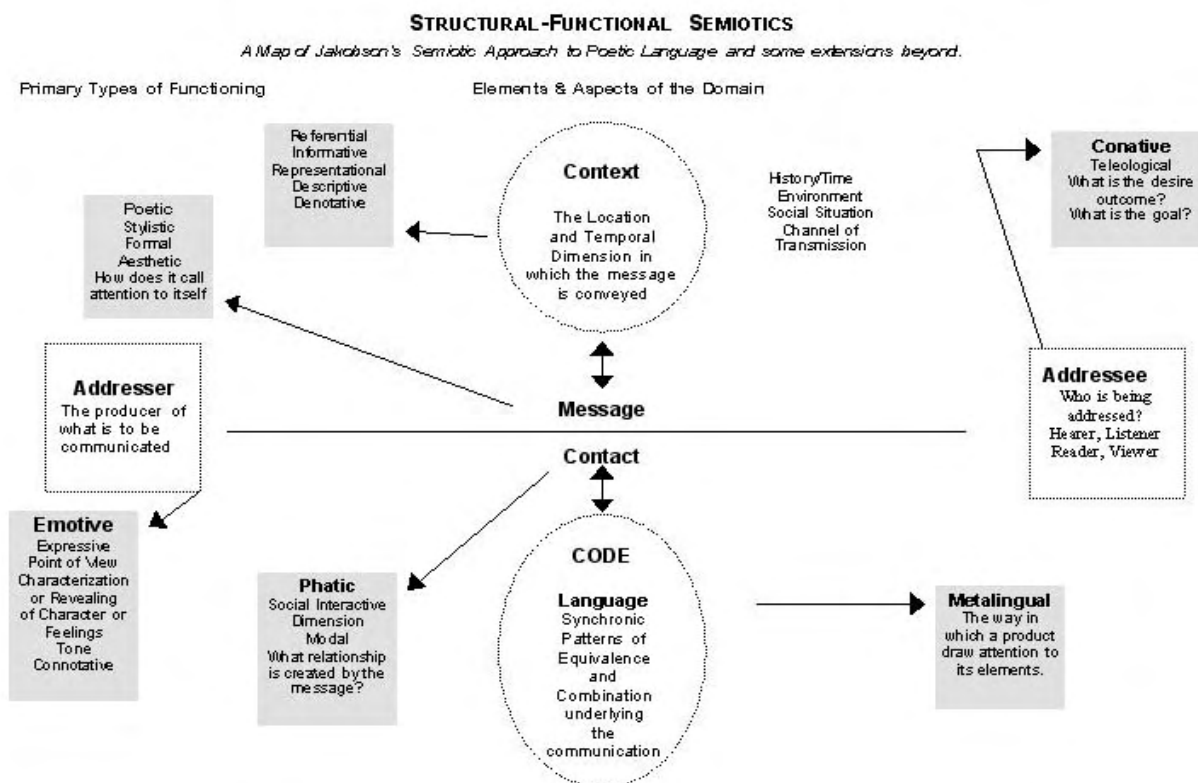
Σελίδα 6, Δραστηριότητα Β: Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Δίνεται ένα αυθεντικό κείμενο από ιστολόγιο προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να το αντιμετωπίσουν κριτικά.

3.1.5. Υποστηρικτικό Υλικό

α) Για τους μαθητές / τις μαθήτριες: Πολυτροπικά Κείμενα

Συμπληρωματικά στις Δραστηριότητες των δύο Φύλλων Εργασίας που μοιράζονται στους μαθητές και τις μαθήτριες χρησιμοποιούνται διάφορα αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα. Με τον όρο “κείμενο” αναφερόμαστε “παραδοσιακά” σε μια ολοκληρωμένη διαδοχή γλωσσικών μηνυμάτων που πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας γραπτής ή προφορικής επικοινωνιακής πράξης (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999: 17-25). Η επιστήμη της κειμενογλωσσολογίας που μελετά το κείμενο το ορίζει ως γλωσσική μονάδα που διαθέτει ευπροσδιόριστη επικοινωνιακή λειτουργία, η οποία χαρακτηρίζεται από αρχές όπως η συνοχή, η πληροφορικότητα και η συνεκτικότητα (Crystal, 1980: 211).

Κάθε προφορικό ή γραπτό κείμενο επιτελεί την επικοινωνιακή πράξη όπως τη διατύπωσε στο επικοινωνιακό του μοντέλο ο γλωσσολόγος Roman Jakobson. Σε κάθε επικοινωνιακή πράξη λαμβάνουν μέρος τα εξής στοιχεία:



Εικόνα 5: Επικοινωνιακό Μοντέλο του Jakobson

- ο πομπός (addresser): ο ομιλητής / συγγραφέας
- ο δέκτης (addressee): ο ακροατής / αναγνώστης
- το μήνυμα (message): η γλωσσική μορφή (το σημαίνον)
- ο κώδικας (code): το σημειολογικό σύστημα που πρέπει να γνωρίζουν αμφότεροι πομπός και δέκτης (γλώσσα ή ό,τι άλλο).
- το μέσο (medium): το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η επαφή (η σύνδεση) πομπού δέκτη· ο διάλογος που ενώνει πομπό και δέκτη και επιτρέπει το πέρασμα του μηνύματος.
- τα συμφραζόμενα: αυτά στα οποία αναφέρεται το μήνυμα (αλλιώς: το νόημα, το σημααινόμενο).
- το πλαίσιο (context): είναι το σύνολο των παραμέτρων ή παραγόντων που επηρεάζουν την τελική μορφή ενός συγκεκριμένου λόγου/κειμένου. Η κοινωνική πραγματικότητα, οι πολιτικοί θεσμοί, οι ιδεολογίες, η μόδα, οι ισχύουσες αξίες, οι κοινωνικές προτεραιότητες, οι νοοτροπίες, η συγκυρία είναι στοιχεία του πλαισίου και διαμορφώνουν το «δοχείο» μέσα στο οποίο εκτελείται κάθε επικοινωνιακή πράξη (από την πιο ιδιωτική μέχρι και την πιο δημόσια).

Με τον όρο “πολυτροπικά” αναφερόμαστε στα κείμενα εκείνα που χρησιμοποιούν συνδυασμό κωδίκων ή σωστότερα σημειωτικών τρόπων (modes) για να μεταδώσουν τα μηνύματά τους. Οι λόγοι δεν πραγματοποιούνται λοιπόν μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων. Όλοι δηλαδή οι διαθέσιμοι σημειωτικοί τρόποι σε κάποια κοινωνία μπορούν, κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, να χρησιμοποιηθούν ως σημειωτικοί πόροι για την άρθρωση λόγων (Kress & van Leeuwen, 2001: 24). Για παράδειγμα, τα περισσότερα κείμενα της τηλεόρασης είναι πολυτροπικά, αφού συνδυάζουν γλώσσα-εικόνα-μουσική. (Ε. Χοντολίδου, 2000, 1: 115-117).

Από τη δεκαετία του 1980 μέχρι και σήμερα, στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, η υψηλή τεχνολογία με την οποία ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή, αλλά και τα δίκτυα έχουν οδηγήσει στην παραγωγή και “κατανάλωση” κυρίως πολυτροπικών κειμένων. Μοιραία λοιπόν τα κείμενα αυτά αφορούν τη διδακτική πράξη. Έτσι χρησιμοποιούνται από τους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ως πρόσθετο διδακτικό υλικό ή και συμπεριλαμβάνονται και στα σχολικά εγχειρίδια. Ενδεικτικά μπορεί κανείς / καμία να δει τα εγχειρίδια της Έκφρασης-Έκθεσης των τριών τάξεων του Ενιαίου Λυκείου.

Στο παρόν διδακτικό υλικό χρησιμοποιούνται τα εξής πολυτροπικά κείμενα συμπληρωματικά σε δραστηριότητες των δύο Φύλλων Εργασίας:

i) Φύλλο Εργασίας 1

Σελίδα 2, Δραστηριότητα Β: Σε κάθε ομάδα μοιράζεται ένα έγχρωμο φύλλο Α4 με την αρχή ενός εννοιολογικού χάρτη.

Σελίδα 4, Δραστηριότητα Β: Σε κάθε μαθητή και μαθήτρια μοιράζεται ένα αντίτυπο της εννεασέλιδης έρευνας του μαθητικού περιοδικού Schooligans, τεύχος... σελ... Για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας τα παιδιά δεν αναλύουν μόνο το γραπτό λόγο, αλλά στις παρατηρήσεις τους συνυπολογίζουν τις φωτογραφίες, τα σκίτσα, τα γραφήματα κτλ.

ii) Φύλλο Εργασίας 2

Σελίδα 1, Δραστηριότητα Β: Ο διδάσκων/η διδάσκουσα προβάλλει τη σύντομη διάλεξη του παιδαγωγού και ακτιβιστή Tony Porter, ο οποίος μιλά στο πλαίσιο του TED σχετικά με τα στερεότυπα εις βάρος των γυναικών, με τα οποία μεγαλώνουμε τα αγόρια.

Το κείμενο συγκαταλέγεται στα πολυτροπικά αφού όχι μόνο συνδυάζει τον ήχο και την εικόνα, αλλά στηρίζεται κυρίως στα εξωγλωσσικά στοιχεία που αξιοποιεί ο ομιλητής προκειμένου να περάσει το μήνυμά του.

Σελίδα 5, Δραστηριότητα Α: Οι μαθητές και οι μαθήτριες ακούν το ηχητικό απόσπασμα της τηλεοπτικής εκπομπής “Δίκη” στο ΣΚΑΪ και διαβάζουν παράλληλα την απομαγνητοφωνημένη εκδοχή του (ένα είδος γραπτού μεν λόγου, διανθισμένου ωστόσο με μία σειρά από σύμβολα που τρέπουν το γραπτό αυτό κείμενο σε πολυτροπικό).

Εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το απόσπασμα της εκπομπής σε video ωστόσο η ερευνήτρια επέλεξε συνειδητά να παρουσιάσει μόνο τον ήχο, καθώς -όπως ήδη αναφέρθηκε- στο Φύλλο Εργασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν μπροστά τους το απόσπασμα αυτό απομαγνητοφωνημένο με στόχο την εξοικείωσή τους με τη διαδικασία καθώς πρόκειται να την ακολουθήσουν για την αποτίμηση της τελικής τους Ερευνητικής Εργασίας (Project). Στόχος λοιπόν ήταν η όλη διαδικασία να προσομοιάζει στην πραγματική διαδικασία της μαγνητοφώνησης - απομαγνητοφώνησης.

β) Για τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτικό

Το Σχέδιο Εργασίας (Project) ως ανοιχτή μορφή μάθησης αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για να εφαρμοστεί στην πράξη αυτό που ονομάζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μια

διδασκαλία δηλαδή που προκύπτει από συστηματικό σχεδιασμό για μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: αφενός στο μαθητή / τη μαθήτρια και συγκεκριμένα στο επίπεδο επίδοσής του / της (readiness), στα ενδιαφέροντά του / της (interest) και το μαθησιακό του / της προφίλ (learning profile) και αφετέρου στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο επίσης διακρίνεται σε τρεις άξονες: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product) (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008: 7-8).

Η παρούσα λοιπόν διδακτική πρόταση δεν μπορεί να αποτελέσει τη “συνταγή” μίας επιτυχημένης εφαρμογής σε οποιοδήποτε πλαίσιο, αλλά αντιθέτως ο / η εκπαιδευτικός που θα την βρει ενδιαφέρουσα πρέπει να την υποβάλλει σε τροποποιήσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τάξης του / της ως σύνολο, αλλά και καθενός μαθητή και καθεμιάς μαθήτριας ξεχωριστά.

Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένα “εργαλεία” που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διδάσκων / η διδάσκουσα προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσει ή και να τροποποιήσει τη διδακτική αυτή πρόταση ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του / της:

α) Παρουσίαση (presentation) σε μορφή ppt η οποία λειτουργεί επικουρικά στα Φύλλα Εργασίας.

β) Η εισήγηση της Δραστηριότητας Α, Σελίδα 1 του πρώτου Φύλλου Εργασίας

γ) Βιβλία:

- Τσοκαλίδου, Ρ. 1996. Το φύλο της γλώσσας. Οδηγός μη-σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων-Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. 2006. Γλώσσα-γένος-φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα. Στο Γλώσσα-Γένος-Φύλο, 2η έκδ., επιμ. Θ.-Σ. Παυλίδου, 15-64. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη].

δ) Ιστοσελίδες

- Ηλεκτρονικός Κόμβος: για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα
<http://www.komvos.edu.gr/>
- Γλωσσικός Υπολογιστής: περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα
<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

4. Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Η ταυτότητα της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ορίστηκε από την αρχή με σαφήνεια και ταυτίζεται με αυτόν που ήδη έχει διατυπωθεί στο κεφάλαιο της διδακτικής πρότασης. Τον ορισμό του σκοπού ακολούθησε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που συμπεριελάμβανε υπάρχουσες έρευνες και μελέτες σχετικά με την αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα (Παυλίδου, 2002 · Τσοκαλίδου, 1996, κ.ά.), μελέτες και έρευνες της διδακτικής της γλώσσας (Μήτσης, 1998 κτλ) καθώς επίσης μελέτες και έρευνες που αφορούν τα απαραίτητα επιστημονικά “εργαλεία” με τα οποία διεξάγουμε μία Εκπαιδευτική Έρευνα (Morrison & Manion & Cohen, 2008, κ.ά.).

Στη συνέχεια διατυπώθηκαν με τη μορφή υποθέσεων και ερευνητικών ερωτημάτων τα επιμέρους σημεία που ενδιέφερε να διερευνηθούν. Με βάση αυτά ακολούθησε η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου. Προτιμήθηκε η Ποιοτική Έρευνα αντί της Ποσοτικής γιατί απαιτείται η διεύδυση στην προσωπικότητα των υποκειμένων, αφού πρώτα η ερευνήτρια κατανοήσει τις πρότερες κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10).

Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές.

(Σαχίνη-Καρδάση, 2004: 6)

Σε αντίθεση με τις ποσοτικές, οι ποιοτικές μέθοδοι διαθέτουν μια φυσιολογική ροή (Lincoln και Guba, 1985: 23) δεδομένου ότι δεν είναι απόλυτα κατευθυνόμενες από την ερευνήτρια, αφού -στην προκειμένη έρευνα- ο ρόλος της περιορίζεται στο να “ερεθίσει” το πνεύμα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, ώστε να οικοδομηθεί και όχι να μεθοδευτεί η χρήση μη σεξιστικής γλώσσας.

Της έρευνας προηγήθηκε μία προ-έρευνα διάρκειας λίγων εβδομάδων κατά την οποία η ερευνήτρια με τη φυσική της παρουσία στο σχολείο στο οποίο θα πραγματοποιούνταν η τελική έρευνα επεδίωξε να γίνει αποδεκτή ως μέλος της ομάδας της Ερευνητικής Εργασίας. Επιμέρους στόχος ήταν να γνωρίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να προσαρμόσει το διδακτικό υλικό στις δικές τους / τις ανάγκες, αλλά και να προετοιμάσει το “έδαφος” ώστε η παρουσία της στην τάξη ως της εκπαιδευτικού που θα υλοποιήσει την πρωτότυπη διδακτική πρόταση να μην επηρεάσει αρνητικά το αποτέλεσμα της έρευνας (“το παράδοξο του ερευνητή”).

Στη διάρκεια λοιπόν αυτών των εβδομάδων προ-έρευνας ολοκληρώθηκε η οργάνωση της

διδασκαλίας πρότασης και η παραγωγή του διδακτικού υλικού. Η πρόταση εφαρμόστηκε σε δύο συνεχόμενα τρίωρα κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια πραγματοποιούσε ως εκπαιδευτικός-καθοδηγήτρια την εφαρμογή. Παράλληλα παρατηρούσε, κρατούσε σημειώσεις στις οποίες περιέγραφε ή και συχνά ερμήνευε τα σχόλια των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, τα εξωγλωσσικά στοιχεία που δεν καταγράφονταν στην ηχογράφηση ή και τις συνομιλίες έξω από το πλαίσιο της εφαρμογής (συζητήσεις στο διάλειμμα, κτλ). Τα προϊόντα αυτά της παρατήρησης είναι τα πρώτα δεδομένα που είχε στην κατοχή της η ερευνήτρια προκειμένου να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις υποθέσεις της.

Στη συνέχεια φυσικά απομαγνητοφώνησε και μελέτησε τη μαγνητοφωνημένη εφαρμογή προκειμένου να εντοπίσει στοιχεία που διέφυγαν της προσοχής της κατά τη διάρκεια, αλλά και να επαληθεύσει όσα σημείωσε στο “ημερολόγιο της ερευνήτριας”. Η «λεπτή» περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά της ερευνήτριας βέβαια επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή επιπλέον στοιχείων που προέκυψαν με τη χρήση και άλλων ποιοτικών μεθόδων πέραν της ανάλυσης προφορικού λόγου. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης του γραπτού λόγου που παράχθηκε από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες πριν την εφαρμογή, αλλά και μετά καθώς επίσης και η μέθοδος της συνέντευξης όλων των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν μετά μάλιστα από ένα διάστημα τεσσάρων μηνών.

Η ερευνήτρια λοιπόν οργάνωσε τα δεδομένα που συγκέντρωσε, τα τυποποίησε, έπειτα τα αξιολόγησε, αποφάσισε δηλαδή ποια είναι ουσιώδη και ποια επουσιώδη συμβουλευόμενη τη σχετική βιβλιογραφία και επιχείρησε να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα. Την εξαγωγή συμπερασμάτων ακολούθησε η συγγραφή της τελικής έκθεσης που κρατάτε στα χέρια σας.

4.1.1. Σκοπός

Κύρια επιδίωξη είναι οι μαθητές/μαθήτριες να αξιοποιήσουν στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη παρουσία των δύο φύλων στις γλωσσικές τους/τις αναπαραστάσεις.

4.1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

- Μπορεί η εφαρμογή ερευνητικής εργασίας σε μία τάξη Α' Λυκείου να αποκαλύψει τη σχέση ανάμεσα στις ρηματικές πρακτικές και τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές που διέπονται από σχέσεις εξουσίας;
- Μπορεί η εφαρμογή ερευνητικής εργασίας σε μία τάξη Α' Λυκείου να εμπνεύσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προβάλλουν αντίσταση στις δομές και σχέσεις κυριαρχίας;
- Μπορεί η εφαρμογή ερευνητικής εργασίας σε μία τάξη Α' Λυκείου να οδηγήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στον προφορικό λόγο;

- Μπορεί η εφαρμογή ερευνητικής εργασίας σε μία τάξη Α' Λυκείου να οδηγήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στον γραπτό λόγο;

4.1.3. Υποθέσεις

- Με το πέρας της ερευνητικής εργασίας (project) οι μαθητές/μαθήτριες είναι σε θέση να αντιληφθούν τη σχέση γλώσσας-φύλου-κοινωνίας.
- Με το πέρας της ερευνητικής εργασίας (project) οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να εντοπίζουν στο λόγο τις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού.
- Με το πέρας της ερευνητικής εργασίας (project) οι μαθητές/μαθήτριες επιλέγουν να κάνουν χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στον γραπτό και προφορικό λόγο ώστε να ανατρέψουν τις σχέσεις κυριαρχίας που βασίζονται σε κοινωνικές δομές, όπως το φύλο.

4.1.4. Δεοντολογία

Ακολουθώντας τους κανόνες δεοντολογίας στην παρούσα εργασία δεν κατονομάζονται οι μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, ούτε το σχολείο στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι η άδεια για την παρουσία της ερευνήτριας στο σχολικό χώρο δόθηκε από τη διευθύντρια του Λυκείου.

Λαμβάνοντας υπ' όψη δύο δεδομένα, αφενός ότι η ερευνήτρια ανέλαβε να εφαρμόσει το πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό αντί των διδασκουσών της Ερευνητικής Εργασίας (Project) και αφετέρου ότι η ίδια δεν είναι μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου -επομένως ήταν άγνωστη στα παιδιά- απαιτούνταν να “ενσωματωθεί” στην ομάδα του project καιρό πριν την εφαρμογή. Αυτό συνεπάγεται ότι η ερευνήτρια από την πρώτη κιόλας μέρα που μπήκε στην τάξη γνωστοποίησε αμέσως στους μαθητές και τις μαθήτριες το λόγο για τον οποίο βρισκόταν στο σχολείο.

Για τη συμμετοχή των παιδιών στην εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, καθώς επίσης για τη χρησιμοποίηση των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν στη διάρκεια της εφαρμογής αλλά και των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων που δόθηκαν με τα το πέρας αυτής εξασφαλίστηκε η άδεια όλων των μαθητριών και μαθητών. Για την παραχώρηση των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά τόσο στην τελική τους Ερευνητική Εργασία όσο και στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης δόθηκε η άδεια των διδασκουσών του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Τα κείμενα αυτά παραχωρήθηκαν προκειμένου να ολοκληρωθεί η αποτίμηση της έρευνας.

4.1.5. Συμμετέχουσες και συμμετέχοντες

Πρόκειται επτά μαθητές και έντεκα μαθήτριες της Α' Λυκείου ενός περιφερειακού σχολείου της Λάρισας. Η πλειονότητα των παιδιών είναι κάτοικοι Λάρισας και μόνο τέσσερα είναι κάτοικοι κοντινών χωριών. Σύμφωνα με τις διδάσκουσες όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως επιδόσεων στα σχολικά μαθήματα, δουλεύουν με τον ίδιο ζήλο για την εκπόνηση της ερευνητικής τους εργασίας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν αυτοβούλως να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, όπως ορίζουν οι οδηγίες του Υπουργείου (Ματσαγγούρας, 2011). Πρόκειται δηλαδή για παιδιά τα οποία, σύμφωνα με τις διδάσκουσές τους, ενδιαφέρονται στην πλειονότητά τους για θέματα φύλου και ισότητας. Σαφώς όμως υπήρξαν και περιπτώσεις μαθητών/μαθητριών που δεν επέλεξαν συνειδητά να συμμετέχουν στην Ερευνητική Εργασία (Project) αλλά οδηγήθηκαν σε αυτή την επιλογή επηρεασμένοι / επηρεασμένες από άλλους παράγοντες (ακολούθησαν κάποιον φίλο ή φίλη που δήλωσε συμμετοχή ή συμπαθούν τις διδάσκουσες, κτλ.).

Στην αρχή του τετραμήνου οι μαθητές και οι μαθήτριες υπέγραψαν το απαραίτητο “Συμβόλαιο Συνεργασίας” και χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των έξι ατόμων, σε κάθε μία από τις οποίες ανατέθηκαν συγκεκριμένα πεδία έρευνας, προκειμένου να καλυφθούν τα κεφάλαια της τελικής γραπτής ερευνητικής τους εργασίας. Για παράδειγμα μία από τις ομάδες ασχολούνταν μεταξύ άλλων με τη συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, ενώ μία άλλη με τον στερεοτυπικό τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται ο άντρας και η γυναίκα στη διαφήμιση. Κάθε ομάδα είχε το δικό της όνομα και poster.

Οι υπεύθυνες – διδάσκουσες φρόντισαν βέβαια πέρα από την καθοδήγηση κάθε ομάδας ξεχωριστά να “θυμίζουν” στα παιδιά μέσα από κοινές δραστηριότητες, προβολές υλικού και διαλέξεις ότι οι υποομάδες είναι στην ουσία μία ομάδα που εργάζεται για την εκπλήρωση ενός κοινού στόχου. Σκεπτόμενες κατ' αυτόν τον τρόπο οι διδάσκουσες ενσωμάτωσαν στη διδασκαλία το ακόλουθο πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό.

4.1.6. Διάρκεια

Οι διδάσκουσες παραχώρησαν έξι από τις διδακτικές τους ώρες στην ερευνήτρια προκειμένου να εφαρμόσει το υλικό. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε δύο μέρες που απείχαν μεταξύ τους μία βδομάδα. Το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας (Project) όπως έχει ήδη αναφερθεί στην Εισαγωγή της παρούσας εργασίας, καλύπτει ένα τρίωρο του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος του Λυκείου. Στο συγκεκριμένο σχολείο το τρίωρο αυτό ήταν συνεχόμενο όπως όριζαν οι Οδηγίες Διδασκαλίας της Ερευνητικής Εργασίας (Project) στην Α' Λυκείου (Ματσαγγούρας, 2011).

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο “Ταυτότητα της Έρευνας” η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε είναι η Ποιοτική. Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά που την έκαναν κατάλληλη για την παρούσα έρευνα, θα λέγαμε ότι αυτή επελέγη γιατί:

- παρουσιάζει ευέλικτη δομή
- καθώς η έρευνα εξελίσσεται, το θέμα διαμορφώνεται και συγκεκριμενοποιείται (επαγωγική ανάλυση)
- μελετάται μικρός αριθμός περιπτώσεων
- διαμορφώνεται ολική εικόνα για κάθε περίπτωση
- εντοπίζονται κοινά στοιχεία ανάμεσα στις επιμέρους περιπτώσεις
- κατασκευάζονται αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας

Στο πλαίσιο της Ποιοτικής αυτής έρευνας αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες ποιοτικές μέθοδοι [στην ορολογία ακολουθούμε τη Merriam (Merriam, 2009)]:

4.2.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Η ερευνήτρια ήταν παρούσα στην εξέλιξη της έρευνας προκειμένου να παρατηρήσει τις κοινωνικές συμπεριφορές, τα φαινόμενα και τις διαδικασίες στο πραγματικό, στο “φυσικό” θα λέγαμε κοινωνικό περιβάλλον [έρευνα πεδίου (field work)]. Καθίσταται σαφές ότι η συμμετοχή της ερευνήτριας στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά πραγματοποιείται μέσα από τη αλληλεπίδρασή της με τους ερευνόμενους και τις ερευνόμενες.

Πιο ειδικά, η ερευνήτρια συμμετέχει ως “πλήρως συμμετέχουσα” (complete participant) στην υπό έρευνα ομάδα και στη διαδικασία. Κρατά δηλαδή το ρόλο της εκπαιδευτικού-καθοδηγήτριας της ομάδας Ερευνητικής Εργασίας (Project) και εφαρμόζει η ίδια τη διδακτική πρόταση στη θέση των δύο γυναικών εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει την ομάδα. Η πρωτογενής παρατήρηση προϋποθέτει λοιπόν τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας ομάδας στο πεδίο της έρευνας αλλά και την άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης με πλήρη συμμετοχή της ερευνήτριας-διδάσκουσας επιλέχθηκε καθώς η συγκεκριμένη εφαρμογή απαιτεί τη συμμετοχή μιας μικρής κοινωνικής ομάδας, η συνοχή της οποίας πρέπει να διατηρηθεί παρά την παρουσία της ερευνήτριας στο σχολικό χώρο. Για το λόγο αυτό προηγήθηκε η προέρευνα αλλά και επιδιώχθηκε η ενσωμάτωση της ερευνήτριας-διδάσκουσας στην ομάδα της Ερευνητικής Εργασίας (Project).

Η εφαρμογή σε μια μικρή συνεκτική κοινωνική ομάδα κρίνεται απαραίτητη καθώς το θέμα του γλωσσικού σεξισμού είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, όπως ακριβώς και οι διαδικασίες που πρέπει

να ακολουθηθούν προκειμένου να επιτευχθεί η οικοδόμηση της μη σεξιστικής γλώσσας κατόπιν “φυσιολογικής”, θα λέγαμε, επιλογής των ομιλητών και ομιλητριών. Επιχειρείται λοιπόν η σε βάθος ανάλυση και κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων μέσα από την περιγραφή των κοινωνικών καταστάσεων που συμβαίνουν στο πλαίσιο της τάξης [πυκνή περιγραφή (thick description)].

Η ερευνήτρια-διδάσκουσα καθ' όλη τη διαδικασία ακολουθεί το οργανωμένο πλάνο της διδακτικής της πρότασης παρ' όλα αυτά παρεκκλίνει από αυτό όταν προκύπτουν μη αναμενόμενες απόψεις ή συμπεριφορές που μπορούν να αποτελέσουν πεδίο ευρύτερης διερεύνησης. Η ερευνήτρια-διδάσκουσα λοιπόν προέβη σε μη ελεγχόμενη (uncontrolled) παρατήρηση, καθώς στόχος της είναι να κατανοήσει τις διαδικασίες και τις συμπεριφορές που προκύπτουν στα πλαίσια του πεδίου (field) και όχι να μεθοδεύσει τα αποτελέσματα. Η μέθοδος αυτή παράγει πλούσια ποιοτικά δεδομένα και πληροφορίες.

Η παρουσία ωστόσο ενός συγκεκριμένου πλάνου κρίνεται απαραίτητη για να αποφευχθεί ο κίνδυνος ταύτισης της ερευνήτριας-διδάσκουσας (going native) τόσο με τις ιδέες όσο και τις αξίες της υπό έρευνας ομάδας. Με τον τρόπο αυτό διατηρείται η αναγκαία απόσταση που θα την εξυπηρετήσει τελικά στην ερμηνεία και θεωρητικοποίηση των ευρημάτων της έρευνας.

Και η επιλογή αυτή όμως μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες για την έρευνα υπό την έννοια ότι η διδακτική πρόταση είναι προϊόν όχι μόνο των επιστημονικών δεδομένων που έχει μελετήσει η ερευνήτρια πριν τη δημιουργία της πρότασης, αλλά και των πεποιθήσεων και αξιών της ίδιας. Για να αποφευχθεί η “κατήχηση” των μαθητών και μαθητριών η ερευνήτρια επιλέγει δύο τρόπους: αφενός δημιουργεί μια διδακτική πρόταση προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων συμμετεχόντων και συμμετεχουσών και αφετέρου αποφεύγει -κατά το δυνατόν- τη διατύπωση οποιασδήποτε κρίσης πάνω στο θέμα του γλωσσικού σεξισμού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Πρόκειται για μια διαδικασία δύσκολη και σχεδόν αφύσικη για την προσωπικότητα της ερευνήτριας, ωστόσο ο αυτοέλεγχος κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να κατορθώσει να εκμαιεύσει τις πληροφορίες.

Οι πληροφορίες αυτές καταγράφονται στο “ημερολόγιο της ερευνήτριας” με τη μορφή σημειώσεων (field notes) στη διάρκεια της εφαρμογής, μέσα δηλαδή από την παρατήρηση ή από τη συμμετοχή της στις διαδικασίες και τις δραστηριότητες. Οι σημειώσεις αυτές αξιοποιούνται αργότερα για την εξαγωγή δεδομένων.

4.2.2. Συνέντευξη Έρευνας

Μετά την πάροδο περίπου τεσσάρων μηνών (για την ακρίβεια μεσολάβησαν οι διακοπές του καλοκαιριού, επομένως οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα προήχθησαν στην επόμενη τάξη) η ερευνήτρια συνάντησε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες κατά μόνας

προκειμένου να πάρει συνεντεύξεις και να αποτυπώσει τόσο την ενδεχόμενη αλλαγή των γλωσσικών τους / τις επιλογών με κριτήριο το βαθμό χρήσης της σεξιστικής γλώσσας, όσο και τις εντυπώσεις τους / τις από την εμπειρία της διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης.

Ως ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε η σε βάθος συνέντευξη (in depth interview), κατά την οποία η ερευνήτρια κατευθύνει τον ερωτώμενο ή την ερωτώμενη σε βασικά θέματα. Έτσι ο ερωτώμενος ή η ερωτώμενη αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του / της σε βάθος. Σκοπός είναι η συλλογή πλούσιων πληροφοριών και δεδομένων που αφορούν τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις γλωσσικές επιλογές για την αναπαράσταση των δύο φύλων από πλευράς των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα.

Αυτού του είδους η μέθοδος συνέντευξης ενέχει τον κίνδυνο να μην καταφέρει η ερευνήτρια να αναγνωρίσει τις περιπτώσεις που ο ερωτώμενος ή η ερωτώμενη επιχειρεί να διαστρεβλώσει -συχνά εν αγνοία του / της- τα δεδομένα. Προκειμένου να αμβλυνθεί αυτός ο κίνδυνος η ερευνήτρια φροντίζει να υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ίδια και τον συνεντευξιαζόμενο / συνεντευξιαζόμενη, αλλά και να υπάρχει χαλαρότητα. Στο πλαίσιο αυτό η ερευνήτρια μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να επιμείνει και να εκμαιεύσει τις απαραίτητες πληροφορίες.

Ωστόσο και πάλι ελλοχεύει ο κίνδυνος η ερευνήτρια να καθοδηγήσει τους ερωτώμενους και τις ερωτώμενες με έμμεσο τρόπο σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Η αποφυγή αυτού του “σκοπέλου” εναποτίθεται πάλι στις ατομικές αλλά και επικοινωνιακές δυνατότητες της ερευνήτριας και στην ικανότητά της να αυτοελέγχεται.

Ο τύπος συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης (semi-structured interview) κατά την οποία η ερευνήτρια έχει οργανώσει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που αφήνουν όμως το περιθώριο τόσο στην ίδια να κινείται με ευελιξία όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων, αλλά και να τις τροποποιεί ως προς το περιεχόμενο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου ή της συνεντευξιαζόμενης αλλά και με τις ιδιαίτερες ανάγκες που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια είναι κατά κύριο λόγο ανοιχτού τύπου (open questions), αφήνουν δηλαδή στον ερωτώμενο ή την ερωτώμενη το περιθώριο να αναπτύξει την απάντηση του / της χωρίς να προκαθοριστεί το μέγεθος της. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν επίσης ερωτήσεις γνώμης (opinion questions), οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση τόσο των στάσεων όσο και των αντιλήψεων των παιδιών για τη γλώσσα και το φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διάρκεια ενός περίπου μήνα. Η ερευνήτρια, η οποία είχε κρατήσει επαφή με τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες της έρευνας χάρη στα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης, όρισε μαζί με κάθε ένα από τα παιδιά συναντήσεις σε χώρους εκτός σχολείου προκειμένου να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και χαλαρότητας. Στόχος άλλωστε ήταν εξ αρχής τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι πραγματικά ώστε να ικανοποιούν τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να προετοιμάσει η ερευνήτρια το υλικό προς ανάλυση (transcribing). Η διαδικασία μεταγραφής του προφορικού σε γραπτό λόγο ολοκληρώθηκε με τη χρήση των ειδικών συμβόλων απομαγνητοφώνησης (Ochs, Schegloff & Thompson, 1996).

Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνομιλιών προκειμένου να αποδοθεί νόημα στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω των συνεντεύξεων. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και θεωρητικοποιήθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για την ανάλυση του προφορικού λόγου επιλέχθηκε η προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Norman Fairclough (Phillips & Jørgensen, 2002: 115-170). Αναντίρρητα αποτελεί την κατάλληλη προσέγγιση για να μελετηθούν θέματα παιδαγωγικής, μαζικής επικοινωνίας, ρατσισμού, ταυτότητας, κ.ά.

Κύριος στόχος της κριτικής ανάλυσης του λόγου είναι να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας και την κοινωνική πρακτική. Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο ρόλο που παίζουν οι σημαντικές ρηματικές πρακτικές στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και στην κοινωνική αλλαγή.

(Phillips & Jørgensen, 2002: 131-132)

4.2.3. Συλλογή γραπτών τεκμηρίων (documents)

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της προέρευνας η ερευνήτρια-διδάσκουσα ζήτησε από τις φιλολόγους των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα να λάβει τις δύο γραπτές εκθέσεις που είχαν γράψει ως τότε στο μάθημα της Έκφρασης Έκθεσης, προκειμένου να αναλύσει κριτικά σύμφωνα με την προσέγγιση Fairclough και τις γραπτές παραγωγές τους πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Με τον τρόπο αυτό η ερευνήτρια απέκτησε πρόσβαση σε νέα δεδομένα τα οποία κατόπιν ανάλυσης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά την αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης (μάλιστα επρόκειτο για προϊόντα του γραπτού και όχι του προφορικού λόγου) και συγχρόνως “αποκρυπτογράφησε” μέσα από τα γραπτά τις γλωσσικές επιλογές και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στη γλώσσα ερμηνεύοντας τες.

Το μάθημα της Έκφρασης Έκθεσης αποτελεί το κατεξοχήν γλωσσικό μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ως πηγή άντλησης των δεδομένων γραπτού λόγου που παρήγαγαν οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα. Είναι άλλωστε παραδεκτό ότι παρά τις όποιες προσπάθειες να δοθεί στο μάθημα της Έκφρασης Έκθεσης προτεραιότητα στον προφορικό λόγο (σύμφωνα με τις επιταγές της Γλωσσολογίας και της Διδακτικής των Γλωσσών) το μάθημα εξακολουθεί να “πριμοδοτεί” θα λέγαμε τον γραπτό λόγο και μάλιστα ένα λόγο που δεν αφήνει περιθώρια στα παιδιά πραγματικά να εκφραστούν.

Παρόλο λοιπόν που οι δύο εκθέσεις των παιδιών αφορούν θέματα που σχετίζονται με τη γλώσσα αλλά και με τις διάφορες μορφές ρατσισμού, η ερευνήτρια δεν έλαβε υπόψη τόσο τις ιδέες που διατυπώνονται -οι οποίες όπως υπονοήθηκε δεν αντανακλούν απόλυτα τις πεποιθήσεις των παιδιών- αλλά προσπάθησε να ερμηνεύσει κριτικά τις γλωσσικές τους επιλογές· τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αναπαριστούν τον άντρα και τη γυναίκα στο λόγο και τι υποδηλώνει αυτή η επιλογή.

Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης και την πάροδο σχεδόν ενός μήνα η ερευνήτρια έλαβε την επόμενη -και τελευταία για τη σχολική χρονιά- έκθεση των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να την αναλύσει κριτικά, να συγκρίνει τα δεδομένα με αυτά που είχε συλλέξει από τις εκθέσεις πριν την εφαρμογή και να αποφανθεί σχετικά με την επιρροή της διδακτικής παρέμβασης στο γραπτό λόγο των παιδιών.

Η ερευνήτρια επίσης μελέτησε τις λιγοστές γραπτές παραγωγές των μαθητών και μαθητριών πάνω στα Φύλλα Εργασίας που τους δόθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

4.2.4. Συλλογή προφορικών τεκμηρίων

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έκθεσης αποτυπώνουν με σαφή τρόπο την πρόθεση της ερευνήτριας να μελετήσει τόσο την επιρροή της παρέμβασης στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Οι συνεντεύξεις των παιδιών μετά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης αποτελούν πηγή άντλησης δεδομένων για την αλλαγή που αυτή επέφερε στις γλωσσικές τους επιλογές και στάσεις. Για να κριθεί όμως η επιτυχία ή όχι της πρότασης καθίσταται αναγκαία η μελέτη του προφορικού λόγου των παιδιών πριν την εφαρμογή.

Δεδομένου ότι κατά τη διάρκεια της προέρευνας η ερευνήτρια προσπαθούσε να ενσωματωθεί ομαλά στην ομάδα της Ερευνητικής Εργασίας (Project) δεν ηχογράφησε τις συνεδρίες της ομάδας, ούτε τις κατ'ιδίαν συνομιλίες της μαζί τους έξω από το μάθημα. Επέλεξε λοιπόν να χρησιμοποιήσει ως πηγή άντλησης δεδομένων του προφορικού λόγου τις λεκτικές συνεισφορές των παιδιών στη διάρκεια της εφαρμογής. Η ερευνήτρια δηλαδή επέλεξε να ηχογραφήσει τη διαδικασία εν γνώση των μαθητών και να αξιολογήσει τα δεδομένα αυτά συγκριτικά με τα προφορικά δεδομένα που συνέλεξε από τις συνεντεύξεις. Η ηχογραφημένη

διδασκτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε επίσης για τη διασταύρωση και τον εμπλουτισμό των πληροφοριών που είχε καταγράψει η ερευνήτρια στο “ημερολόγιό της”.

5. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

5.1. Η ταυτότητα της εφαρμογής

Η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2012, στη διάρκεια δηλαδή του δευτέρου τετραμήνου, σε περιφερειακό σχολείο της Λάρισας. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε μετά από αναζήτηση της ερευνήτριας ενός σχολείου στο οποίο οι άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί θα συναινούσαν στη δημιουργία μιας ομάδας Ερευνητικής Εργασίας (Project) που θα ασχολούνταν με ένα θέμα στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί ο γλωσσικός σεξισμός (φεμινισμό, εκφάνσεις του σεξισμού, η θέση της γυναίκας κτλ).

Στη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου λοιπόν και μετά από μερικές αποτυχημένες συναντήσεις της ερευνήτριας με διδάσκοντες και διδάσκουσες σχολείων της πόλης, βρέθηκαν δύο διδάσκουσες που ενδιαφέρονταν για το εγχείρημα. Κατόπιν συνάντησης των δύο πλευρών αλλά και της διευθύντριας του σχολείου συνδιαμορφώθηκε το θέμα της Ερευνητικής Εργασίας που θα προτεινόταν στα παιδιά και επιτράπηκε επίσημα η παρουσία της ερευνήτριας στο σχολείο.

Στη συνέχεια ακολούθησαν αρκετές συναντήσεις της ερευνήτριας με τις διδάσκουσες προκειμένου να κατασκευάσουν από κοινού τα σχέδια του μαθήματος, να οργανώσουν το διδακτικό υλικό και να προγραμματίσουν την διδακτική παρέμβαση “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα”.

5.1.1. Μορφές Διδασκαλίας

Η «μορφή» διδασκαλίας αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος, ο οποίος καθορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραγόντων του διδακτικού τριγώνου. Βασικά είδη αποτελούν η μονολογική, η διαλογική, η διαλεκτική και η επιδεικτική μορφή διδασκαλίας.

(Ματσαγγούρας, 2002)

Για την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων της διδακτικής πρότασης αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες μορφές διδασκαλίας: (Jacobsen & Eggen & Kauchak, 1999)

α) Ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας της εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες χρησιμοποιήθηκε:

- η μεικτή μορφή διδασκαλίας κατά την οποία συμμετέχουν τόσο η διδάσκουσα όσο και οι μαθητές / μαθήτριες ως μονάδες.

- η ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες τοποθετούνται στο κέντρο της διδασκαλίας, όχι όμως ως μονάδες-άτομα, αλλά ως συγκροτημένη ομάδα. Ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν να συντονίζει και να κατευθύνει παρέχοντας συγχρόνως βοήθεια στις ομάδες.

β) Ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι διαλόγου ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές / τις μαθήτριες χρησιμοποιήθηκε:

- η “εξελικτική-μαιευτική διαλογική μορφή” κατά την οποία μικρός αριθμός μαθητών και μαθητριών διαπραγματεύονται ένα γνωστό -ακόμα και από την εμπειρία τους- αντικείμενο, το οποίο είναι αμφιλεγόμενο, π.χ. ο γλωσσικός σεξισμός. Έτσι ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου. Η εκπαιδευτικός διευθύνει τη συζήτηση. Εάν αυτή πέσει σε τέλμα, τη διευκολύνει παροτρύνοντας τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Στην περίπτωση αυτή βέβαια ενέχει ο κίνδυνος η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά της να κάνει τα παιδιά να μιλήσουν να δεσμεύσει κατά κάποιο τρόπο τον ελεύθερο τρόπο κίνησής τους στη διαδικασία της μάθησης.
- η “διαλογική μορφή” κατά την οποία καταργείται η αυθεντία της διδάσκουσας έτσι ώστε κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Με αυτού του είδους τη μορφή διδασκαλίας ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου, προάγεται η γλωσσική ικανότητα τους / τις, αναπτύσσεται το κριτικό τους / τις πνεύμα.
- η “μονολογική μορφή” η βασισμένη στη διάλεξη. Η εκπαιδευτικός μεταδίδει πληροφορίες στους μαθητές και τις μαθήτριες μέσα από σύντομα, προσχεδιασμένα προφορικά κείμενα. Αν και πρόκειται για μέθοδο που αξιοποιούνταν κυρίως κατά στην Παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας στη γλώσσα, προσέγγισης που δε βασίζεται σε επιστημονικό υπόβαθρο και ορθώς θεωρείται ξεπερασμένη, θα λέγαμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους μιας δραστηριότητας. Ειδικά αν αυτή πραγματοποιείται, όπως στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, συνεπικουρικά σε μία επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητα.

5.1.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας

Η «μέθοδος» αναφέρεται άλλοτε μεν στον τρόπο επεξεργασίας και συσχέτισης των δεδομένων, οπότε αναφερόμαστε σε μέθοδο επεξεργασίας, και άλλοτε καθιερωμένα και συγκροτημένα

συστήματα διδακτικής προσέγγισης, οπότε αναφερόμαστε σε μέθοδο διδασκαλίας.

(Ματσαγγούρας, 2002)

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί θα λέγαμε ένα μικρής διάρκειας Σχέδιο Εργασίας (Project), μίας σύγχρονης μεθόδου διδασκαλίας που ανήκει στις διερευνητικού τύπου ενεργητικές συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας. Άλλες μέθοδοι που αξιοποιούνται στο πλαίσιο πάντα της ενεργητικής-συμμετοχικής μορφής είναι:

- η διερευνητική μέθοδος μέσα από την επίλυση ενός προβλήματος ή τη λήψη μιας απόφασης,
- η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, εφόσον οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται ως ομάδα
- η προσομοίωση και τα παιχνίδια ρόλων, με την αξιοποίηση των οποίων η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά κατορθώνουν να αναπαραστήσουν μια αληθοφανή συνθήκη επικοινωνιακής πράξης που θα λάμβανε χώρα κανονικά έξω από το πλαίσιο της τάξης,
- η διδασκαλία με Τ.Π.Ε. και
- η Κριτική διδασκαλία και ο κριτικός στοχασμός (reflection) μέσα από την αμφισβήτηση κάθε δεδομένης γνώσης, στάσης και αξίας.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες αξιοποιούνται στο πλαίσιο της διερευνητικής-ενεργητικής-συμμετοχικής μορφής έχει τις ρίζες στη βιωματική μάθηση, όπως την όρισε ο Dewey (Dewey, 1980: 157) και άλλοι μεταγενέστεροί του παιδαγωγοί.

“Με τον όρο βιωματική μάθηση εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν· τη διαδικασία αυτή που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Σε κάθε περίπτωση αντιλαμβανόμαστε τη βιωματική μάθηση “ως ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού.”

(Δεδούλη, 2002 :148)

Στη συνέχεια του υποκεφαλαίου επιχειρείται η αντιστοίχιση των υπόλοιπων Μορφών Διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν για την παρούσα διδακτική πρόταση με μία σειρά από επιμέρους Μεθόδους Διδασκαλίας:

- κατά τη “μονολογική μορφή”, όπως ήδη αναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος

διδασκαλίας η εισήγηση - διάλεξη

- κατά τη “διαλογική μορφή”, χρησιμοποιήθηκαν ως μέθοδοι διδασκαλίας: i) ο διάλογος, ii) οι ερωταποκρίσεις (ερωτήσεις – απαντήσεις), iii) η ιδεοθύελλα / καταιγισμός ιδεών (brain storming)
- κατά την “εξελικτική-μαιευτική διαλογική μορφή” ως μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν:
 - η μαιευτική (σωκρατικός διάλογος κατευθυνόμενος από τη διδάσκουσα) και
 - η συζήτηση (ο ελεύθερος διάλογος)

5.1.3. Διδακτικές Αρχές

Αξιοποιήθηκαν επίσης οι ακόλουθες διδακτικές αρχές της Κριτικής Διδασκαλίας:

1. Αρχή της ψυχολογικής αποδοχής και στήριξης
2. Αρχή αυτενεργού συμμετοχής
3. Αρχή της Ολότητας
4. Αρχή της Προσφοράς Συστηματικών Γνώσεων
5. Αρχή της Εποπτείας
6. Αρχή της Επαγωγικότητας
7. Αρχή της Διαφοροποίησης ως προς τις ανάγκες του κάθε μαθητή
8. Αρχή της Διαθεματικής Προσέγγισης

5.1.4. Μέσα διδασκαλίας

Φύλλα εργασίας, τέσσερα Laptop, DVD, Τηλεόραση, Projector

5.2. Περιγραφή της διαδικασίας

Δεδομένου ότι οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες της παρούσας εργασίας ενδέχεται να είναι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να αξιοποιήσουν τη διδακτική πρόταση για μία δική τους εφαρμογή, το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί ένα είδος “οδηγιών”¹⁴ για το διδάσκοντα και τη διδάσκουσα. Η παρέμβαση δηλαδή, αν και καθ' όλα μαθητοκεντρική¹⁵, παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο με γνώμονα το διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα.

Περισσότερες λεπτομέρειες για τη συγκεκριμένη εφαρμογή στο περιφερειακό σχολείο της

14 Όπως έχει ήδη λεχθεί, η παρούσα διδακτική πρόταση δεν αποτελεί “συνταγή” μιας επιτυχημένης εφαρμογής. Επομένως οι όποιες “οδηγίες” διατυπώνονται με στόχο ο / η εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται να εφαρμόσει τη διδακτική πρόταση, να κατανοήσει τη λογική της και να την προσαρμόσει στις ανάγκες της ομάδας του / της. Με άλλα λόγια οι “οδηγίες” που ακολουθούν είναι κατατοπιστικές και όχι κανονιστικές.

15 Όπως αποδεικνύει η Κριτική Ανάλυση Λόγου των προφορικών τεκμηρίων που συνέλεξε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (σελ. 65).

Λάρισας και την ανταπόκριση των παιδιών άλλωστε συναντά κανείς / καμία στα υποκεφάλαια της ανάλυσης των προφορικών τεκμηρίων που συνέλεξε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και στο κεφάλαιο με τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης.

5.2.1. Πρώτη διδακτική ώρα

Τα παιδιά είναι καθισμένα σε τρεις ομάδες των έξι ατόμων, όπως δηλαδή και όταν δουλεύουν την ερευνητική τους εργασία. Κάθε ομάδα διαθέτει ένα laptop με σύνδεση στο διαδίκτυο. Μοιράζονται σε όλους και όλες τα φύλλα εργασίας. Η καθηγήτρια διευκρινίζει ό,τι θεωρεί απαραίτητο προτού ξεκινήσει η εφαρμογή, π.χ. τις συμβάσεις των Φύλλων Εργασίας.



Εικόνα 6: η ομάδα της Ερευνητικής Εργασίας (Project)

Σελίδα 1. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια φτιάχνει το εξής σενάριο: Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρευρίσκονται με την ιδιότητα του /της δημοσιογράφου σε μία ομιλία με θέμα “Τι είναι φύλο, τι είναι γένος” και καλούνται να κρατήσουν σημειώσεις για κάθε μία από τις έννοιες τις οποίες θα αναλύσει η

καθηγήτρια-εισηγήτρια. Παράλληλα με την εισήγηση προβάλλεται η 2η διαφάνεια της παρουσίασης ppt1 σε projector.

Δεδομένου ότι παρουσιάστηκε ένα τεχνικό πρόβλημα κατά την προβολή της παρουσίασης με projector, η καθηγήτρια έχοντας ήδη ανεβάσει την παρουσίαση στο διαδίκτυο καθοδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα και έτσι κάθε ομάδα βλέπει τη διαφάνεια στο laptop που έχει μπροστά της. Εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός πίνακας του σχολείου

Σελίδα 2. Δραστηριότητα Β.

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φτιάξει τον εννοιολογικό χάρτη μίας από τις τρεις έννοιες της εισήγησης. Η καθηγήτρια μοιράζει σε κάθε ομάδα ένα έγχρωμο φύλλο με την έννοια-θέμα και εξηγεί στα παιδιά τι είναι ο εννοιολογικός χάρτης [αν κάποια παιδιά έχουν εμπειρία κατασκευής εννοιολογικού χάρτη μπορούν να βοηθήσουν]. Προβάλλεται η 3η διαφάνεια του ppt1.

Στη συνέχεια προβάλλεται η 4η και 5η διαφάνεια και η καθηγήτρια εξηγεί με ποιον τρόπο κατασκεύασε τον εννοιολογικό χάρτη με θέμα τον “φεμινισμό”. Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά για να κατασκευάσουν το δικό τους λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις τους, τις σημειώσεις της δραστηριότητας Α και το κείμενο που αφορά την έννοια με την οποία ασχολούνται. Η καθηγήτρια λειτουργεί υποστηρικτικά.

5.2.2. Δεύτερη διδακτική ώρα

Σελίδα 3. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια επισημαίνει την αντιστοιχία γραμματικού γένους-φύλου που ισχύει στα ελληνικά και ζητά από τους μαθητές/τις μαθήτριες να παρατηρήσουν την εικόνα από τη σελίδα του Υπουργείου. Συζητούν για την ασυμμετρία του αρσενικού ουσιαστικού “μαθητής” σε σχέση με το βιολογικό φύλο των ανθρώπων στους οποίους αναφέρεται η αφίσα. Γίνεται μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού.

Στο σημείο αυτό είναι δυνατό να συζητηθούν επίσης και εξωγλωσσικά στοιχεία, όπως η επιλογή του σήματος της τροχαίας σε εικόνα για το Νέο Σχολείο ή ακόμα οι αναπαραστάσεις της γυναίκας και του άντρα στο σήμα αυτό (το κοριτσάκι είναι μικρόσωμο, το αγόρι δείχνει να προστατεύει το κοριτσάκι κτλ.).

Σελίδα 4. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια εισάγει την έννοια “γενικευτική χρήση του αρσενικού” και συζητά με τα

παιδιά σχετικά με τη χρησιμότητα ή όχι της πρακτικής αυτής. Έπειτα οι μαθητές και οι μαθήτριες σε συνεργασία με την καθηγήτρια μεταγράφουν την υπογραμμισμένη λέξη στο θηλυκό αντίστοιχο και συζητούν -βασισμένοι/βασισμένες στη γλωσσική τους διαίσθηση- ποια φράση από κάθε ζεύγος που θα προκύψει είναι πιο “σωστή”, δηλαδή δόκιμη· αυτή με το αρσενικό ή αυτή με το θηλυκό;

5.2.3 Τρίτη διδακτική ώρα

Σελίδα 4. Δραστηριότητα Β.

Σε κάθε ομάδα μοιράζεται ένα αντίτυπο της έρευνας που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό “Schooligans”. Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο και αναζητούν τα σημεία εκείνα στα οποία γίνεται ευθεία αναφορά στη γυναίκα. Όταν τα επισημάνουν, συζητούν με ποιον τρόπο εμφανίζεται η γυναίκα στο κείμενο (“ξανθιά όμορφη κοπελίτσα δίνει το γκάλοπ”, “η φίλη επιτηρήτρια που βοηθάει τον φοιτητή να αντιγράψει”, “η επιτηρήτρια-γκόμενα κάποιου φίλου που επίσης επιτρέπει την αντιγραφή”), για ποιο λόγο εμφανίζεται έτσι και γιατί μόνο τρεις φορές σε μια πολυσέλιδη έρευνα στις οποίες το δείγμα συμμετείχαν και γυναίκες. Τα παιδιά μπορούν επίσης να σχολιάσουν εξωγλωσσικά στοιχεία του πολυτροπικού αυτού κειμένου (π.χ. εικόνες)

Σελίδα 4. Δραστηριότητα Γ.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναζητούν τρόπους να εμφανίσουν και τη γυναίκα στο κείμενο της ανακοίνωσης. Σε περίπτωση που χρησιμοποιήσουν μόνο τους διπλούς τύπους (διευθυντής/διευθύντρια, μαθητής/μαθήτρια) η καθηγήτρια τους επισημαίνει και τη δυνατότητα χρήσης της λέξης “παιδιά” αντί για μαθητές/μαθήτριες. Προβάλλεται η 5η διαφάνεια και η καθηγήτρια συνοψίζει. Αν έχει ακουστεί κάποια θέση που μπορεί να προστεθεί στο ppt1 σχετικά με το “ναι ή όχι στη γενικευτική χρήση του αρσενικού”, αυτή η προσθήκη γίνεται στο τέλος της διδακτικής ώρας.

Σελίδα 5. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια εισάγει την έννοια “λέξεις ασημάδευτες ως προς το φύλο” και ζητά από τα παιδιά να την εξηγήσουν.

Σελίδα 5. Δραστηριότητα Β.

Η καθηγήτρια ζητά από τα παιδιά να δουλέψουν κατά μόνας. Η δραστηριότητα Β3 είναι ατομική και γραπτή. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης η καθηγήτρια ρωτά τα παιδιά ποιο είναι το βιολογικό φύλο του “ανθρώπου με την καπαρντίνα” και του “παιδιού με το ποδήλατο” σύμφωνα

με την εικόνα που σχημάτισε ο κάθε μαθητής/η κάθε μαθήτρια στο μυαλό του/της. Αναμένεται οι περισσότεροι να απαντήσουν “άντρας”. Στη συνέχεια χωρίς να σχολιάσει ζητά από κάποιους/κάποιες -ενδεικτικά- να διαβάσουν τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει “ο άνθρωπος των σπηλαίων” σύμφωνα με τις σημειώσεις τους/τις. Αναμένεται τα χαρακτηριστικά αυτά να περιγράφουν έναν άνδρα.

Σε περίπτωση αποτυχίας της δραστηριότητας, η καθηγήτρια εξηγεί ότι έπεσε έξω στις προβλέψεις της.

Σελίδα 5. Δραστηριότητα Γ.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συζητούν για την ασυμμετρία γένους-φύλου ακόμα και στην περίπτωση των ασημάδευτων ως προς το φύλο λέξεων και προσπαθούν να την ερμηνεύσουν. Είναι δυνατό να προστεθούν επιπλέον παραδείγματα για να ενισχύσουν αυτή την άποψη π.χ. “Έχει δυο παιδιά και μια κόρη”, “Είναι παλιάνθρωπος” κτλ.

5.2.4. Τέταρτη διδακτική ώρα

Σελίδα 1. Δραστηριότητα Α.

Οι μαθητές/μαθήτριες φέρνουν παραδείγματα χρήσης των λέξεων “άντρας” , “γυναίκα” για το αντίθετο φύλο. Έπειτα αξιολογούν τις χρήσεις αυτές ανάλογα με το αν χρησιμοποιούμε τα παραδείγματα αυτά προκειμένου να επαινέσουμε ή να μειώσουμε κάποιον/κάποια.

Σελίδα 1. Δραστηριότητα Β.

Τα παιδιά παρακολουθούν το video και βασισμένα στις παρατηρήσεις της προηγούμενης δραστηριότητας απαντούν στο τελευταίο ερώτημα που θέτει ο εισηγητής σχετικά με το “Τι μαθαίνουμε στα αγόρια για τα κορίτσια;”.

Σελίδα 2. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια επισημαίνει ότι αυτές οι σημαδεμένες ως προς το βιολογικό φύλο λέξεις εξακολουθούν να “δείχνουν” το φύλο και μετά τη σύνθεση ή παραγωγή τους. Τα παιδιά διαβάζουν τα αποσπάσματα των άρθρων/συνεντεύξεων και συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά της γυναίκας-αντράκι. Έπειτα η καθηγήτρια θέτει τα ερωτήματα: “Γιατί είναι θετικό μια γυναίκα να είναι αντράκι;” “Θα δήλωνε ποτέ καμία γυναικάκι;” “Θα αποκαλούσε ποτέ κάποιος άντρας τον εαυτό του γυναικάκι;” κτλ.

Σελίδα 3. Δραστηριότητα Β.

Η καθηγήτρια εισάγει τις έννοιες της γραμματικής συμμετρίας και της σημασιολογικής ασυμμετρίας. Τα παιδιά βασισμένα στη γλωσσική τους διαίσθηση σημειώνουν ποια από τα παραδείγματα χρήσης του υποκοριστικού “γυναικούλα” χρησιμοποιούνται τιμητικά και ποια υποτιμητικά όταν κανείς/καμία απευθύνεται σε έναν άντρα ή μία γυναίκα. Έπειτα αναζητούν χρήσεις στις οποίες το γραμματικά συμμετρικό “αντρούλης” προσλαμβάνει αρνητική σημασία.

5.2.5. Πέμπτη διδακτική ώρα

Σελίδα 3. Δραστηριότητα Γ.

Τα παιδιά δουλεύουν κατά μόνας προκειμένου να συγκεντρώσουν τα χαρακτηριστικά των μεγεθυντικών “άντρακλας” και “γυναικάρα”. Η καθηγήτρια τα παροτρύνει να περιγράψουν σε καθημερινή γλώσσα, χρησιμοποιώντας λεπτομέρειες τις οποίες θα απέφευγαν σε ένα επίσημο κείμενο. Στη συνέχεια η καθηγήτρια ζητά τυχαία από κάποια παιδιά να πουν ποια χαρακτηριστικά έγραψαν και διαπιστώνει τις σαφέστερες σεξουαλικές συνδηλώσεις της λέξης “γυναικάρα” έναντι του “άντρακλα”. Τα παιδιά συζητούν για το στερεότυπο της γυναίκας ως αντικειμένου.

Σελίδα 4. Δραστηριότητα Δ.

Τα παιδιά βασισμένα στη γλωσσική τους διαίσθηση αναζητούν εκείνο το μέλος κάθε ζεύγους που είναι περισσότερο αποδεκτό κοινωνικά και αναζητούν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό.

Σελίδα 4. Δραστηριότητα Ε.

Ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να βρουν ποια αντίστοιχη σύνθετη λέξη χρησιμοποιείται για να αναφερθεί κανείς/καμία στο αντίθετο βιολογικό φύλο. Τα παιδιά, αφού συμπληρώσουν τον πίνακα, θα παρατηρήσουν ότι τα περισσότερα σύνθετα των σημαδεμένων ως προς το γυναικείο βιολογικό φύλο λέξεων έχουν υποτιμητική σημασία, ενώ συγχρόνως δεν υπάρχει κάποια γραμματικά συμμετρική λέξη για να χρησιμοποιηθεί υποτιμητικά προς τους άντρες. Σε ορισμένες περιπτώσεις μόνο χρησιμοποιούνται τα σύνθετα “άνθρωπος” και “παιδί” που είναι ουδέτερα ως προς το φύλο. Επίσης οι σύνθετες των σημαδεμένων ως προς το ανδρικό βιολογικό φύλο λέξεις έχουν θετική σημασία και δεν διαθέτουν γυναικείο αντίστοιχο.

Σελίδα 4. Δραστηριότητα ΣΤ.

Τα παιδιά μεταγράφουν κατά μόνας το κείμενο με συνώνυμες λέξεις ή φράσεις προκειμένου

όχι μόνο να εντοπίσουν τα παραδείγματα σεξιστικής χρήσης της γλώσσας, αλλά και να αποκαλυφθεί ότι υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών γλωσσικών επιλογών.

5.2.6. Έκτη διδακτική ώρα

Σελίδα 5. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια εξηγεί την έννοια “επαγγελματικά ουσιαστικά” και εισάγει την έννοια των “θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών” με τα οποία καταπιάνονται οι άντρες και γυναίκες γλωσσολόγοι που ασχολούνται με τις σπουδές φύλου. Η καθηγήτρια εξηγεί στα παιδιά ότι πρόκειται να ακούσουν το απόσπασμα μίας μαγνητοφωνημένης συνομιλίας από την αθλητική εκπομπή “Δίκη στο ΣΚΑΪ” με θέμα τους στημένους αγώνες που αποκαλύφθηκαν το καλοκαίρι του 2011. Το πρόσωπο που έχει το λόγο είναι ο δικηγόρος Χαράλαμπος Αποστολίδης ο οποίος εξηγεί στο κοινό πώς δουλεύει ο υπερκοριός της Εθνικής Υπηρεσίας Πληροφοριών που χρησιμοποιήθηκε για να αποκαλυφθεί το σκάνδαλο. Το πρόσωπο που παρεμβαίνει είναι ο παρουσιαστής της εκπομπής Κυριάκος Θωμαΐδης. Αφού ακουστεί το ηχογραφημένο απόσπασμα τα παιδιά μελετούν την απομαγνητοφώνησή του προκειμένου να εξηγήσουν τη χρήση του θηλυκού επαγγελματικού “τηλεφωνήτρια” αντί του “κοριού”. Επίσης δίνεται η ευκαιρία να εξοικειωθούν με το κείμενο δεδομένου ότι είναι πιθανό θα αποτιμήσουν τη δική τους ερευνητική εργασία πραγματοποιώντας συνεντεύξεις.

Σελίδα 5. Δραστηριότητα Β.

Οι μαθητές/μαθήτριες διαβάζουν το tweet ενός άνδρα στο οποίο επισημαίνει το γλωσσικό λάθος της κόρης του. Από τα παιδιά ζητείται να απαντήσουν για ποιο λόγο πιστεύουν ότι ο συγκεκριμένος χρήστης ανέβασε αυτή την πληροφορία στο twitter. Έπειτα συζητούν για το περιεχόμενο του μηνύματος. Συζητούν για τη σύγχυση του μικρού κοριτσιού μπροστά στη χρήση του αρσενικού “υπουργός” όταν αναφερόμαστε σε γυναίκα. Για ποιο λόγο πιστεύουν τα παιδιά ότι δεν υπάρχει αντίστοιχο θηλυκό; Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να φέρουν και άλλα παραδείγματα. Ενδέχεται να αναφέρουν ουσιαστικά τα οποία διαθέτουν θηλυκό αντίστοιχο ωστόσο προτιμάται το αρσενικό, πχ. γιατρός-γιατρίνα.

Σελίδα 6. Δραστηριότητα Α.

Η καθηγήτρια επισημαίνει τους τρόπους με τους οποίους φανερώνεται το βιολογικό φύλο στα επαγγελματικά ουσιαστικά και παροτρύνει τους μαθητές να διαβάσουν το απόσπασμα από την ανάρτηση του Νίκου Σαραντάκου. Έπειτα συζητούν για ποιους λόγους αποφεύγουμε τα θηλυκά

επαγγελματικά;

Σελίδα 6. Δραστηριότητα Β.

Η καθηγήτρια ενημερώνει τους μαθητές/τις μαθήτριες ότι τα δύο αυτά σχόλια γράφτηκαν κάτω από μία ανάρτηση σχετική με τα θηλυκά επαγγελματικά. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια συζήτηση καθοδηγούμενα από τις ερωτήσεις της καθηγήτριας. Αυτές βασίζονται στα θέματα που έθεσαν οι δύο σχολιάστριες: Γιατί θέλει να λέει “αρχιτεκτόνισσα”; Γιατί είναι “too much” το “αρχιτεκτόνισσα-μηχανικά”;/ Ποια είναι η αναλογία ανακύκλωση-χρήση θηλυκών επαγγελματικών;/ Γιατί η Kakia δεν πιστεύει στη ρύθμιση της γλώσσας;/ Τι εννοεί “γλωσσική αλλαγή” και πώς αυτή επιτυγχάνεται αφού τη γλώσσα δεν μπορούμε να τη ρυθμίσουμε;

5.3. Παρατηρήσεις - Προβλήματα κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

Η πλειονότητα των μαθητών και οι μαθητριών που συμμετείχαν στο “πείραμα” χρειάστηκαν λίγο χρόνο προκειμένου να ενεργοποιηθούν. Κατά την πρώτη διδακτική ώρα συμμετείχαν ενεργά μόνο δύο μαθητές και τέσσερις μαθήτριες, οι οποίοι / οποίες εξέφραζαν μεγαλόφωνα τη γνώμη τους, τις παρατηρήσεις και τις διαφωνίες τους. Πιθανολογείται ότι ανασταλτικοί παράγοντες για την ενεργή συμμετοχή των υπολοίπων ήταν αφενός το γεγονός πως τα παιδιά γνώριζαν ότι μαγνητοφωνούνται (αφού ζητήθηκε πρώτα η άδειά τους) και αφετέρου ότι έβλεπαν για πρώτη φορά την ερευνήτρια στο ρόλο της διδάσκουσας.

Σύντομα χάρη στο χαλαρό κλίμα που διαμορφώθηκε, στις πολλές πρωτότυπες δραστηριότητες και στην ομαδική δουλειά, όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες δραστηριοποιήθηκαν, με αποτέλεσμα μέχρι το πέρας της εφαρμογής να έχουν πάρει όλα τα παιδιά το λόγο.

Οι δραστηριότητες που “δυσκόλεψαν” τα παιδιά ήταν οι Α και Β της σελίδας 5 του δεύτερου Φύλλου Εργασίας, πράγμα μη αναμενόμενο. Όσον αφορά την πρώτη, οι μαθητές και οι μαθήτριες αγνοούσαν το θέμα του διαλόγου (το σκάνδαλο των “στημένων” αγώνων), καθώς επίσης και την αθλητική εκπομπή στην οποία αυτός πραγματοποιήθηκε, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην αντιληφθούν το ζητούμενο της δραστηριότητας.

Στη δεύτερη δραστηριότητα κανένα από τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένο με το περιβάλλον του twitter, της σελίδας κοινωνικής δικτύωσης από την οποία η ερευνήτρια βρήκε το κείμενο. Η επιλογή των δύο αυτών δραστηριοτήτων λοιπόν κρίνεται μάλλον λανθασμένη και σίγουρα θα είχε αποφευχθεί αν η ερευνήτρια γνώριζε καλύτερα τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

6. ΤΕΛΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Πηγές Άντλησης Δεδομένων

Δεδομένου ότι προϋπόθεση για την επιτυχή ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η αποτελεσματική διαχείρισή τους (data management), η ερευνήτρια φρόντισε να επιτύχει τη διαχείριση αυτή μέσα από:

- τη συστηματική συλλογή
- την αποθήκευση (storage) και
- την ανάκτηση (retrieval) των ποιοτικών δεδομένων (Huberman & Miles, 1994)

Συνοψίζοντας όσα είδαμε στο υποκεφάλαιο 4.2.¹⁶:

Η ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας κρατούσε σημειώσεις στο “ημερολόγιο της ερευνήτριας” στις οποίες κατέγραφε μία σειρά από παρατηρήσεις σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών, τη στάση τους απέναντι στις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού και την τυχόν μετατόπισή τους από τις αρχικές τους θέσεις χάρη στις δραστηριότητες, τη συζήτηση, και τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν στην εξέλιξη της παρέμβασης. Κατέγραφε επίσης μη αναμενόμενα συμβάντα κυρίως εξωγλωσσικού χαρακτήρα. Οι σημειώσεις αυτές βέβαια διανθίστηκαν με περαιτέρω πληροφορίες τις οποίες αποκόμισε η διδάσκουσα κατά τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης της ηχογραφημένης διδακτικής παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο.

Οι σημειώσεις από το “ημερολόγιο της ερευνήτριας” αποτελούν θα λέγαμε πρωτογενή πηγή άντλησης δεδομένων, δεδομένα βέβαια που αναλύθηκαν στο τελευταίο στάδιο της έρευνας (δεν απαιτήθηκε δηλαδή για αυτά η επεξεργασία μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αφού αφορούν γραπτά προϊόντα της ίδιας της ερευνήτριας και όχι των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα). Από τις σημειώσεις αυτές επίσης προέκυψαν οι τελικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας-διδάσκουσας σχετικά με την επιτυχία ή όχι της εφαρμογής στην τάξη, όπως προέκυψε από την αποτίμησή της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν στα πρώτα κιόλας στάδια της έρευνας ωστόσο απαιτούν τη μελέτη τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών. Για το λόγο αυτό, όπως ήδη έχει αναφερθεί, συγκεντρώθηκαν τόσο προφορικά όσο και γραπτά τεκμήρια προς ανάλυση.

Τα προφορικά αφορούν στα δύο μαγνητοφωνημένα συνεχόμενα τρίαωρα στα οποία πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση “Η αναπαράσταση του φύλου στην ελληνική γλώσσα”,

¹⁶ Σελ. 37

αλλά και στις δεκαοχτώ μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν σχεδόν τέσσερις μήνες μετά την διδακτική παρέμβαση, διάστημα χρόνου που επιλέχτηκε συνειδητά, αφού η ερευνήτρια επιθυμούσε να περάσουν οι καλοκαιρινοί μήνες ώστε να πραγματοποιηθεί καταγραφή των απόψεων μετά από ένα διάστημα στο οποίο τα παιδιά είναι χαλαρά και κάνουν αυθεντική χρήση της γλώσσας έξω από το σχολικό πλαίσιο.

Τα γραπτά τεκμήρια προέρχονται από i) τις δύο γραπτές εκθέσεις που έγραψαν οι συγκεκριμένοι μαθητές και οι συγκεκριμένες μαθήτριες στο μάθημα της Έκφρασης Έκθεσης πριν την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, ii) την τελευταία γραπτή έκθεση του δεύτερου τετραμήνου που έπεται της παρέμβασης και iii) τις λιγοστές γραπτές παραγωγές τους στα Φύλλα Εργασίας στις οποίες προέβησαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

6.2. Προετοιμασία των κειμένων για Ανάλυση

6.2.1. Τα κείμενα του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών

α) Οι γραπτές παραγωγές των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στα Φύλλα Εργασίας.

Η προετοιμασία των Ποιοτικών Δεδομένων που προέκυψαν από τα δύο Φύλλα Εργασίας έγινε σε δύο φάσεις: Η πρώτη πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας της πρώτης τριώρης εφαρμογής, οπότε και ζητήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες να επιστρέψουν προσωρινά το πρώτο Φύλλο Εργασίας και η δεύτερη μετά το πέρας της δεύτερης τριώρης εφαρμογής οπότε και ζητήθηκε το δεύτερο Φύλλο Εργασίας.

Η ερευνήτρια και στις δύο αυτές φάσεις ψηφιοποίησε σε μορφή pdf όλα τα Φύλλα που της επέστρεψαν τα παιδιά σκανάροντάς τα και τα επέστρεψε στους κατόχους τους. Σε ψηφιακή πλέον μορφή τα λυμένα Φύλλα Εργασίας μελετήθηκαν ενδελεχώς μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου.

β) Οι δύο γραπτές εκθέσεις πριν την διδακτική παρέμβαση και η γραπτή έκθεση μετά τη διδακτική παρέμβαση

Η ερευνήτρια εξασφάλισε την άδεια από τις διδάσκουσες να κρατήσει μέχρι το τέλος του τετραμήνου τις γραπτές εκθέσεις των μαθητών και μαθητριών προκειμένου να τις επεξεργαστεί. Η διευθύντρια ωστόσο δεν επέτρεψε τη δημοσίευση σκαναρισμένων αποσπασμάτων των γραπτών εκθέσεων και για το λόγο αυτό η ερευνήτρια δεν προέβη στην ψηφιοποίησή τους.

6.2.2. Τα κείμενα του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών

Πρόκειται για τις έξι απομαγνητοφωνημένες διδακτικές ώρες του μαθήματος Ερευνητική Εργασία (Project) της Α' Λυκείου και για τις δεκαοχτώ συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν μετά την πάροδο τεσσάρων σχεδόν μηνών από την εφαρμογή. Για τη μελέτη των προϊόντων του προφορικού λόγου κρίθηκε απαραίτητη η μεταγραφή τους σε γραπτό και έπειτα στα αποσπάσματα που ενδιέφεραν η ερευνήτρια προέβη στον εμπλουτισμό του γραπτού πια κειμένου με τη χρήση συστήματος μικρογλωσσικής ανάλυσης του λόγου. Η πρακτική αυτή επιτρέπει στην ερευνήτρια να επισημάνει με σύμβολα και ειδικούς χαρακτήρες εξωγλωσσικά στοιχεία τα οποία συνομηματοδοτούν τον εκφερόμενο λόγο (όπως παύσεις, ταυτόχρονη ομιλία, μεταβολές ύφους κτλ). Η απομαγνητοφώνηση του κειμένου πραγματοποιήθηκε λοιπόν με τη χρήση του απλού συστήματος μικρογλωσσικής ανάλυσης λόγου των Ochs, Schegloff και Thompson (1996).

6.3. Κριτική Ανάλυση Λόγου (Fairclough)

Οι άνθρωποι είναι και κύριοι και σκλάβοι τις γλώσσας.

Roland Barthes

Οι προφορικές και γραπτές γλωσσικές συνεισφορές των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα μελετήθηκαν με τις μεθόδους της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discourse Analysis) και συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η προσέγγιση του Norman Fairclough. Προτού αναλύσουμε τα κυριότερα σημεία της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε τον όρο “Λόγος” (Discourse), ο οποίος είναι πολύσημος και έχει προσλάβει διάφορες σημασίες μέσα στην παρούσα εργασία.

Πρόκειται για τον συνεχή λόγο -και όχι απλά για το κείμενο (text)- ο οποίος αναφέρεται τόσο στις πραγματικές λέξεις που χρησιμοποιούνται αλλά και στις διαδικασίες με τις οποίες παράγεται και ερμηνεύεται ένα κείμενο. Ο “Λόγος” (Discourse) περιλαμβάνει δηλαδή στοιχεία όπως η κατάσταση της επικοινωνίας, οι προθέσεις του ομιλητή ή της ομιλήτριας, οι ταυτότητες που διαμορφώνουν οι ομιλητές και οι ομιλήτριες κτλ.

Οι διάφορες μέθοδοι Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis) που έχουν προταθεί χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων κυρίως στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο οι μέθοδοι αυτές βρίσκουν εφαρμογή και σε άλλα πεδία -όπως εν προκειμένω η εκπαιδευτική πράξη- δεδομένου ότι βασική παραδοχή τους είναι πως η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, ανάμεσα στις οποίες και οι πρακτικές του λόγου (κοινωνικός κονστρουξιονισμός)¹⁷. Για παράδειγμα η αξιοποίηση των

¹⁷Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*, London: Sage.

μεθόδων Ανάλυσης Λόγου θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επίτευξη του αξιακού στόχου που τίθεται στις οδηγίες του γλωσσικού μαθήματος για την Α' Λυκείου, σύμφωνα με τις οποίες:

επιδιώκεται η δια του λόγου αντίσταση σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου

(Οδηγίες για τη διδασκαλία της Έκφρασης Έκθεσης, σελ.3.)

Με τη χρήση των μεθόδων Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis) είμαστε σε θέση λοιπόν να αναδείξουμε:

- τους τρόπους με τους οποίους σχηματίζονται οι ατομικές και συλλογικές ταυτότητες
- τις ιδεολογίες χάρη στις οποίες ενισχύονται ή αποδυναμώνονται οι κοινωνικές και πολιτικές δομές και
- τους τρόπους με τους οποίους ο κυρίαρχος εκφερόμενος λόγος, η επίσημη δηλαδή νόρμα του σχολείου, των Μ.Μ.Ε., της πολιτικής, επηρεάζει τους ομιλητές και της ομιλήτριες σε γλωσσικό, ιδεολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η παρούσα εργασία επιλέγει, όπως διαπιστώνει κανείς / καμία διαβάζοντας την, μία συγκεκριμένη μέθοδο Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis), την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την αξιοποιεί τόσο ως επιστημονικό “εργαλείο” ανάλυσης δεδομένων όσο και ως θεωρητικό υπόβαθρο για την παραγωγή της διδακτικής πρότασης.

Η προσέγγιση Fairclough που επιλέχτηκε είναι μία κειμενοκεντρική μορφή ανάλυσης λόγου, στόχος της οποίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας και την κοινωνική πρακτική. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση Fairclough διαφέρει από τις άλλες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις, γιατί αντιλαμβάνεται τα καθιερωμένα πρότυπα γλωσσικής χρήσης ως:

- προϊόν των κοινωνικών διεργασιών, οι οποίες συνδέονται με τις σχέσεις εξουσίας και πάλης για εξουσία και
- μέσα που διαμορφώνουν τις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες οδηγούν και αυτές στην άνιση κατανομή της εξουσίας μέσα στην κοινωνία και στη συνακόλουθη κοινωνική καταπίεση ορισμένων ομάδων, όπως πχ. οι γυναίκες.

Υπό αυτή την έννοια η γλώσσα δεν είναι παρά το όργανο με το οποίο αναπαράγονται οι ιδεολογίες, επομένως παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η εξουσία μέσα στην κοινωνία. Δεν υπονοείται φυσικά ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι απαραίτητα και γλωσσικά, αλλά ότι εν μέρει είναι. Τα γλωσσικά, από την άλλη, είναι αναντίρρητα φαινόμενα κοινωνικά.

Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η προσέγγιση

Fairclough έναντι των άλλων προσεγγίσεων Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis) που συνδέουν τη γλώσσα με τις κοινωνικές διαδικασίες και δράσεις (τη θεωρία λόγου των Laclau και Mouffe, αλλά και την λογοψυχολογία) είναι:

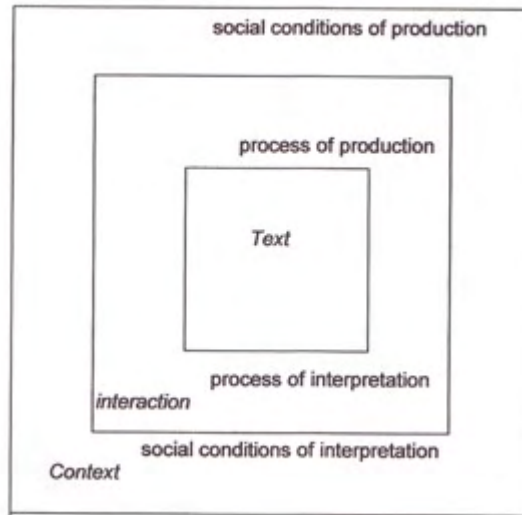
- γιατί υπηρετεί την έννοια της κοινωνικής αλλαγής και της χειραφέτησης, χρησιμοποιεί δηλαδή την κριτική διάσταση της έρευνας προκειμένου να «υπηρετήσει» τις καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες – εν προκειμένω τις γυναίκες-
- γιατί πρόκειται για τη μόνη από τις προσεγγίσεις που αποδίδει μικρότερη σταθερότητα στις κοινωνικές δομές. Η προσπάθεια λοιπόν της έρευνας να επηρεάσει τις ρηματικές πρακτικές -άρα και τις κοινωνικές δομές- θα αποτυπωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια από τη συγκεκριμένη προσέγγιση.
- Γιατί θεωρείται η πιο αναπτυγμένη, ιδιαίτερα όσον αφορά θέματα επικοινωνίας, πολιτισμού και κοινωνίας.

Για τον Fairclough κάθε χρήση της γλώσσας συνιστά ένα επικοινωνιακό συμβάν, μια περίπτωση δηλαδή γλωσσικής χρήσης που περιλαμβάνει κάθε γραπτό, προφορικό ή ακόμα και οπτικό μέσο (προϋπόθεση βέβαια είναι το οπτικό αυτό μέσο να διαμεσολαβείται από τη χρήση γλώσσας). Το επικοινωνιακό αυτό συμβάν κατά τον Fairclough συντελείται σε τρεις διαστάσεις:

- το κείμενο
- τη ρηματική πρακτική
- την κοινωνική πρακτική

Στην προσπάθειά του να καταστήσει σαφές αυτό το νοητικό σχήμα ο Fairclough αποτύπωσε τις διαστάσεις αυτές σε ένα πραγματικό σχήμα που απεικονίζει το τρισδιάστατο πρότυπο κριτικής ανάλυσης των κειμένων (Εικόνα 7). Η χρήση της γλώσσας σε αυτό το πρότυπο αποτελεί λοιπόν ένα επικοινωνιακό συμβάν συγκροτημένο στις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις.

Πιο αναλυτικά: τα κείμενα αποτελούν κάθε γραπτή, προφορική ή οπτική αναπαράσταση γλωσσικής χρήσης. Οι ρηματικές πρακτικές αναφέρονται στην παραγωγή και κατανάλωση των κειμένων. Αυτές λαμβάνουν επίσης υπόψη τις ιδεολογικές βάσεις σύμφωνα με τις οποίες παράγεται και καταναλώνεται ένα κείμενο. Η χρήση της γλώσσας δεν μετατρέπει βέβαια τους λόγους σε κοινωνικές πρακτικές, αλλά ο λόγος επηρεάζει και επηρεάζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές δομές.



Εικόνα 7: το τρισδιάστατο πρότυπο Κριτικής Ανάλυσης Fairclough

Η ανάλυση λοιπόν που ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια εστιάζει

- στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμένου (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη, συνοχή, συνεκτικότητα)
- στις διαδικασίες που συνδέονται με την παραγωγή και κατανάλωση του κειμένου, στη ρηματική δηλαδή πρακτική που ευθύνεται τελικά για την αναπαραγωγή ή την αναδιάρθρωση της τάξης του λόγου (τη συνάθροιση όλων των τύπων λόγου που χρησιμοποιούνται σε ένα κοινωνικό πεδίο ή θεσμό) και τέλος
- στην ευρύτερη κοινωνική πρακτική στην οποία ανήκει το επικοινωνιακό συμβάν. Η ρηματική πρακτική -όχι βέβαια μόνο αυτή- επηρεάζει τελικά την κοινωνική πρακτική.

Τα προφορικά και γραπτά κείμενα που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια τα ανέλυσε με την Κριτική Ανάλυση Λόγου της προσέγγισης Fairclough ελέγχοντας τα σημεία που ακολουθούν για κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις:

α) Για την ανάλυση της διάστασης “κείμενο” η ερευνήτρια ελέγχει τα εξής στοιχεία:

- λεξιλόγιο
- γραμματική
- παράγοντες κειμενικότητας (συνοχή, συνεκτικότητα)
- συγκρότηση ταυτοτήτων

β) Για την ανάλυση της διάστασης “ρηματική πρακτική” ελέγχονται:

- η διαρρηματικότητα: ο εντοπισμός των λόγων (των συγκεκριμένων δηλαδή τρόπων έκφρασης που νοηματοδοτούν τις εμπειρίες από μian ιδιαίτερη οπτική γωνία) από τους οποίους πηγάζει ο εκφερόμενος λόγος
- η διακειμενικότητα: τα κείμενα από τα οποία οι ομιλητές και οι ομιλήτριες αντλούν στοιχεία για τον εκφερόμενο τους λόγο

γ) Για την ανάλυση της διάστασης “κοινωνική πρακτική” ελέγχονται:

- η σχέση της ρηματικής πρακτικής με την τάξη του λόγου που ανήκει (η τάξη του λόγου είναι το σύνολο των ειδών και των λόγων που είναι εν χρήση σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό τομέα)
- η κοινωνική “μήτρα” του λόγου, δηλαδή οι μη ρηματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές σχέσεις και δομές που συνθέτουν τη ρηματική πρακτική.

Η ανάλυση που ακολουθεί επιχειρεί τη συνθετική και παρουσίαση και των τριών διαστάσεων σε ένα ενιαίο πληροφοριακό κείμενο για κάθε προϊόν του γραπτού και προφορικού λόγου που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια.

6.3.1. Τα κείμενα του γραπτού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση του μαθητικού γραπτού λόγου βασίζεται στη νεότερη γλωσσολογική αντίληψη σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος δεν σχηματίζει δίπολο με τον προφορικό εξωσχολικό λόγο, αλλά αντιθέτως σχηματίζει ένα συνεχές γραπτότητας-προφορικότητας στο οποίο τοποθετούνται τα αυθεντικά κείμενα. Η διάκριση δηλαδή ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο είναι σχεδόν αδύνατο να πραγματοποιηθεί στα παραγόμενα από τους μαθητές και τις μαθήτριες “υβριδικά” κείμενα. (Στάμου & Γρίβα, 2011: 1149)

α) Οι γραπτές παραγωγές των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα στο πρώτο Φύλλο Εργασίας

Στη μοναδική δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας που απαιτούσε την γραπτή αποτύπωση πληροφοριών ζητούμενο δεν ήταν να προκύψει κείμενο αλλά αποσπασματικές σημειώσεις δίχως συνοχή και συνεκτικότητα. Ωστόσο σε τρία γραπτά βρέθηκαν ολόκληρες φράσεις αντί σημειώσεων, απλοποιημένες σε σχέση με τον εκφερόμενο από την εισηγήτρια λόγο, πχ. “Τα

γονίδια και η αναπαραγωγή μεταδίδουν τα βιολογικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου”. Συνεπώς με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες που επέλεξαν την κειμενική αποτύπωση των ιδεών τους αναδεικνύουν την οικειότητά τους με κάθε φράση που διατύπωσαν αλλά και την επιθυμία τους να προσυπογράψουν την αλήθεια (ως προς την τροπικότητα) των φράσεων αυτών. Παράλληλα οι γραπτές αυτές παραγωγές αποδεικνύουν την αδυναμία των συγκεκριμένων παιδιών να ακολουθήσουν το σενάριο της δραστηριότητας, να ενσαρκώσουν δηλαδή το ρόλο που ζητείται στην εκφώνηση της δραστηριότητας (αυτόν του δημοσιογράφου). Οι θέσεις υποκειμένου που αναλαμβάνουν τα παιδιά αυτά ενδυναμώνουν τη θεσμική θέση του δασκάλου-μαθητή, αφού στις γλωσσικές τους παραγωγές εμφανίζουν ένα υψηλό βαθμό διαρρηματικότητας αποτυπώνοντας τη γενικότερη τάση των “καλών” μαθητών και μαθητριών να είναι αναλυτικοί προκειμένου να επιβραβευτούν από τους/ τις εκπαιδευτικούς. Αυτή τους η γλωσσική επιλογή βέβαια μπορεί να αποτελεί και ένδειξη αυτονομίας ή έλλειψης φαντασίας από πλευράς τους ή ακόμα αδυναμία κατανόησης των οδηγιών της δραστηριότητας. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι τα κείμενα των τριών αυτών παιδιών χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό διακειμενικότητας σε σχέση με την εισήγηση που εκφώνησε η ερευνήτρια-διδάσκουσα. Πρόκειται για μια διαδικασία αναπαραγωγής των λόγων που δεν εισάγει νέα στοιχεία.

[Τα δεδομένα αυτά δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην τελική ανάλυση.]

β) Οι γραπτές παραγωγές των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα στο δεύτερο Φύλλο Εργασίας

Στις γραπτές δραστηριότητες του Φύλλου Εργασίας οι μαθητές και οι μαθήτριες επέλεξαν το τυπικό και αναμενόμενο θα λέγαμε λεξιλόγιο για τις γλωσσικές τους παραγωγές διεκπεραιώνοντας μηχανικά και με ευκολία την κάθε δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύουν την οικειότητά τους σε σχέση με τον εκφερόμενο λόγο, αποδεικνύοντας ότι η “κατά παραγγελία” χρήση μη σεξιστικής γλώσσας δεν τους προκαλεί προβλήματα.

γ) Οι δύο γραπτές εκθέσεις που προηγήθηκαν της εφαρμογής

ι) Στην έκθεση με θέμα “Συμφωνείτε με την άποψη του συγγραφέα για τα greeklish ή όχι και γιατί; Να αναπτύξετε τις απόψεις σας σε ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου.” παρατηρήθηκε ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες προβαίνουν στη γενικευτική χρήση του αρσενικού. Ενδεικτικά:

- όταν επιχειρούν να εκφράσουν συλλογικότητα. “Όλοι μας πρέπει να κατανοήσουμε ότι χρησιμοποιώντας τα greeklish...”, “Είμαστε υπεύθυνοι για το μέλλον της γλώσσας μας.”.
- όταν χρησιμοποιούν αόριστες αντωνυμίες “Διαπιστώνει κανείς ότι τα greeklish

έχουν γίνει κάτι σαν μόδα ανάμεσα στους νέους.”. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται ο υψηλός βαθμός αλήθειας των λεγομένων του μαθητή ή της μαθήτριας.

■ όταν χρησιμοποιούν αρσενικούς τύπους λέξεων ως αντιπροσωπευτικό όλων των ανθρώπων, πχ. “Οι νέοι πρέπει να μην φοβούνται τα ορθογραφικά λάθη.”, “οι χρήστες του ίντερνετ εξυπηρετούνται από αυτή τη γλώσσα, γιατί...”

Αναλύοντας τις τροπικότητες της σχέσης των ομιλητών και ομιλητριών με τις προτάσεις που παρήγαγαν (σαν αυτές που δόθηκαν ενδεικτικά) θα λέγαμε ότι εκφράζουν υψηλό βαθμό οικειότητας και βεβαιότητας (αλήθειας). Όλα τα παιδιά δηλαδή απέφυγαν να εμφανίσουν τον γυναικείο πληθυσμό σε κρίσεις για τις οποίες είναι απόλυτα βέβαια. Χαρακτηριστικό είναι ότι στις συνεισφορές αυτές, στις οποίες το αρσενικό χρησιμοποιείται γενικευτικά, απουσιάζουν εντελώς όροι μετριασμού όπως πχ. οι συνδέτες “μάλλον”, “ίσως”, κτλ ή ρημάτων κρίσεως, πχ. θεωρώ, νομίζω, κτλ.

Με τον τρόπο αυτό φανερώνεται η “δύναμη” του αρσενικού να καθορίζει την ταυτότητα τόσο ολόκληρου του πληθυσμού, όσο και κάθε ενός και κάθε μίας από εμάς ξεχωριστά. Οι κειμενικές αυτές παραγωγές παρουσιάζουν υψηλό βαθμό διαρρηματικότητας αφού η γλωσσική αυτή επιλογή συμβάλλει στην ενίσχυση της ανισότιμης σχέσης ανάμεσα στα δύο φύλα, μέσα από την εξαφάνιση των γυναικών από το πεδίο της πρόσληψης.

Η έντονη επίσης παρουσία προφορικών στοιχείων σε αρκετές από τις συνεισφορές των παιδιών στις οποίες γίνεται γενικευτική χρήση του αρσενικού αποδεικνύει ότι παρόλο που το άρθρο ως κειμενικό είδος χαρακτηρίζεται από “γραπτότητα”, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία “προφορικότητας” αφού είναι περισσότερο εξοικειωμένοι / εξοικειωμένες με τον προφορικό λόγο .

“Και αυτό είναι βέβαια φυσικό, αν λάβουμε υπόψη ότι στην εκτός σχολείου καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οποίας τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα, κυριαρχεί η προφορική διαλογική έκφραση.”

(Α. Αρχάκης & Α. Ιορδανίδου, 1999)

Συνάγεται λοιπόν ότι η γλωσσική επιλογή της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού θα μας απασχολήσει στη συνέχεια και κατά την Κριτική Ανάλυση Λόγου των προφορικών συνεισφορών κάθε συμμετέχοντα και συμμετέχουσας στην έρευνα. Ενδεικτικά παραδείγματα που συνδυάζουν τη γενικευτική χρήση του αρσενικού με στοιχεία προφορικότητας είναι:

• η χρήση ανεπίσημου λεξιλογίου, πχ. “Μπορεί να βολέυει τους νέους το λατινικό

αλφάβητο, όμως...”

- οι ασάφειες πχ. “Με το να χρησιμοποιούν **οι έλληνες** τα greeklish λόγω του ότι είναι **αδύνατοι** στην ορθογραφία, προκαλούν προβλήματα”
- η χρήση νεολογισμών πχ. “**Πολλοί** τα χρησιμοποιούν γιατί θέλουν να είναι **μοδάτοι**.”

ii) Στην έκθεση με θέμα “Σε ομιλία σας ενώπιον του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αναφέρεστε στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε το σχολείο να αντιμετωπίσει τα φαινόμενα ρατσισμού ανάμεσα σε μαθητές.” Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες κάνουν χρήση της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού σε προτάσεις που εκφράζουν την οικειότητα και την αλήθεια, πχ. “Οι **ξένοι συμμαθητές** μας δεν πρέπει να απομονώνονται, αντίθετα πρέπει να γίνουν μέρος της παρέας.”. Και στην περίπτωση αυτή απουσιάζουν όροι μετριασμού.

Το παράδειγμα που παραθέσαμε προηγουμένως παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον και στη συνέχειά του: “Οι **ξένοι συμμαθητές** μας δεν πρέπει να απομονώνονται, αντίθετα πρέπει να γίνουν μέρος της παρέας. Πρέπει να παίζουν μπάλα με τ' αγόρια,, πρέπει γενικά να κάνουν δραστηριότητες.”. Στο απόσπασμα αυτό γραμμένο από μία μαθήτρια που συμμετείχε στην έρευνα, η χρήση του αρσενικού “συμμαθητές” προκειμένου να “απεικονίσει” με τρόπο γενικευτικό τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια την οδηγεί ωστόσο στην εξής συνεισφορά “πρέπει να παίζουν μπάλα με τ' αγόρια”. Θα μπορούσε κανείς / καμία να ισχυριστεί ότι τόσο ένας “ξένος συμμαθητής” όσο και μία “ξένη συμμαθήτρια” μπορούν να συμμετέχουν στην “μπάλα” (μετωνυμία για το ποδόσφαιρο). Ωστόσο η ρητή διατύπωση της μαθήτριας “μπάλα με τα αγόρια” δεν αφήνει περιθώρια για διαφορετική νοηματοδότηση του αποσπάσματος: εφόσον τα αγόρια είναι εκείνα που παίζουν “μπάλα” τότε οι “ξένοι συμμαθητές” που παροτρύνονται να παίζουν με τα αγόρια, δεν μπορεί παρά να είναι αγόρια!

Ενισχυτικά στην αντίληψη αυτή λειτουργεί και η συνέχεια της πρότασης: “πρέπει γενικά να κάνουν δραστηριότητες”. Η μαθήτρια δυσκολεύεται να σκεφτεί άλλου είδους δραστηριότητες που κάνουν τα αγόρια γιατί είναι κορίτσι! Με την επιλογή της χρήσης της λέξης “γενικά” αποφεύγει αυτόν το σκόπελο και συνεχίζει με την ανάπτυξη ενός νέου επιχειρήματος.

Η συγκεκριμένη συνεισφορά αποδεικνύει τη σύγχυση που μπορεί να δημιουργήσει η γενικευτική χρήση του αρσενικού στους ομιλητές και της ομιλήτριες της ελληνικής και καταρρίπτει το “ψευδοεπιχείρημα” της χρήσης χάριν της οικονομίας λόγου. Ο υψηλός βαθμός διαρρηματικότητας της συνεισφοράς αυτής αποτυπώνει τον εξοβελισμό των γυναικών από την αναπαράσταση στο λόγο ενισχύοντας τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία.

δ) Η γραπτή έκθεση που έπεται της εφαρμογής

Στην έκθεση με θέμα “Σε άρθρο σας για τη σχολική εφημερίδα αναπτύξετε κάποιους από τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αισθητική του γέλιου στις μέρες μας.” διακρίνει κανείς / καμία τις πρώτες ενδείξεις προσπάθειας να “θεραπευτεί” ο γλωσσικός σεξισμός από μικρό αριθμό παιδιών. Ενδεικτικά: .

- χρήση διπλών τύπων στις γενικές αναφορές: πχ. “Γιατί στην τηλεόραση μας αρέσει να βλέπουμε ταλαντούχους / -χες κωμικούς”
- χρήση ουδέτερων ως προς το φύλο λέξεων, πχ. “Τα παιδιά είναι αυτά που συνήθως μιμούνται όσα βλέπουν στην τηλεόραση.”
- αποφυγή σεξιστικών τύπων, πχ. “Την τηλεόραση πρέπει να την στελεχώνουν πραγματικά αστείοι άνθρωποι, όπως ο Λαζόπουλος που βγάζει γέλιο.” (αντί επανδρώνουν)

Για πρώτη φορά επίσης βλέπουμε λίγα κείμενα που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό οικειότητας και αλήθειας (ως προς την τροπικότητα) στα οποία εμφανίζεται και η γυναίκα στο λόγο, πχ. “Οι νέοι και οι νέες λοιπόν πρέπει να πάνε να επιλέγουν τη φτωχή ποιοτικά διασκέδαση.”

Ελέγχοντας το βιολογικό φύλο των παιδιών που αξιοποίησαν τις τεχνικές αποφυγής του γλωσσικού σεξισμού, διαπιστώνουμε ότι στην πλειονότητά τους είναι κορίτσια. Ο λόγος για τα παιδιά αυτά είναι μία μορφή δράσης (Austin, 1962) με την οποία μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο. Θεωρούν ότι η οικοδόμηση ενός μη σεξιστικού λόγου στηρίζεται σε ειδικές μορφές μεταβατικότητας. Αυτά τα παιδιά οικειοποιούνται την ταυτότητα του προσωπικά υπεύθυνου για την επικράτηση της μη σεξιστικής γλώσσας, όπως θα φανεί ακόμα πιο ξεκάθαρα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου των συνεντεύξεων που παραχωρήθηκαν. Επίσης με τη χρήση α' πληθυντικού σε αρκετές από τις γραπτές συνεισφορές στις οποίες εμφανίζουν και τη γυναίκα στο λόγο επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό διαρρηματικότητας. Το ανθρώπινο γένος πρέπει να εκπροσωπείται τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες.

Εκ πρώτης όψεως τα αποτελέσματα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου ικανοποιούν το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Ωστόσο θα ήταν σοβαρή παράλειψη να αγνοήσουμε ορισμένες γραπτές συνεισφορές μαθητών και μαθητριών στις οποίες παρατηρείται μεν μία προσπάθεια γλωσσικής αναπαράστασης και των γυναικών, δημιουργώντας όμως μία σειρά από περίπλοκες συντάξεις που οδηγούν σε ασάφεια, όπως για παράδειγμα στη φράση “Η ανάγκη συντροφιάς κάνει τα παιδιά να μιμούνται αυτούς που θέλουν να κάνουν φίλους τους για να καταφέρουν να γίνουν αποδεκτοί”.

Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται το ουδέτερο ως προς το βιολογικό φύλο “παιδιά” το οποίο ωστόσο προσδιορίζει (αντιγραμματικά) ο αρσενικός τύπος “αποδεκτοί”.

Αναλύοντας τη διακειμενικότητα της φράσης θα λέγαμε ότι η ασύμβατη αυτή επιλογή αποκαλύπτει την αδυναμία του συγκεκριμένου ομιλητή (πρόκειται για ένα από τα αγόρια) να οικοδομήσει τις στρατηγικές μετατροπής του σεξιστικού λόγου σε μη σεξιστικό. Η προσπάθειά του ωστόσο ίσως οφείλεται στην επικρατούσα στις τάξεις των μαθητών / μαθητριών πεποίθηση πως ό,τι ακούν από τον / την εκπαιδευτικό είναι το “σωστό” άρα προστρέχουν σε αυτό για να κερδίσουν τη βαθμολογική επιβράβευση (κάτι που επιβεβαιώνεται από τη συνέντευξη που παραχώρησε). Στην περίπτωση αυτή θα λέγαμε ότι ενισχύεται ο ρόλος δασκάλου-μαθητή με τον δάσκαλο να εκφράζει την απόλυτη μορφή εξουσίας.

Επίσης η πλειονότητα των μαθητών που επιχείρησαν τη χρήση μη σεξιστικού λόγου στο γραπτό τους κείμενο, δεν κατάφεραν να είναι συνεπείς σε όλη την έκτασή του. Έτσι παρατηρούνται αρκετές περιπτώσεις στις οποίες, για παράδειγμα, ο μαθητής ή η μαθήτρια κάνει χρήση ουδέτερων ως προς το βιολογικό φύλο λέξεων και στην επόμενη πρόταση την αντικαθιστούν από το αρσενικό γενικευτικά.

6.3.2. Τα κείμενα του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων / συμμετεχουσών στην έρευνα

α) Η απομαγνητοφωνημένη διδακτική παρέμβαση

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της συνομιλιακής διεπίδρασης (interaction) που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης στην τάξη είναι η ασυμμετρία ως προς τα συνομιλιακά “δικαιώματα” της ερευνήτριας-διδάσκουσας σε σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο προαπαιτούμενος υψηλός βαθμός συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες οδήγησε στην άνιση κατανομή του λόγου, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι μαθήτριες να βρεθούν στο κέντρο και η ερευνήτρια-διδάσκουσα να περιοριστεί στο ρόλο της καθοδηγήτριας είτε ως εκφωνήτρια των οδηγιών που αφορούν στις δραστηριότητες είτε ως “διευκολύντρια” σε περιπτώσεις εμπλοκής κατά τη διαδοχή των συνεισφορών. Δεν υπονοείται βέβαια ότι η ερευνήτρια ακολουθεί την τακτική της διαχείρισης των λεκτικών συνεισφορών “μοιράζοντας” το λόγο, αλλά αντιθέτως ότι επιτρέπει την αυθόρμητη συνομιλία ανάμεσα στα παιδιά πχ. ενθαρρύνοντάς τα να συνεχίσουν -όποτε σταματούν-, διευκολύνοντάς τα να δομήσουν από κοινού μία συνεισφορά, επαναφέροντας το θέμα της συζήτησης αν τα παιδιά έχουν απομακρυνθεί από αυτό, κτλ.

Αυτό το χαρακτηριστικό απομακρύνεται από το “παραδοσιακό” μοντέλο συνομιλιακής διεπίδρασης στην τάξη στο οποίο είναι κατοχυρωμένοι οι ρόλοι i) του καθηγητή / της καθηγήτριας ως του υποκειμένου που αναλαμβάνει να μεταδώσει τη γνώση και ii) του μαθητή / της μαθήτριας ως του υποκειμένου που αναλαμβάνει να δεχτεί τη νέα γνώση. Υπό την έννοια αυτή τα προφορικά

τεκμήρια που συνέλεξε η ερευνήτρια κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης αποτελούν κατάλληλο υλικό για την μελέτη, ανάλυση και εξαγωγή δεδομένων σε σχέση με τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο γλωσσικό σεξισμό, όπως αυτές διατυπώθηκαν ή διαφάνηκαν προτού ολοκληρωθεί η διδακτική παρέμβαση και αναζητήσουμε τα αποτελέσματά της στις μεταγενέστερες συνεισφορές τους.

Η γλωσσική κατασκευή του μη σεξιστικού λόγου που επιχειρείται στηρίζεται στις εξής αρχές μεταβατικότητας:

- οι ομιλητές και οι ομιλήτριες οικειοποιούνται στα πρώτα στάδια της εφαρμογής την ταυτότητα του υποκειμένου που είναι ανεύθυνο για την ενίσχυση του σεξιστικού λόγου.

Ενδεικτικά:

1 Μ.α Έτσι::: μας μάθανε.//

2 Μ.β. //Ναι ας μας το μάθαιναν από το δημοτικό [1] Τι φταίμε εμείς;

.

1 Μ.α. Ε άμα/αν ακούς όλη την ώρα αντράκι και αντράκι// και:: το λένε: θετικά [1] το

2 υιοθετείς.

3 Μ.β. //ε ναι//

4 Μ.γ. //που να σκεφτείς ότι υποβιβάζεις τον εαυτό σου έτσι;

- Αν και το φύλο των ομιλητών δεν ενδιαφέρει ως ιδιαίτερη κοινωνική μεταβλητή στην παρούσα έρευνα, αξίζει να σημειωθεί ότι καθώς οδηγούμασταν στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης υπήρξαν ομιλήτριες που οικειοποιήθηκαν πλήρως την ταυτότητα του προσωπικά υπεύθυνου υποκειμένου για την αποδυνάμωση της σεξιστικής γλώσσας. Ενδεικτικά:

1 Μ.α Εγώ ό,τι κι αν σπουδάσω σας το δηλώνω/ε: θα λέω το θηλυκό επαγγελματικό. Τέλος μ' αυτά.

- Οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες ξεκινούσαν από μία υποκειμενική τροπικότητα, πχ. “Πιστεύω ότι ευθύνη έχουν και τα σχολικά βιβλία” υποδηλώνοντας ότι πρόκειται για προσωπική αντίληψη. Οι απόψεις αυτές στην πλειονότητά τους ενισχύονταν στη συνέχεια από διακοπές συνεργασιακού χαρακτήρα στις οποίες προέβαινε κάποιος συμμαθητής ή

κάποια συμμαθήτρια, πχ “Δίκιο έχεις! Είναι και::: που::: τα σκίτσα δείχνουν μ/μόνο άντρες. Τα μετρήσαμε.” αναδεικνύοντας τη συλλογικότητα μέσα από σχόλια προτροπής, επιδοκιμασίας, από κοινού δόμησης της συνεισφοράς, πρόωρη εκφορά (όταν δηλαδή κάποιος/κάποια “μαντεύει” τι θα πει ο άλλος/ η άλλη και τον / την προλαβαίνει δείχνοντας ότι συμφωνεί).

- Μέσα από συνεισφορές σαν τις προηγούμενες συχνά τα παιδιά οδηγούνταν σε απόψεις αντικειμενικής τροπικότητας, πχ. “Ισχύει...”, “στανταράκι...” οι οποίες παρουσιάζουν τις εκφερόμενες απόψεις ως γεγονότα. Ενδεικτικά:

- 1 Μ.α Βλέπουμε ότι δεν/βλέπουμε ότι είναι δύσκολο για τα αγόρια να πουν γιατί η Λάσκαρη
- 2 είναι γυναικάρα ((γέλια)) Σίγουρα γιατί::: //θα πουν πιο χοντρά απ' ότι εμείς.
- 3 Μ.β. //Σας ντρέπονται κυρία ((γέλια))

- Όσον αφορά τη μελέτη του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στις προφορικές τους συνεισφορές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρατηρούμε ότι προβαίνουν σε μόνο σε επιλογές σεξιστικής γλώσσας. Όταν ερωτήθηκαν για αυτές τα παιδιά υποστήριξαν ότι δεν συνδέονται με τη σεξιστική ιδεολογία και ότι είναι “φυσικές” και δικαιολογημένες.

β) Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών

Για την αποτελεσματικότερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου παραθέτουμε τις βασικές ερωτήσεις που αποτέλεσαν τον κορμό των ημιδομημένων συνεντεύξεων και κάτω από κάθε μία τα πιο αντιπροσωπευτικά απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των παιδιών. Στη συνέχεια ακολουθούν ορισμένες ελεύθερες ερωτήσεις και απαντήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης με μερικούς από τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς οι απαντήσεις αυτές παρουσιάζουν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Παρατίθεται επίσης μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση μαθήτριας. Στο τέλος υπάρχει το συνδυαστικό κείμενο με τα αποτελέσματα της μελέτης όλων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων κατόπιν αξιοποίησης των μεθόδων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου.

i) Προαποφασισμένα ερωτήματα συνέντευξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ακόλουθες ερωτήσεις δεν διατυπώθηκαν με την ίδια σειρά στους συνεντευξιαζόμενους και τις συνεντευξιαζόμενες. Επίσης ο τρόπος με τον οποίο διατυπώθηκαν ενδέχεται να διαφέρει ως προς τη μορφή του εκφωνήματος, αλλά όχι και ως προς το περιεχόμενο.

- Ερώτημα 1: Όταν μιλάς προσέχεις να μην κάνεις χρήση σεξιστικής γλώσσας;

Το σύνολο των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν πως δυσκολεύονται ιδιαίτερα να ελέγξουν τον προφορικό τους λόγο ακόμα και αν το θέλουν.

Ενδεικτικά:

1 Μ.α Πολλές φορές πιάνω τον εαυτό μου να λέει κάτι, ας πούμε:::/να χρησιμοποιεί ας
2 πούμε: το αρσενικό μόνο. Ε και μετά μετανιώνω και πάω να το διορθώσω αλλά λέω
3 άστο.

1 Μ.β. Ξέρεις ε::: λέω συχνά τη λέξη “άνθρωποι” για να δικαιολογήσω το αρσενικό γένος που
2 βάζω άθελα μου. [2] Αλλά δε γίνεται πάντα.

1 Μ.γ. Είμαι πολύ καλός στο να παρατηρώ το σεξισμό/το::: γλωσσικό σεξισμό, όχι να τον
2 προλαβαίνω. Δεν προλαβαίνονται τα λόγια. Είναι γρήγορα.

1 Μ.δ. Μπα::: μάταιο. Προσπάθησα στην αρχή/μετά το μάθημα σου εννοώ αλλά::: κατάλαβα
2 ότι τζάμπα το κουράζω.

- Ερώτημα 2: Όταν γράφεις προσέχεις να μην κάνεις χρήση σεξιστικής γλώσσας;

Η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών ισχυρίστηκαν ότι τα καταφέρνουν να γράψουν κάνοντας χρήση μη σεξιστικής γλώσσας. Ωστόσο τέσσερεις ήταν εκείνες οι μαθήτριες οι οποίες μπορούν -σύμφωνα με τα λεγόμενά τους- να γράφουν μη σεξιστική γλώσσα πρωτογενώς, δηλαδή χωρίς να επιστρέφουν στο κείμενό τους για σχετικές διορθώσεις. Αυτές βέβαια δυσκολεύονται όπως ακριβώς οι υπόλοιποι και οι υπόλοιπες να μιλήσουν κάνοντας χρήση μη σεξιστικής γλώσσας. Δύο μαθητές ισχυρίστηκαν ότι αδυνατούν να γράψουν μη σεξιστική γλώσσα.

1 Μ.β Στο γράψιμο ξαναγυρνάς πίσω, κοιτάς τι έγραψες, διορθώνεις, προσθέτεις, αφαιρείς.
2 Άρα:: έχεις στο μυαλό σου να:: βάλεις τύπους όπως “τα παιδιά::”, “οι άνθρωποι”::

1 Μ.δ Να σου πω την αλήθεια κατευθείαν γράφω. Σαν να πάει το χέρι μου ρε παιδί μου! Ενώ
2 για να μιλήσω:::

1 Μ.ε. Στην έκθεση βάζω πάντα διπλούς τύπους με μεγάλη ευκολία. Καταλαβαίνω ότι έτσι
2 κερδίζω/γράφω δηλαδή περισσότερες λέξεις.

1 Μστ Ε:: Δεν μπορώ. Είναι σκέτη καταπίεση αυτό. Άλλο:::/Άλλο ρε να:: το μαθαίναμε από
2 μικροί. [2] Ωπ νάτο! Σεξισμός!

- Ερώτημα 3: Ποιοι λόγοι σε οδηγούν σε αυτές τις γλωσσικές επιλογές;

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που υποστήριξαν ότι προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν μη σεξιστική γλώσσα είτε στον προφορικό είτε στο γραπτό λόγο (είτε και στους δύο) έδωσαν διάφορες ερμηνείες. Ακολουθούν οι τρεις αντιπροσωπευτικότερες.

1 Μ.ζ Το έχω πάρει πατριωτικά ρε γαμώτο! ((γέλια)) Γιατί είμαι γυναίκα!

1 Μ.ε Σ:::κοπιμότητα... 'Ντάξ' όχι ακριβώς. Απλά βολεύει γιατί αν δεν σου' ρχεται τίποτα/αν
2 δεν έχεις τίποτα::ιδέες [2] γεμίζεις το χαρτί.

ii) Ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων

- Ερώτηση Α': Το σχολιάζεις όταν κάποιος ή κάποια κάνει χρήση σεξιστικής γλώσσας καθώς μιλάει;

1 Μ.ζ Αν το σχολιάζω λέει;! ((γέλια)) Μιλάμε στο σπίτι πετάγομαι όλη την ώρα και διορθώνω
2 ((αλλάζοντας τη φωνή)) όχι έτσι αλλιώς ((γέλια)).Τη μαμά μου έκατσα και την είπα ό,τι
3 κάναμε και δεν κάναμε::.. Τη λέω γυναίκα είναι πρέπει να ξέρει!

- Ερώτηση Β': Γιατί πιστεύεις ότι σου φαίνεται πιο εύκολο να γράφεις κάνοντας χρήση μη σεξιστικής γλώσσας, παρά να μιλάς;

1 Μ.η Ε η σκέψη:: είναι πιο οργανωμένη όταν γράφω. [1] Και πιο αργή μάλλον γιατί να τώρα
2 που μιλάω δεν καταλαβαίνω να σκέφτομαι::ενώ όταν μιλάω/όταν γράφω ε:::τα βάζω
3 κάτω και τα προσέχω. Όλα [1] όχι μόνο τα αρσενικά μου και τα θηλυκά μου. Και στην
4 τελική ολόκληρο project γράψαμε έτσι::[2] κάτι μου 'μεινε.

- Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση μαθήτριας χωρίς τη διατύπωση ερώτησης.

1 Μ.δ Σου λέω έχω ξεφύγει. Έψαχνα:: τις προάλλες για την εργασία/για το project κάτι
2 ο/ορισμούς και:::μπήκα σε ένα site/ ή στο facebook ήταν/ τέλος πάντων που λέει:: είναι
3 τα Καμένα Σουτιέν/ κάτι τύπισσες φεμινίστριες δηλαδή / group ήταν ναι και:::βάζουν
4 παπάκι αντί για όμικρον γιώτα. Για:::μην λένε ρε “όλοι” λένε “όλοι” με παπάκι αντί για
5 όμικρον γιώτα/ μοιάζει με άλφα που είναι κάπως θηλυκό και τέλος πάντων εννοούν
6 “όλοι” και “όλες”. Τέλειο;

Τα παιδιά ισχυρίζονται ότι δεν είχαν παρατηρήσει πριν την εφαρμογή καμία από τις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού. Αποδίδουν δε αυτή την αδυναμία στο γεγονός ότι το σχολείο, το οποίο κατά τη γνώμη τους είναι ο βασικότερος φορέας γλωσσικής εκπαίδευσης, δεν οικοδομεί

τη μη σεξιστική γλώσσα, αλλά αντιθέτως ενδυναμώνει το σεξιστικό λόγο μέσα από τα γραπτά και προφορικά κείμενα που χρησιμοποιεί. Χαρακτηριστική είναι η μη απόδοση ευθυνών σε άλλους φορείς του ευρύτερου γλωσσικού περιβάλλοντος με το οποίο έρχεται σε επαφή το κάθε παιδί (οικογένεια, Μ.Μ.Ε., κτλ) καθώς η αδυναμία των άλλων φορέων θεωρείται ότι πηγάζει από την αδυναμία της εκπαίδευσης να “δείξει” το γλωσσικό σεξισμό.

Τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν σκοπιμότητα στην πρακτική αυτή της εκπαίδευσης, αν και διαπιστώνουν ότι υφίσταται ανδροκρατία στον πολιτικό χώρο που είναι υπεύθυνος για την άσκηση της γλωσσικής πολιτικής. Θεωρούν ότι η αδιαφορία για την εξάλειψη του γλωσσικού σεξισμού από την πολιτεία οφείλεται σε ιστορικούς λόγους και συγκεκριμένα στην παραδοχή ότι διαχρονικά η ελληνική κοινωνία ήταν πατριαρχική. Στο σημείο αυτό τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία ως σχέση μονής κατεύθυνσης υπό την έννοια ότι η πατριαρχική κοινωνία οδήγησε στη διαμόρφωση μιας γλώσσας με κέντρο τον άντρα. Η διατήρηση αυτής της γλώσσας στις μέρες μας θεωρείται από τα παιδιά ως κατάλοιπο εκείνης της κοινωνίας, το οποίο μάλιστα έχει “ριζώσει” τη σεξιστική γλώσσα στις συνειδήσεις μας και αδυνατούμε να τη διακρίνουμε.

Εννέα από τα δεκαοχτώ παιδιά πιστεύουν ότι η διατήρηση της σεξιστικής γλώσσας δεν πρέπει να θεωρείται κάτι το “φυσικό” και πρέπει να αλλάξει για να μην ενισχύεται η κοινωνική ανισότητα. Η μισή ομάδα δηλαδή αντιλαμβάνεται τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας ως αμφίδρομη σχέση. Τα υπόλοιπα παιδιά θεωρούν ότι η χρήση του γλωσσικού σεξισμού δεν επηρεάζει τη θέση της γυναίκας στις δομές εξουσίας.

Τα παιδιά αυτά θεωρούν ότι το σχολείο είναι εκείνο που κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να προωθήσει αυτή την αλλαγή από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού προκειμένου η χρήση μη σεξιστικής γλώσσας να γίνεται ασυνείδητα από τις νέες γενιές. Η πλειονότητα όμως του συνόλου των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα ισχυρίζεται ότι οι προσωπικές γλωσσικές επιλογές του καθενός είναι εκείνες που θα καθορίσουν το βαθμό χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας.

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ισχυρίστηκαν ότι εντοπίζουν με σχετική ευκολία το γλωσσικό σεξισμό στα γραπτά και προφορικά κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά και ότι μερικές φορές το επισημαίνουν στον ομιλητή ή την ομιλήτρια που τα παρήγαγε. Όσον αφορά τις δικές τους γραπτές και προφορικές παραγωγές, η πλειονότητα των παιδιών ανέφερε ότι φροντίζει ώστε ο γραπτός λόγος να μην εμφανίζει ασυμμετρίες ως προς το φύλο, αξιοποιώντας αρκετές από τις στρατηγικές με τις οποίες ασχοληθήκαμε στην διδακτική παρέμβαση.

Όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες από την άλλη επισήμαναν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή μη σεξιστικού προφορικού λόγου, καθώς τον θεωρούν ανεξέλεγκτο. Αντιλαμβάνονται δηλαδή την εφαρμογή των στρατηγικών ως ρυθμιστική διαδικασία

πάνω στον φυσικά εκφερόμενο λόγο. Ωστόσο υποθέτουν πως η οικοδόμηση μη σεξιστικού λόγου από μικρή ηλικία ενδεχομένως να τους / τις βοηθούσε στην αβίαστη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο που τα παιδιά χρησιμοποίησαν στις προφορικές τους συνεισφορές εμφανίζει σχεδόν όλες τις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού στις οποίες αναφερθήκαμε εκτενώς. Η μόνη προσπάθεια “θεραπείας” του είναι μάλλον η χρήση ουδέτερων ως προς το φύλο λέξεων αντί για τη γενικευτική χρήση του αρσενικού, πχ “παιδιά” αντί “μαθητές”.

6.4. Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει γενικά τις ακόλουθες αλληλεξαρτώμενες διαδικασίες:

- περιορισμός των δεδομένων (data reduction)
- παρουσίαση των δεδομένων (data display) και
- έλεγχος και απόδοση του νοήματος στα δεδομένα (conclusion drawing and verification).

Πιο αναλυτικά: Η ερευνήτρια ακολούθησε τα εξής στάδια στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, όπως ορίζει η σχετική βιβλιογραφία (Huberman & Miles, 1994, κ.ά.):

- Προέβη σε μία γενική επισκόπηση-μελέτη των δεδομένων.
- Δημιούργησε “κατηγορίες” και κατηγοριοποίησε τα δεδομένα.
- Μελέτησε ενδελεχώς τα δεδομένα και τα κωδικοποίησε.
- Απέκλεισε όσα δεδομένα δεν εντάσσονται σε καμία κατηγορία.
- Επιχείρησε να διατυπώσει πιο γενικές έννοιες ώστε τα δεδομένα να εκφράζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις κωδικοποιημένες κατηγορίες.
- Εξέτασε τις σχέσεις που συνδέουν τις έννοιες και τις κατηγορίες.
- Διατύπωσε υποθέσεις που αφορούν στις σχέσεις αυτές.
- Μελέτησε τη σύνδεση των σχέσεων με άλλα θεωρητικά σχήματα..
- Ανέπτυξε μια νέα θεωρία όπως αυτή προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας.

Προκειμένου να αναπτυχθεί το τελικό θεωρητικό μοντέλο η ερευνήτρια επέλεξε ως στρατηγική τη “συνεχή συγκριτική μέθοδο” κατά την οποία κωδικοποιούσε και ανέλυε τα δεδομένα ταυτόχρονα με στόχο να αναπτύξει τις αφηρημένες έννοιες στη θέση των πολύ ειδικών δεδομένων που είχε στη διάθεσή της και έπειτα να τις τοποθετήσει στις τελικές κατηγορίες. Πρόκειται για μία σταδιακή σπειροειδή, θα λέγαμε, μετάβαση από τα συγκεκριμένα δεδομένα της

έρευνας στα αφηρημένα νοητικά σχήματα.

Η ταυτόχρονη συλλογή και ανάλυση δεδομένων έδωσε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να επανέρχεται διαρκώς με νέες ρυθμίσεις στα δεδομένα που είχε να διαχειριστεί -μάλιστα από τη στιγμή της συλλογής τους- και παράλληλα να ελέγχει τις έννοιες και τις κατηγορίες που προέκυψαν από τη μελέτη των δεδομένων. Θεώρησε δηλαδή ότι εάν πρώτα συνέλεγε τα δεδομένα και έπειτα τα επεξεργαζόταν, τα αποτελέσματα αυτής της επεξεργασίας θα υπολείπονταν σε αξιοπιστία και βασιμότητα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν τελικά με την παράλληλη συλλογή και επεξεργασία.

6.4.1. Οι κατηγορίες και οι γενικές και αφηρημένες έννοιες που προέκυψαν από την ανάλυση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ερευνήτρια επιχείρησε να μετατρέψει τα πολύ ειδικά δεδομένα που προέκυψαν από την Κριτική Ανάλυση Λόγου των γραπτών και προφορικών τεκμηρίων σε ευρύτερες έννοιες και στη συνέχεια να τις κατατάξει σε κατηγορίες. Για παράδειγμα, τα δεδομένα που εξήγαγε από την προφορική συνεισφορά του μαθητή “Ε:: Δεν μπορώ. Είναι σκέτη καταπίεση αυτό. Άλλο:::/Άλλο ρε να:: το μαθαίναμε από μικροί. [2] Ωπ νάτο! Σεξισμός!” τα μετέτρεψε στις ακόλουθες ευρύτερες έννοιες και τα τοποθέτησε στις κατηγορίες τους: Κριτική (κατηγορία “Αντίσταση”), Εξάσκηση (κατηγορία “Προφορικός Λόγος”), Φυσικότητα (κατηγορία “Προφορικός Λόγος”).

Με την έντονη γραφή και τη γκρίζα επισήμανση είναι οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση και κάτω από αυτές βρίσκονται οι αφηρημένες και γενικές έννοιες που αναπτύχθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων.

Δομές – Σχέσεις Κυριαρχίας

-ανδροκρατία
-κοινωνική ανισότητα
-ιστορική ανισότητα
-θετική αξιολόγηση ανδρικών συμπεριφορών
vs
αρνητική αξιολόγηση γυναικείων συμπεριφορών
-απουσία γυναίκας στις γλωσσικές αναπαραστάσεις
-χρήση του αρσενικού τύπου για απόκτηση

Αντίσταση

-Κριτική
-Απόρριψη
-Οικοδόμηση μη σεξιστικής γλώσσας
-Ενημέρωση
-Εκπαίδευση
-Ενδυνάμωση φεμινιστικού κινήματος

κύρους

vs

χρήση του θηλυκού τύπου για έλλειψη κύρους

-σημασιολογική ασυμμετρία αρσενικού-
θηλυκού

Γραπτός Λόγος

- Ευκολία
- Έλεγχος
- Διόρθωση
- Ανάλυση
- Έκταση
- Σαφήνεια
- Εξάσκηση

Προφορικός Λόγος

- Δυσκολία
- έλλειψη πρακτικότητας
- Φυσικότητα
- Αμεσότητα
- Ταχύτητα
- Λακωνικότητα
- Εξάσκηση

6.5. Έλεγχος της έρευνας

Εν συνεχεία την ερευνητρια απασχόλησε ο έλεγχος (verifying) τόσο της αξιοπιστίας (credibility) όσο και της εγκυρότητας της έρευνας. Και αυτό γιατί σε έρευνες όπως η παρούσα ελλοχεύει ο κίνδυνος περιορισμένης στάθμισης στην ανάλυση των δεδομένων. Επίσης ενδέχεται να υπάρξει σύγχυση ανάμεσα στα δεδομένα και την ερμηνεία τους, υπό την έννοια ότι η ερευνητρια επιλέγει, όπως ήδη αναφέραμε, τα ουσιώδη κατά την κρίση της δεδομένα, τα οποία τελικά θα χρησιμοποιήσει ως τεκμήρια για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η αντιδεοντολογική αυτή επιλογή δεν οφείλεται βέβαια μόνο στις προκαταλήψεις της ερευνητριας και τις ήδη υπάρχουσες στάσεις απέναντι στο θέμα, αλλά μπορεί να οφείλεται και στην αποτυχία της να διακρίνει ουσιώδη στοιχεία στις λεκτικές συνεισφορές και τη συμπεριφορά των συνεντευξιαζόμενων παιδιών (Winegardner, 2002: 23).

Για την αντιμετώπιση αυτών των κινδύνων ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες μεθοδολογικές στρατηγικές – ή καλύτερα συγκεκριμένες “σχολές” (paradigm)- που ενδυναμώνουν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και την ίδια τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας (Eisenhart & Howe, 1992: 2)

6.5.1. Έλεγχος της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί ένα από τα κυριότερα επιστημονικά εργαλεία και σαν τέτοιο επιδέχεται ελέγχου. Ο έλεγχός της ωστόσο είναι μία ιδιαίτερη διαδικασία καθώς η ερευνήτρια -εν προκειμένω- είναι “ανεξέλεγκτη”, δηλαδή είναι αυτή που ελέγχει τα γραπτά και προφορικά τεκμήρια και τελικά εξάγει τα δεδομένα. Η αξιοπιστία της τελικά κρίνεται από την απόσταση που θα καταφέρει να κρατήσει σε σχέση με τις πρότερες ιδεολογικές της τοποθετήσεις απέναντι στο θέμα ώστε να κατορθώσει να αναλύσει τόσο τις ρηματικές όσο και τις μη ρηματικές πλευρές του κειμένου.

Από την άλλη με το να επιζητεί κανείς / καμία την αντικειμενικότητα στην Κριτική Ανάλυση Λόγου οδηγείται σε αδιέξοδο δεδομένου ότι το συγκεκριμένο εργαλείο ανάλυσης υπηρετεί την έννοια της κοινωνικής αλλαγής και της χειραφέτησης, χρησιμοποιεί δηλαδή την κριτική διάσταση της έρευνας προκειμένου να «υπηρετήσει» τις καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες – στην παρούσα έρευνα τις γυναίκες-. Επιχειρούμε λοιπόν να δώσουμε λύση στο αδιέξοδο εισάγοντας στη διαδικασία ελέγχου τον όρο “αναστοχαστικότητα” (reflexivity) της αναλύτριας.

Η αναλύτρια αυτοελέγχεται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ώστε να μην εκφράσει τη “συμπάθεια” που δημιουργείται μοιραία απέναντι στην υπό μελέτη “αδύναμη” ομάδα, δηλαδή τις γυναίκες. Επίσης ασκεί -κατά το δυνατόν- αυτοκριτική στο έργο της και κριτική στους λόγους που χρησιμοποιεί ως πηγές, είτε πρόκειται δηλαδή για τη βιβλιογραφία είτε για τους παραγόμενους από τα παιδιά λόγους. Η ερευνήτρια λαμβάνει επίσης σοβαρά υπόψη τις ισχύουσες δομές της ελληνικής κοινωνίας και δεν παραγνωρίζει το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς των κοινωνικών αυτών δομών. Είναι εν ολίγοις προσηλωμένη στη θεωρία και τη μεθοδολογία ώστε να επιτύχει την απαραίτητη εγκυρότητα της έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

Ωστόσο είναι τουλάχιστον υποκριτικό να ισχυριστεί κανείς/ καμία ότι είναι σε θέση να πετύχει σε απόλυτο βαθμό τον αυτοέλεγχο. Η ισχυρή αναστοχαστικότητα πρέπει να συνοδεύεται πάντοτε από την παραδοχή και την ανάδειξη του “ανίσχυρου” χαρακτήρα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Οι παρατηρήσεις που ακολουθούν συνοψίζουν τις ιδέες που εκφράζονται στο εξαιρετικό κείμενο του Χαράλαμπου Τσέκερη “Ισχυρή Αναστοχαστικότητα / Ανίσχυρη Θεωρία” από την Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών.

Η αναστοχαστικότητα «ανακαλείται σχεδόν σε κάθε βιβλίο ή άρθρο ποιοτικής έρευνας και έχει γίνει αποδεκτή ως μια μέθοδος που οι ποιοτικοί ερευνητές μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιούν προκειμένου να διερευνήσουν και να εκθέσουν την πολιτική της αναπαράστασης (the politics of representation)» (Pillow, 2003, σ. 176)

(Τσέκερης, Χ., Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών).

Η ανυπαρξία ξεκάθαρου μεθοδολογικού εργαλείου οδηγεί στην παραδοχή ότι η αναστοχαστικότητα δεν είναι σε θέση να “νομιμοποιήσει” τα πορίσματα μιας έρευνας, όπως θα ήθελαν οι θιασώτες της θετικιστικής σκέψης, την οποία θεωρούν τη μόνη επιστημονικά “ισχυρή”. Στον αντίποδα της αντίληψης αυτής πρέπει να προτάξουμε το εξής:

[...] η «ισχυρή αναστοχαστικότητα» θα πρέπει να αναδεικνύει ρητά και αυτοκριτικά το ουσιώδες «γεγονός» ότι η κοινωνική θεωρία είναι αναγκαστικά ανίσχυρη και ατελής διότι είναι «βαθιά κυκλική» (Pels, 2001• Law and Urry, 2003). [...] παύουμε να «προσποιούμαστε ότι ο κόσμος έχει ένα γίνεσθαι ανεξάρτητο από εμάς, για να δικαιολογήσουμε τη δική μας έλλειψη υπευθυνότητας» (Maturana and Varela, 1992, σ. 254-255).

(Τσέκερης, Χ., Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών).

Μοιραία λοιπόν η ειλικρινής αυτο-εφαρμογή της «πολιτικής της γνώσης» (Foucault), της «πολιτικής του πνεύματος» (Gouldner), της «πολιτικής της έρευνας» (Hammersley), λειτουργούν αναστοχαστικά, άρα στην πραγματικότητα βοηθούν και δεν δυσκολεύουν την ερευνήτρια στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Όσοι και όσες ασχολούνται άλλωστε με την Ανάλυση Λόγου:

κατασκευάζουν καθώς αναπαριστούν και άρα κάποιος βαθμός νομοθετικής και κανονιστικής επιβολής είναι αναπόφευκτος μέσα στο συγκρουσιακό πλαίσιο που καθορίζει το τι κάνουν.

(Μουζέλης, 2001: 92)

6.5.2 Αξιοπιστία (credibility)

Η αξιοπιστία ή φερεγγυότητα (credibility) αφορά στην εμπιστοσύνη της ερευνήτριας αλλά και των αναγνωστών / αναγνωστριών της έρευνας για την “αλήθεια” των δεδομένων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι για την ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει ένα σαφές μεθοδολογικό εργαλείο “μέτρησης” της αξιοπιστίας, η ερευνήτρια ακολούθησε τις εξής τεχνικές ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες εξαγωγής αξιόπιστων ευρημάτων:

- Αφιέρωσε χρόνο μέσα στο υπό μελέτη περιβάλλον πριν την έναρξη της έρευνας προκειμένου να εξοικειωθεί με αυτό, να συλλέξει πληροφορίες, να αποβάλλει τυχόν προκαταλήψεις και να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα, αποφεύγοντας έτσι το λεγόμενο “παράδοξο του ερευνητή” (κριτήριο “μακράς εμπειρίας και επαφής” (prolonged engagement) με το ερευνητικό πεδίο).
- Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας προέβη σε επίμονη παρατήρηση ώστε πέρα από τη συλλογή εκείνων των στοιχείων που έχουν σχέση με το σκοπό και το θέμα που μελετάται, να

καταφέρει να εντοπίσει και επιμέρους αξιόλογες λεπτομέρειες.

- Ακολούθησε την τριμερή διασταύρωση πηγών, μεθόδων, και θεωριών, τη λεγόμενη “τριγωνοποίηση” (triangulation). Χρησιμοποίησε δηλαδή περισσότερες από μία πηγές, μεθόδους και θεωρίες ώστε διαφορετικά μεταξύ τους στοιχεία να δώσουν όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Ενδεικτικά: Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη των γραπτών πηγών πριν την εφαρμογή μελετήθηκαν συνδυαστικά με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη του προφορικού λόγου κατά τη διάρκεια της εφαρμογής προκειμένου να υπάρξει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο γλωσσικό σεξισμό πριν την ολοκλήρωση της έρευνας. Κάθε πηγή δεδομένων “ενημέρωνε” τελικά την ανάλυση με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε εύρημα της έρευνας να προκύπτει κατόπιν επιβεβαίωσης τουλάχιστον μίας επιπλέον πηγής.

6.5.3. Γενικευσιμότητα της έρευνας

Δεδομένου ότι η “εξωτερική εγκυρότητα” όπως ακριβώς χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα, είναι αδύνατο να ελεγχθεί για την ποιοτική, θα λέγαμε ότι στην παρούσα έρευνα κατά μία έννοια εξασφαλίζεται καθώς διερευνώνται οι υποθέσεις μέσα στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Υπάρχει ωστόσο το κόστος του μειωμένου βαθμού ελέγχου της πειραματικής διαδικασίας (εσωτερική εγκυρότητα). Για να αποφευχθεί και αυτός ο σκόπελος η ερευνήτρια προβαίνει σε λεπτομερή “πυκνή” περιγραφή της διαδικασίας, του περιβάλλοντος των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών αλλά και των προϊόντων της έρευνας ώστε ο αναγνώστης / η αναγνώστρια να έχει μία κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη εικόνα. Πρόκειται για περιγραφή που αποτυπώνει το συγκείμενο της εμπειρίας, δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία, και αποκαλύπτει την εμπειρία ως διαδικασία (Denzin, 1994: 505). Τελικά για την περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας επιλέχθηκε η επαγωγική προσέγγιση.

6.5.4. Η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας

Η βασιμότητα (dependability), η ακρίβεια δηλαδή των λεγομένων και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) της έρευνας, η σύνδεσή της με την πραγματικότητα, ελέγχονται στην προκειμένη περίπτωση από τον εξωτερικό αξιολογητή της, τον επιβλέποντα καθηγητή. Είναι εκείνος που εξετάζει όλη την ερευνητική πορεία και ελέγχει τα προϊόντα της μελέτης για την ακρίβειά τους.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή των συμπερασμάτων μέσα από τη σύνθεση των κατηγοριών και των ευρύτερων εννοιών που προέκυψαν από την ανάλυση. Με δεδομένο το μικρό βαθμό γενικευσιμότητας της έρευνας προτιμήθηκε η “ευθεία” απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας, παρά η διατύπωση μίας νέας θεωρίας.

Για την επαλήθευση ή την απόρριψη των υποθέσεων της ερευνήτριας ωστόσο δεν αρκεί η απλά η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας και μία σειρά από πολύ σημαντικές παραμέτρους, οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον έλεγχο των υποθέσεων:

- η διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν μικρή
- η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα υποκειμένων
- η ερευνήτρια-διδάσκουσα δεν ανήκει στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου
- η διδακτική παρέμβαση λειτούργησε συμπληρωματικά σε ένα ευρύτερο project σχετικό με την ισότητα των δύο φύλων.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη μας όλα τα στοιχεία (τα προϊόντα της ανάλυσης, της ερμηνείας και τις ειδικές παραμέτρους) διαπιστώνουμε ότι μέσω της διδακτικής πράξης είναι δυνατό να αποκαλυφθεί η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία και το φύλο. Το 50% του δείγματος -αν μιλούσαμε με όρους ποσοτικής έρευνας- διαπιστώνει ότι η γλώσσα συγκροτεί και συγκροτείται από την κοινωνία και ότι το φύλο καθορίζει και καθορίζεται τόσο από τη γλώσσα όσο και από την κοινωνία.

Το ίδιο ποσοστό ωστόσο εντοπίζει μονοδρομικότητα στη σχέση κοινωνίας-γλώσσας (από την κοινωνία στη γλώσσα) και παραγνωρίζει τον παράγοντα φύλο, ενώ κανένα από τα παιδιά δεν ισχυρίζεται την απουσία σχέσης.

Δεδομένων όμως, όπως είπαμε, των ειδικών παραμέτρων που ισχύουν για την παρούσα έρευνα θα λέγαμε ότι η πρώτη υπόθεση της ερευνήτριας “Με το πέρας της ερευνητικής εργασίας (project) οι μαθητές/μαθήτριες είναι σε θέση να αντιληφθούν τη σχέση γλώσσας-φύλου-κοινωνίας” επαληθεύεται, αφού μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα και ενώ η ερευνήτρια ήταν άγνωστη στα παιδιά, ένας μεγάλος αριθμός από αυτά κατάφερε να οικοδομήσει την επιστημονική αντίληψη περί αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα, το φύλο και την κοινωνία.

Όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση της ερευνήτριας “Με το πέρας της ερευνητικής εργασίας (project) οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι σε θέση να εντοπίζουν στο λόγο τις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού” θα λέγαμε ότι επίσης επαληθεύεται αφού τόσο κατά τη διαδικασία της

διδασκαλίας παρέμβασης όσο και βάσει των κατοπινών ισχυρισμών τους στις συνεντεύξεις, τα παιδιά απέδειξαν ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά τα παραγόμενα από άλλους / άλλες προφορικά και γραπτά κείμενα ως προς τη χρήση ή όχι σεξιστικής γλώσσας.

Τέλος η υπόθεση “Με το πέρας της ερευνητικής εργασίας (project) οι μαθητές / μαθήτριες επιλέγουν να κάνουν χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στο γραπτό και προφορικό λόγο ώστε να ανατρέψουν τις σχέσεις κυριαρχίας που βασίζονται σε κοινωνικές δομές, όπως το φύλο” επαληθεύεται κατά το ήμισυ, αφού όσον αφορά το γραπτό λόγο ένα μεγάλο ποσοστό προσπαθεί συνειδητά να αξιοποιήσει τις στρατηγικές της μη σεξιστικής γλώσσας ενώ όσον αφορά τον προφορικό λόγο το σύνολο των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα αποκάλυψε ότι αδυνατεί να τις εφαρμόσει γιατί τις αντιλαμβάνεται ως ρύθμιση. Παρά τους ισχυρισμούς των παιδιών μελετώντας το γραπτό λόγο (κυρίως τις εκθέσεις τους) διαπιστώνουμε ότι η βούληση για χρήση μη σεξιστικού λόγου υπάρχει, ωστόσο ακόμα απαιτείται προσπάθεια και ενασχόληση προκειμένου να φτάσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Όσον αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν και από τα προφορικά τεκμήρια (τις συνεντεύξεις που ακολούθησαν την εφαρμογή) αυτά επιβεβαιώνονται από τους ισχυρισμούς των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (“ενθαρρυντικά” ίσως για τους άντρες και τις γυναίκες επιστήμονες των Σπουδών Φύλου) μπορούν να οδηγήσουν σε συζήτηση σχετικά με περαιτέρω σχολικές δράσεις σε αυτή την κατεύθυνση, δεδομένου ότι δεν έχει επιχειρηθεί ποτέ κάτι αντίστοιχο στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο θεωρούμε ότι η όποια “επιτυχία” σχετίζεται άμεσα με το συμπληρωματικό χαρακτήρα της διδακτικής παρέμβασης στο ευρύτερο Σχέδιο Εργασίας που αφορά την ισότητα των δύο φύλων.

Με άλλα λόγια αυτή η μικρή σε έκταση έρευνα “λειτουργήσε” γιατί i) οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα γνώρισαν μέσα από το Project ερευνητικής κατεύθυνσης “Είμαι αγόρι..., είμαι κορίτσι..., είμαστε τόσο διαφορετικοί..., αλλά τόσο ΙΣΟΙ” τις εκφάνσεις του σεξισμού -όχι μόνο του γλωσσικού-, ii) οικοδόμησαν κριτική στάση απέναντι στα πολυτροπικά κείμενα με τα οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή και iii) αντιλήφθηκαν ότι οι δικές τους επιλογές (γλωσσικές ή μη) βοηθούν να συντηρηθεί ή να ατονίσει η αντίληψη ότι μπορούμε να χωρίζουμε τους ανθρώπους σε κυρίαρχους και υφιστάμενους με βάση το βιολογικό φύλο. Επομένως θα ήταν μάλλον άστοχο οι μελλοντικές εκπαιδευτικές προσπάθειες να επιχειρούν την οικοδόμηση μη σεξιστικού λόγου έξω από το πλαίσιο μίας γενικότερης φεμινιστικής εκπαίδευσης.

Αυτή η αντίληψη ενισχύεται αν κανείς ή καμία μελετήσει τις λιγοστές αντίστοιχες θεματικές έρευνες της ξένης βιβλιογραφίας. Όσες πραγματοποιήθηκαν έξω από το πλαίσιο μιας γενικότερης φεμινιστικής εκπαίδευσης δεν οδήγησαν στην οικοδόμηση μη σεξιστικού λόγου, ενώ όσες εντάσσονταν στο ευρύ πλαίσιο της φεμινιστικής παιδαγωγικής εκπλήρωσαν το σκοπό των

ανδρών και γυναικών ερευνητών.

Από την πιλοτική, για παράδειγμα, εφαρμογή των McMinn, Troyer, Hannum και McMinn (1991) σε κολέγιο των Ηνωμένων Πολιτειών προκύπτει ότι όσοι φοιτητές και φοιτήτριες συμμετείχαν στο δείγμα στο οποίο επιχειρήθηκε η οικοδόμηση μη σεξιστικής γλώσσας με μία μόνο διάλεξη περί γλωσσικού σεξισμού, δεν επέλεξαν τελικά τη μη σεξιστική γλώσσα για τις γραπτές και προφορικές παραγωγές τους. Από την άλλη όσοι φοιτητές και φοιτήτριες παρακολούθησαν σειρά μαθημάτων φεμινιστικής “εκπαίδευσης” και χρησιμοποίησαν ένα σχετικό διαδραστικό πρόγραμμα στον υπολογιστή, χρησιμοποιούσαν μετά την εφαρμογή λιγότερο σεξιστική γλώσσα.

8. ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Με δεδομένο ότι η γλωσσική πράξη αποτελεί μια αβίαστη και αυθόρμητη διαδικασία που εξαρτάται από τη βούληση και τις διαθέσεις των ίδιων των ομιλητών και ομιλητριών (Μήτσης, 1998: 160) αντιλαμβανόμαστε ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια ρύθμισης της γλώσσας είναι μάταιη. Για το λόγο αυτό η οικοδόμηση μίας μη σεξιστικής γλώσσας πρέπει να γίνει αντιληπτή ως επιλογή και όχι προσπάθεια “καθαρισμού” από τα σεξιστικά στοιχεία. Πιο ειδικά: πρέπει να γίνει αντιληπτή ως ελεύθερη επιλογή που έχει τη δύναμη να ανατρέψει τις άνισες σχέσεις εξουσίας.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι το σχολείο, ένας από τους κατεξοχήν φορείς που επιδιώκει την διαμόρφωση συμμετρικών σχέσεων εξουσίας, πρέπει και μπορεί να βοηθήσει τους αυριανούς πολίτες να προβάλλουν αντίσταση στις όποιες ασυμμετρίες. Πρέπει λοιπόν να πάψει να είναι προσανατολισμένο στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και εξουσίες, αλλά να επιχειρήσει να ανατρέψει την κοινωνική ανισότητα. Δεν υπονοείται βέβαια η επιβολή συγκεκριμένων ιδεολογιών σε άτομα που δεν είναι ακόμα ιδεολογικά προσδιορισμένα (δηλαδή τα παιδιά) αλλά η γνωριμία τους -με τρόπο έμμεσο- με ιδεολογίες που εγκαθιδρύουν τη δυνατότητα μιας κοινωνίας να αλλάζει.

Ακολουθώντας τη θεμελιώδη παραδοχή της Διδακτικής της Γλώσσας ότι τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα πριν τα έξι τους χρόνια (προτού δηλαδή πάνε στην Α' Δημοτικού) αλλά έκτοτε την εξελίσσουν (Μήτσης, 1998), θα παρουσίαζε ενδιαφέρον μία προσπάθεια οικοδόμησης της μη σεξιστικής γλώσσας στο σχολείο από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού. Αυτή η πρόταση έρχεται κατά μία έννοια σε αντίθεση με εκείνη που διατυπώσαμε στο τέλος του προηγούμενου κεφαλαίου σχετικά με τη ματαιότητα που χαρακτηρίζει μια προσπάθεια οικοδόμησης μη σεξιστικού λόγου έξω από το πλαίσιο μιας ευρύτερης φεμινιστικής εκπαίδευσης. Ωστόσο:

Τα άτομα μπορούν να προβάλλουν αντίσταση, ακόμη κι όταν δεν έχουν επίγνωση των ιδεολογικών διαστάσεων της πρακτικής τους¹⁸: [Τ]α υποκείμενα είναι ιδεολογικά προσδιορισμένα αλλά μπορούν να δράσουν δημιουργικά, να κάνουν τις δικές τους συνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες ρηματικές πρακτικές και τις ιδεολογίες στις οποίες είναι εκτεθειμένα, και να αναδιαρθρώσουν τις πρακτικές και τις δομές της ιδεολογικής ένταξης (Fairclough 1992β:91)

(Phillips & Jørgensen, 2002: 142)

Αναφερόμαστε δηλαδή σε μία έμμεση γνωριμία των παιδιών (ατόμων δηλαδή μη ιδεολογικά προσδιορισμένων) με το φεμινισμό, μέσα από ρηματικές πρακτικές που οδηγούν σε κοινωνικές

18 Δική μου έμφαση.

πρακτικές οι οποίες , όπως έχει λεηθεί, εγκαθιδρύουν τη δυνατότητα στην κοινωνία να αλλάξει.

Η προσπάθεια οικοδόμησης μη σεξιστικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού λοιπόν μπορεί να επιχειρηθεί πιλοτικά στο πλαίσιο μίας εκτεταμένης και μακροχρόνιας έρευνας ή κατόπιν πρωτοβουλίας ενός εμπνευσμένου διδάσκοντα ή μιας εμπνευσμένης διδάσκουσας. Καταγράφοντας τα αποτελέσματα τέτοιων δράσεων θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε ή να απορρίψουμε το αίτημα που διατυπώνεται από άντρες και γυναίκες επιστήμονες των Σπουδών Φύλου να προσαρμοστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου σε μία μη σεξιστική γλωσσική κατεύθυνση, κάτι που μακροπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή της γλωσσικής πολιτικής.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχάκης, Α. & Ιορδανίδου, Α. (1999) Ανάλυση μαθητικού λόγου: Στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά. Λευκωσία: Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας.

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004). Εισαγωγή σε ζήτημα κοινωνιογλωσσολογίας. Αθήνα: Νήσος.

Βελούδης, Γ. (1987). Γενική Γλωσσολογία Ι: Γενικά Χαρακτηριστικά της Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Γεωργακοπούλου, Αλ. & Γούτσος, Διον. (1999). Κείμενο και επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γρόσδος, Σ. (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.

Κακαβούλια, Μ. & Κάππα, Β. & Λιάπη, Μ. (2001). Φύλο και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Στοχευμένη Έρευνα Πεδίου). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με τους Αμ. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού, Στ. Σκοπετέα). (2005). Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολλιάδης, Μ. (1994). Οι Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες Μάθησης. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2009). Ψυχολογία της Σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυπουρλής, Δ. (1990). Γλωσσικές Παρατηρήσεις. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2002). Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2004). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2006). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2011). Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Μενεγάκη, Μ. & Ευθυμίου, Λ. (2009). Εξουσία και γλώσσα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Μια προσέγγιση. στο "Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University.

Μήτσης, Ν., Σπ. (1998). Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μοσχονάς, Σ. (2005). Ιδεολογία και γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης

Μουζέλης Ν. (2001). Για έναν εναλλακτικό τρίτο δρόμο. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μπασλής, Γ. (1996). Θηλυκά Επαγγελματικά. Αθήνα: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. 16. 447-457.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παυλίδου, Θ. (1985). Παρατηρήσεις στα θηλυκά επαγγελματικά. Θεσσαλονίκη: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. 5: 201-217

Παυλίδου, Θ. (επιμ.) (2002). Γλώσσα - Γένος - Φύλο. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Σαχίνη – Καρδάση, Α. (2004). Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας. Εκδόσεις ΒΗΤΑ, Αθήνα.

Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε. (2011). Ο τρόπος εκφοράς της γραπτότητας στα κείμενα κυπρίων μαθητών / τριών του Δημοτικού: Ποιοτική Ανάλυση. από Πρακτικά of the 10th International Conference of greek Linguistics. Κομοτηνή: Δ.Π.Θ.

Τζάρτζανος, Αχ., Α. (1946). Νεοελληνική Σύνταξις. Τόμ.Α', Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής. [Ανατύπωση της έκδοσης με διορθώσεις. (1978). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη. Α.Π.Θ.].

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1963). Η “βουλευτίνα” και ο σχηματισμός των θηλυκών επαγγελματικών ουσιαστικών. Απαντα Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Τόμ. 2. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη). Α.Π.Θ.

Τσοκαλίδου, Ρ. (1996). Το φύλο της γλώσσας. Οδηγός μη-σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων-Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Τσοπανάκης, Α. Γ. (1994). Νεοελληνική Γραμματική. Αθήνα: Κυριακίδης.

Χαραλαμπάκης, Χρ. (1992). Νεοελληνικός λόγος, μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος. Αθήνα: Νεφέλη.

Χαραλαμπάκης, Χρ. (2001). Νεοελληνικός λόγος. 3η έκδοση. Αθήνα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα, σ.σ. 27 – 34.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ. (2011). Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

Χοντολίδου, Ε. (2000). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Boutet, J. (1980). Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία. (μτφρ.). Ιορδανίδου, Α. & Τσαμαδού, Ειρ. (1984). Αθήνα: Γρηγόρη.

Crystal, D. (1980). Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής. (μτφρ.). Ξυδόπουλος, Γ. (2008). Αθήνα: Πατάκης.

Foucault, M. (1979). The history of sexuality. Τόμ.1. Harmondsworth: Penguin [ελληνική έκδοση (1978). Ιστορία της Σεξουλικότητας. Τόμ.1. Η δίψα της γνώσης. (μτφρ.) Ροζάκη, Γκλ. Αθήνα: Κέδρος.

Lyons, J. (1981). Εισαγωγή στη Γλωσσολογία. (μτφρ.). Αραποπούλου, Μ. & Βραχιονίδου, Μ. & Αρχάκης, Α. & Καρρά, Αικ. (1995) Αθήνα: Πατάκης.

Morrison, K. & Manion, L., Cohen, L. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (μτφρ.). Κυρανάκης, Στ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χρ., Μπιθάρα, Π., Φιλοπούλου, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο

Phillips, L. & Jørgensen, M. (2002). Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και μέθοδος. Αθήνα. (2009): Εκδόσεις Παπαζήση.

Prieto, L. J. (1987). Μηνύματα και σήματα. (μτφρ.). Μοσχόπουλος, Δ. Αθήνα: Νεφέλη.

Saussure, F. de (1979). Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας. (μτφρ.). Αποστολόπουλος, Φ. Δ. Αθήνα: Παπαζήσης.

B) ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aronoff, M. (1994). *Morphology by Itself: stems and inflectional classes*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Austin, J.L. (1955). *How to do things with word*. Oxford: Clarendon Press.

Bordallo, I. & Ginestet, J.P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*, Paris: Hachette.

Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.

Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. New York: Cambridge University Press.

Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). *Validity in educational research*. Στους M. Le Compte, W. Millroy, & J. Preissle (Εκδ.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.

Fairclough, N. (επιμ.) (1992) *Critical Language Awareness*. Λονδίνο: Longman.

Fairclough, N. (1992β). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Frye, M. (1983) *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*. California: The Crossing Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Geertz, Cl. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.

Denzin N.K. (2003). *Performance [Auto] Ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture*. Thousand Oaks: SAGE.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Jacobsen, D., Eggen, D., Kauchak, D. P.(1999). *Methods for teaching: Promoting student learning*. Upper Saddle River: Memill.

Johnson, D. W. Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and indivisualistic conditions of children's problem solving performance. *American Educational Rsearch Journal*, vol.17. pp. 83-93.

Kress, G. & Leeuwen, van, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

Lincoln, Y., S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills:SAGE.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam, S., B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Beverly Hills: SAGE.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith. [Reprinted with new Introduction, London: Gower. (1985)].

Ochs, E., Schegloff, E. A., Thompson, S., A. (1996) *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schultz, K. & Hull, G. (2002). Locating literacy theory in out-of-school contexts. In G. Hull & K. Schultz (eds), *School's out!: bringing out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Γ) ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Γένος και Αριθμός των Ονομάτων. Αρχές Σύνταξης της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/page_008.html

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση – Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Τεύχ. 6. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ηλεκτρονική έκδοση.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>

Μαυρομαρά – Λαζαρίδου, Αικ. (2011). Η Παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας (Μέθοδος Project) και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας - γλώσσας ειδικότητας. Τεύχ.17. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ηλεκτρονική έκδοση.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/120-130.pdf>

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός [Ε1].: Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα.

Ηλεκτρονική Έκδοση. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm

Τσέκερης, Χ. (2012). Ισχυρή Αναστοχαστικότητα / Ανίσχυρη Θεωρία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών.

http://www.grsr.gr/preview.php?c_id=490

Τσοκαλίδου, Ρ. (2001). Γλώσσα και Φύλο [B8].: Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα.

Ηλεκτρονική Έκδοση. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b8/b_8_thema.htm

Kilpatrick, W., h. (1918) The project method, *Teachers college record* (New York), vol. XIX, no. 4.

<http://people.umass.edu/~rwellman/Philosophy/Kilpatrick.pdf>

Winegardner, K. E. (2002). The Case study method of scholarly research.

www.courses.brown.edu/Raymond_Hyatt_SO0105_S02/materialadd2.pdf

Δ) ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. *Επιστήμες της Αγωγής* 4, 91-103.

Cameron, D. (1988). Γλώσσα και σεξουαλική διαφορά. Ποια είναι η φύση της γυναικείας καταπίεσης στη γλώσσα;. *Δίνη. Φεμινιστικό περιοδικό*. τεύχ. 3 (Ιούλιος 1988). σ. 86-91.

McMinn, M., P., Troyer, P., K., Hannum, L., E., Foster, J., D., McMinn, M.,M. (1991). Teaching Nonsexist Language to College Students. *The Journal of Experimental Education* Vol. 59, No. 2 , pp. 153-161.

Rogers, T., Marshall, E., Tyson, C., A. (2006). Dialogic narratives of literacy, *Teaching and Schooling: Preparing Literacy teachers for Diverse Settings*. Vol. 41 Issue. 2. *Reading Research Quarterly*. p. 202–224. April / May / June. 2006.

10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στη συνέχεια παραθέτουμε το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης:

- Τα δύο πακέτα Φύλλων Εργασίας
- Το ppt που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής
- Την εισήγηση της Δραστηριότητας Α, Σελίδα 1 του Πρώτου Φύλου Εργασίας
- Τα φύλλα με τον ατελή εννοιολογικό Χάρτη που χρησιμοποιήθηκαν στην Δραστηριότητα Β, Σελίδα 2
- τη συνέντευξη από το περιοδικό Schooligans